

Joanna Łukasiewicz-Wieleba

Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2018

Rozpoznawanie potencjału
oraz wzmocnienia i ograniczenia
rozwoju zdolności dzieci
w narracjach rodziców

Joanna Łukasiewicz-Wieleba

Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców

Warszawa 2018
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Recenzent

prof. dr hab. Wiesława Limont
dr hab., prof. WŚ Teresa Giza

Redakcja

Monika Bielska-Łach
Joanna Marek-Banach

Korekta

Hanna Cieśla

Projekt okładki

Agnieszka Romaszewska

Ilustracja na okładce

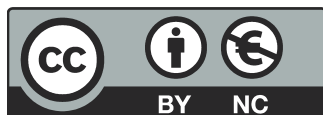
agsandrew/istockphoto.com.pl

Skład i łamanie

iMPR Jacek Król

ISBN 978-83-66010-10-9

Publikacja dofinansowana przez
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ze środków na działalność statutową



Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjnie 3.0 Polska

Spis treści

Wstęp.....	9
1. Definiowanie i klasyfikowanie zdolności.....	15
1.1. Zdolności – ustalenia definicyjne.....	15
1.2. Koncepcje i modele zdolności.....	20
2. Charakterystyka zdolnego dziecka.....	48
2.1. Definicja zdolnego dziecka.....	48
2.1.1. Dziecko o zdolnościach intelektualnych.....	53
2.1.2. Dziecko twórcze.....	56
2.1.3. Dziecko o zdolnościach kierunkowych.....	59
2.2. Dziecko zdolne jako uczeń zdolny.....	68
2.3. Pozaszkolne osiągnięcia dziecka zdolnego.....	74
2.4. Funkcjonowanie psychospołeczne dziecka zdolnego.....	75
2.4.1. Zainteresowania i motywacja w wybranej dziedzinie.....	75
2.4.2. Emocje i wrażliwość.....	77
2.4.3. Relacje społeczne.....	83
2.4.4. Podejmowanie ryzyka.....	86
3. Rodzice zdolnego dziecka.....	88
3.1. Zaangażowanie rodziców w rozwój zdolności dziecka.....	88
3.1.1. Pierwsze badania nad rolą rodziców w rozwijaniu zdolności.....	88
3.1.2. Rodzice a rozwój zdolności kierunkowych dziecka.....	89
3.1.3. Cechy środowiska rodzinnego zdolnego dziecka.....	97
3.1.4. Rodzicielskie rozpoznawanie zdolności dziecka.....	104
3.2. Trudności i dylematy rodziców zdolnego dziecka.....	110
3.2.1. Kapitał rodziny i dziedziczenie jej możliwości i ograniczeń.....	110
3.2.2. Role pełnione przez poszczególnych członków rodziny.....	117
3.2.3. Relacje pomiędzy członkami rodziny.....	119
3.2.4. Samoocena własnych działań, ich trafności i skuteczności.....	119
3.2.5. Dylematy edukacyjne.....	120
3.2.6. Dylematy wychowawcze.....	122
3.2.7. Kontakty społeczne rodziców zdolnego dziecka.....	123

3.2.8.	Inne problemy rodzinne, w tym dysfunkcje rodziny	123
3.3.	Wsparcie dla rodziców dziecka zdolnego.....	123
3.3.1.	Doradztwo dla rodziców	123
3.3.2.	Poradniki dla rodziców zdolnego dziecka	127
3.3.3.	Szkoła jako miejsce wsparcia rodziców zdolnego dziecka.....	134
3.4.	Dziecko zdolne jako wyzwanie dla rodziców.....	141
3.4.1.	Identyfikacja zdolności i zainteresowań dziecka	142
3.4.2.	Wspieranie i kierowanie rozwojem zainteresowań i zdolności dziecka.....	146
3.4.3.	Udzielanie wsparcia psychicznego	148
3.4.4.	Tworzenie warunków do rozwoju emocjonalnego i społecznego	150
3.4.5.	Wzmacnianie motywacji do uczenia się, wysiłku i osiągania sukcesów.....	152
3.4.6.	Wdrożenie dziecka do wartościowego spędzania wolnego czasu.....	156
4.	Metodologiczna organizacja badań własnych.....	158
4.1.	Przesłanki metodologiczne badań.....	158
4.2.	Ramy teoretyczne i pojęciowe.....	161
4.3.	Cel, przedmiot i problemy badawcze	172
4.4.	Metoda badań	174
4.5.	Organizacja i przebieg badań.....	176
4.6.	Charakterystyka badanej próby – rodzice i ich zdolne dzieci.....	181
5.	Wzmacnianie rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców	184
5.1.	Ujawnianie się i rozpoznawanie potencjału dziecka	184
5.1.1.	Dziedziny ujawniania się i rozpoznawania potencjału dziecka.....	184
5.1.2.	Rozpoznanie potencjału w dziedzinie muzyki.....	185
5.1.3.	Rozpoznanie potencjału twórczego	189
5.1.4.	Rozpoznanie potencjału w dziedzinie plastyki	190
5.1.5.	Rozpoznawanie potencjału sportowego.....	195
5.1.6.	Rozpoznanie potencjału intelektualnego	196
5.1.7.	Rozpoznanie potencjału w dziedzinie matematyki.....	198
5.1.8.	Rozpoznawanie potencjału w zakresie języka obcego	199
5.1.9.	Rozpoznawanie potencjału w zakresie języka ojczystego.....	200
5.1.10.	Rozpoznawanie potencjału w dziedzinie tańca.....	201
5.1.11.	Rozpoznawanie potencjału aktorskiego i recytatorskiego.....	202

5.1.12.	Rozpoznawanie potencjału w zakresie konstruowania.....	203
5.1.13.	Rozpoznawanie predyspozycji społecznych	204
5.1.14.	Rozpoznawanie potencjału w zakresie techniki	208
5.1.15.	Rozpoznawanie potencjału w dziedzinie przyrody	208
5.1.16.	Rozpoznawanie potencjału w orientacji w przestrzeni oraz w zakresie informatyki	210
5.1.17.	Specyfika rodzicielskiego rozpoznania potencjału dziecka	210
5.2.	Wzmacnianie rozwoju zdolności w obrębie dziedziny	220
5.2.1.	Wzmacnianie rozwoju zdolności muzycznych.....	220
5.2.2.	Wzmacnianie rozwoju zdolności twórczych	223
5.2.3.	Wzmacnianie rozwoju zdolności plastycznych.....	224
5.2.4.	Wzmacnianie rozwoju zdolności sportowych	227
5.2.5.	Wzmacnianie rozwoju zdolności intelektualnych	231
5.2.6.	Wzmacnianie rozwoju zdolności matematycznych.....	232
5.2.7.	Wzmacnianie rozwoju zdolności w zakresie języka ojczystego.....	233
5.2.8.	Wzmacnianie rozwoju zdolności w zakresie języka obcego	234
5.2.9.	Wzmacnianie rozwoju zdolności tanecznych.....	234
5.2.10.	Wzmacnianie rozwoju zdolności aktorskich i recytatorskich	235
5.2.11.	Wzmacnianie rozwoju zdolności konstruktorskich.....	236
5.2.12.	Wzmacnianie rozwoju zdolności technicznych.....	236
5.2.13.	Wzmacnianie rozwoju zdolności społecznych	237
5.2.14.	Wzmacnianie rozwoju zdolności przyrodniczych.....	238
5.2.15.	Wzmacnianie rozwoju orientacji w przestrzeni oraz zdolności informatycznych.....	238
5.3.	Rozpoznawanie i pokonywanie ograniczeń w rozwoju zdolności.....	241
5.3.1.	Ograniczenia w rozwijaniu zdolności muzycznych	241
5.3.2.	Ograniczenia w rozwijaniu zdolności twórczych.....	246
5.3.3.	Ograniczenia w rozwijaniu zdolności plastycznych.....	247
5.3.4.	Ograniczenia w rozwijaniu zdolności sportowych	249
5.3.5.	Ograniczenia w rozwoju zdolności intelektualnych	253
5.3.6.	Ograniczenia w rozwijaniu zdolności matematycznych....	254
5.3.7.	Ograniczenia w rozwijaniu zdolności w zakresie języka ojczystego.....	255
5.3.8.	Ograniczenia w rozwijaniu zdolności w zakresie języka obcego	255

5.3.9.	Ograniczenia w rozwijaniu zdolności tanecznych	255
5.3.10.	Ograniczenia w rozwijaniu zdolności aktorskich i recytatorskich.....	256
5.3.11.	Ograniczenia w rozwijaniu zdolności konstruktorskich ...	257
5.3.12.	Ograniczenia w rozwijaniu zdolności technicznych.....	258
5.3.13.	Ograniczenia w rozwoju zdolności społecznych	259
5.3.14.	Ograniczenia w rozwijaniu zdolności przyrodniczych	259
5.3.15.	Ograniczenia w rozwijaniu orientacji w przestrzeni oraz zdolności informatycznych	259
5.4.	Rozpoznawanie i wzmocnianie właściwości psychospołecznych dziecka	260
5.4.1.	Motywacja	261
5.4.2.	Podjmowanie możliwości	273
5.4.3.	Produktywne nastawienie	278
5.4.4.	Siła psychiczna	284
5.4.5.	Kompetencje społeczne	304
5.5.	Wzmocnianie rozwoju zdolności poprzez wykorzystywanie kapitału rodziny i zasobów zewnętrznych.....	317
5.5.1.	Kapitał społeczny, kulturalny i ekonomiczny rodziny.....	317
5.5.2.	Możliwości oferowane wewnątrz szkoły.....	323
5.5.3.	Możliwości oferowane poza szkołą.....	326
6.	Dyskusja wyników.....	331
6.1.	Teoretyczny model oddziaływań rodziców w zakresie rozpoznawania i wzmocniania rozwoju zdolności dzieci	354
6.2.	Konkluzje dla pedagogiki	357
	Zakończenie.....	360
	Bibliografia.....	362
	Aneks.....	404
	Przewodnik wywiadu indywidualnego z rodzicami uczniów zdolnych.....	404
	Charakterystyka badanych rodziców i ich dzieci.....	406
	Zestawienie informacji o nominacjach rodziców	430
	Zestawienie danych do budowy modelu rozpoznawania i wzmocniania zdolności dzieci przez rodziców.....	434

Wstęp

W Polsce od wielu lat zdolności są obiektem analiz naukowych w zakresie pedagogiki i psychologii oraz działań praktycznych, ukierunkowanych na poprawę jakości edukacji. W szczególności ostatnie lata przyniosły wiele rozwiązań, które przekładają się na działania skierowane do zdolnych dzieci i młodzieży. Nauczyciele mają coraz wyższe kompetencje do pracy ze swoimi zdolnymi uczniami, szkoły są obejmowane rozwiązaniami systemowymi¹, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oferują dodatkowe zajęcia skierowane do uczniów zdolnych. Jednakże ta pozytywna tendencja nie zaspokaja wszystkich oczekiwań i potrzeb podmiotów związanych ze zdolnym uczniem.

Wśród licznych miejsc², które przyczyniły się do upowszechniania znaczenia edukacji zdolnych, znajduje się Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Od wielu lat jest w niej rozwijana pedagogika zdolności. Mimo że ta subdyscyplina nie jest wiodącym kierunkiem badań pedagogiki specjalnej, to jednak jest w niej mocno zakorzeniona. Pozwala uznać, że osoby zdolne, podobnie jak niepełnosprawne, posiadają specjalne potrzeby edukacyjne (Sękowski, 2001; Sękowski, Cichy, 2012), dlatego też należy wobec nich stosować adekwatne metody, formy pracy, odpowiednio dobierać treści i aktywizować do rozwoju.

Akademia Pedagogiki Specjalnej skupia wielu wybitnych pedagogów, którzy nie tylko przyczynili się do zmian w zakresie prawa, lecz także wpłynęli na kształtowanie się świadomości społecznej na temat osób zdolnych. Należy tu wymienić przede wszystkim profesorów: Andrzeja Góralskiego i Jana Łaszczyka, którzy zainicjowali kształcenie pedagogów zdolności i od dawna prowadzą unikalne specjalności pedagogiczne, przygotowujące nauczycieli informatyki i specjalistów w zakresie pedagogiki zdolności³. Wyjątkową inicjatywę podjął także prof. Witold

¹ Przykładem takich działań są te realizowane przez warszawskie szkoły w ramach programu WARS i SAWA. Został on opisany w publikacji Joanny Łukasiewicz-Wieleba i Alicji Baum (2015c) pt. *Kompleksowe wspieranie uczniów uzdolnionych. Warszawski program WARS i SAWA*.

² W Polsce jest kilka ośrodków naukowych, które zajmują się problematyką zdolności. Należą do nich m.in. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej oraz Katolicki Uniwersytet w Lublinie, Uniwersytet w Białymstoku, Akademia Ignatianum w Krakowie i in.

³ Specjalności te ulegały przekształceniom. Obecnie na studiach pierwszego stopnia prowadzona jest specjalność „pedagogika informatyki i pedagogika zdolności”, zaś na studiach uzupełniających „pedagogika szkolna i pedagogika zdolności”.

Dobrołowicz, który stworzył specjalność „psychopedagogika kreatywności” i w jej ramach również przygotowywał pedagogów do pracy z dziećmi zdolnymi (jego kontynuatorem jest absolwent tej specjalności, prof. Maciej Karwowski). Ponadto prowadzone były przez prof. Annę Firkowską-Mankiewicz (1999) badania podłużne nad osobami zdolnymi oraz przez prof. Grzegorza Szumskiego (1995) studia porównawcze dotyczące pracy z uczniami zdolnymi. Środowisko APS (w latach 90. XX w. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej) sprzyjało naukowcom, którzy tematyką zdolności chcieli się zajmować, lecz także było doskonałym miejscem kształcenia pedagogów zdolności. Środowisko to na przestrzeni lat ukształtowało moje zainteresowania dydaktyczne i badawcze.

Jednocześnie stały kontakt z nauczycielami warszawskich szkół⁴ uświadomił mi braki w zakresie wsparcia rodziny zdolnych dzieci. Nauczyciele, którzy konsultowali ze mną tworzenie Szkolnych Programów Wspierania Uzdolnionych w ramach programu WARS i SAWA, wielokrotnie sygnalizowali, że najtrudniejszą częścią pracy pedagoga jest kontakt z rodzicami uczniów. Niewielu spośród nich sygnalizowało gotowość do tego, by z rodzicami rozmawiać i budować partnerskie relacje. Nieliczni mówili, że pozyskują jakieś informacje o uczniu od jego opiekunów, przy tym częściej dotyczyło to zdrowia i zachowania dziecka. Bo chociaż w deklaracjach (np. we wspomnianych programach WARS i SAWA) jest odniesienie się do współpracy z rodzicami, często pozostaje ono zapisane w dokumencie, albo jest traktowane jako „zło konieczne”. Analiza literatury, rozmowy z nauczycielami oraz własne doświadczenia rodzicielskie uświadomiły mi, jak bardzo marginalna jest w Polsce wiedza o rodzicach zdolnych dzieci – ich motywacjach, działaniach, niepokojach i ich perspektywie wychowawczej.

Naukowiec światowi podkreślają znaczenie wsparcia środowiskowego uczniów zdolnych, w tym w szczególności znaczenie rodziców, którzy często jako pierwsi dostrzegają przejawy zdolności, są pierwszymi nauczycielami swoich dzieci i wielokrotnie kształtują życie wybitnych jednostek w taki sposób, by mogły one osiągnąć wyniki adekwatne do posiadanych, nieprzeciętnych możliwości. Co istotne, także w praktyce edukacyjnej innych krajów, w centrach zajmujących się uczniami zdolnymi, są tworzone miejsca, w których rodzice mogą się doszkalać, dzielić się doświadczeniami i uzyskać porady dotyczące kierowania rozwojem ich dzieci. Od wielu dziesięcioleci podkreśla się tam konieczność pomocy nie tylko dzieci i młodzieży zdolnej, lecz także ich rodzicom⁵. W Polsce obszar ten jest nadal

⁴ Od wielu lat ściśle współpracuję z Biurem Edukacji m.st. Warszawy oraz Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjnych i Szkoleń, prowadzę zajęcia dla nauczycieli warszawskich szkół oraz konsultuję pomysły i projekty związane z pracą z uczniami zdolnymi.

⁵ Przykładowo, w przedmowie do książki *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective* (Heller, Feldhusen, 1985) znajduje się takie przesłanie: „Zdolności muszą być rozumiane nie tylko jako zjawisko poznawcze, lecz także jako zespół wielu

zaniedbany⁶. W kontekście wielości inicjatyw dotyczących zdolnych dzieci i młodzieży, najmniej z nich kierowanych jest bezpośrednio do ich rodziców. I chociaż powstają publikacje, w których można znaleźć wskazówki dla rodziców dzieci zdolnych, są one raczej drugoplanowe. Tymczasem rola rodziców w rozwoju dziecka zdolnego jest nieoceniona: ich postawy i aktywności mają znaczenie dla identyfikacji zdolności, czasu i sposobu ich rozwijania, ukierunkowania, kariery szkolnej i osiągnięć pozaszkolnych. Ich szczególne znaczenie ujawnia się zwłaszcza w okresie dzieciństwa, gdyż na nich wtedy spoczywa obowiązek podejmowania decyzji o prawie każdym aspekcie życia dziecka. W decyzjach tych są niepewni, zdani na swoje intuicje, warunkowane oczekiwaniami otoczenia lub promowanymi przez media wizerunkami osób utalentowanych. Brakuje im rzetelnej wiedzy o zdolnościach, trudnościach, wrażliwości, potrzebach dzieci.

Do badań własnych wybrałam rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Stało się to nie bez przyczyny. Doświadczenia rodziców dzieci, które już uczęszczały do szkoły, są na tyle bogate, że odpowiednio zbadane mogą ukazać pewne tendencje lub prawidłowości. Przy tym wiek przedszkolny jest uważany za okres największej kreatywności dzieci – ujawniają one wtedy swoją bogatą wyobraźnię, niestandardowe myślenie, brak barier w pokonywaniu trudności, łatwo i chętnie się uczą, są ciekawe i dociekliwe. Przejście z przedszkola do szkoły nierzadko jest dla nich traumatyczne. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (2012c) zauważa, że w ciągu trzech pierwszych lat szkolnej nauki „znika” potencjał dzieci wcześniej uznanych za zdolne w zakresie matematyki. Niektóre już na tym etapie rozwoju zostały zniechęcone do matematyki przez rodziców, rodzeństwo lub nauczycieli i dlatego unikają zadań matematycznych (por. Waxman, Robinson, Mukhopadhyay, 1996b).

Badania nad muzykami pokazują, że rozwój w tym obszarze powinien rozpocząć się przed 9. rokiem życia, inaczej utraci się szansę na wybitne osiągnięcia. Również trenerzy sportowi podkreślają, że w wielu dyscyplinach konieczne jest wczesne rozpoczęcie treningu, by móc osiągać sportowe sukcesy. Rozwojowe modele zdolności ukazują rozwój zdolności jako proces, w którym, w zależności od dziedziny, pewne punkty są kluczowe – dla niektórych dziedzin punkty te odnoszą się od dzieciństwa (por. Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011).

czynników motywacyjnych, emocjonalnych i wolicjonalnych – zrozumienie tego jest niezbędne do tego, by móc zaoferować zdolnym dzieciom i ich rodzicom pomoc, której potrzebują” (Wieczerkowski, Cropley, 1985, s. 15).

⁶ Do miejsc, gdzie rodzice dzieci zdolnych mogą uzyskać pomoc, należy „Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna. Uniwersytet dla Rodziców” w Warszawie na ul. Raszyńskiej 8/10, przy której działa Centrum Informacyjno-Konsultacyjne ds. Dzieci Zdolnych. Szczegółowy opis działań poradni znajduje się na stronie <http://www.sppp-udr.org/index.php?page=centrum>. Rodzice mogą się zwracać także do innych poradni, jednak nie zawsze spotykają się tam ze zrozumieniem.

Dzieciństwo jest więc okresem istotnym z punktu widzenia rozwoju zdolności, a najwięcej na temat wszechstronnego funkcjonowania dziecka mogą powiedzieć jego rodzice.

Stworzenie możliwie szerokiego obrazu dziecka zdolnego jest pomocne w lepszym zrozumieniu czynników, które kształtują jego dalsze życie. W tym obszarze poszukuje się wskaźników, które mogłyby być pomocne we wczesnym rozpoznaniu predyspozycji dziecka – wiedzę o specyficznych zachowaniach i cechach małego dziecka posiadają przede wszystkim rodzice. Konieczne jest także poznanie i zrozumienie, jak funkcjonuje, jak radzi sobie z sukcesami i porażkami, co je motywuje, a co ogranicza, jakie ma relacje z innymi. Również w tym zakresie informacje pozyskane od rodziców są nieocenione. Niemniej ważne jest to, w jaki sposób rodzice oddziałują na swoje dziecko i jego rozwój, szczególnie w sposób celowy. Ich wpływ może stymulować lub hamować rozwój, co ma związek z ich kulturą pedagogiczną, lecz także przekonaniami, statusem społecznym i ekonomicznym, światem wartości, nastawieniem wobec swojej rodzicielskiej roli i in.

Okres dzieciństwa to czas dużego wpływu rodziców na dziecko, którzy mogą być dla dzieci zarówno inspiracją i wsparciem, jak i inhibitorem rozwoju zdolności. Dlatego odpowiedzi na pytania: czy i jak rodzice radzą sobie z rozpoznawaniem dziecięcych zdolności? jakie działania wzmacniające podejmują świadomie i z zaangażowaniem, by je rozwijać? jakie czynniki sprzyjają aktywności rodziców w tym zakresie, a jakie je blokują?⁷ mają dla pedagogów kształtujących życie zdolnych dzieci istotne znaczenie. Nie chodzi tu o oddziaływania przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej na dziecko, lecz o wspieranie dzieci, ich zdolności oraz kreatywności w rodzinie i dzięki rodzicom. Ponieważ dotychczas w polskiej pedagogice zdolności nie było tak szerokich badań na ten temat, stanowiąc one będą przyczynek do lepszego zrozumienia początkowych etapów rozwoju zdolnych dzieci, pozwolą na wzbogacenie wiedzy o rodzinie dzieci zdolnych i staną się podstawą budowania możliwych form pracy z rodzicami dzieci zdolnych. Zaprezentowane w tej książce analizy przeglądowe, empiryczne i teoretyczne, wpisują się w polskie i światowe ustalenia, podkreślające rolę środowiska rodzinnego (tu: zwłaszcza rodziców) w rozpoznawaniu i rozwijaniu zdolności dziecięcych. Jednocześnie pokazują rolę „zwykłych” rodzin, z ich światem wartości, oczekiwaniami i ograniczeniami w kontekście konsekwencji, które ich decyzje i działania niosą dla rozwoju zdolności dziecka.

⁷ Częściowo na te pytania udało się odnaleźć odpowiedzi w badaniach ilościowych, poprzedzających badania prowadzone w tej publikacji. Ustalenia te zostały zaprezentowane w książce *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności* (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a) oraz w serii artykułów uzupełniających, opublikowanych w czasopiśmie naukowych.

Pedagogika jest nauką teoretyczno-empiryczną, wychodzi z praktyki i do praktyki wraca (Palka, 1989). Zdaniem Stanisława Palki (tamże, s. 16) „między teorią a praktyką istnieją bardzo konkretne powiązania wyrażające się przede wszystkim w czynnościach diagnozowania i wyjaśniania faktów i zjawisk w życiu społecznym”. Pedagogika umożliwia modyfikowanie istniejących systemów wartości, wpływa na refleksję i postawy, pełni funkcję naukową, lecz także społeczną. W takiej perspektywie pedagogiki, która jest mi szczególnie bliska, nie chodzi jedynie o szukanie konstruktów teoretycznych, lecz rozumienie rzeczywistości domowej, opowiedzianej przez rodziców, zrozumienie ich i poprzez poznanie – rekomendowanie pożądanych działań i rozwiązań.

Książka jest publikacją naukową i jako taka jest skierowana do środowiska naukowego. Sądzę jednak, że może być pomocna także pedagogom-praktykom. Mam nadzieję, że praca ta otworzy pole do dyskusji i dalszych badań naukowych.

W swoich publikacjach zawsze staram się znaleźć miejsce na podziękowanie, gdyż żadna książka nie powstaje bez wpływu i wsparcia innych ludzi.

Dlatego w pierwszej kolejności chcę podziękować rodzicom biorącym udział w badaniach, to dzięki ich otwartości otrzymałam wgląd w życie rodziny z dzieckiem zdolnym, oraz dyrekcji i personelowi szkół, na terenie których realizowana była znaczna część wywiadów.

Dziękuję także innym osobom, które pomogły mi przy powstawaniu tej książki, w tym zespołowi Zakładu Metodologii i Pedagogiki Twórczości APS, z którym łączą mnie unikalne doświadczenia.

Pragnę także podziękować mojej Rodzinie: Mężowi i Dzieciom. Ich obecność nadaje sens mojej pracy, codzienne zaś przeżycia sprawiają, że mam w sobie nieustającą ciekawość i motywację do działania. To Wam poświęcam tę książkę.

Podziękowania składam również Joannie i Waldemarowi Wieleba za cierpliwość, przestrzeń i spokój, które są niezbędne do pracy naukowej.

Książka ta, z wielu przyczyn, była najtrudniejsza w mojej dotychczasowej pracy. Wiele zawdzięczam życzliwym wskazówkom Recenzentek: prof. dr hab. Wiesławy Limont oraz dr hab. Teresy Gیزی.

Pani Profesor Wiesławie Limont dziękuję za zwrócenie mojej uwagi na wartość Mega-Modelu autorstwa Reny F. Subotnik, Pauli Olszewski-Kubilius oraz Franka C. Worrella i udostępnienie materiałów źródłowych. Pani Profesor zawdzięczam także głębokie zainteresowanie teorią Kazimierza Dąbrowskiego, dzięki przekazanemu mi artykułowi Michaela M. Piechowskiego. Sugestie oraz materiały otrzymane od Pani Profesor ukierunkowały moją pracę i pozwoliły na ostateczne ukształtowanie zawartych w niej treści. Dziękuję za wszystkie uwagi merytoryczne, podpowiedzi dotyczące sposobu pisania oraz chęć dzielenia się własnym

doświadczeniem i warsztatem pisarskim. Mam świadomość tego, jak wiele Pani zawdzięczam. Pani Profesor jest dla mnie niedoścignionym wzorcem osobowym i naukowym. Dziękuję za wskazówki, inspirację i cierpliwość!

Pani dr hab. Teresie Gizie jestem wdzięczna za gotowość do czytania moich tekstów, dzielenie się przemyśleniami, wskazanie sposobów pozwalających na doskonalenie warsztatu. Wszystkie wskazówki, które otrzymałam od Pani, starałam się wykorzystać możliwie najlepiej. Uwagi Pani Profesor są dla mnie zawsze niezwykle ważne; sprawiają, że mogę przeanalizować pojawiające się problemy pod nowym kątem i dostrzec aspekty wcześniej niezauważone. Słowa Pani Profesor napędzają otuchą i odwagą. Bardzo za to dziękuję!

Moja wdzięczność dla Pań Recenzentek jest ogromna. Czuję się wyróżniona, mogąc korzystać z doświadczenia i dorobku Pań.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba

Warszawa, dn. 2 czerwca 2018 roku

1. Definiowanie i klasyfikowanie zdolności

1.1. Zdolności – ustalenia definicyjne

Zarówno w polskiej, jak i zagranicznej literaturze przedmiotu istnieje wiele opracowań pedagogicznych i psychologicznych, które dotyczą tematyki zdolności, uzdolnień i talentów. Do grupy polskich badaczy tych zagadnień należą między innymi Irena Borzym, Michał Chruszczewski, Iwona Czaja-Chudyba, Beata Dyrda, Anna Firkowska-Mankiewicz, Teresa Giza, Erwin Gondzik, Edyta Gruszyk-Kolczyńska, Andrzej Góralski, Małgorzata Jabłonowska, Maciej Karwowski, Maria Ledzińska, Tadeusz Lewowicki, Wiesława Limont, Jan Łaszczyk, Edward Nęcka, Eugeniusz Piotrowski, Stanisław Popek, Andrzej Sękowski, Krzysztof Szmidt, Grzegorz Szumski, Maria Tyszkowa, Dorota Turska, Janina Uszyńska-Jarmoc. W publikacjach tych autorów można odnaleźć informacje na temat definiowania, koncepcji teoretycznych i modeli zdolności, czynników warunkujących ich rozwój, syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych i innych aspektów związanych z tą tematyką.

W tym rozdziale zostanie zaprezentowany przegląd głównych teorii i modeli zdolności, nadających teoretyczne ramy dla rozważań o roli rodziców w identyfikowaniu i rozwijaniu dziecięcych zdolności.

Analizując opisane w literaturze teorie, można zauważyć ich duże zróżnicowanie. Na przestrzeni ponad już stu lat badań nad zdolnościami były one opisywane jako niezmiennie i przynależne do każdego człowieka, mające swoją genezę w uwarunkowaniach genetycznych, a także jako te, które są zależne od kultury, środowiska i uczenia się jednostki. Współczesne, dynamiczne modele zdolności kładą akcent na wpływ oddziaływań społecznych i politycznych na potencjał jednostki, podkreślają możliwość zmian i znaczenie własnej aktywności jednostki dla rozwoju zdolności. Tym samym teorie te wyznaczają rolę pedagogicznych oddziaływań otoczenia dla potencjału osoby.

Każda definicja zdolności jest formułowana na podstawie modeli lub koncepcji teoretycznych albo pewnych potrzeb praktycznych. Definicje teoretyczne są ważne dla praktyki, na ich podstawie nauczyciele i inne osoby pracujące z dziećmi zdolnymi formułują własne definicje operacyjne (por. Eby, Smutny, 1998) dostosowane do własnej praktyki zawodowej. Jednocześnie dla rozumienia istoty

zdolności jej definicje nie wystarczają, gdyż nie ujawniają całego ich zróżnicowania⁸. Analogicznie jest z klasyfikowaniem zdolności⁹.

Wielość i różnorodność definicji zdolności skłaniają badaczy do ich kategoryzowania i syntezy (Ledzińska, 2008). Stanisław Popek (2001, s. 104–105) dokonał zestawienia różnych koncepcji zdolności i stwierdził, że można mówić o co najmniej czterech ich ujęciach. Zdolności w nich są opisywane jako:

- synonim sprawności, biegłości i szybkości rezultatu, wyniku; jako większa czy też lepsza pojemność na przykład pamięci; jako wyższa jakość, głębokość i rozległość analizy, syntezy, procesu rozumienia oraz jako różnice indywidualne w osiągnięciach ludzi w porównywalnych lub zbliżonych sytuacjach;
- aktualna możliwość wykonania czegoś, umiejętność; jako potencjalna możliwość nabycia jakiejś umiejętności, jako maksymalny potencjalny poziom osiągnięć;
- cecha procesów poznawczych, stosunkowo niezmienna, wpływająca na wysoki poziom osiągnięć;
- indywidualne właściwości osobowości jednostki, dzięki którym mogą być kształtowane określone nawyki, umiejętności i sprawności.

W opinii Eugeniusza Piotrowskiego (2003) różnice w definiowaniu zdolności są związane z poglądami na temat rozwoju zdolności oraz odnoszą się do związków pomiędzy ich składowymi. Autor dzieli definicje zdolności na: strukturalne, związane z teoriami czynnikowymi intelektu; rozwojowe, oparte na założeniu, że inteligencja jest rozwiniętą formą adaptacji biologicznej; oparte na teorii działania, podkreślające rolę praktyki w procesie poznania.

Definicje zdolności różnią się ze względu na kontekst (historyczny, społeczny, kulturowy) i osoby, które je stosują (Dyrda, 2012; Limont, 2010). Niektóre definicje mają charakter wręcz prywatny, konstruowany z powodów pragmatycznych (Jabłonowska, 2015) lub operacyjny¹⁰ (Moon, 2006). Nie ma także jednolitej naukowej

⁸ W polskiej i w anglojęzycznej literaturze pojawia się wiele określeń związanych lub utożsamianych ze zdolnościami, do których należą m.in. polskie słowa: „zdolności”, „uzdolnienia”, „talent” oraz określenia z nimi powiązane, takie jak: możliwości, potencjalność, geniusz, cudowne dzieci i in. (por. Limont, 2010). W języku angielskim pojawiają się określenia: *giftedness* (zdolności naturalne), *ability* (zdolności aktualne, rzeczywiste), *aptitude* (zdolności potencjalne), *capacity* (zdolności potencjalne możliwy do osiągnięcia w optymalnych warunkach poziom), *performance* (rzeczywisty poziom wykonania zadania), *talent* (talent) (Dyrda, 2012; Hornowski, 1986; Limont, 1994, 2010; Nęcka, 2003).

⁹ Tadeusz Lewowicki (1986) zauważył, że definicje zdolności są ogólne, gdyż zbyt trudne jest pełne ustalenie zakresu wpływu różnorodnych procesów psychicznych i filozoficznych.

¹⁰ Przykładem są kontekstowe definicje ucznia zdolnego sformułowane w ramach programu WARS i SAWA. W założeniu mają za zadanie dookreślenie podmiotu oddziaływania programu, czyli ucznia zdolnego, a nie samych zdolności (wynika to z ich operacyjnego

definicji zdolności; są one konstruowane w ramach określonych teorii i modeli teoretycznych.

Polską tradycję badań nad zdolnościami ukształtowały dwa podejścia: psychologiczne i pedagogiczne. Ujęcie psychologiczne akcentuje różnice indywidualne jednostek – zdolności są to różnice indywidualne, które sprawiają, że osoby, przy jednakowej motywacji, przygotowaniu i w warunkach porównywalnych, osiągają odmienne rezultaty w uczeniu się działaniu (Pietrasieński, 1976, s. 736). Ujęcie pedagogiczne bazuje na psychologii różnic indywidualnych, lecz jest dookreślane w ramach potrzeb dydaktyki. Tadeusz Lewowicki (1986, s. 36–37) definiuje:

- zdolności ogólne, jako zdolność do uczenia się, rozwiązywania nowych zadań i problemów oraz przystosowania się do nowych zadań i warunków;

i pragmatycznego przeznaczenia). Częściej mają charakter egalitarny, podkreślający nastawienie nauczycieli na poszukiwanie zdolności kierunkowych w każdym uczniu lub rzadziej elitarny, w którym kadra pedagogiczna skupia się na wyjątkowości występowania zdolności. W tym ujęciu akcentuje się głównie zdolności intelektualne oraz osiągnięcia szkolne uczniów. Definicje zawarte w szkolnych programach dotyczą nie tylko samych zdolności, lecz także dookreślają cechy uczniów, dziedziny ujawniania się zdolności, a nawet zadania szkoły związane z opieką nad zdolnymi. Najczęściej definicje są autorskim opracowaniem Szkolnego Zespołu Wspierania Uzdolnionych (SZWU), rzadziej wykorzystywane są istniejące, na przykład definicje Sidneya Marlanda, Zbigniewa Pietrasieńskiego, Stanisława Popka lub ich adaptacje (por. Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2015c). Przykładem definicji w ujęciu egalitarnym jest ta przyjęta przez SP 141 w Warszawie: „Uczeń uzdolniony to taki, który posiada różnorodne uzdolnienia, predyspozycje poznawcze, artystyczne, społeczne, motoryczne, techniczne lub językowe i matematyczno-logiczne, wykraczające poza materiał określany programem nauczania. Uczeń uzdolniony to także taki uczeń, który uważany dotąd za słabszego posiada uzdolnienia w innych niż wymienione dziedzinach ludzkiej aktywności i rozwija je zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i możliwościami. Uczeń szczególnie uzdolniony jest dociekliwy i pomysłowy, szuka nowych rozwiązań i poprawnych odpowiedzi, choć nie zawsze osiąga wysokie wyniki w olimpiadach i konkursach przedmiotowych. Swoją postawą pobudza innych do działania. Jego możliwości twórcze szkoła wspiera, rozwija i pielęgnuje”. Innym przykładem jest definicja przyjęta przez szkołę sportową (Zespół Szkół Sportowych nr 72), w której akcentuje się posiadanie przez wszystkich jej uczniów zdolności sportowych: „wszyscy uczniowie naszej szkoły posiadają uzdolnienia sportowe (ruchowe), co jest stwierdzone w procesie rekrutacji do szkoły (...). Jednakże nasi uczniowie przejawiają wiele innych uzdolnień, takich jak artystyczne, muzyczne, malarskie, społeczne, biznesowe...”.

Przykładem definicji elitarniej jest ta przyjęta przez LII LO im. Władysława S. Reymonta w Warszawie „Uczeń uzdolniony to taki, który w podobnych warunkach przewyższa innych uczniów w wykonywaniu tych samych działań. Wyróżnia się w nauce, także w dziedzinach wykraczających poza sferę uzdolnień językowych na przykład artystycznych, a rezultaty jego działań noszą znamiona wysokiej oryginalności, mają charakter twórczy, ponadprzeciętny; wyprzedza innych w opanowaniu tych samych sprawności”. (Przytoczone definicje pochodzą ze Szkolnych Programów Wspierania Uzdolnionych wymienionych szkół).

- zdolności specjalne, jako zdolności do pewnego rodzaju działalności, występujące w ramach określonych kierunków działalności ludzkiej.

Klasyfikacja zdolności, która akcentuje właściwości psychiczne jednostki, opiera się na najbardziej ogólnym podziale, mającym swoje korzenie w koncepcjach hierarchicznych. Wyodrębnia się w nim nadrzędne zdolności ogólne oraz podlegające im zdolności specjalne. Zdolności ogólne to te, które mają swój udział w każdej aktywności psychicznej człowieka, co stanowi o ich uniwersalności. Często są utożsamiane z inteligencją, rozumianą jako zdolność do uczenia się, rozwiązywania zadań i problemów oraz przystosowywania do nowych zadań i warunków¹¹. Zdolności ogólne są także nazywane zdolnościami poznawczymi lub intelektualnymi i powiązane są między innymi z pamięcią, myśleniem, spostrzeganiem, rozumowaniem, planowaniem, uczeniem się na podstawie własnych doświadczeń (Lewowicki, 1986; Nakonieczna, 1980; Nęcka, 2003; Nosal, 1990; Pietrański, 1976; Strelau, 1987). W nowszych teoriach uznaje się, że zdolności ogólne obejmują wszystkie zadania poznawcze (Sternberg, 2001).

Zdolności kierunkowe (zdolności specjalne, uzdolnienia)¹² dotyczą specyficznych rodzajów zadań, odnoszą się do sfery instrumentalnej, są ukierunkowane (dotyczą konkretnych dziedzin, np. artystycznej, technicznej, sportowej), natomiast

¹¹ Edward Nęcka (2003, s. 21–24) podaje, że inteligencja jest to m.in. „zdolność umysłowa lub grupa zdolności”, „zdolność do uczenia się na podstawie własnych doświadczeń”, „zdolność do przystosowania się do otaczającego środowiska”, „zdolność metapoznawcza”, natomiast jako jej wyróżnik wskazuje „umiejętność zmagania się ze złożonością i nowością”.

¹² Uzdolnienia specjalne mogą być definiowane m.in. jako „indywidualny typ możliwości, warunkujący powstawanie w rozwijającej się kulturze takich predyspozycji, które sprawiały, że człowiek mógł zrozumieć i tworzyć różne języki (środki wyrazu) ekspresji, komunikowania się kreacji, oparte na kodzie dźwiękowym, językowym, wizualnym, przestrzennym” (Popiek, 2001, s. 120). O uzdolnieniach można także mówić, że są to „indywidualne właściwości człowieka, stanowiące podstawę ponadprzeciętnych możliwości w czynnościach zmysłowych, umysłowych i emocjonalno-motywacyjnych, w procesach przyswajania informacji, przetwarzania ich i wytwarzania nowych” (Popiek, Bernacka, 2008, s. 18). Stanisław Gerstman (1969, s. 167) pisze, że gdy „podstawą odpowiednio sprawnego a złożonego działania są liczne zdolności” mowa jest o uzdolnieniach, które można klasyfikować szerzej: uzdolnienia artystyczne lub wężiej: muzyczne, techniczne, aktorские, teoretyczne itp. lub jeszcze dokładniej: kompozytorskie, wirtuozowskie. Jeżeli zdolności specjalne odnoszą się do wielu dziedzin życia i działania, mówi się o zdolnościach wszechstronnych (tamże, s. 169). Zdolności specjalne, w przeciwieństwie do ogólnych (globalnych, odnoszących się do całości), są uznawane za lokalne, skierowane na odbieranie i przetwarzanie bodźców wybranego rodzaju (Nosal, 1979).

Uzdolnienia to połączenie właściwości fizycznych, osobowości oraz zdolności specjalnych i ogólnych pozwalających na wybitne osiągnięcia w danej dziedzinie (Chruszczewski, 2009). W posiadaniu uzdolnień specjalnych znaczenie mają posiadane zadatki wrodzone dotyczące cech, które zostały przekazane na drodze genetycznej przez przodków i stanowią podstawę do tego, by je rozwijać i umożliwić ukierunkowanie w danej dziedzinie (Hornowski, 1986).

za ich wysoką efektywność odpowiadają także właściwości osobowościowe jednostki (Wierszyłowski, 1981; Żuk, 1986). Zdolności specjalne są związane z „określonymi rodzajami, dziedzinami, bądź formami działalności” (Lewowicki, 1986, s. 36–37); są to zdolności skierowane na pewien rodzaj działalności i dają możliwość na wysokie osiągnięcia w jej obszarze (Hornowski, 1986; Lewowicki, 1986; Limont, 2010; Strelau, 1997). Zdolności kierunkowe definiowane są jako „właściwości jednostki, które pozwalają na uzyskiwanie bardzo dobrych rezultatów w określonej sferze działalności, na przykład w matematyce, muzyce, plastyce lub innych” (Limont, Cieślukowska, 2004, s. 34).

W literaturze przedmiotu pojawiają się różne propozycje klasyfikacji uzdolnień, chociaż wiele z nich jest analogicznych do dziedzin, które kategoryzują przedmioty szkolne. Przykładowo Geoff Lewis (1998) ujmuje uzdolnienia w kategorii: językowe, plastyczne, muzyczne, matematyczne, techniczne, sportowe oraz aktorskie, naukowe, twórcze, organizatorskie, przywódcze. Bolesław Hornowski (1986) wyróżnia uzdolnienia poznawcze, językowe, literackie, matematyczne, techniczne i wynalazcze, muzyczne, plastyczne i pedagogiczne. Henry A. Murray (1953, za: Popek, 2001) wyróżnia uzdolnienia motoryczne, mechaniczne, ekonomiczne, przywódcze, społeczne, erotyczne, do pracy umysłowej, do pracy naukowej, estetyczne, do działalności twórczej w sztuce i do działalności twórczej w dziedzinie twórczości naukowej. Ten ostatni podział jest oceniany jako odnoszący się do życia w wymiarze praktycznym (Popek, 2001).

Kategoryzacje uzdolnień są dokonywane także z uwagi na stawiane w ramach określonych ram teoretycznych cele badawcze. Takim przykładem są wyróżnione zdolności i uzdolnienia: matematyczne, technologiczne i informatyczne, przyrodnicze, naukowo-analityczne, twórcze i kreatywność, przedsiębiorczo-innowacyjne, przywódcze (społeczne), lingwistyczne (językowe), literackie, plastyczne, muzyczne, aktorskie, sportowe (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur, 2015), bazujące na opracowanym przez Josepha S. Renzulliego zestawie o nazwie *Scales for Rating The Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli Scales)* charakteryzującym ponadprzeciętnych uczniów (Renzulli i in., 2013, *Scales for Rating...*). Pojawiają się także przekonania, że uzdolnienia mogą się ujawnić właściwie w każdej możliwej dziedzinie życia: „ze względu na treściowo-sprawnościową specyfikę działalności ludzkiej uzdolnień jest tyle, ile jest rodzajów działalności” (Szewczuk, 1998, s. 1108).

Aktualnie w pedagogice zdolności nawiązuje się do modeli, jakie powstawały w psychologii i pedagogice światowej od lat 80. XX wieku i są wyrazem szerokiego, psychospołecznego i pedagogicznego rozumienia zdolności. Po dokonaniu ich rekonstrukcji możliwe będzie zdefiniowanie pojęć „uczeń zdolny” i „dziecko zdolne”.

1.2. Koncepcje i modele zdolności

Tematyka zdolności jest interesująca dla badaczy zarówno z powodów poznawczych, zakorzenionych w fascynacji osiągnięciami osób wybitnych i próbami zrozumienia uwarunkowań, które im towarzyszą, jak i pragmatycznych – powiązanych z potrzebą kształtowania możliwie efektywnej praktyki edukacyjnej, w tym identyfikacji zdolności oraz programów wspierających ich rozwój. Dlatego też badania prowadzone w tym obszarze są bardzo bogate i poruszają wiele wątków. Przeglądu ich najważniejszych kierunków dokonali Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius i Frank C. Worrell (2011, s. 4–6). Zdaniem autorów do chwili obecnej można wyróżnić następujące kierunki badań nad zdolnościami:

1. Najwcześniejsze i do tej pory najbardziej powszechne jest koncentrowanie uwagi na wysokim poziomie inteligencji jako wskaźniku zdolności. W tym ujęciu zdolności są postrzegane jako wrodzona indywidualna cecha osobnicza, która powinna być rozpoznana i ujawniona poprzez pewien rodzaj analizy poznawczej lub test IQ. Przekonanie to zdaniem autorów przeglądu jest mocno zakorzenione w świadomości społecznej oraz polityce i praktyce edukacyjnej.
2. W drugim, opozycyjnym kierunku badań podkreśla się, że zdolności intelektualne nie są wystarczające, by osiągnąć wysoki poziom w dziedzinach akademickich¹³. Równoległą do niej jest koncepcja o wysokim związku pomiędzy wysokim poziomem ilorazu inteligencji z wysoką wrażliwością i niestabilnością emocjonalną jednostki. Podejście to wpływa na przekonanie o konieczności udzielania takim osobom stałego wsparcia emocjonalnego i społecznego oraz wdrażania dla nich specjalnych programów.
3. Kolejny kierunek badań podkreśla znaczenie cech psychologicznych jednostki, takich jak kreatywność, wytrwałość, motywacja. Kierunek ten zapoczątkowany został przez koncepcję Josepha S. Renzullo, której autor odróżnił zdolności szkolne, manifestujące się między innymi poprzez wysokie wyniki testów zdolności twórczych, przejawiających się w innowacyjnych pomysłach oraz wysokim poziomie działań.
4. Czwarty kierunek badań obejmuje ustalenia bazujące na analizach doświadczeń osób posiadających zdolności kierunkowe, ich kształceniu oraz osiągnięciom pozaszkolnym (sportowców, artystów).

¹³ Odejście od utożsamiania zdolności jedynie z ilorazem inteligencji zostało wzmocnione w latach 80. XX wieku, m.in. dzięki badaniom Benjamina Blooma oraz pracom Josepha S. Renzullo i Sally Reis (Gagné, 2011; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2015a).

5. Piąty kierunek badań koncentruje uwagę na związku wysokich osiągnięć z praktyką (długotrwałym treningiem), zróżnicowanym dostępie jednostek do możliwości rozwoju, uznając przy tym mniejszą rolę posiadania samych zdolności.

Zmiany kulturowe i społeczne, które są źródłem wzrostu zainteresowania osobami zdolnymi, przyczyniły się do powstania wielu koncepcji teoretycznych. Wiesława Limont (2010) wskazuje, że można wśród nich wyróżnić takie, które: ukazują strukturę zdolności, opisują rozwój osób zdolnych lub dokonują jej charakterystyki oraz analizują uwarunkowania środowiskowe i edukacyjne mające związek z rozwojem zdolności. Autorka dokonała, za Scotem B. Kaufmanem i Robertem J. Sternbergiem (2008), kategoryzacji istniejących koncepcji oraz modeli zdolności i wyróżnia:

1. Modele zdolności ogólnych – w modelach tych inteligencja jest utożsamiana ze zdolnościami i ma na tyle ogólny charakter, że jest wykorzystywana we wszystkich dziedzinach działalności człowieka. Modele te są osadzone w badaniach Francis Galtona, Alfreda Bineta, Charlesa E. Spearmana, Lewisa Termana, Lety Hollingworth.
 2. Modele zdolności specyficznych dziedzinowo – są to modele, w których kładziony jest nacisk na rozwój zdolności kierunkowych; w ramach tych teorii wyróżnia się modele oparte na analizie czynnikowej (np. Raymonda Cattella, Louisa Thurstona, Johna Carrolla), koncepcję inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, model struktur uzdolnień kierunkowych Wiesławy Limont.
 3. Modele systemowe – w tych modelach podkreśla się znacznie powiązań i oddziaływań komponentów, które tworzą określoną strukturę. Przedstawicielami tych modeli są Joseph S. Renzulli, Robert J. Sternberg, Kazimierz Dąbrowski.
 4. Modele rozwojowe – akcentują dynamikę i stały rozwój zdolności ogólnych i kierunkowych oraz wpływ wielu czynników na nie. W tej grupie znajdują się modele Franza J. Mönksa, Abrahama J. Tanenbauma, Jane Piirto, Francoys Gagnégo. Do tej kategorii można zaliczyć także Mega-Model Reny F. Subotnik, Pauli Olszewski-Kubilius i Franka C. Worrella.
- Poszczególne modele zdolności zostaną krótko przybliżone.

Modele zdolności ogólnych i specyficznych dziedzinowo

W pierwszych modelach zdolności podkreślano głównie znaczenie inteligencji, uznając ją za najważniejszy lub nawet jedyny czynnik odpowiedzialny za osiągnięcia jednostki. Klasycy teorii inteligencji dokonywali analiz czynników,

które składają się na inteligencję oraz zależności pomiędzy nimi. Do najważniejszych koncepcji należą:

Koncepcja dwuczynnikowa Charlesa E. Spearmana

Modele zdolności specyficznych mają swoje korzenie w teorii Charlesa E. Spearmana, który stworzył model zdolności oparty na analizie czynnikowej i wyróżnił czynnik *g* (*general*) – nadrzędny, ogólny, odnoszący się do inteligencji ogólnej oraz czynniki *s* (*specific*) – określający zdolności specyficzne, podrzędne. Obydwie kategorie czynników mają swój udział w każdej działalności człowieka (Limont, 2010; Nęcka, 2003; Strelau, 2006). Czynniki te są pomocne w procesie badania zdolności: ogólny *g* wpływa na „wykonanie wszelkich testów zdolności umysłowych”, czynniki specyficzne zaś – na zadania jednego typu (Sternberg, 2001, s. 373).

Teoria hierarchiczna Raymonda Cattela i Johna Horna

W tej teorii inteligencji ogólnej występują dwa elementy: inteligencja płynna oraz inteligencja skryształizowana. Źródłem inteligencji płynnej są czynniki genetyczne, na którą składa się szybkość i poprawność rozumowania, dokonywanie skojarzeń, manipulowanie symbolami; jest ona pewną bazą biologiczną, która z czasem, pod wpływem rozwoju, krystalizuje się. Inteligencja skryształizowana, jest związana z doświadczeniami człowieka i bazuje na posiadanej przez niego wiedzy, w szczególności odnosi się do wiedzy i języka niezbędnych w danej kulturze. Czynnikiem tym są podporządkowane inne, które są bardziej specyficzne. Inteligencja płynna przenika wszystkie czynności umysłu, natomiast inteligencja skryształizowana jest końcowym efektem ukształtowanym poprzez doświadczenie (Limont, 2010; Nęcka, 2003; Sternberg, 2001; Strelau, 2006).

Koncepcja podstawowych zdolności umysłowych Louisa Thurstone’a

Jest to koncepcja niehierarchiczna, w której podkreśla się, że każdy czynnik jest jednakowo ważnym elementem zdolności intelektualnych (Nęcka, 2003; Strelau, 2006). Autor wyróżnił siedem czynników, będących „podstawowymi zdolnościami umysłowymi”: rozumienie werbalne, płynność słowna, rozumowanie indukcyjne, wizualizacja przestrzenna, zdolności liczbowe, pamięć, szybkość spostrzegania (Sternberg, 2001, s. 373–374).

Koncepcja zdolności poznawczych Johna B. Carrola

Koncepcja ta jest oparta na analizie danych dotyczących różnych zawodów z przestrzeni kilkudziesięciu lat. Autor stworzył model, w którym występują warstwy zdolności, ułożone hierarchicznie, obejmujące (Limont, 2010; Nęcka, 2003; Sternberg, 2001):

- warstwa I – wąskie i specyficzne zdolności (np. rozumowanie, literowanie);

- warstwa II – zdolności ogólne – inteligencja płynna i skrytalizowana, w tym: procesy uczenia się, pamięć, percepcja wzrokowa i słuchowa, łatwość wytwarzania idei, szybkość;
- warstwa III – inteligencję ogólną.

Takie ułożenie warstw najlepiej odzwierciedlało uzyskane dane empiryczne (Nęcka, 2003).

Inteligencja, kluczowa w tych teoriach, jest mierzona za pomocą skonstruowanych w tym celu testów. Jednak już badania Lewisa Termmana udowodniły, że testy te, traktowane jako miara zdolności, są narzędziami, które nie pozwalają na poznanie i ujęcia całego zakresu intelektu jednostki. Dlatego też poszukiwane były sposoby na bardziej doskonałą diagnozę oraz opisanie człowieka i jego zdolności. Tworzone od lat 70. XX wieku interakcyjne koncepcje zdolności poszukują wpływu czynników osobowościowych, środowiskowych oraz innych, które przyczyniają się do wysokiego poziomu osiągnięć¹⁴.

Do takich kategorii modeli zdolności kierunkowych przynależą teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardniera oraz model struktur uzdolnień kierunkowych Wiesławy Limont oraz opisane w dalszej części rozdziału modele systemowe.

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardniera

Edward Nęcka (2003, s. 113) uznaje koncepcję inteligencji wielorakich za „najbardziej radykalne stanowisko w kwestii istnienia nietypowych rodzajów inteligencji”. Howard Gardner określa inteligencję jako zdolność rozwiązywania problemów i tworzenia nowych wytworów. Jego teoria odnosi się do przekonania o konieczności odejścia od testów na rzecz innych źródeł wiedzy o ludziach i ich umiejętnościach. Autor wymienia konkretne rodzaje inteligencji: muzyczną, przestrzenną i wizualną, kinestetyczną (inteligencje artystyczne), interpersonalną, intrapersonalną (inteligencje personalne), przyrodniczą, werbalną i logiczno-matematyczną (inteligencje znaczące dla nauki szkolnej). Wyróżnione inteligencje są

¹⁴ Przekonanie, że osoby zdolne posiadają przez całe swoje życie niezmienną zdolność rozumowania, która pozwala im odnosić sukces w dziedzinach akademickich, tworzyło niekorzystnie społeczną atmosferę wokół zdolnych osób, jako tych, które obowiązują inne reguły niż pozostała część społeczeństwa. Przekonanie to nie znajdowało potwierdzenia w wynikach badań: występowały duże rozbieżności pomiędzy osiągnięciami życiowymi dzieci o wysokim ilorazie inteligencji i doświadczeniami z dzieciństwa tych osób, które miały wybitne sukcesy (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2015a). Joan Freeman przekonuje, że sam wysoki iloraz inteligencji oraz wysokie wyniki w szkole nie są wystarczającym predykatorem wysokich osiągnięć zawodowych. Jej doświadczenia pokazują, że część badanych przez nią osób o wysokim ilorazie inteligencji (powyżej 170 w skali Standford-Bineta) wykonuje zawody: dozorczy w klubie sportowym, zawodowego hazardzisty, ale też śpiewaka operowego czy matki. A też jeden z badanych, który jako siedmiolatek miał trudności ruchowe oraz wychowywał się w biedzie, stał się milionerem w wieku 34 lat (Freeman, 2013).

w dużym zakresie niezależne od siebie, odrębne (Gardner, 2002; 2009; Limont, 2010; Nęcka, 2003; Sternberg, 2001; Strelau, 2006). Autor pozostaje również otwarty na istnienie kolejnych inteligencji, chociaż nie zostały one jeszcze włączone do istniejącej koncepcji. Co istotne w tym modelu, to fakt, że nasilenie poszczególnych inteligencji zmienia się w ciągu życia, w zależności od doświadczeń. Inteligencje te interferują, tworząc profil odzwierciedlający zdolności kierunkowe człowieka (Limont, 2010). Koncepcja ta, jako egalitarna, jest chętnie wykorzystywana w szkołach przy identyfikacji zdolności, w szkolnych programach wspierania uzdolnionych oraz w pracy szkolnych doradców zawodowych.

Model wewnętrznych struktur uzdolnień kierunkowych Wiesławy Limont

W koncepcji Wiesławy Limont (1994; 2008; 2010) ujętej w model wewnętrznych struktur uzdolnień kierunkowych, autorka dokonuje uszczegółowienia obszarów aktywności człowieka. Ujmuje je hierarchicznie w:

- dziedziny, do których zalicza na przykład artystyczne, humanistyczne, przyrodnicze;
- dyscypliny, które są podrzędne do dziedzin, na przykład sztukę użytkową, grafikę, architekturę i in. przynależne do dziedziny artystycznej; dyscypliny dzielą się też na specjalności i specjalizacje (np. określony rodzaj realizacji malarstwa, takie jak ścienne lub sztalugowe);
- pola działań, czyli wąskie obszary, na przykład dotyczące określonego rodzaju malarstwa: pejzażowego, portretowego i in. (Limont, 2010, s. 48–49).

Autorka uwzględnia w swoim modelu także obszary, które mają związek z ujawnianiem się konkretnych uzdolnień. Należą do nich dwa, które pozwalają na wykrycie i rozwój zdolności, lecz „nie mają znaczenia dla specyficzności uzdolnień kierunkowych” (tamże, s. 52):

- E (*environment*) – dotyczy środowiska, które wpływa na rozwój uzdolnień;
- P (*personality*) – obejmuje czynniki osobowościowe

oraz trzy zachodzące na siebie obszary związane ze strukturalnymi komponentami uzdolnień:

- S (*specific*) – zdolności naturalne (sensoryczne, percepcyjne, psychomotoryczne); dotyczą konkretnej dziedziny;
- D (*divergent*) – zdolności w zakresie wytwarzania dywergencyjnego (płynność, giętkość i oryginalność myślenia; elaboracja), uzewnętrzniane w twórczości codziennej; autorka uważa, że wytwarzanie dywergencyjne jest specyficzne dziedzinowo i można je rozwijać;
- C (*creative*) – zdolności twórcze (twórczość wybitna), niezależne od dziedzin aktywności (Limont, 2010, s. 50–53).

Te trzy zachodzące na siebie obszary tworzą cztery podobszary: SD, SD, DC, SDC, które obejmują zróżnicowane jakościowo struktury uzdolnień kierunkowych. Obszary S, D i C na siebie nachodzą i tworzą podobszary:

1. SD – zawierające zdolności sensoryczne, psychomotoryczne, percepcyjne, przechowywanie i przetwarzanie materiału, zdolności wytwarzania dywergencyjnego. Aktywność osób o tej strukturze zdolności charakteryzuje się: sprawnością i profesjonalizmem działania, płynnością, giętkością w wytwarzanych ideach lub wytworach materialnych w danej dziedzinie.
2. SC – obejmuje zdolności specyficzne dziedzinowo z obszaru S oraz twórcze i niezależne od dziedziny z obszaru C. Mogą one dotyczyć twórców obiektów materialnych i usług oraz wykonawców artystycznych.
3. DC – obejmuje zdolności specyficzne dziedzinowo wytwarzania dywergencyjnego oraz niezależne od dziedziny zdolności twórcze i mogą być charakterystyczne dla twórczych wytwórców oraz odbiorców idei i usług.
4. SDC – obejmuje zdolności trzech obszarów i umożliwia rozwój zdolności kierunkowych na wybitnym poziomie; zdolności te pozwalają na tworzenie dzieł, zmianę teorii, tworzenie nowych idei – dotyczą one jedynie nielicznych jednostek (tamże, s. 51–52).

Zdaniem Wiesławy Limont zaletą modelu jest możliwość uporządkowania i interpretacji obecnych i ujawnionych w przyszłości uzdolnień. W tym ujęciu mniejsze znaczenie przykładają się do osobowości, motywacji i środowiska, chociaż również uwzględnia się ich rolę w ujawnianiu się uzdolnień, a większe do struktury i specyfiki uzdolnień (tamże).

Systemowe modele zdolności

Modele systemowe akcentują znaczenie aspektów związanych z jednostką (osobowość, procesy psychiczne, procesy poznawcze, zdolności ogólne, kierunkowe i twórcze) (Limont, 2010, s. 54). Do najbardziej popularnych należą:

Trójpierścieniowy Model Zdolności Josepha S. Renzullego

W graficznym modelu stworzonym przez Josepha S. Renzullego występują trzy nachodzące na siebie pierścienie reprezentujące odpowiednio trzy obszary: ponadprzeciętne zdolności i zdolności kierunkowe (artystyczne, psychomotoryczne, społeczne), zaangażowanie w zadanie oraz zdolności twórcze (płynność, giętkość, oryginalność, wyobraźnia, pomysłowość). Zdolności kierunkowe pozwalają na zdobywanie wiedzy i umiejętności w jednej albo większej liczbie działań określonego (wyspecjalizowanego) rodzaju. Autor wyróżnia szereg ogólnych dziedzin, w których uzdolnienia mogą się ujawnić. Należą do nich: matematyka, filozofia, religia, nauki przyrodnicze, sztuki piękne, nauki społeczne, literatura, nauki fizyczne,

prawo, muzyka, sztuki związane z ruchem, przy tym dla każdej z tej dziedziny można wyróżnić szereg dyscyplin, które w większym stopniu będą precyzowały rodzaj uzdolnień¹⁵. Na rozwój zdolności kierunkowych wpływają, oprócz poziomu posiadanych zdolności, także zdolności twórcze i zaangażowanie – motywacja oraz cechy osobowości, a w szczególności takie czynniki pozaintelektualne, jak: optymizm, wrażliwość, odwaga i niezależność, dyscyplina, energia fizyczna i mentalna, poczucie misji¹⁶ (Czaja-Chudyba, 2005; Limont, 2010; Renzulli, 1986a; 2016).

Model WICS Roberta J. Sternberga

Koncepcja Roberta J. Sternberga obejmuje następujące czynniki związane z rozwojem wybitnych zdolności: mądrość (W), inteligencja (I), twórczość (C) i zsyntetyzowanie (S). Trzy pierwsze czynniki są częściowo dziedziczne, a częściowo podlegają możliwości kształtowania. Zdaniem autora inteligencja jest podstawą kreatywności i mądrości, jest zdolnością do osiągania życiowych celów w obecnym kontekście społecznym i kulturowym, pozwala na wykorzystywanie mocnych stron i kompensowanie słabości, pozwala także na wybór, kształtowanie lub dostosowanie środowiska. Jest ona kombinacją zdolności analitycznych, twórczych i praktycznych. Kreatywność jest zarówno umiejętnością, jak i postawą

¹⁵ Nazwy obszarów podano za Wiesławą Limont (2010, s. 56).

¹⁶ Ważnym dokonaniem autora, które, ma związek z tym modelem, jest wypracowanie sposobu systematycznej diagnozy i rozwoju zdolności (Model Obrótowych Drzwi/Model Wzbogaconej Triady), bazującego na wzbogaceniu kształcenia, grupowaniu zdolnych, indywidualizacji programów i uwzględniania indywidualnych zainteresowań, motywacji, stylów uczenia się, osiągnięć uczniów i in. (Renzulli, Reis, 2002; 2009/2010; <http://gifted.uconn.edu/>).

Ważne jest także rozróżnienie dokonane przez Josepha S. Renzullego oraz Sally Reis. Autorzy dzielą zdolności na dwa rodzaje: zdolności „wysokich osiągnięć” (*high-achieving; test-taking; lesson-learning giftedness*) – inaczej szkolne oraz twórczo-produktywne (*creative-productive giftedness*). Te pierwsze są związane z wysokim poziomem inteligencji, umiejętnością rozwiązywania testów i uczenia się, a także osiągnięciami w zakresie działań odtwórczych. Dzieci posiadające zdolności szkolne są lubiane przez nauczycieli, gdyż łatwo dostosowują się do reguł i posiadają pragnienie osiągnięcia sukcesu. Z kolei osoby o zdolnościach twórczo-produktywnych nie osiągają tak wysokich wyników w testach, ich zaś myślenie skupia się na wyzwaniach i poszukiwaniu niestandardowych problemów. Charakteryzuje je także niezależność w poszukiwaniach oraz pragnienie rozwijania własnych zainteresowań i realizowania potrzeb edukacyjnych. Obydwa typy zdolności są ważne; pomiędzy nimi występują interakcje. Pierwszy typ zdolności może być diagnozowany z wykorzystaniem standardowych technik, które jednak powinny być dopasowane do uczniów o wyższych możliwościach (zdolnych do uzyskiwania wyników w testach na wyższych poziomach). Zdolności produktywno-twórcze dotyczą innego niż szkolne funkcjonowania i tym samym muszą być identyfikowane przez inne, niestandardowe metody (Mönks, 2004; Renzulli, Delcourt, 2013; Renzulli i in., 2009). Zdolności twórcze są ważniejsze z punktu widzenia rozwoju ludzkości, dlatego w edukacji szkolne również powinno być miejsce na ich rozwijanie (Limont, 2010).

wobec życia, oznacza umiejętność tworzenia nowych i cennych pomysłów, które są często odrzucane, uznane za zbyt kontrowersyjne lub nieadekwatne w danej kulturze lub społeczności. Ponieważ każdy człowiek tworzy zarówno lepsze, jak i gorsze pomysły, potrzebuje swojego intelektu, by móc dążyć do realizacji tych dobrych.

Twórczość dotyczy nie tylko samego rozwiązywania problemów, lecz także umiejętności wyboru problemów do rozwiązania. To również gotowość do ponownego definiowania problemów, kwestionowana istniejących założeń, a także przekonanie o słuszności swoich racji. Ponadto to umiejętność pokonywania przeszkód, przeciwstawiania się innym, podejmowania ryzyka oraz tolerancja dla niejednoznaczności, wiara w swoje możliwości, pozytywny stosunek do własnych aktywności, umiejętność odraczania nagród. Ważne jest też posiadanie odwagi – jak uważa autor, jeżeli nie ma odwagi, inne elementy mogą nie mieć znaczenia. Mądrość jest rodzajem praktycznej inteligencji, obejmuje wiedzę o sobie i innych oraz o różnych sytuacjach. Jest umiejętnością wykorzystania wiedzy do zrównoważenia interesów wszystkich osób, które są zaangażowane w dany problem. Mądrość nie polega jedynie na maksymalizacji interesu własnego lub cudzego, lecz wyważeniu interesów własnych, innych osób oraz społeczności, w której żyjemy. Mądrość ma związek z poszukiwaniem i realizacją dobrych wspólnych celów (Sternberg, 2003; 2005b).

Wszystkie te trzy komponenty są ze sobą wzajemnie powiązane, a ich odpowiednia synteza pozwala na harmonijny rozwój zdolności i osobowości. Bez syntezy trzech pierwszych składników ktoś może być dobry, ale nie będzie wybitny (Limont, 2010; Nęcka, 2003; Sternberg, 2001).

Model ten jest szczególnie przydatny przy identyfikacji zdolności, a także w kształtowaniu przyszłych liderów (Sternberg, 2003; 2005b).

Interakcyjny model Stanisława Popka

W interakcyjnym modelu zdolności Stanisław Popka (2001; 2016) podkreśla znaczenie zdolności intelektualnych, uzdolnień specjalnych i uzdolnień twórczych. Autor dokonuje następującego podziału zdolności:

- zdolności intelektualne: ogólne, rozumowanie (wnioskowanie, wyjaśnianie);
- uzdolnienia specjalne: uzdolnienia do czegoś, związane z określoną dziedziną;
- uzdolnienia twórcze: dyspozycje psychiczne, które wpływają na nowość, oryginalność, tworzenie pomysłów.

Każda z tych właściwości posiada określony poziom (wysoki, niski). Na możliwość wysokich osiągnięć wpływa wysoki poziom wszystkich warstw zdolności oraz motywacja. W modelu akcentuje się także wpływ środowiska (rodziny, szkoły, rówieśników oraz środowiska kulturowego) na osiągnięcia jednostek. Powiązanie poszczególnych składników jest interakcyjne, przy tym zarówno stymulacja, jak

i hamowanie zależą od środowiska: rodziny, szkoły, rówieśników oraz ogólnego środowiska społeczno-kulturowego. Na to, czy dane zdolności się rozwijają, czy też zanikają, mają wpływ wyniki własnych działań – jeżeli prowadzą do zadowolenia, wzmocniają motywację jednostki, jeżeli nie – wiodą do regresji zdolności (Popek, 2001).

W modelu tym podkreśla się znaczenie zdolności twórczych jako tych, które są niezbędne w sytuacjach nowych i innowacyjnych oraz w przypadku zadań heurystycznych (Popek, 1996).

Rozwojowe modele zdolności

Koncepcje rozwojowe obejmują wiele czynników, które są niezbędne dla optymalnego rozwoju zdolnego dziecka. Jak zauważa Wiesława Limont (2010), teorie te obejmują intencjonalne i przypadkowe działania, wewnętrzne i zewnętrzne czynniki, podkreślając przy tym dynamikę rozwoju jednostki. Co istotne, w założeniach badawczych tej pracy, modele rozwojowe, podobnie jak interakcyjne, uwzględniają także wpływ rodziców, którzy na początkowych etapach życia dziecka są osobami oddziałującymi na jego postawy, nawyki, cele i wartości, a także w dużym stopniu – na jego osiągnięcia edukacyjne i pozaszkolne, ukierunkowanie kariery edukacyjnej i rozwój zainteresowań oraz zdolności.

Modele rozwojowe uwzględniają w kształtowaniu zdolności oddziaływanie czynników środowiskowych, w tym kładą nacisk na rolę rodziny, a także wskazują na znaczenie wieku dziecka. Podkreślają dynamikę w ujawnianiu się i kształtowaniu zdolności – traktują je nie jako stałe i niezmiennie, lecz nieustannie podlegające wpływom i przekształceniom. W modelach rozwojowych podkreśla się, że rozwój zdolności jest elastyczny, ciągły i musi być celowo wzmocniany w konkretnych dziedzinach. Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius, Frank C. Worrell (2012b) zauważają, że poszczególne dziedziny talentów różnią się trajektorią rozwoju – momentem, gdy się rozpoczynają, mają swój najwyższy poziom oraz wygasają. Odmienne są także pod względem możliwości, które są oferowane przez społeczeństwo i dostępnych sposobów ich promowania. Przy tym jednak jednostka ponosi również odpowiedzialność za własny rozwój. Te modele zdolności pomagają w zrozumieniu ścieżki rozwoju zdolności od dzieciństwa do dorosłości w konkretnych dziedzinach. Uwzględnia się w nich zdolności ogólne i kierunkowe, które są niezbędne do osiągnięć, lecz także docenia się rolę innych czynników osobistych i środowiskowych w tym procesie (Subotnik, Olszewska-Kubilius, Worrel, 2011).

Do tej kategorii modeli zdolności należą:

Wieloczynnikowy model zdolności Franza J. Mönksa

Jest to model oparty na teorii i ustaleniach Josepha S. Renzullo. Model jest przedstawiany jako nachodzące na siebie koła, w których zostały umieszczone ważne dla rozwoju zdolności czynniki, takie jak: wybitne zdolności intelektualne, do których zalicza się dobra pamięć, szybkie uczenie się, umiejętność myślenia i rozwiązywania problemów; twórczość: umiejętność rozwiązywania nowych problemów; motywacja: formułowanie celów i ich osiąganie. Model ten poszerza rozumienie czynników oddziałujących na rozwój zdolności, uwzględniając znaczący wpływ środowiska – rodziny, szkoły i rówieśników oraz akcentując znaczenie motywacji. Braki w poszczególnych elementach skutkują zanizonymi osiągnięciami dziecka (Mönks, 2004; 2008).

Jest to model, który bardzo wyraźnie akcentuje znacznie rodziny dla rozwoju zdolności: w szczególności istotne jest tworzenie stymulującego środowiska, poszukiwanie i zapewnianie adekwatnej do potrzeb dziecka edukacji oraz dbałość o rozwój społecznych kompetencji dziecka.

Model Abrahama Tannenbauma

Jest to model opublikowany pierwszy raz w roku 1983. Został rozrysowany w postaci gwiazdy o pięciu ramionach, na których są umieszczone nazwy elementów kluczowych do rozwijania zdolności. Należą do nich inteligencja ogólna (G), zdolności specjalne (A), cechy i atrybuty pozaintelektualne (NI), środowisko (E) oraz szansa – czynniki losowe (CH). Każdy z tych elementów ma pewien progowy poziom, zejście poniżej którego powoduje „skrócenie” ramienia gwiazdy, czego konsekwencją jest jej rozpadnięcie się. W efekcie nie można mówić o doskonałości, lecz jedynie o niewykorzystanym potencjale.

W każdej dziedzinie talentów odmienny jest minimalny poziom niezbędny do tego, by osiągnąć doskonałość. Sama doskonałość pojawia się w centralnym punkcie gwiazdy, w którym wszystkie czynniki zbliżają się do siebie, co oznacza, że wybitne zdolności wymagają integracji wymienionych czynników (Nęcka, 2003; Piechowski, 1998; Tannenbaum, 1983, za: Limont, 2010). Autor zauważa, że możliwy jest rozwój jednostki pomimo trudności, szczególnie jeśli mają one swoje źródło we właściwościach rodziny, jednak też sama inteligencja i posiadane zdolności kierunkowe nie są wystarczające, by osiągnąć sukces. Znaczącym elementem modelu jest odróżnienie talentu jako przynależnego osobom dorosłym, od potencjału dzieci do tego, by stać się kimś wybitnym w wybranej sferze życia ludzkiego (Tannenbaum, 1986, za: Limont, 2010).

Model ten przyczynił się do tego, by docenić znaczenie zdolności ogólnych i specjalnych, lecz uznać je przy tym za niewystarczające do tego, by osiągać twórcze życiowe cele (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2015a).

Monachijski Model Zdolności Kurta A. Hellera (The Munich Longitudinal Giftedness Study – MLGS)

Model Kurta A. Hellera opiera się na wielowymiarowej koncepcji zdolności. Dotyczy zdolności, osiągnięć akademickich i pozaakademickich, uwzględnia wpływ środowiskowy, a także czynniki motywacyjne, oczekiwania i obraz siebie. Model został opracowany na podstawie długoletnich badań, prowadzonych w latach 1985–1989 w Niemczech. Ich wyniki były wdrażane w Centrum Badań nad Zdolnościami (The Center for the Study of Giftedness – CSG), stały się pomocne w przewidywaniu osiągnięć uczniów (Heller, 2007; 2013).

Zdolności w tym ujęciu są rozumiane jako wzajemne oddziaływanie indywidualnych dyspozycji wewnętrznych, czynników zewnętrznych i społecznych (Perleth, Sierwald, Heller, 1993). W modelu wyróżniono cztery grupy czynników i zachodzące pomiędzy nimi relacje. Są to:

- czynniki dotyczące prognozowania talentu (*talent factors predictors*): zdolności intelektualne i twórcze, kompetencje społeczne, inteligencja praktyczna, umiejętności artystyczne, muzykalność oraz umiejętności psychomotoryczne;
- obszary ujawniania się talentu (*performance areas criteria*): nauki przyrodnicze, matematyczne, technologia, nauki komputerowe i szachy, dziedziny artystyczne (muzyka, malarstwo), języki, sport, relacje społeczne;
- czynniki indywidualne, poza poznawcze cechy osoby (*noncognitive personality characteristics*): radzenie sobie ze stresem, motywacja, strategie uczenia się i styl pracy, poziom niepokoju, umiejscowienie kontroli (*control expectation*);
- czynniki środowiskowe (*environmental conditions*): środowisko rodzinne uczenia się, klimat rodzinny, jakość instrukcji, klimat klasy, wydarzenia krytyczne w życiu (Heller, 2013).

Autor modelu przyjął założenie, że zdolności rozwijają się w obszarach intelektualnym, twórczym, kompetencji społecznych, artystycznym (muzycznym) i psychomotorycznym. Przy tym indywidualny potencjał koresponduje z akademickimi lub pozaakademickimi obszarami osiągnięć. W rozwój zdolności poznawczych zaangażowane są różnorodne czynniki poza poznawcze, takie jak motywacja, zainteresowania, własny obraz siebie. Model ten także uwzględnia wpływ rodziny oraz czynników szkolnych, jako elementów środowiskowych ważnych dla rozwoju w poszczególnych obszarach. Czynniki poza poznawcze i środowiskowe nazywane moderatorami (*moderators*) są istotne w procesie przechodzenia od potencjału jednostki na jej wysoki poziom w określonej dziedzinie (Heller, 2007; 2013).

Model Kurta A. Hellera stał się podstawą do wypracowania Monachijskiego Modelu Dynamicznego Osiągania Zdolności (The Munich Dynamic Ability

Achievement Model – MDAAM). Model opisuje trzy etapy, które opierają się na głównych poziomach edukacji: przedszkolnym, szkolnym oraz dorosłości (uniwersytecki, zawodowy). Na każdym z etapów ujawniają się pewne prawidłowości, w szczególności jednostka ulega wpływom rodzicom i rodziny, rówieśników, nauczycielom danego poziomu edukacyjnego oraz wsparciu środowiska przedszkola, szkoły lub uniwersytetu.

Ponadto na każdym z tych stadiów osoba uczy się, nabywa wiedzę, umiejętności i kompetencje. Proces ten ma charakter wzrastający. W rozwoju kluczowe są także indywidualne cechy związane z poziomem koncentracji, przyzwyczajeniami, pamięcią, poziomem aktywności, percepcją wzrokową, umiejętnościami motorycznymi, a także zainteresowaniami, motywacją, poziomem niepokoju. Na etapie przedszkolnym i szkolnym dziecko zdobywa wiedzę i umiejętności w zakresie czytania i pisania, matematyki, wiedzy o przyrodzie, nabywa kompetencje twórcze i społeczne, rozwija zdolności intelektualne, a także umiejętności motoryczne i muzyczne. Z czasem przyczyniają się one do wzrostu specjalizacji, która może dotyczyć takich dziedzin, jak: języki, nauki matematyczne i przyrodnicze, sztuka, nauki społeczne, muzyka, aktywności w sferze społecznej, sport i in. (Perleth, 2001, za: Heller, 2013).

Piramida rozwoju talentu Jane Piirto (The Piirto Pyramid of Talent Development)

Jane Piirto (2000) na podstawie badań własnych oraz innych badaczy opracowała Piramidę Rozwoju Talentów, która wskazuje kluczowe czynniki niezbędne do rozwoju. Model ma wygląd wielopoziomowej piramidy, w której każdy element ma swoje miejsce.

1. Na pierwszym, najniższym poziomie piramidy znajdują się aspekty genetyczne, będące podstawą piramidy.
2. Na drugim poziomie umieszczony jest emocjonalny aspekt rozwoju: osobowość. Autorka za kluczowe dla rozwoju wybitnych zdolności (geniuszu) uznaje takie elementy, jak: androgynia, twórczość, wyobraźnia, wgląd, intuicja, otwartość i poczucie niewinności, wzmożona pobudliwość, pasja do pracy w danej dziedzinie, percepcja, odporność, wytrwałość, perfekcjonizm, gotowość do podejmowania ryzyka, samodyscyplina, skuteczność, tolerancja na niejednoznaczność. Przy tym część tych cech jest wrodzona, część zaś – nabyta; jednak wszystkie stanowią pewien fundament w osiąganiu sukcesu przez wybitną jednostkę.
3. Poziom trzeci piramidy tworzy komponent poznawczy. Inteligencja, traktowana jako część wymiaru jednostki jest niezbędna do funkcjonowania w danej dziedzinie. Przy tym różne dziedziny talentu wymagają różnego minimalnego poziomu inteligencji – w dziedzinach naukowych

- niezbędny jest wysoki lub bardzo wysoki poziom inteligencji, inne obszary tego nie wymagają.
4. Czwarty poziom piramidy to sam talent, który ujawnia się w jakiejś dziedzinie na podstawie zachowań lub pracy jednostki, w dziedzinach uznanych społecznie.
 5. Piątym elementem piramidy są otaczające ją „słońca”, składające się na aspekt środowiskowy. W symbolach tych umieszczone są takie elementy, jak: dom, szkoła, wspólnota i kultura, płęć oraz szanse. Ten element w modelu ma bardzo duże znaczenie – odnosi się w szczególności do rodziny, w której talenty są odkrywane i pielęgnowane. W niektórych rodzinach następuje „dziedziczenie” pasji i zawodów: aktorzy kreują kolejnych aktorów, profesorowie wychowują profesorów, kierowcy samochodów wyścigowych przygotowują swoich kontynuatorów. Ale też wiele osób wykazuje taki talent, który w rodzinie nie był dotąd pielęgnowany; w takiej sytuacji jego rozwojowi sprzyjają inne środowiska, w szczególności szkoła, lecz także trenerzy, mentorzy i kultura, w której dziecko wzrasta. W odniesieniu do szkoły zauważa się zarówno jej stymulującą, jak i hamującą właściwość. Środowisko wpływa na dziecko w zależności od jego płci, a także w zależności od miejsca urodzenia i wychowania, które mogą tworzyć szanse rozwoju określonych talentów. Rola słońc nad piramidą jest znacząca, gdy wszystkie „świecą jasno”, wtedy mogą wzajemnie uzupełniać i wzmocniać swój wpływ na dziecko; jeżeli część z nich jest „przyciemniona”, wtedy wzrasta rola szkoły w rozwijaniu talentów dziecka.
 6. Na szczycie piramidy jest umieszczony talent interpretowany na dwa sposoby: albo jako pasja zawodowa, albo jako „kolce” (*thorn*). Zdaniem autorki posiadanie talentu nie jest wystarczające do odniesienia sukcesu. Często jednostka posiada więcej niż jeden talent, w związku z tym przeżywa trudności i konflikt przy podejmowaniu decyzji. To rozdarcie dotyczy konieczności wyboru, którym talentem należy się zajmować, który trzeba rozwijać. Pomocne w podjęciu decyzji dotyczących rozwijania talentów jest przeżywanie przepływu (*flow*) (Csikszentmihalyi, 2005). Oznacza to wybór tej dziedziny, której uprawianiu towarzyszy zarówno podjęcie wyzwania, jak i poczucie satysfakcji, co z kolei powoduje, że jednostka dąży do powtórnego przeżywania tego uczucia. Uczuciu przepływu towarzyszy koncentracja, poczucie kontroli, odsunięcie niepokołów i stresu w sytuacji konfliktu twórczego. Jane Piirto uważa, że talent jest „kolcem”, gdyż stanowi źródło niepokoju i obsesji, dopóki jednostka nie zacznie go rozwijać. Talent jest zanurzony w powołaniu i pragnieniu realizowania go przez całe życie. Przy tym talent bez zaangażowania,

powołania, chęci rozwoju nie jest wystarczający, by w danej dziedzinie osiągnąć wysoki poziom.

Autorka modelu zauważa, że każdy rodzaj talentu jest rozwijany w odmienny sposób – każda dziedzina ma wypracowane własne metody, najbardziej skuteczne dla młodych ludzi (Piirto, 2000).

Model Różnicujący Zdolności i Talent François Gagnégo (The Differentiating Model of Giftedness and Talent – DMGT)

François Gagné stworzył model rozwojowy zdolności, w którym wyraźnie różni się dwa pojęcia: zdolności i talent¹⁷. Podstawowe założenie bazują na trzech elementach, które pozostają w interakcji i są sednem modelu: postępująca transformacja (D) zdolności (G) do talentów (T). W tym zdolności oznaczają posiadanie i wykorzystywanie niewyszkolonych i ujawniających się spontanicznie umiejętności fizycznych lub umysłowych w co najmniej jednej domenie, która umieszcza dziecko wśród 10% najlepszych rówieśników. Z kolei talent rozumiany jest jako wybitne opanowanie systematycznie rozwijanej wiedzy i umiejętności (kompetencji) w co najmniej jednej dziedzinie działalności człowieka na takim poziomie, że osoba znajduje się w 10% najlepszych rówieśników wśród tych, którzy poświęcili analogiczną ilość czasu na naukę (Gagné, 1999b; 2010; 2013)¹⁸.

Dla François Gagnégo określenia zdolności (*giftedness*) oraz talent (*talent*) nie są synonimami. W dzieciństwie pojawiają się naturalne zdolności (*natural abilities*), ujawniające różnice pomiędzy jednostkami, które jeszcze nie były poddawane systematycznemu kształceniu lub szkoleniu. Autor skłania się do uznania ich genetycznej genezy, w szczególności podkreśla tu rolę dziedziczenia zdolności intelektualnych, chociaż możliwe jest także ich wzmocnienie poprzez stymulację i oddziaływanie środowiska¹⁹. Na drugim końcu znajdują się ujawniane przez

¹⁷ Model ten ewoluował od roku 1985, od pierwszej publikacji François Gagnégo w języku angielskim. Obecnie opisywana przez autora wersja jest w stosunku do pierwotnej bardziej uszczegółowiona. Jej ewolucję można prześledzić w artykule autora *Changes Within, Beneath, and Beyond* (Gagné, 2013). W dalszej części tekstu przybliżony będzie także najnowszy model autora (Zintegrowany Model Rozwoju Talentu).

¹⁸ W modelu DMGT François Gagné zakłada, że do osób zdolnych i osób posiadających talent przynależy górne 10% osób, jednak w obrębie tej grupy zdolności i talenty mogą być różnicowane. Pierwsze 10% określa jako łagodnie (*mildly*), następne podgrupy to umiarkowane (*moderately*), wysokie (*highly*), wyjątkowe (*exceptionally*) i głębokie (*extremely; profoundly*) (Gagné, 2010).

¹⁹ Autor podkreśla także powiązanie słowa *giftedness* z obdarowywaniem, dziedziczeniem, stąd opisane rozróżnienie jest zakorzenione także w samej logice tego słowa. W konsekwencji autor proponuje, by nie używać tego określenia do opisywania zawodów (np. zdolny muzyk, zdolny sportowiec czy zdolny mechanik – *a gifted musician, athlete, or mechanic*), chyba że chce się podkreślić jego naturalne zdolności – wrodzone czynniki, które przyczyniły się do sukcesu. Jednocześnie jednak zadaje sobie sprawę z faktu, że wiele określeń jest tak zakorzenionych w świadomości ludzi i różnych publikacjach, że nie ma

dorosłych systematycznie rozwijane talenty, które charakteryzują osoby realizujące różne życiowe aktywności, lecz przy tym warunkiem ich jest wyćwiczenie konkretnych umiejętności. Ich poziom – od zaledwie kompetentnego do utalentowanego – zależy od różnic indywidualnych jednostki. Zdolności te wymagają systematycznego rozwijania, poprzez tysiące godzin pracy. Dotyczy to większości obszarów aktywności człowieka, jak na przykład: gry na instrumencie, uprawiania wyczynowego sportu, pilotowania samolotu, wykonywania zawodów grafika, matematyka itp.

Pomiędzy zdolnościami naturalnymi a wytrenowanymi jest ścisły związek: te ostatnie to wynik modelowania; zdolności naturalne są składowym elementem zdolności rozwijanych systematycznie (Gagné, 1995). Stąd autor różnicuje pojęcie zdolności (*giftedness*) jako te naturalne, które mogą być utożsamiane z darami, rozwijane są nawet przez codzienne, lecz nieformalne praktyki. Z kolei określenie „talent” jest przez autora stosowane w odniesieniu do systematycznie rozwijanych umiejętności, uzyskanych poprzez żmudną pracę, naukę i ćwiczenie w co najmniej jednej dziedzinie. Zgodnie z tą koncepcją nie można być utalentowanym w żadnej dziedzinie bez posiadania zdolności naturalnych w tym obszarze (tamże). Autor zauważa, że duże znaczenie dla istnienia zdolności naturalnych mają dziedziczone geny, jednak nie niweluje to wpływu środowiska na ujawnienie się ich i rozwój. Im uboższe są przy tym zasoby genetyczne, tym bardziej ograniczony będzie wspierający wpływ środowiska²⁰ (Gagné, 1999b).

Rzeczony rozwój talentów zależy od działania dwóch katalizatorów: intrapersonalnego oraz środowiskowego, które mogą mieć wpływ stymulujący lub hamujący. Składnik intrapersonalny jest ujęty w dwóch wymiarach, do których przynależą: stabilne cechy (fizyczne lub psychiczne), takie jak: temperament (dziedziczne predyspozycje do zachowywania się w określony sposób), cechy osobowościowe i postawy (nabyte style zachowań) oraz procesy zarządzania celami (samoświadomość,

możliwości ich zmiany lub usunięcia, dlatego określenie zdolności jest stosowane w wielu niespójnych kontekstach (Gagné, 1999b).

²⁰ Warto tu odnieść się także do przekonań Deana K. Simontona, który podkreśla fakt, że manifestacja zdolności opiera się nie na dziedziczeniu jednej, lecz wielu odmiennych cech. Jako uzasadnienie tego faktu autor podaje następujący przykład: jeżeli ktoś urodzi się z niezwykle wysokimi zdolnościami sportowymi, lecz bez wewnętrznej fascynacji sportem, to zdolności te są nieistotne (nieistniejące). Stąd część dziedziczenia dotyczy specyficznych dla danej dziedziny cech (np. dla muzyki), a część jest bardziej ogólnych (np. iloraz inteligencji), natomiast specyfika danych zdolności opiera się na unikalnej konfiguracji różnych komponentów (Simonton, 2005). Czynniki genetyczne mogą mieć zarówno wpływ pozytywny na ujawnianie i rozwój zdolności, jak i hamujący. Przykładem jest tu przypadek gimnastyczki, która w wieku dojrzewania doświadcza dużego przyrostu masy ciała, co utrudnia lub uniemożliwia jej rozwój zdolności sportowych. Przy tym autor nie wyklucza znaczenia wpływu środowiska, uznając jego ważną rolę w realizacji otrzymanego potencjału genetycznego (tamże).

motywacja, wola). Motywacja i wola są niezbędne do zainicjowania i kierowania rozwojem talentu oraz podtrzymywania go, pomimo przeszkód, nudy i niepowodzeń.

Komponent środowiskowy jest mocno związany z indywidualnymi potrzebami, zainteresowaniami i osobowością jednostki. Składnik ten składa się z trzech elementów. Są to: otoczenie, indywidualność, wsparcie. Otoczenie obejmuje różnorodność środowiska, jego wpływ fizyczny i geograficzny (np. klimat, środowisko miejskie/wiejskie, demografię), społeczny i kulturowy – to na poziomie makro. Na poziomie mikro ujawnia się wpływ istotnych osób (np. rodziny, osobowości rodziców, ich statusu społecznego i ekonomicznego, stylu wychowania) – jest on indywidualny dla każdego człowieka. Wsparcie dotyczy usług i programów rozwoju talentów, w szczególności tych uzyskiwanych ze szkoły. Ostatnim ważnym elementem modelu jest szansa, element związany ze środowiskiem. Dotyczy tego, w jakiej rodzinie urodziło się dziecko lub jakie perspektywy oferuje szkoła, do której uczęszcza (Gagné, 1995; 2010). Przypadek, dostrzeżenie i wykorzystanie szansy stanowiły początkowo piąty katalizator środowiskowy (obok środowiska, osoby, przepisów i wydarzeń), by stać się obecnie w modelu składnikiem przyczynowym, na równi ze zdolnościami, katalizatorami intrapersonalnymi czy środowiskowymi (Gagné, 1993; 2004; Gagné i in., 2006).

W wersji modelu 2.0 autor podkreśla, że zdolności obejmują sześć domen zdolności naturalnych, przy czym cztery należą do sfery mentalnej (intelektualna, twórcza, społeczna, percepcyjna), a dwie do sfery fizycznej (mięśniowa i motoryczna) i każda z nich posiada wiele aspektów. Zdolności naturalne rozwijają się w okresie dzieciństwa, w procesie dojrzewania i podczas nieformalnych ćwiczeń²¹. Są one łatwiejsze do zaobserwowania u małych dzieci, gdy jeszcze środowisko i systematyczne uczenie się wywierają na nie ograniczony wpływ. Ujawniają się jednak także w starszym wieku, a nawet u dorosłych. Znakiem charakterystycznym zdolności naturalnych są łatwość i szybkość uczenia się w danym zakresie ludzkiej aktywności. Talenty w tym modelu wywodzą się z naturalnych zdolności i poprzez proces transformacji przekształcają się w dobrze wyszkolone i rozwinięte kompetencje, charakterystyczne dla danego obszaru działalności człowieka (Gagné, 2010; 2013).

²¹ Autor zauważa, że cechami dzieci zdolnych są łatwość i szybkość przejścia przez kolejne etapy rozwoju, na przykład w zakresie poznawczym, na tle swoich rówieśników. Im wyższa zdolność intelektualna, tym szybciej i wcześniej będą opanowane kolejne etapy. W odniesieniu do zdolności naturalnych autor nie sugeruje, że są one wrodzone w sensie: niezmiennie i obecne w chwili narodzin, lecz raczej że mogą się pojawić prawie niezwłocznie po narodzinach, przy bardzo niewielkim treningu. Dlatego czynnik genetyczny ujmowany w modelu nie oznacza, że wszystkie zdolności są wrodzone (*innate*). Zdaniem autora „w większości naturalne zdolności nie są wrodzone” (Gagné, 2013, s. 13), lecz rozwijają się stopniowo, spontanicznie, bez ustrukturyzowanych działań edukacyjnych (tamże; Gagné, 2016).

Proces rozwoju jest związany z przekształceniem naturalnych zdolności, które są surowcem, w talenty. Jest systematycznym dążeniem do określonego rodzaju doskonałości poprzez podejmowanie zorganizowanych działań w znaczącym i nieprzerwanym okresie. W tym składniku modelu wyróżnia się trzy podkomponenty: działania, inwestycję oraz postępy, przy tym każdy z nich ma wiele aspektów. Rozwój talentów zaczyna się, gdy dziecko lub dorosły uzyskuje dostęp do zysków (*gains*) poprzez identyfikację lub wybór do systematycznego programu działań, obejmujący treść i program nauczania, oferowany w konkretnej formie i środowisku. Inwestycja odnosi się do czasu, pieniędzy i energii psychicznej oraz ich natężenia w procesie rozwoju talentów. Postęp dotyczy wydajności, przy tym można go rozbić na etapy (np. początkujący, zaawansowany, biegły, ekspercki). Jego ilościową reprezentacją jest tempo lub szybkość rozwoju w stosunku do planowanego postępu lub w stosunku do rówieśników. Rozwój talentów zawiera w sobie także krytyczne punkty zwrotne (np. dostrzeżenie przez nauczyciela lub trenera, otrzymanie stypendium, wypadki, śmierć bliskiej osoby) (Gagné, 2010; 2013).

Model ten został wzbogacony i uzupełniony przez autora. Powstały **Model Rozwoju Naturalnych Zdolności** (Developmental Model for Natural Abilities – DMNA) opisuje w większym stopniu rozwój zdolności naturalnych, akcentując ich biologiczne podłoże. Celem nowego modelu było skorygowanie błędnego obrazu zdolności, który pojawił się na skutek powszechnego w języku sformułowania „wrodzony”, oraz wyjaśnienie nieprawidłowej interpretacji pojęć i podziału zdolności na wrodzone i nabyte. Zdolności nie są wrodzone, lecz rozwijają się w dzieciństwie i późniejszych latach (Gagné, 2013; 2016). Z połączenie dwóch modeli DMGT oraz DMNA powstał najnowszy model, o nazwie **Zintegrowany Model Rozwoju Talentu** (Comprehensive Model of Talent Development – CMTD). Model ten opisuje w sposób jednolity proces rozwoju, rozpoczynając od podstawy biologicznej, a na wysokim poziomie wiedzy eksperckiej kończąc i jest rozszerzeniem dwóch poprzednich propozycji autora. Pokazuje interakcje różnorodnych czynników, które wspólnie oddziałują na siebie i są niezbędne do rozwoju talentu. Autor, by umożliwić lepsze zrozumienie modelu, stosuje metaforę domu. Model DMGT zajmuje parter, lecz dom posiada także trzy „piwnice”: dolna obejmuje podstawy genotypowe (poziom chemii); druga – procesy mikrobiologiczne i fizjologiczne (poziom biologii), trzecia – najbliższa parteru – cechy anatomiczne i morfologiczne, mające wpływ na zdolności i katalizatory (np. wysoki wzrost, forma fizyczna) (Gagné, 2016).

Model ten jest stosowany w edukacji, szczególnie do dziedzin wymagających dużego wysiłku i zaangażowania oraz wieloletnich ćwiczeń (sportu, muzyki), gdyż dobrze objaśnia czynniki mające znaczenie dla wysokiego poziomu osiągnięć.

Akcjotopowy model Alberta Zieglera

Zdaniem autora podejście do edukacji osób zdolnych opierające się na założeniu, że można zrozumieć ich sytuację poprzez identyfikację poszczególnych komponentów zdolności jest błędne (Ziegler, Phillipson, 2012). Model opracowany przez autora pozwala lepiej zrozumieć złożone zjawisko rozwoju zdolności. Zdaniem Alberta Zieglera najważniejsze w rozwoju jednostki są: ona sama, jej aktywności oraz środowisko, które ją wspiera. Stworzony przez autora model stosuje pojęcie akcjotopu – jest to system, w który „poszczególne elementy wchodzą ze sobą w różne interakcje, zmieniają się i ewoluują”, same zaś zdolności zależą od działania i rozwoju w określonym systemie a nie od cech danej osoby (Trela, 2005, s. 142).

Pojęcie akcjotopu jest podobne do biotopu, w którym organizmy mogą aktywnie wpływać na swoje otoczenie, ma także związek z socjotopem, w którym odbywa się asymilacja społeczna. W akcjotopie to jednostki wpływają na swoje środowisko. W koncepcji autora akcjotop to fragment świata, na który jednostka oddziałuje i do którego się przystosowuje; obejmuje indywidualne środowisko materialne, społeczne i informacyjne, w którym jednostka aktywnie oddziałuje (Ziegler i in., 2014; Ziegler, Vialle, Wimmer, 2013). To co istotne w omawianym modelu, to konieczność stabilnego wsparcia ze strony środowiska, poprzez stałe oddziaływanie, stymulowanie, poprzez udostępnianie miejsc, w których możliwe jest działanie. Jednocześnie jednak ważna jest elastyczność w zakresie repertuaru działań: poszerzanie go, ewaluacji, korekty, dostosowywanie do potrzeb obecnych i przyszłych (Trela, 2005).

Model ujmuje rozwój jako dynamiczny proces, w którym występują następujące komponenty (Ziegler i in., 2014; Ziegler, Phillipson, 2012):

- repertuar indywidualnych czynności – są to wszystkie czynności, które jednostka może w danej chwili wykonać; repertuar działań jest różny dla osób i może też ulegać zmianie w czasie;
- cele jednostki – pełnią funkcje: określają decyzje dotyczących działań alternatywnych, motywują, pobudzają, określają kierunek;
- środowisko – jest niezbędne, by osoba mogła rozwijać swoje zdolności w danej dziedzinie; kluczową rolę odgrywają tu rodzina i szkoła;
- subiektywną przestrzeń aktywności – w obrębie tej przestrzeni jednostka wyobraża sobie możliwe działania oraz decyduje o ich podjęciu lub rezygnacji z nich, przy tym liczba tych działań jest potencjalnie nieograniczona, dlatego osoba musi wybierać te, które są najbardziej dla niej odpowiednie w określonym środowisku i czasie, by osiągnąć zamierzone cele.

Aby skutecznie działać, jednostka musi potrafić rozpoznać te działania, które są skuteczne, a dzieje się to wtedy, gdy jej działania prowadzą do sukcesu w konkretnych okolicznościach, które ona rozpoznała. Aby poprawić swoją skuteczność działań, musi odkrywać różne warunki, które stanowią barierę, pokonywać je i radzić sobie z niepowodzeniami, a także uzyskiwać informacje zwrotne. Stąd także rozwój zdolności, który jest oparty na działaniu, musi bazować na podejmowaniu i korygowaniu działań. Wymienione komponenty wpływają na siebie i jednocześnie są źródłem wiedzy o rozwoju jednostki, dla niej samej, jak i osób, które jej pomagają (Ziegler i in., 2014). Zdaniem Alberta Zieglera zdolności i talenty nie są atrybutami osobowymi jednostki, lecz działania jednostki są pod wpływem kooperacji środowiska i motywacji w pętli sprzężenia zwrotnego (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2015a). Rozwój zdolności wymaga energii i zasobów, które są częściowo umieszczone w osobie, a częściowo poza nią. Są to między innymi szkoła, nauczyciele, koledzy, system edukacyjnych i in. (Ziegler, Vialle, Wimmer, 2013).

Model ten łączy ze sobą założenia systemowe i dynamiczne, rozwojowe, podkreślając znaczący wpływ środowiska na rozwój zdolności.

Model naukowej produktywności/artyzmu (SP/A) Reny F. Subotnik i Lindy Jarvin

Model ten opiera się na badaniach muzyków; dotyczy w szczególności rozwoju umiejętności psychospołecznych, które są kluczowe w procesie przygotowania artystów. W modelu tym śledzi się przekształcanie zdolności w kompetencje oraz przejście kompetencji na poziom ekspercki, a następnie na poziom artysty (muzycy) lub naukowej produktywności (naukowcy). Autorki zakładają, że nie można zidentyfikować zdolności w jednym tylko punkcie rozwoju osoby (np. tylko w szkole podstawowej lub szkole średniej), gdyż różnią się one w zależności od domeny lub subdomeny. Szczególnie widoczne jest to w muzyce; tu naukę gry określonych instrumentach należy rozpocząć w dzieciństwie, ale ćwiczenie niektórych głosów (nie dziecięcych), później.

W modelu autorki podkreślają, że w różnych obszarach specjalizacji odmienne są punkty, w których zdolności ujawniają się i rozwijają oraz osiągają najwyższy punkt. Nawet w jednej dziedzinie, na przykład w muzyce, w zależności od specjalności, różne są punkty rozpoczęcia, punktów szczytowych oraz zakończenia rozwoju zdolności²². Stąd wiek jest czynnikiem, który w zależności od dyscypliny,

²² Przykładem jest rozwój chłopięcego głosu (sopranu), w przypadku którego zarówno początek, jak i punkt szczytowy przypada na czas dzieciństwa, koniec zaś na okres wczesnej adolescencji. Jednakże już gra na flecie rozpoczyna się w środkowym okresie adolescencji, szczyt rozwoju zdolności w tym zakresie przypada na resztę okresu adolescencji i prawie całą dorosłość, koniec zaś na późną dorosłość. Również w sporcie obserwuje się to zjawisko: w przypadku gimnastyki rozpoczęcie przypada na dzieciństwo, natomiast szczyt i koniec – na okres późnej adolescencji, lecz są także dziedziny, których trenowanie

wpływa na moment rozpoczęcia nauki. Pozostałe elementy modelu (muzykalność/matematyczny umysł), motywacja wewnętrzna i wytrwałość są niezmiennie. Szczególne znaczenie w tym modelu mają umiejętności psychospołeczne, które stają się katalizatorami przejścia na kolejny etap (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011).

Model ukazuje proces przejścia od zdolności do kompetencji i wydajności naukowej lub artystycznej. W dziedzinie muzyki jako kluczowe są wymienione następujące wyznaczniki rozwoju zdolności:

1. Szybka nauka i analizowanie wzorców struktury. Początkujący muzycy muszą dużo ćwiczyć, aby móc osiągnąć poziom przewyższający umiejętności nauczyciela. W całej karierze życiowej muszą szybko analizować i uczyć się, czasem w ciągu krótkiego czasu.
2. Wiedza techniczna, wcześnie nabyta biegłość techniczna. Im wyższy poziom umiejętności technicznych, tym większa jest możliwość powiedzenia/pokazania czegoś nowego, generowania nowych pomysłów (choćby to także od dziedziny).
3. Wsparcie rodziców i nauczycieli. We wczesnym etapie rozwoju dziecka ważne jest wywieranie presji. Potrzeba wsparcia zmniejsza się wraz z wiekiem, stawaniem się profesjonalistą i byciem niezależnym. Presja ta z czasem jest zastępowana wewnętrzną motywacją dziecka; chociaż tu także ma znaczenie domena. Na przykład w nauce instrumentów muzycznych smyczkowych nauka zaczyna się wcześniej i musi się odbywać przy wsparciu rodziców. Ważne jest także nabywanie umiejętności pod kierunkiem nauczycieli; bo chociaż są jednostki, które mogą sobie poradzić bez nich, większość nie osiągnie sukcesu bez pokierowania ich edukacją.
4. Pozytywne relacje nauczycieli i uczniów, szczególnie we wczesnych latach nauki; z czasem rola nauczycieli maleje.
5. Nagrody zewnętrzne i inne formy uznania. Czynniki te mają zróżnicowane znaczenie w zależności od dziedziny: odmiennie oddziałują w tych obszarach, które osoba rozwija indywidualnie, a inaczej gdy jest członkiem działań zespołowych (np. orkiestry).
6. Wytrwałość, bez względu na dobre czy złe czasy. Niewiele osób w dziedzinie sztuki zaczyna od szczytu i tam zostaje na zawsze; wytrwałość pomaga pokonać trudności.
7. Wewnętrzna motywacja – skupianie się na celu, budowanie pewności siebie i poczucia własnej wartości.

rozpoczyna się w okresie adolescencji, szczyt i koniec zaś wypadają w dorosłości (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011; 2015a).

8. Poznanie własnych mocnych i słabych stron w aspekcie rozwojowym, rozwijanie samoświadomości w zakresie tego, co się robi dobrze, a co można poprawić.
9. Poznawanie sposobów grania oraz promocja własnych osiągnięć. Wiedza o tym, jak i kiedy się promować, jest ważna dla sukcesów, szczególnie w późniejszych etapach rozwoju.
10. Umiejętności społeczne – chociaż nie równoważą talentu, to jednak sprzyjają sukcesom. Ważne jest, by wiedzieć, jak rozmawiać, jak się ubrać, jakie zachowanie jest odpowiednie w konkretnych sytuacjach. W dziedzinie muzyki zachowanie poza koncertami i to jakie się robi wrażenie na innych jest ważniejsze niż sam talent.
11. Pewność siebie – dotyczy poczucia własnej wartości. Szczególnie na wyższych etapach rozwoju, gdy jednostka spotyka się z osobami o porównywalnym talencie i już nie jest „wielką rybą w małym stawie”, ważna jest wiara w to, że ma się coś ważnego do powiedzenia.
12. Podejmowanie ryzyka – w rozwoju zdolności za ważne uznaje się zachęcanie i popychanie do podejmowania ryzyka. Czynniki te są niezbędne w życiu artysty.
13. Muzykalność i charyzma – niezbędne do osiągnięć na wysokim poziomie.

W pierwszym etapie rozwoju, w okresie przejścia z poziomu zdolności na poziom kompetencji, ważną rolę odgrywają rodzice, którzy wspierają lub wywierają presję, a także nagradzają, wpływając na chęć uczenia się dziecka. Etap drugi odnosi się do przekształcenia kompetencji w poziom ekspercki. Również tu potrzebne jest wsparcie rodziców, lecz już bez konieczności wywierania presji, a bardziej poprzez przywracanie pewności siebie i podtrzymywanie motywacji do kontynuowania nauki. Trzeci etap pozwala na osiągnięcie najwyższego poziomu: artyzmu lub wydajności naukowej. W tym procesie konieczna jest koncentracja jednostki na swoich mocnych stronach, posiadanie wsparcia mentora oraz umiejętności psychospołecznych, które umożliwią osiągnięcie sukcesu i utrzymanie wysokiej pozycji w danej dziedzinie (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011).

Model ten, chociaż zbudowany na analizie doświadczeń studentów konserwatoriów, może być przeniesiony na inne dziedziny życia. Stał się także przyczynkiem do stworzenia Mega-Modelu.

Mega-Model Rozwoju Talentów – Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius, Frank C. Worrell

Mega-Model jest także koncepcją rozwojową. W modelu tym podkreśla się fakt, że zdolności intelektualne, artystyczne i fizyczne są elastyczne i muszą być stale rozwijane, by sprostać coraz bardziej wymagającym – na przestrzeni czasu – wskaźnikom zdolności. Uwzględnia takie czynniki, jak szanse, okazje i umiejętności społeczne jako niezbędne w długożyciowym rozwoju talentów (Subotnik,

Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011; 2014; 2015a; 2015c). Model ten jest zanużony w dotychczasowych badaniach nad zdolnościami; pozwala skupić uwagę na procesie rozwoju i integruje dotychczasowe, najbardziej istotne elementy innych modeli, w tym badania Benjamina Blooma i jego współpracowników oraz wcześniej opisane koncepcje Abrahama Tannenbauma, Roberta Sternberga, Alberta Zieglera oraz Reny F. Subotnik i Lindy Jarvin.

Mega-Model w założeniu ma dostarczyć użytecznej definicji zdolności, podkreśla rolę psychospołecznych zmiennych w rozwoju talentów i w wybitnych osiągnięciach. W tym ujęciu przyjmuje się, że zdolności:

- odzwierciedlają wartości społeczeństwa;
- są manifestowane w rzeczywistych wynikach, szczególnie osób dorosłych;
- są specyficzne dla danej dziedziny;
- są wynikiem łączenia w jedną całość czynników biologicznych, pedagogicznych, psychologicznych i psychospołecznych;
- są względne zarówno wtedy, gdy dziecko wyróżnia się na tle rówieśników, jak i gdy artysta zmienia cały kierunek w sztuce (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011).

Mega-Model sięga do modelu rozwoju umiejętności psychospołecznych SP/A, opierając się na przekonaniu, że domeny i poddomeny mają różne trajektorie rozwoju, z różnym początkiem i momentem identyfikacji. Ponadto zdolności ogólne i kierunkowe mogą być rozwijane, a do ich rozwoju konieczne jest zapewnienie młodym ludziom odpowiednich możliwości i okazji. Osiągnięcia bazują na odpowiednim kształceniu osób zdolnych (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011).

Ponadto model zawiera kilka kluczowych założeń (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2015a; 2015b):

1. Zdolności są niezbędne do rozwoju talentów oraz umiejętności w określonych dziedzinach oraz do wybitnych osiągnięć.
2. Zdolności są rozciągliwe (*malleable*) i mogą być rozwijane dzięki wykorzystywaniu okazji związanych z własnymi doświadczeniami i kontaktami z rówieśnikami.
3. Wiek związany z optymalnym czasem rozpoczęcia rozwoju talentu różni się w zależności od dziedziny. Czasem może wiązać się z początkiem dzieciństwa, czasem z okresem dojrzewania lub dojrzałością; w różnych okresach osiąga się także szczyt możliwości. Każda domena ma różne trajektorie rozwoju. Dlatego, gdy zdarza się możliwość rozwoju talentu, ważne, by osoby zdolne korzystały z tej okazji i wzrastały w dziedzinę. Zwłaszcza, że są ograniczone możliwości rozwoju i duża konkurencja w dostępie do finansowania. Wiele osób nie wykorzystuje oferowanych możliwości: z braku zainteresowania, pod wpływem presji rówieśników, z braku możliwości

wykorzystania okazji. To, kiedy zaczyna się trening w danej dziedzinie, zależy od zainteresowań, umiejętności i zdolności osoby w danym obszarze. Mogą one się ujawnić, mogą być obserwowane i mierzone z pomocą różnych metod. Czas i fizyczne dojrzewanie mają szczególne znaczenie w takich dziedzinach, jak sport i muzyka, ze względu na starzenie się organizmu człowieka. Ale na przebieg trajektorii danej domeny wpływa też edukacja i trening oraz dokonywane wybory i preferowane wartości. Czas ma także znaczenie ze względu na okres przygotowania się w danej dyscyplinie (np. w większości dziedzin akademickich wymagany jest bardzo długi okres przygotowania, dojrzałość i doświadczenie, by móc tworzyć wartościowe i ważne wytwory lub idee).

4. Umiejętności psychospołeczne, takie jak pewność siebie, nastawienie, zaangażowanie w zadania, odgrywają coraz ważniejszą rolę w realizacji celów krótko- i długoterminowych. Niektóre możliwości stają się dostępne przypadkowo, dlatego muszą być podejmowane przez osoby, które są gotowe podjąć ryzyko, muszą mieć do siebie zaufanie, ale też praktykę i wewnętrzny napęd. Szczególnie cenne są umiejętności społeczne w tych dziedzinach, które wymagają pracy zespołowej, na przykład w pracach w laboratoriach, zespołach aktorskich lub muzycznych oraz w biznesie. Cechy psychospołeczne, w tym motywacja, są czynnikami napędzającymi rozwój talentów na wyższym poziomie.
5. Twórczość jest jednym z kilku kluczowych składników, który charakteryzuje przejście od zdolności do kompetencji i wybitności. U małych dzieci twórczość przejawia się w niezależnym myśleniu i otwartości na idee, jest to tzw. twórczość przez małe t. Następnie jako kompetencja rozwija się i ma zastosowanie do obszarów zdolności, zainteresowań. Ujawnia się w oryginalności, projektach wysokiej jakości i wytworach porównywalnych z tymi stworzonymi przez starsze osoby (Twórczość przez duże T). Optymalne poziomy twórczości dotyczą wytworów i wystąpień.
6. Długoterminowym celem edukacji zdolnych powinna być inspiracja osób zdolnych, wzbudzenie w nich marzeń o zdrowiu, pięknie i zachęta, aby dążyli do realizacji aspiracji odnoszących się zmiany świata. Dlatego w początkowym okresie kształcenia rozbudza się miłość do nauki i danej dziedziny, w dalszej – skupia się na nauce techniki, a na końcu – na mentoringu odpowiednim dla konkretnej jednostki.
7. Niektóre obszary talentów są rozwijane wyłącznie poza szkołą, a niektóre mogą być rozwijane w szkole, na przykład poprzez przyspieszenie i wzbogacenie, jednak żaden obszar nie jest rozwijany wyłącznie w szkole.

Ścieżka rozwoju zdolności utrzymuje się poprzez kształcenie i trening potrzebnych w danej dziedzinie umiejętności, także psychologicznych i społecznych.

Celem tego procesu jest dążenie do wybitnych osiągnięć i innowacji w danej dziedzinie w wieku dorosłym (bycia wybitnym w danej dziedzinie). Zdaniem autorów Mega-Model ma zastosowanie do wszystkich dziedzin zdolności, w tym także tych, w których istotne są występy (przedstawienia), takie jak muzyka, sport, aktorstwo oraz takich, w których istotne jest wytwarzanie (pisarze, naukowcy, kompozytorzy itp.) (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2015b). Ocena możliwości dziecka powinna rozpocząć się od wczesnego dzieciństwa, powinien to być proces ciągły, systematyczny i powinien trwać nawet do okresu dorosłości. Musi też uwzględniać trajektorie rozwoju zdolności w poszczególnych dziedzinach (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2012b).

Model ten uwzględnia także znaczenie inhibitorów stojących na drodze pomiędzy posiadanymi przez dziecko zdolnościami a możliwością osiągnięcia przez nie w życiu dorosłym doskonałości w danej dziedzinie. Należą do nich brak zainteresowania i motywacji do zajmowania się domeną, brak sprzyjającego środowiska – rodzinnego i szkolnego i zbyt późna identyfikacja – co szczególnie dotyczy niektórych dziedzin (Subotnik, Rickoff, 2009).

Omówione koncepcje i modele zdolności ukazują zmianę w postrzeganiu zdolności na przestrzeni lat i oceny czynników, które mają znaczenie do osiągnięcia wysokiego poziomu ich rozwoju. Ich zestawienie zaprezentowano w tabeli 1.

Modele zdolności kierunkowych ukazują zdolności jako elementy wzajemnie na siebie oddziałujące, lecz także ulegające oddziaływaniom środowiska i doświadczeniu. Systemowe modele zdolności opierają się na założeniu, że istotą wysokiego poziomu osiągnięć są interakcja i powiązania różnych czynników: intelektualnych, osobowościowych, środowiskowych i in., natomiast „odpowiednia struktura wymienionych właściwości determinuje charakter i rodzaj aktywności” (Limont, 2010, s. 54). Modele te uwzględniają także w pewnym zakresie proces rozwoju zdolności, chociaż w dużo mniejszym stopniu, niż dzieje się to w modelach rozwojowych. Współczesne modele o charakterze rozwojowym uwzględniają współlistnienie zdolności ogólnych, kierunkowych oraz twórczych i podkreślają ich znaczenie dla osiągnięć dzieci, młodzieży i dorosłych. Jednak uznają także, że rozwój zdolności jest długotrwałym procesem, w który są zaangażowane czynniki osobiste i zewnętrzne. Modele te w szczególności zwracają uwagę na rolę środowiska, a zwłaszcza wpływu rodziny we wczesnych etapach życia dziecka na poziom osiągnięć w latach późniejszych, chociaż zakres i stopień zaangażowania ich jest odmienny w zależności od dziedziny.

Spostrzeżenia te stanowią punkt wyjścia do przyjęcia definicji dziecka zdolnego oraz dokonania jego charakterystyki.

Tabela 1. Rodzaje inteligencji i zdolności w koncepcjach i modelach teoretycznych

Kluczowe elementy koncepcji/modelu	
Modele zdolności	Rodzaje inteligencji ujęte w modelach czynnikowych
Koncepcja dwuczynnikowa Charlesa Spearmana	Czynnik ogólny g – wywierają wpływ na rozwiązywanie wszystkich zadań Czynniki specyficzne s – wywierają wpływ na rozwiązywanie zadań określonego typu
Hierarchiczna teoria Raymonda Cattella i Johna Horna	Inteligencja płynna (Gf) – będąca w „wyposażeniu biologicznym” jednostki, odnosi się do szybkości i poprawności rozumowania, dokonywania skojarzeń Inteligencja skrytalizowana (Gc) – bazuje na wiedzy i języku, zawiera w sobie konkretne umiejętności niezbędne w danej kulturze Czynniki drugiego rzędu: ogólna zdolność wyobraźniowa, ogólna płynność, ogólna szybkość
Teoria zdolności umysłowych Louisa Thurstone’a	Siedem zdolności podstawowych: rozumienie werbalne, płynność słowna, rozumowanie indukcyjne, wizualizacja przestrzenna, zdolności liczbowe, pamięć, szybkość spostrzegania
Koncepcja zdolności poznawczych Johna B. Carrola	Warstwa I – wąskie i specyficzne zdolności (np. rozumowanie, literowanie) Warstwa II – zdolności ogólne – inteligencja płynna i skrytalizowana, w tym: procesy uczenia się, pamięć, percepcja wzrokowa i słuchowa, łatwość wytworzenia idei, szybkość Warstwa III – inteligencja ogólna
Rodzaje inteligencji/zdolności ujęte w modelu zdolności kierunkowych	
Koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardnera	Inteligencja: muzyczna, przestrzenna i wizualna, kinestetyczna, interpersonalna, intrapersonalna, przyrodnicza, werbalna, logiczno-matematyczna (oraz być może egzystencjalna)
Model struktur uzdolnień kierunkowych Wiesławy Limont	S (<i>specific</i>) – zdolności naturalne (sensoryczne, percepcyjne, psychomotoryczne) D (<i>divergent</i>) – zdolności w zakresie wytworzenia dywergencyjnego (płynność, giętkość i oryginalność myślenia; elaboracja) C (<i>creative</i>) – zdolności twórcze (twórczość wybitna)

Kluczowe elementy koncepcji/modelu				
	<p>SD – obszar zawierający zdolności sensoryczne, psychomotoryczne, percepcyjne, przechowywanie i przetwarzanie materiału, zdolności wytworzenia dywergencyjnego</p> <p>SC – obszar obejmujący zdolności specyficzne dziedzinowo z obszaru S oraz twórcze i niezależne od dziedziny z obszaru C</p> <p>DC – obszar obejmujący zdolności specyficzne dziedzinowo wytworzenia dywergencyjnego oraz niezależne od dziedziny zdolności twórcze</p> <p>SDC – obszar obejmujący zdolności trzech obszarów i umożliwia rozwój zdolności kierunkowych na wybitnym poziomie</p>			
Systemowe modele zdolności	Rodzaje zdolności ujęte w modelu	Inne czynniki wpływające na rozwój zdolności	Obszary ujawniania się zdolności	
<p>Trójpierścieniowy model zdolności Josepha R. Renzulięgo</p>	<p>Zdolności intelektualne i specjalne (artyistyczne, psychometryczne, społeczne)</p> <p>Zdolności twórcze</p> <p>Przykładowe obszary, w których mogą się ujawnić zdolności specjalne: matematyka, filozofia, religia, nauki przyrodnicze, sztuki piękne, sztuki piękne, nauki społeczne, literatura, nauki fizyczne, prawo, muzyka, sztuki związane z ruchem</p>	<p>Zaangażowanie w zadanie, emocje, cechy osobowości, środowisko</p>	<p>Matematyka, filozofia, religia, nauki przyrodnicze, sztuki piękne, nauki społeczne, literatura, nauki fizyczne, prawo, muzyka, sztuki związane z ruchem oraz ich poddyscypliny</p>	
Model WICS Roberta J. Sternberga	<p>inteligencja (I)</p> <p>twórczość (C)</p> <p>mądrość (W)</p>	Synteza trzech zdolności modelu	Brak wymienionych konkretnych dziedzin, oprócz przywództwa	
Interakcyjny model Stanisława Popka	<p>Zdolności intelektualne</p> <p>Uzdolnienia specjalne</p>	Motywacja	Brak wymienionych konkretnych obszarów	

Kluczowe elementy koncepcji/modelu	
	Uzdolnienia twórcze
Wieloczynnikowy model zdolności Franza J. Mönksa	Zdolności intelektualne: pamięć, szybkie uczenie się, umiejętności myślenia i rozwiązywania problemów twórczość
Model Abrahama Tannenbauma	Inteligencja ogólna (G) Zdolności specjalne (A)
Monachijski Model Zdolności Kurta A. Hellera	Zdolności intelektualne i twórcze, kompetencje społeczne, inteligencja praktyczna, umiejętności artystyczne, muzykalność umiejętności psychomotoryczne
Piramida rozwoju talentu Jane Piirto	Inteligencja talent, który ujawnia się w dziedzinach uznanych społecznie
	Srodowisko (rodziny, szkoły, rówieśników oraz środowiska kulturowego)
	Motywacja, Środowisko: rodzina, szkoła, rówieśnicy
	Cechy i atrybuty pozaintelektualne (NI), środowisko (E) szansa – czynniki losowe (CH)
	Czynniki indywidualne, pozapoznawcze cechy osoby: radzenie sobie ze stresem, motywacja, strategie uczenia się i styl pracy, poziom niepokoju, umiejscowienie kontroli Czynniki środowiskowe: środowisko rodzinne uczenia się, klimat rodziny, jakość instrukcji, klimat klasy, wydarzenia krytyczne w życiu
	Aspekty genetyczne Emocjonalny aspekt rozwoju: osobowość Dom, szkoła, wspólnota i kultura, płęć oraz szanse
	Brak wymienionych konkretnych obszarów; odnosi się do każdej dziedziny
	Dotyczy każdej dziedziny
	Nauki przyrodnicze, matematyczne, technologia, nauki komputerowe i sztaby, dziedziny artystyczne (muzyka, malarstwo), języki, sport, relacje społeczne
	Różne dziedziny uznane społecznie za ważne

Kluczowe elementy koncepcji/modelu			
Zróżnicowany Model Zdolności i Talentów Francyoys Gagnego	Zdolności naturalne: intelektualne, twórcze, społeczne, percepcyjne, mięśniowe, motoryczne Zdolności naturalne pod wpływem celowego i systematycznego ćwiczenia mogą przekształcić się w talent	Geny Proces rozwoju: działania, inwestycje, postępy Katalizatory: intrapersonalny, środowiskowy Szansa	Każda dziedzina aktywności człowieka wymagająca długotrwałego treningu, w szczególności sport i sztuka
Akcjotopowy Model Alberta Zieglera		Czynności i cele jednostki, subiektywna przestrzeń aktywności, środowisko	Brak wymienionych konkretnych obszarów; odnosi się do każdej dziedziny
Model naukowej produktywności/artyzmu (SP/A) Renny F. Subotnik i Jarvin	Zdolności ogólne, w szczególności szybkie uczenie się, zdolności kierunkowe	Środowisko (rodzice i nauczyciele) Nagrody Cechy osobowości Motywacja wewnętrzna Umiejętności metapoznawcze i samoocena Kompetencje społeczne	Dziedziny artystyczne, szczególnie muzyka oraz matematyka
Mega-Model – Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius, Frank C. Worrell	Zdolności ogólne i kierunkowe (niezbędne do osiągnięcia wybitności) Zdolności twórcze	Wiek Umiejętności psychospołeczne Cele edukacji	Każda dziedzina, w tym np.: muzyka, taniec, sport, aktorstwo, nauka, literatura

Opracowanie na podstawie: Gagné (1995; 1999a; 1999b; 2004; 2010; 2013; 2016); Gardner (2002; 2009); Heller (2007; 2013); Limont (2010); Mönks (2004; 2008); Necka (2003); Perleth, Sierwald, Heller (1993); Piirto (2000); Popek (2001; 2016); Renzulli (1986b; 2011; 2016); Sternberg (2001); Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell (2011; 2015a; 2015b); Tannenbaum (1983, za: Limont, 2010), Ziegler, Vialle, Wimmer (2013); Ziegler i in. (2014).

2. Charakterystyka zdolnego dziecka

2.1. Definicja zdolnego dziecka

Pojęcie „dziecko zdolne” jest szersze niż określenie „uczeń zdolny”. Słowo „uczeń” jest związane z procesem edukacji; umiejscawia dziecko w konkretnej roli, którą narzucają szkoła i kształcenie. Bycie dzieckiem to etap życia, w którym młoda osoba potrzebuje opieki i wsparcia dorosłych.

Akcentując znaczenie celów i całego procesu dydaktycznego, w literaturze pedagogicznej definiuje się, kim jest uczeń zdolny²³. W Polsce nie ma prawnej definicji ucznia zdolnego, chociaż w aktach prawnych używa się sformułowania „uczeń szczególnie uzdolniony”²⁴. W literaturze przedmiotu, używając określenia „uczeń zdolny”, podkreśla się fakt, że nie może to służyć etykietowaniu, lecz diagnozowaniu, opisywaniu, komunikowaniu się, prowadzeniu badań, a nawet polityce edukacyjnej (por. Eby, Smutny, 1998; Matthews, Ritchotte, Jolly, 2014).

Tadeusz Lewowicki uważa, że głównym wyróżnikiem osób zdolnych jest posiadany przez jednostkę poziom zdolności ogólnych i specjalnych – człowiek zdolny, to taki, który posiada jakieś zdolności lub uzdolnienia (Lewowicki, 1986, s. 55). Z kolei uczeń zdolny to ten, który ma:

- wysoki poziom zdolności ogólnych, inteligencji (II = 120 i więcej);
- wysoki poziom zdolności specjalnych, uzdolnień;
- wysokie osiągnięcia lub możliwości takich osiągnięć w nauce bądź innych dziedzinach działalności wartościowej społecznie;
- osiągnięcia oryginalne i twórcze lub możliwość takich osiągnięć²⁵ (tamże, s. 62–64).

²³ Warto zauważyć, że są kraje, w których nie stosuje się wyrażenia „uczeń zdolny”, mówiąc raczej o wysokim potencjale, używając określenia „dziecko nad wiek rozwinięte” (we Francji) lub „uczeń o predyspozycji do osiągania wysokich wyników” (Rumunia), a nawet unikając przyjęcia jakichkolwiek określeń dotyczących potencjału, by nie klasyfikować dzieci i młodzieży ze względu na posiadane przez nich zdolności (Finlandia, Szwecja, Norwegia) (*Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych...*, s. 7–8).

²⁴ Por. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Ponadto pisze się o rozwijaniu uzdolnień w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

²⁵ Kryteria wyszczególnione przez Tadeusza Lewowickiego, które pokrywają się z ustaleniami innych badaczy i teoretyków zdolności, są także poddawane krytyce. W szczególności dotyczy ona trafności i dostępności testów inteligencji, które mają określić poziom inteligencji lub trafności przyjętej definicji twórczości i osiągnięć twórczych. Zarzutem jest także to, że wyszczególnione elementy nie wyczerpują zakresu kryteriów zdolności

Ta klasyczna już pedagogiczna definicja ucznia zdolnego oraz przedstawione w poprzednich rozdziałach analizy koncepcji zdolności stanowią punkt wyjścia do przyjęcia definicji dziecka zdolnego²⁶. Przy tym wyjaśnienie tego pojęcia ma

(por. Karwowski, 2005). Jednak przyjęta przez Lewowickiego definicja doskonale nadaje się do analiz pedagogicznych dotyczących dziecka zdolnego – jej poszczególne składowe mogą być obserwowane nie tylko w klasie szkolnej, lecz także przez rodziców, nawet we wczesnym wieku dziecka, bez używania testów inteligencji. Przy tym obawa, że dziecko we wczesnych latach nie może mieć wysokich osiągnięć, jest rozwiewana poprzez sformułowanie „możliwość takich osiągnięć”, które odnosić się może także do rodzicielskich prognoz wysnuwanych na podstawie obserwowanego potencjału dziecka.

²⁶ Okres dzieciństwa przypada, w zależności od przyjętej przez badaczy koncepcji, na pierwsze 10–12 lat życia i dzieli się na podokresy: niemowlęstwa, wczesnego dzieciństwa, wieku przedszkolnego i wieku szkolnego wg Lwa S. Wygotskiego (2002) lub wielu niemowlęcego, dzieciństwa, wieku zabawy i wieku szkolnego wg Erika H. Eriksona (1997). Z każdym z tych etapów związane są konkretne zadania rozwojowe, odnoszące się zarówno do posiadanych przez dziecko predyspozycji, jak i wymagań oraz wsparcia społecznego (Brzezińska, 2003). Na każdym etapie dziecko zmienia się fizyczne i psychiczne, we właściwym dla siebie tempie. Okres dzieciństwa charakteryzuje się dużą dynamiką. Życie dziecka zaś różni się od dorosłości pod względem jakościowym i ilościowym (Żebrowska, 1986).

Dziecko do zakończenia edukacji wczesnoszkolnej przechodzi szereg zmian rozwojowych. Okres do 7 lat (średnie dzieciństwo) jest nazywany wiekiem pytań. Wiek ten charakteryzuje się wzrostem poziomu umiejętności motorycznych, które pozwalają na rozwój umiejętności sportowych (bieganie, kopanie, chwytanie, rzucanie). Dzieci mają wzmoczoną potrzebę ruchu i chętnie nabywają nowe umiejętności sportowe. Lepiej odbierają bodźce, odróżniają barwy i odcienie, analizują smaki i dźwięki, rozpoznają litery i kształty. Zaczynają stosować celową obserwację, rozróżniają melodie i potrafią je odtwarzać. W tym okresie wzrasta poziom wyobraźni, dziecko chętnie fantazjuje, tworzy wymyślonych przyjaciół i opowieści. Jego główne aktywności skupiają się na zabawach: konstrukcyjnych, ruchowych, tematycznych. U dziecka rozszerza się uwaga mimowolna i pojawia uwaga dowolna, chociaż koncentracja jest jeszcze nietrwała; poszerza się zakres słownictwa. Znacząco wzrasta pojemność pamięci; dziecko potrafi stosować strategie, które doskonaliły jego zapamiętywanie. Rozwijają się operacje myślowe, dziecko potrafi dokonywać klasyfikacji, porównuje i szereguje. Niektóre dzieci już w wieku 5 lat osiągają gotowość szkolną, uczęszczają do szkoły do klasy zerowej. Pięcioletek wkracza w wiek pytań, chętnie docieka i odkrywa nowe pojęcia i zjawiska, a dzięki rozwojowi fantazji, stawia coraz to nowe problemy. Emocje dziecka są chwiejne, szybko zmienia swój stan od złości, czasem połączonej z agresją – do śmiechu. Często przeciwstawia się dorosłym, jest egocentryczne, chociaż powoli uczy się wczuwać w sytuację innych osób. Podporządkowuje się normom, opartym na wierze i zaufaniu do dorosłych. Nawiązuje relacje społeczne w przedszkolu, w dużej mierze realizuje je poprzez zabawę. W okresie tym następuje też u dziecka wzmoczenie poczucia niepokoju i lęków, związane z rozwojem wyobraźni. Z każdym rokiem dziecko nabywa coraz większą samodzielność. W wieku 6–7 lat następuje skok szkolny, który charakteryzuje się przyspieszeniem tempa wzrostu fizycznego, ale także coraz lepszym przystosowaniem do działania w zespołach, może dłużej skoncentrować uwagę, dzięki czemu zmienia się ich sposób zdobywania wiedzy i nabywania doświadczeń. Z kolei dziecko w okresie wczesnoszkolnym przechodzi szereg zmian dotyczących wszelkich aspektów jego życia. Zmiany te są następstwem naturalnego dojrzewania, lecz także wynikają

cel zarówno poznawczy, teoretyczny, jak i projektujący. Uznają więc, że dziecko zdolne charakteryzuje się:

- wysokim poziomem zdolności ogólnych i/lub wysokim poziomem zdolności kierunkowych, ujawniającym się zarówno w przedmiotach szkolnych, jak i dziedzinach poza przedmiotowych;
- wysokim poziomem zdolności twórczych;
- wysokim poziomem osiągnięć lub możliwością takich osiągnięć w przedmiotach szkolnych lub w dziedzinach poza przedmiotowych;
- zainteresowaniem i motywacją do zajmowania się daną dziedziną w obszarze zdolności ogólnych lub zdolności kierunkowych²⁷.

z nakładanych na nie oczekiwań społecznych, związanych z wejściem w rolę ucznia. Dotyczy to osiągnięcia dojrzałości szkolnej i szkolnego startu, których warunkami są między innymi dojrzałość społeczno-emocjonalna, intelektualna, koordynacja wzorkowo-ruchowa, a także zdolność koncentracji (Stefańska-Klar, 2000). W okresie edukacji wczesnoszkolnej dziecko kończy okres „beztroski” i zabaw, podejmując naukę szkolną, która wymaga wywiązywania się z obowiązków. Dziecko w tym wieku jest bardzo ruchliwe, potrzebuje aktywności fizycznej, by dobrze funkcjonować poznawczo i emocjonalnie. Ruchy dziecka są precyzyjne i silne, następuje wzrost koordynacji wzorkowo-ruchowej oraz rozwijają się umiejętności manualne. Wzrasta wrażliwość na bodźce: barwy, dźwięki, dotyk, rozwija się poczucie estetyki. Dziecko staje się spostrzegawcze, zwiększa się zdolność do koncentracji, co ułatwia skupienie się na nauce szkolnej. Rozwija się jego myślenie, które jest kształtowane przez doświadczenia i odwoływanie do konkretnych zjawisk oraz przedmiotów (stadium operacji konkretnych); dziecko dokonuje wnioskowania i uogólniania; rozwija pamięć i techniki zapamiętywania oraz kontroluje swoje uczenie się – organizuje, powtarza, grupuje treści. Kształtuje swoje kompetencje językowe i komunikacyjne. Na rozwój emocji wpływa środowisko rodzinne i rówieśnicze dziecka. Chociaż jest pod tym względem bardziej dojrzałe, u niektórych mogą pojawić się nerwowość (tiki, lęki, objawy somatyczne). Dużą rolę odgrywają relacje społeczne, nawiązywanie przyjaźni oraz pozycja w grupie. Dziecko kształtuje w sobie rozumienie innych, empatię, a także buduje poczucie własnej wartości poprzez kontakty z innymi (Erikson, 1997; Hurlock, 1985; Piaget, 1981; 2006; 2012; Przetacznikowa, 1986; Stefańska-Klar, 2000; Turner, Helms, 1999; Tyszkowa, 1988; Wołoszynowa, 1986; Żebrowska, 1986).

Zgodnie z teorią Jeana Piageta dziecko w wieku 6–12 lat, na etapie średniego dzieciństwa, znajduje się w okresie operacji konkretnych, będących podłożem logicznego myślenia i rozwiązywania problemów. W okresie tym dziecko opanowuje: pojęcie zachowania stałości (potrafi utrzymać w umyśle zaobserwowaną ilość, nawet gdy obiekt lub substancja zmienia swój wygląd), klasyfikację oraz relacje. Ograniczeniem jest brak umiejętności sięgania po pojęcia abstrakcyjne – myślenie bazuje na obiektach konkretnych i rzeczywistych. Pomimo ograniczeń myślenie dziecka jest coraz bardziej sprawne (Piaget, 2006; 2012).

²⁷ Przyjęte cechy są także w dużej mierze zbieżne z charakterystyką zdolnych, opracowaną na podstawie literatury przedmiotu przez Edwarda Nęckę (2003). Autor zauważa, że przy charakterystyce osób zdolnych wyróżnia się cztery grupy cech:

1. Ogólne zdolności poznawcze, przejawiające się w abstrakcyjnym rozumowaniu, doskonałej pamięci, bogatym słownictwie i wiedzy. Dyspozycje te są możliwe do wykrycia poprzez testy inteligencji.

Wysoki poziom zdolności ogólnych obejmuje takie aspekty, jak: bardzo dobra pamięć, wysoki poziom koncentracji uwagi, szerokie zainteresowania, bogaty język, ciekawość i dociekliwość, szybkie uczenie się. Dziecko przejawiające wysoki poziom zdolności ogólnych nie musi ujawniać zdolności kierunkowych. Zgodnie z przywołanym w poprzednim rozdziale Mega-Modelem uznaję, że zdolności kierunkowe rozwijają się odmiennie od zdolności intelektualnych, mają swoje tempo i specyfikę rozwojową, która dotyczy indywidualnych osób. Niektóre zdolności kierunkowe mogą ujawnić się w późniejszych okresach życia, gdyż wymagają posiadania określonej, obszernej wiedzy w danej dziedzinie. Do ich ujawniania się są także potrzebne sprzyjające okoliczności²⁸. Wysoki

2. Zdolności specjalne (talenty), które ujawniają się w łatwości nabywania wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie. Zdolnościom specjalnym nie zawsze towarzyszy wysoki poziom inteligencji ogólnej.
3. Aktywność twórcza, która odnosi się do łatwości tworzenia nowych pomysłów, oryginalności, ciekawości poznawczej, otwartości, gotowości na podejmowanie ryzyka. U dzieci występują aktywności potencjalnie twórcze, które nie muszą być powiązane z wysokim poziomem zdolności poznawczych (Nęcka, 2001). Identyfikacja jest możliwa poprzez testy twórczości lub analizę wytworów.
4. Sprawności przywódcze, związane z umiejętnością negocjacji, wysokim poziomem samooceny, skłonnością do dominacji, ale też do współpracy, poczuciem odpowiedzialności.

Edward Nęcka (2003, s. 169) zauważa, że „rzadko się zdarza, by ktoś był wybitnie uzdolniony w każdej z tych czterech dziedzin”, chociaż wiele dziedzin wymaga współistnienia wysokiego poziomu inteligencji. Ponadto, zdaniem autora, dzieci zdolne przejawiają takie cechy i zachowania, jak: ciekawość poznawcza, spostrzegawczość, zainteresowania, bogate słownictwo, „polykanie” lektur, wyobraźnia, koncentracja i wytrwałość, samokrytycyzm, dojrzałość, żwawość intelektualna (brak nudy, ekscytacja nowymi problemami i przyjemność z ich rozwiązywania).

²⁸ Można to zaobserwować na przykładzie zdolności muzycznych, które u wielu wybitnych kompozytorów ujawniły się bardzo wcześnie i równie wcześnie – w wieku dziecięcym – osiągnęły bardzo wysoki poziom. Inne zdolności specjalne mogą się ujawnić i rozwijać w zupełnie odmiennym tempie i wieku jednostki (Popek, Bernacka, 2008; Simonton, 2005; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011). Oznacza to, że odmienne rodzaje uzdolnień ujawniają się w różnym wieku – od wczesnego dzieciństwa, poprzez okres dorastania (Gottfried, Fleming, Gottfried, 1994) i aby nastąpił ich optymalny rozwój konieczne jest ich wczesne stymulowanie (należą do nich np. zdolności muzyczne). Inne ujawniają się w wieku młodzieńczym lub nawet dorosłym, jednak pewne symptomy określonych predyspozycji (zainteresowań, pasji, staranności w realizacji zadań, szczególnych osiągnięć i in.) można zauważyć dużo wcześniej – na przykład już w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym. Wczesne przejawy zdolności mogą mieć także związek z rodzajem treściowym podejmowanej działalności oraz stymulacją we wczesnym wieku. Badania biograficzne wskazują na fakt, że wcześniejsze, nawet znaczące osiągnięcia mogą dotyczyć takich dziedzin, jak muzyka (kompozytorzy tworzyli nawet w wieku 4–8 lat), matematyki (2–12 lat), tańca (4–12 lat), opanowania języków obcych (5–8 lat), plastyki, chociaż te ostatnie wcześnie ujawnione nie mają wartości prognostycznej dla przyszłych osiągnięć. Z kolei inne dziedziny, takie jak chemia, biologia, fizyka, filozofia

poziom²⁹ zdolności kierunkowych jest powiązany z konkretną dziedziną, nie musi ona odpowiadać przedmiotom szkolnym, szczególnie że na poziomie edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej przedmioty nie są odrębne, lecz mają charakter zintegrowany.

Wysoki poziom zdolności twórczych ujawnia się między innymi w bogatej wyobraźni, oryginalności, umiejętności rozwiązywania problemów, nietypowych skojarzeniach, nonkonformizmie. Zdolności twórcze dzieci mogą ujawniać się w zabawie lub w dziedzinie posiadanych zdolności kierunkowych.

Wysoki poziom osiągnięć lub możliwość osiągnięć odnosi się zarówno do wysokich wyników w nauce szkolnej, jak i do dziedzin niezwiązanych z przedmiotami i nauką szkolną. Do osiągnięć, oprócz wysokich wyników w nauce, zalicza się zdobywanie wyróżnień lub miejsc na olimpiadach, konkursach, zawodach; wysokie wyniki w egzaminach zewnętrznych oraz nabycie umiejętności w danej dziedzinie charakterystycznych dla dużo starszych osób, które nie są potwierdzone żadnymi formalnymi wyróżnieniami³⁰.

wymagają opanowania ogromnej wiedzy, dlatego nie jest możliwym osiągnięcie w nich w latach dziecięcych wysokiego poziomu (Szewczuk, 1998; Popek, 2001). Jak pisze Stanisław Popek (tamże, s. 137) „uzdolnienia specjalne wykazują się wysokim poziomem specyfiki, a ich dynamika rozwojowa kieruje się swoistym charakterem co do okresu ujawnienia się, tempa rozwoju, uzyskiwania osiągnięć szczytowych i wygasania możliwości twórczych”. Wiesława Limont (2010) zauważa, że w przypadku dzieci przeżycia i doświadczenia, a także podejmowanie prób w danej aktywności mogą stać się bodźcem do ujawnienia się zdolności, dlatego im więcej bogatych doświadczeń w dzieciństwie, tym większa szansa wczesnej identyfikacji zdolności.

²⁹ Włodzimierz Szewczuk (1998, s. 1108) proponuje dwa podejścia związane z ujęciem uzdolnień: albo uwzględnienie średnich osiągnięć w danej dziedzinie dla określonej populacji i kwalifikację tych osób, których osiągnięcia są wyższe niż średnia, albo ustalenia skali (poziomów). I tu można byłoby mówić o uzdolnieniach małych (zaczątkowych), średnich, dużych, bardzo dużych, wybitnych (talent) i geniuszu. Zdolności kierunkowe powyżej przeciętnej, określane jako wybitne lub wysokie, przejawiające się w działaniach oryginalnych i wybitnych nazywane są talentem (Chruszczewski, 2009; Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009; Limont, Cieślukowska, 2004; Okoń, 2007; Piotrowski, 1998). W tej pracy przyjmuję, że wysoki poziom oznacza poziom przewyższający rówieśników w danej dziedzinie.

³⁰ Zdaniem Ziemowita Włodarskiego i Andrzeja Hankały (2004) u dzieci posiadających zdolności kierunkowe występują różnice w nauce w tych obszarach, w których dziecko ma predyspozycje; często mają w tym zakresie swoje, specyficzne sposoby uczenia się (uczą się szybciej, są aktywne twórczo, mają wysokie wyniki), w pozostałych zaś dziedzinach nie różnią się od innych dzieci. Potwierdzają to badania Ellen Winner (1997), która uważa, że dzieci posiadające zdolności kierunkowe różnią się od swoich rówieśników tym, że szybciej uczą się w obrębie danej dziedziny, mają większą motywację, by nabywać nowe umiejętności (m.in. dlatego, że nauka przychodzi im łatwo), dokonują odkryć bez udziału osób dorosłych, chętnie podejmują samokształcenie, myślą i działają jakościowo odmiennie od osób, które w danym obszarze nie posiadają zdolności, dzięki czemu ich pomysły i tworzone rozwiązania są także ciekawsze i na wyższym poziomie niż rozwiązania innych osób (Winner, Drake; *The Rage to Master...*). Dlatego w szkole zdolności kierunkowe najczęściej

Zainteresowanie daną dziedziną jest w przypadku dzieci niezbędne, by chciało ono podejmować wysiłek związany z pogłębianiem wiedzy i umiejętności w danym obszarze. Zainteresowania są także impulsem do budowania i podtrzymywania w sobie motywacji do zajmowania się daną dziedziną w obszarze zdolności ogólnych lub kierunkowych. Określa ją wysoki poziom zaangażowania, wytrwałość i stałe pragnienie zajmowania się aktywnościami związanymi z daną dziedziną. To jednocześnie oznacza, że dziecko nie musi mieć wysokiej motywacji do nauki szkolnej.

W odniesieniu do dzieci zdolnych przyjęte kryteria mogą być weryfikowane na drodze wnikliwej obserwacji, analizy pracy i wytworów oraz porównywania do rówieśników; nie wymagają one (choć jednocześnie nie wykluczają) stosowania testów psychologicznych³¹.

W dalszej części rozdziału będzie dokonana próba bardziej szczegółowej charakterystyki dzieci zdolnych, z uwzględnieniem ich predyspozycji specyficznych dziedzinowo oraz cech uwzględnionych w przyjętej definicji.

2.1.1. Dziecko o zdolnościach intelektualnych

Zdolności ogólne są utożsamiane ze zdolnościami poznawczymi/zdolnościami intelektualnymi, są warunkiem skutecznego uczenia się, a także osiągnięć w dziedzinach akademickich. Osoby o wysokim poziomie zdolności intelektualnych posiadają: pojemną i trwałą pamięć, zdolność rozumowania (abstrakcyjnego), bogate słownictwo i szeroką wiedzę (Nęcka, 2003).

ujawniają się w jednym przedmiocie szkolnym (lub przedmiotach zbliżonych, np.: z zakresu nauk ścisłych, humanistycznych, przyrodniczych) i w tej dziedzinie możliwy jest również wysoki poziom osiągnięć, zaś w innych przedmiotach dziecko jest przeciętne lub poniżej przeciętnej (Painter, 1993). Są także dzieci, których zdolności kierunkowe, ze względu na specyfikę dziedzinową, mają niewielką szansę ujawnienia się w szkole lub w przypadku ujawnienia mogą być w tym środowisku nisko cenione (np. taneczne, organizacyjne). Ponadto są dziedziny, w których nie są przewidywane żadne formy rywalizacji, w przeciwieństwie do wielu przedmiotów szkolnych oraz niektórych dyscyplin rozwijanych poza szkołą (np. w zakresie języków obcych, sportu lub muzyki). Dlatego nie ma możliwości oceny osiągnięć dziecka poprzez odwołanie się do obiektywnych form wyróżnień (dyplomów, nagród itp.). Do takich dziedzin w szczególności przynależą zdolności społeczne.

³¹ Przyjęte założenie ma charakter pedagogiczny i jest zgodne z praktyką pedagogiczną realizowaną w Polsce. Dostęp do testów psychologicznych mają jedynie psychologowie, którzy mogą zweryfikować obserwacje i nominacje zdolności pozyskane od innych osób. Jednocześnie mam świadomość, że nominacje takich osób jak rodziców, nauczycieli czy samych dzieci są obciążone subiektywizmem i możliwością błędnej oceny. Jednak przyjmując pozytywny wymiar diagnozy, uznaję, że korzystne dla dziecka jest uwzględnienie możliwie korzystnej oceny jego aktywności i dokonań. Uznaję także przyjęcie etykiety „zdolne dziecko” za pomocne do opisu naukowego i praktycznego pewnej kategorii cech i zachowań, które służą lepszemu poznaniu dziecka i adekwatnemu przystosowaniu oddziaływań pedagogicznych.

Dzieci, które posiadają zdolności intelektualne, już w ciągu 1. roku życia wykazują bardziej zaawansowane umiejętności językowe, wyrażające się w tym bogatszym słownictwie i przestrzeganiu reguł gramatycznych. We wczesnym wieku nabywają umiejętność czytania, samodzielnie poznając litery poprzez dostępne materiały drukowane. Ponadto charakteryzują się szybszym rozwojem poznawczym i lepszą pamięcią niż ich rówieśnicy; są bardziej kompetentne w grupie przedszkolnej i w klasie. Od wczesnych lat mają wyższą motywację do uczenia się, w nauce są bardziej celowe, mają większą koncentrację uwagi i pozytywną samoocenę w zakresie własnych kompetencji akademickich. Dzieci te oczekują więcej od swojego środowiska, chętniej uczestniczą w zajęciach dodatkowych i są bardziej zaangażowane, by korzystać ze swojego otoczenia (Damiani, 1997; Gottfried, Gottfried, Guerin, 2006; Gross, 1998).

Dzieci posiadające zdolności intelektualne są dobrymi obserwatorami, poszukują problemów i rozwiązują je, eksperymentują z pomysłami, świetnie i długo koncentrują się na zadaniach, są pasjonatami nauki, mają motywację, wytrwałość, pomysłowość i ciekawość, chętnie korzystają z domowych laboratoriów i czytają czasopisma naukowe, aktywnie i samodzielnie poszukują stymulacji intelektualnej (Karnes, Riley, 1999). Dzieci te są uznawane za potencjalnych naukowców, ich pasje realizowane są poprzez budowanie wiedzy związanej z konkretnymi zainteresowaniami³² (Geake, 2000). Przy tym wytrwałość i dociekliwość to cechy, które służą ich rozwojowi naukowemu (Brandwein, 1995, za: Karnes, Riley, 1999).

Zdolności te umożliwiają wysokie osiągnięcia w uczeniu się przedmiotów szkolnych (Lewis, 1998). Dzieci zdolne intelektualnie uczą się w inny sposób niż ich rówieśnicy: potrzebują mniej czasu na naukę; lepiej pamiętają to, czego się nauczyły; postrzegają przyswajany materiał w sposób bardziej abstrakcyjny i wielowymiarowy; w niektóre tematy angażują się tak mocno, że trudno im przejść do innych, dopóki nie osiągną zadowalającego poziomu; potrafią działać na kilku poziomach koncentracji; w klasie nie muszą mieć kontaktu wzrokowego, by się uczyć (Winebrenner, 2000). Ponadto dzieci te charakteryzują się dużym odczytaniem, wysokim poziomem wiedzy i umiejętności, wysokim poziomem umiejętności motorycznych i koncentracji, zainteresowaniami naukowymi, wytrwałością, pomysłowością, wyobraźnią³³ (Lewis, 1998). Rozwój takich dzieci jest asynchroniczny,

³² Przykładowo dziecko może gromadzić wiedzę o astronomii, kolekcjonować minerały i pielęgnować swoją pasję poprzez stałe wzbogacanie wiedzy, umiejętności i kolekcji (Geake, 2000).

³³ Zdolności ogólne są analogiczne do wyróżnionych w badaniach Janiny Uszyńskiej-Jarmoc uzdolnień naukowo-analitycznych, które uwzględniają umiejętności wykorzystywania wiedzy do formułowania pytań, wyciągania wniosków, wyjaśniania, dociekania, dostrzegania powiązań oraz rozumienia zależności przyczynowo-skutkowych (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur, 2015) oraz wyodrębnionych w narzędziach diagnostycznych Josepha S. Renzullogo predyspozycjami do uczenia się (*learning science*), które charakteryzują się: wysokim

trudno im dopasować emocje do rozwoju poznawczego, ale przy tym lepiej radzą sobie społecznie i mają lepszą świadomość swoich umiejętności społecznych w środowiskach, które skupiają podobne im dzieci, czyli wśród równie zdolnych. Cechami, które korelują z tym typem zdolności, są perfekcjonizm, wrażliwość i aktywność. Dzieci te mają częściej naturę introwertyczną. Przy tym zdarza się, że mogą mieć problemy z uczeniem się, wynikające z deficytów fizycznych, na przykład w uwadze słuchowej, z trudności w przetwarzaniu bodźców wzrokowych, z zaburzeń w przetwarzaniu sensorycznym (Silverman, 1997). Czasem zdolności intelektualne są mylone ze skutecznością uczniowską (por. Limont, 2010; Tur-ska, 2006).

Osoby o wysokim poziomie inteligencji mają także inną hierarchię wartości, odmienne preferencje przy ich wyborze i inaczej niż rówieśnicy adaptują obowiązujące normy i wzorce postępowania³⁴ (Sękowski, Łubianka, 2009).

Dzieci posiadające zdolności intelektualnie bardzo wczesnie dostrzegają, że różnią się od swoich rówieśników, dlatego zdarza się, że szybko starają się do nich upodobnić swoim zachowaniem, umniejszając posiadane umiejętności i wiedzę lub ich nie ujawniając³⁵ (Gross, 1998; 1999).

Na rozwój zdolności intelektualnych oddziałują przede wszystkim wsparcie i stymulacja intelektualna rodziców, w tym stworzenie przez nich wzbogaconego środowiska domowego i wypracowanie przekonania o wartości wysiłku i pracy; oddziaływanie przedszkola, szkoły i nauczycieli, w tym wczesne rozpoznanie możliwości dziecka oraz dopasowanie metod, treści i form pracy adekwatnie do możliwości i potrzeb poznawczych dziecka; dostęp do odpowiednich zajęć oraz postawy rówieśników, które wpływają na postawy wobec uczenia się i osiągnięć

poziomem rozwoju słownictwa i wiedzy ogólnej oraz z zakresu określonej tematyki, umiejętnością uogólniania, dostrzegania reguł i zależności przyczynowo-skutkowych, umiejętnością myślenia analitycznego i abstrakcyjnego, umiejętnością prowadzenia obserwacji i wykorzystania nabytej wiedzy w nowych sytuacjach naukowych, ciekawością, zainteresowaniem procesem naukowym i kreatywności w tym zakresie, pasją w naukowych rozważaniach i dyskusjach oraz chęcią prowadzenia projektów naukowych (Renzulli i in., 2013, *Scales for Rating...*).

³⁴ Andrzej E. Sękowski i Beata Łubianka (2009) na podstawie badań innych autorów dokonali zestawienia różnic w preferencji wartości i sposobach ich uzewnętrzniania u osób o wysokim poziomie inteligencji na tle ich rówieśników. Wymieniają, że osoby inteligentne mają: większą autonomię i niezależność, wysokie standardy moralne, dojrzałość i równowagę wewnętrzną, szacunek do siebie. Ponadto cenią osiągnięcia, mądrość, samorealizację, naukę i pracę, w większym stopniu także wartości poznawcze i estetyczne. Wartości przez nie preferowane są trwałe i stabilne.

³⁵ Na przykład dzieci, które idą do szkoły z umiejętnością czytania, gdy zauważają, że ich rówieśnicy nie posiadają analogicznej, ograniczają demonstrowanie tego, co potrafią w środowisku szkolnym, chociaż w domu nadal chętnie czytają i realizują swoje potrzeby uczenia się (Gross, 1993).

intelektualnych (por. m.in. Damiani, 1997; Dweck, 2016; Firkowska-Mankiewicz, 1999; Gottfried i in., 2014; Gross, 1998; 1999; Ryan, 2001; Sękowski, 2001; Shavina, 2013).

2.1.2. Dziecko twórcze

W literaturze przedmiotu nie ma jednoznacznego dookreślenia, czym są zdolności twórcze³⁶. W koncepcji Joya P. Guilforda (1978) są one tożsame z myśleniem dywergencyjnym, które przejawia się w płynności, giętkości i oryginalności myślenia oraz wrażliwości na problemy – elementy te stanowią wyznaczniki i właściwości myślenia twórczego. Zdolności twórcze są także utożsamiane z postawą, która oprócz właściwości umysłowych jednostki, odnosi się do jej osobowości. To ujęcie jest dużo szersze. W koncepcji Stanisława Popka (2000) na postawę twórczą składają się zarówno czynniki osobowościowe, nazwane przez autora nonkonformizmem, jak i myślenie heurystyczne. W opinii Teresy Amabile osiągnięcia twórcze są zależne od zdolności twórczych, zdolności kierunkowych oraz motywacji, które określają co i w jaki sposób ktoś chce tworzyć. Zdolności twórcze są opisywane poprzez cechy kognitywne oraz osobowościowe, które sprzyjają niezależności. Należą do nich: umiejętność koncentracji, odrzucanie nietrafnych pomysłów, wytrwałość i dyscyplina pracy, pomysłowość, gotowość do podejmowania ryzyka. Ważnymi składnikami są także nastawienie na poszukiwanie nowości i nowych perspektyw, umiejętność „wyrwania się” z gotowych scenariuszy, gotowość do tworzenia wysokiej jakości wytworów, tolerancja na

³⁶ Między innymi problematyczne jest dookreślenie relacji pomiędzy zdolnościami twórczymi a zdolnościami ogólnymi – są one ujmowane jako jeden z wymiarów inteligencji (np. w teorii Sternberga), traktowane niezależnie od niej (np. w teorii Guilforda) lub nawet nadrzędnie – uznając, że to inteligencja stanowi jeden z wymiarów twórczości (por. Żuk, 1986). Badania wskazują na to, że wysoki poziom inteligencji nie musi towarzyszyć wysokiemu poziomowi twórczości. Przykładowo w badaniach Jacoba W. Getzelsa i Philipa W. Jacksona (1962) w grupie młodzieży ujawniły się osoby, które były twórcze, lecz miały niskie wyniki w testach inteligencji oraz takie, które miały wysokie wyniki w testach inteligencji, lecz niskie – w testach twórczości (Getzels, Jackson, 1962).

W przyjętej definicji zdolności twórcze traktują jako niezależne od zdolności intelektualnych. Przyjęte założenie ma swoje konsekwencje pedagogiczne, gdyż pozwala na uznanie, że dziecko może być twórcze w dziedzinach, w których wysoki poziom zdolności intelektualnych nie jest uznawany za konieczny do wyjątkowych wytworów i wysokiego poziomu osiągnięć (por. Nęcka, 2003). Chociaż warto podkreślić, że badania podłużne ukazują fakt, że o ile inteligencja nie gwarantuje wysokich osiągnięć twórczych, o tyle jej niski poziom to uniemożliwia (Karwowski i in., 2017).

Warto jeszcze dodać, że pokrewnym określeniem do słowa twórczość, jest kreatywność, która zdaniem Edwarda Nęcki jest zdolnością osoby do tworzenia, poprzez różne zachowania, nowych i cennych wytworów. To oznacza, że kreatywność określa osobę i jej zachowanie. Twórczość jest więc pojęciem szerszym, bo może odnosić się nie tylko do osoby, ale także procesu, wytworu czy nawet miejsca, w którym się tworzy (Nęcka, 2003).

niejednoznaczność oraz samodyscyplina (Amabile, 2013; Conti, Coon, Amabile, 1996).

Edward Nęcka (2003) wskazuje na oryginalność i łatwość zmiany kierunku myślenia, ciekawość, otwartość na nowości, chęć bawienia się pojęciami, podejmowanie ryzyka, zamiłowanie do aktywności intelektualnych. Wiesława Limont (2010) oraz Maciej Karwowski (2010) podkreślają znaczenie dostrzegania i rozwiązywania problemów w nowy i oryginalny sposób oraz umiejętności ich wdrażania w życie. O zdolnościach twórczych mogą świadczyć takie cechy, jak: niezależność w myśleniu, sięganie do różnych perspektyw, tworzenie nowych projektów i wytworów oraz analogii, nowatorskich w porównaniu z pracami rówieśników (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2012a).

Ważnym składnikiem zdolności twórczych jest także wyobraźnia³⁷, która może być rozpatrywana zarówno pod kątem produktywności jednostki, jak i jej zdolności do przewidywania konsekwencji decyzji i działań³⁸ (Górniewicz, 1997). Wyobraźnia twórcza umożliwia tworzenie nowych wyobrażeń, pojęć i reprezentacji poznawczych (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006).

Edward Nęcka zwraca uwagę na istnienie twórczości potencjalnej (aktywność potencjalnie twórcza), która nie jest związana z wytworami i osiągnięciami, lecz ma szansę na generowanie przyszłych osiągnięć w odpowiednich warunkach. Jest to „twórczość przez małe t”, o charakterze psychologicznym, przynależna dzieciom. Dojrzałych, wybitnych twórców charakteryzuje „twórczość przez duże T”³⁹ (Nęcka, 2001). Inny model obejmuje cztery rodzaje twórczości: mini t – charakterystyczne dla wczesnego rozwoju dzieci, małe t – gdy dziecko tworzy swoją interpretację otoczenia i świata, jest to twórczość codzienna; pro t – odnosząca się do aktywności twórczych podejmowanych amatorsko oraz duże T, będąca właściwością wybitnych i dojrzałych jednostek (Kaufman, 2011). Z kolei Witold Dobrołowicz (1995) zauważa wśród osób twórczych takie, których twórczość

³⁷ Wyobraźnia jest procesem poznawczym, który pozwala na tworzenie (lub przypominanie) obrazów, sytuacji, zjawisk, lecz także słów, które już zaistniały lub nie mogą zaistnieć w rzeczywistości (fikcyjnych) (Podrez, Czyż, 2002), jest to zdolność umysłu do generowania wyobraźniowych reprezentacji świata (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006).

³⁸ W okresie pomiędzy 2. a 10. rokiem życia dziecka wyróżnia się okres „wyobraźni naiwnej”, w którym pierwsza faza charakteryzuje się pomysłowością, fantastycznymi wyobrażeniami bazującymi na spontanicznej fantazji. Jest to czas, gdy można zaobserwować twórcze zdolności dziecka w zabawie. W drugiej fazie tego okresu, związanej z początkiem edukacji szkolnej, dzieci wyrażają zadziwienie światem, chociaż wiele z nich przeżywa kryzys wyobraźni spontanicznej (Górniewicz, 1997).

³⁹ Dzieci zdolne są „pomiędzy” twórczością przez małe t a twórczością przez duże T. Podejmują działania i posiadają dokonania przekraczające potencjalność, lecz jeszcze nie będące wybitnymi. W porównaniu do swoich rówieśników, z których wielu nigdy nie przekroczy poziomu twórczości przez małe t, wyróżniają się dojrzałością i oryginalnością swoich postaw, zachowań i wytworów.

uwidacznia się w konkretnych dziedzinach⁴⁰ lub w ich zachowaniu. Zdolności twórcze łatwo jest zaobserwować u małych dzieci, trudniej u osób starszych, które są zachęcane do „zgodności intelektualnej”⁴¹ (Sternberg, 2003, s. 117).

Wyrazem dziecięcej twórczości mogą być zabawy, posiadanie wyobrażonych przyjaciół lub zwierząt, fantazjowanie, opowiadanie zmyślonych historii, poczucie humoru. Wraz z upływem czasu zmienia się zainteresowanie dziecka z zabaw tematycznych w kierunku zabaw konstrukcyjnych oraz aktywności plastycznych (Limont, 2010), co także ukierunkowuje dziecięcą twórczość. Taka twórczość jest spontaniczna, nie jest ograniczana przez dorosłych i ich oczekiwania (Malicka, 1982).

Osoba posiadająca zdolności twórcze charakteryzuje się dociekliwością, bogatą wyobraźnią, pewnością siebie, ma odwagę przeciwstawiać się innym, pokonywać przeszkody i jest w tym wytrwała. Potrafi podjąć rozsądne ryzyko, ma gotowość, by rozpatrywać problem z różnych punktów widzenia i akceptować brak jednoznaczności. Posiada dużą dyscyplinę wewnętrzną i wiarę we własną skuteczność, jest odważna i cierpliwa, potrafi czekać na nagrodę (Sternberg, 2003; Szmidt, 2007). Paul Torrance, charakteryzując taką osobę, wymienia ciekawość, dociekliwość, niezależność, niekonwencjonalne pomysły, poszukiwanie nowych doświadczeń, wytrwałość i uporczywość w badaniu, oryginalne rozwiązywanie problemów, nietypowe podejście i nietypowe odpowiedzi, wyobraźnia, pomysłowość, elastyczność, poczucie humoru (Torrance, 1969). Za cechy osób twórczych, uciążliwe dla innych uznaje się krnąbrność, brak poszanowania dla autorytetów, buntowniczość, brak uwagi, niechęć do dyscypliny⁴² (Szmidt, 2007).

⁴⁰ Jako główne dziedziny twórczości Witold Dobrołowicz (1993b) wyróżnia: artystyczne, naukowe i techniczne. Twórczość artystyczna bazuje na przeżyciach artysty, który za pomocą obrazu (graficznego, muzycznego, literackiego) przekazuje je odbiorcy. Twórczość naukowa koncentruje się na problemach teoretycznych, służy wzbogacaniu wiedzy, lecz też opiera się na głębokiej znajomości dotychczasowego stanu wiedzy. Efektem tej działalności są odkrycia i teorie naukowe. Twórczość techniczna ujawnia się najczęściej w wynalazku, który pozwala urzeczywistnić jakieś naukowe odkrycie. Jednak można także mówić o innych dziedzinach twórczości, właściwie mogą one być powiązane z każdym rodzajem działalności człowieka.

⁴¹ Badania podłużne Kurta Hellera (Perleth, Sierwald, Heller, 1993) wykazały rozwojowy charakter twórczości w obszarach pozaszkolnych (nie-akademickich), która ujawnia się u starszych zdolnych uczniów. U badanych nastąpił zwiększony poziom kreatywności w dziedzinach związanych z literaturą, sztuką i aktywnościami społecznymi.

⁴² Badania Deirdre V. Lovecky (1992) pokazują, że dzieci myślące w sposób twórczy są odbierane przez dorosłych jako kłopotliwe; ich pomysły nie są zrozumiałe i budzą niepokój, dzieci te wyrażają bunt przeciwko obowiązującym normom. Często nie są zainteresowane typowymi nagrodami, lecz posiadają wewnętrzną motywację, by zajmować się swoimi tematami. Mają także problem z wybraniem tego, co ważne, gdyż wszystko wydaje im się równie interesujące.

W rozwoju zdolności twórczych podkreśla się niejednoznaczny rolę środowiska rodzinnego i szkolnego (por. Borzym, 1979; Górniewicz, 1997; Sołowiej, 1997; Uszyńska-Jarmoc, 2007). Jako czynniki sprzyjające rozwojowi zdolności twórczych wskazuje się warunki rodzinne: postawy rodziców, wsparcie materialne, atmosferę domową (Freeman, 1994a; Mendecka, 2006; 2008). Jednocześnie dostrzega się ograniczającą rolę szkoły. Nauczyciele mają tendencję, by podawać gotowe odpowiedzi bez zachęcania do zadawania pytań, natomiast za dobrego ucznia uznawać takiego, który potrafi poprawnie odpowiadać, a nie dobrze zadawać pytania. Dobry uczeń jest ekspertem posiadającym wiedzę, szkoły zaś nie chcą uznawać za zdolnych tych, którzy kwestionują to, co mówią nauczyciele (Sternberg, 2003).

2.1.3. Dziecko o zdolnościach kierunkowych

Zdolności kierunkowe są powiązane z konkretnymi dziedzinami działalności człowieka, a ponieważ dziedzin tych jest bardzo dużo, nie ma możliwości opisanie ich wszystkich⁴³. Dlatego w tej publikacji przybliżono pokrótce te zdolności kierunkowe, które ujawniają się w dzieciństwie, a w ich wczesnym rozwoju, jak pokazują dotychczasowe badania, nieoceniona jest pomoc rodziców. Należą do nich zdolności artystyczne: muzyczne i plastyczne; sportowe, matematyczne i w zakresie języka ojczystego (literackie).

Dziecko o zdolnościach muzycznych

Zdolności muzyczne to wrodzony „potencjał do uczenia się muzyki”, który jest zróżnicowany i rozkłada się, zdaniem Erwina E. Gordona (2000, s. 45), zgodnie z krzywą Gaussa. Dziecko nie ma wpływu na swój potencjał do uczenia się muzyki, lecz ma wpływ na osiągnięcia, a one określają, czego w tym zakresie się nauczyło. Ci, którzy posiadają wysokie osiągnięcia muzyczne, muszą także posiadać zdolności w tym zakresie. Przy tym same zdolności nie gwarantują osiągnięć, a osiągnięcia nie muszą być wyznacznikiem posiadanego poziomu zdolności (tamże).

⁴³ Osoby posiadające zdolności kierunkowe tworzą kulturę, lecz także są w niej osadzone. Jak zauważają Stanisław Popek i Ryszarda E. Bernacka, pewne zdolności kierunkowe pojawiają się, inne wygasają, w zależności od potrzeb społecznych i etapu rozwoju ludzkości. Przykładem tego są wygasające zawody (np. szewc, cieśla), w których mogły się przejawiać zdolności kierunkowe oraz pojawianie się nowych dziedzin życia, szczególnie tych powiązanych z postępowaniem technologicznym. W tym przypadku dopiero od niedawna można wyróżnić zdolności informatyczne: programistyczne, w zakresie grafiki komputerowej czy fotografii cyfrowej (por. Popek, 2001; Popek, Bernacka, 2008). Jak pisze Stanisław Popek (1987, s. 15) „uzdolnienia zbędne obumierają, a na ich miejsce rodzą się nowe”. Ujawnianie się nowych kierunków zdolności ma związek ze stawianymi i realizowanymi celami społecznymi (Szewczuk, 1998). Stąd systematyczny opis zdolności kierunkowych jest trudny ze względu na ich rozległość i dynamiczny charakter, a także powiązanie z okresem rozwoju cywilizacyjnego.

Wśród tego typu zdolności można wyróżnić: rozwijające się, łączące się z rytmem, tonalnością, które w wieku około 9 lat osiągają określony poziom i stabilizują się oraz ustabilizowane, do których należą te odnoszące się do melodii, harmonii, tempa i in. (Bonna, 2016; Gordon, 1999). Do składników zdolności muzycznych zalicza się także predyspozycje fizyczne, takie jak: wysoka jakość pracy ośrodków słuchu, ale także i odpowiednich mięśni, na przykład ręki, palców, umożliwiających drobne i delikatne ruchy niezbędne do gry na instrumencie (Gerstman, 1969, s. 167). Osoby o zdolnościach muzycznych ujawniających się w śpiewie muszą charakteryzować się odpowiednią barwą głosu, muzykalnością oraz wysokością tonu (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2012a).

Kinga Lewandowska (1978) uważa, że zdolności muzyczne to złożona struktura, która składa się z podrzędnych zdolności muzycznych, do których zalicza: słuch muzyczny, pamięć muzyczną, poczucie rytmu i smak muzyczny. Z kolei zdaniem Edwina E. Gordona zdolności muzyczne mogą być interpretowane jako właściwości psychiczne, które mają znaczenie przy stosunku jednostki do muzyki i aktywności muzycznej, w tym słuchania, rozumienia, tworzenia i muzyki. W tym ujęciu osoby zdolne są wrażliwe na wpływy środowiska, w którym jednostka się rozwija oraz świat wartości i czynniki motywacyjne⁴⁴ (Bonna, 2016; Gordon, 2000; Manturzevska i in., 1990).

W muzyce i osiągnięciach w tej dziedzinie mają znaczenie cechy osobowości, odnoszące się do strefy motywacyjnej, w tym do wartości, aspiracji, potrzeby, postawy wobec siebie i świata oraz sfery dyspozycyjnej, obejmującej inteligencję oraz uzdolnienia specjalne. Obydwie sfery mają znaczenie w działalności artystycznej. Przy tym istotna jest w tym zakresie postawa twórcza: nonkonformizm, niezależność, samodzielność i ekspresywność (Sękowski, 1987).

Dziecko o zdolnościach muzycznych ma potrzebę wyrażania siebie za pomocą dźwięków, dlatego wiele czasu poświęca na słuchanie i ćwiczenie, doskonalenie się – na przykład w grze na instrumentach lub w śpiewie. Chętnie pracuje nad techniką, by osiągnąć efekt, który jest dla niego pożądany (Painter, 1993). Jako cechy charakteryzujące dziecko posiadające zdolności muzyczne, wymienia się w kwestionariuszach badawczych⁴⁵: umiejętność rozróżnienia dźwięków, wrażliwość

⁴⁴ W literaturze przedmiotu wyróżnia się także pojęcie muzykalności, rozumiane jako grupę zdolności przynależnych specyficznie do dziedziny muzyki. Muzykalność składa się z takich elementów, jak: poczucie tonalne, poczucie rytmu oraz zdolność do tworzenia wyobrażeń słuchowych, natomiast istotą muzykalności jest zaangażowanie emocjonalne niezbędne do przeżywania muzyki (Tieplow, 1952).

⁴⁵ Aby zbadać poziom zdolności muzycznych, stosuje się testy, do interpretacji których niezbędne są wysokie kompetencje w tym zakresie (np. nauczycieli szkół muzycznych). W podanym opisie przywołane są narzędzia, które nie wymagają od osoby diagnozującej wysokich kompetencji muzycznych, lecz raczej wrażliwości na zachowanie dziecka, dlatego mogą być stosowane przez rodziców i nauczycieli innych przedmiotów. Narzędzie

na dźwięki, poczucie rytmu, pamięć muzyczną, dostrzeganie muzyki w otoczeniu, chętnie podejmowanie aktywności związanych z muzykowaniem, zainteresowanie instrumentami muzycznymi, umiejętność rozróżniania gatunków muzyki i poszukiwania okazji do jej słuchania lub tworzenia, wrażliwość na muzykę i dźwięki, dostrzeganie w nich różnic oraz zdolność do tworzenia lub odtwarzania własnej muzyki i wyrażania poprzez nią emocji (Lewis, 1998; Renzulli i in., 2013, *Scales for Rating...*; Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur, 2015). Zdolności muzyczne są analogiczne do inteligencji muzycznej ujętej w koncepcji Howarda Gardnera (2009), którą charakteryzuje umiejętność zapamiętywania melodii, dźwięków, rytmu oraz rozumienia zapisu nutowego.

Zdolności muzyczne rozwijają się do około 9. roku życia (zdolności rozwijające się), po tym czasie następuje ich stabilizacja i brak możliwości oddziaływania na poziom ich rozwoju (Gordon, 2000).

Na rozwój zdolności muzycznych wpływają przede wszystkim: pozycja materialna, system wartości, poziom wykształcenia oraz oddziaływania wychowawcze rodziny i szkoły, zakres doświadczeń muzycznych dziecka, wczesne rozpoznanie zdolności oraz własna, systematyczna aktywność od najmłodszych lat pod opieką nauczyciela muzyki (Chin, Harrington, 2007; Sacher, 1997; Sosniak, 1987; 1999; Szuman, 1962; Yun Dai, Schader, 2001).

Dziecko o zdolnościach plastycznych

Ekspresja plastyczna jest dla dzieci naturalną niewerbalną formą wyrazu, ich działania plastyczne stanowią sposób na projekcję swoich opowieści oddającą własne postrzeganie świata (Krasoń, 2016). Dlatego sam fakt podejmowania aktywności plastycznych nie jest wystarczającym wskaźnikiem zdolności w tym obszarze.

Zdolności plastyczne⁴⁶ mają zróżnicowany charakter ze względu na osobowość i poznawcze różnice indywidualne. Stanisław Popek (1985, s. 117) wyróżnia następujące ich typy:

Geoffa Lewisa pochodzi z poradnika dla rodziców i nauczycieli dzieci zdolnych, kwestionariusz zespołu Janiny Uszyńskiej-Jarmoc służy badaniom naukowym zdolnej młodzieży, natomiast narzędzie Josepha Renzullego jest znormalizowane i pomocne w rozpoznawaniu zdolności uczniów przez nauczycieli.

Uwaga ta dotyczy także przywołanych w dalszej części rozdziału narzędzi diagnozujących inne zdolności kierunkowe, służących do rozpoznania charakterystycznych cech i zachowań.

⁴⁶ Zdolności plastyczne przynależą do kategorii artystycznych. Dla artystów charakterystyczne są takie cechy, które pozwalają na wykonywanie pracy twórczej, inne przejawiają się w samych wytworach. Jako cechy artystów wymienia się: określoną wrażliwość estetyczną, oryginalność w widzeniu świata, wyobraźnię, doświadczenia, a także umiejętność koncentracji, wytrwałość, odpowiedzialność, zainteresowanie sztuką (Gołaszewska, 1998). Artysta ma odmienne spojrzenie na świat, charakteryzuje się ono większą wrażliwością,

- uzdolnienia twórcze:
 - intuicyjne i wyobrazeniowe, charakteryzują się „budowaniem fantastycznych iluzji” z fragmentów rzeczywistości;
 - uczuciowe, zależą od nastroju i przeżyć; ekspresja jest podstawą tworzenia;
 - behawioralne, działaniowe, opierające się na technice tworzenia, która wyprzedza pomysły twórcze;
 - intelektualno-refleksyjne, opierające tworzenie na przemyśleniach;
 - relatywne, będący mieszanką powyższych typów;
- uzdolnienia odtwórcze: wzrokowe; odtwarzające istniejący świat.

Zdaniem Wiesławy Limont (1994, s. 18) „uzdolnienia plastyczne są specjalnym uwarunkowaniem w zakresie percepcji, przechowywania i przetwarzania oraz wytwarzania informacji wizualnej”. Na zdolności plastyczne składa się wrażliwość percepcyjna (na światło, barwy, przestrzeń, kształty, poczucie harmonii), koordynacja wzrokowo-ruchowa oraz sprawność w posługiwaniu się narzędziami, uwagę dowolną, pamięć i wyobraźnię wzrokową, myślenie artystyczne, wrażliwość i zdolność do ekspresji artystycznej, czynniki osobowościowe, szczególnie motywacja i aktywność twórcza (Popek, R., 1985; Popek, 2001).

Dzieci o wybitnych zdolnościach plastycznych we wczesnym wieku rozpoznają kształty, a ich rysunki są rozpoznawalne o rok–dwa lata wcześniej niż rysunki innych dzieci⁴⁷. Wcześniej potrafią narysować człowieka, zaznaczając poszczególne jego części; ich prace są realistyczne i charakteryzują się wieloma rzeczywistymi szczegółami; przewyższają rówieśników stosowaną techniką, a nawet wykorzystują takie elementy, jak perspektywa, która jest stosowana dopiero przez mniej utalentowanych nastolatków. Dzieci te czują przymus i głęboką fascynację rysowaniem, któremu chcą poświęcać dużo czasu. Ponadto mają dobrą pamięć do obrazów, wrażliwość wizualną i są bardzo pomysłowe.

intuicją, wnikliwością. Ponadto artysta powinien mieć opanowaną technikę tworzenia w swojej dziedzinie, dobrze opanowany warsztat. Przy tym uznaje się, że dziecko nie jest artystą, gdyż traktuje twórczość jako zabawę, nie ponosi odpowiedzialności za swoje dzieła, za każdym razem uczy się i odkrywa, nie mając warsztatu ani odpowiednich nawyków, nie stawia celów, nie ma dla niego znaczenia ocena społeczna i ma niski poziom samokrytycyzmu.

W opinii Gilberta Clarka (1989, za: Limont, 1994) zdolności plastyczne posiadają wszyscy, chociaż ich jakość i natężenie jest zróżnicowane.

⁴⁷ Ellen Winner zauważa, że są dzieci, które mają zamiłowanie do rysowania, lecz nie mają ku temu predyspozycji. Potrafią one tworzyć bardzo wiele prac, lecz ich rysunki nie wyróżniają się niczym oryginalnym, są schematyczne lub polegają jedynie na kopiowaniu, a ich praca wymaga instrukcji osób dorosłych (Winner, Drake, *The Rage to Master...*). Spostrzeżenie to uwarunkowuje fakt, że samo zamiłowanie do działań plastycznych nie jest równoznaczne z posiadaniem zdolności w tym zakresie.

Jako inne cechy zdolności plastycznych wymienia się wysoki poziom zainteresowań różnymi technikami plastycznymi i eksperymentowaniem, zróżnicowaną tematyką podejmowanych prac plastycznych, wyrażanie przez techniki plastyczne własnych uczuć, przeżyć, idei oraz myśli, zainteresowanie pracami plastycznymi innych osób, wysoki poziom prac plastycznych w zakresie ich oryginalności, kompozycji i tematów, wyrażanie siebie poprzez sztuki plastyczne, wrażliwość na piękno i poczucie estetyki, obserwowanie i wychwytywanie tego, czego inni nie dostrzegają, umiejętność koncentracji przy realizacji projektów plastycznych, dokonywanie oceny i interpretacji własnej pracy i wyznaczania sobie wysokich standardów tworzenia (Giza, 2013; Lewis, 1998; Renzulli i in., 2013, *Scales for Rating...*; Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur, 2015).

Howard Gardner wyróżnia inteligencję wizualno-przestrzenną, która dotyczy osób o bogatej wyobraźni plastycznej i przestrzennej. W inteligencji tej zdolności plastyczne pozwalają na skuteczne uczenie się materiału symbolicznego (Gardner, 2002; 2009; Limont, 1994).

Na rozwój zdolności plastycznych znacząco oddziałuje środowisko, w tym w szczególności stymulującą rolę mogą odgrywać rodzice i nauczyciele. Istotne jest trafne rozpoznanie zdolności, dawanie przykładu, rozbudzanie zainteresowań, wspieranie twórczości dziecka, zapewnienie dostępu do potrzebnych materiałów i pomocy (Kawalec, 2001; Kunat, 2010).

Dziecko o zdolnościach sportowych

Zdolności związane z dużą sprawnością fizyczną określa się jako zdolności lub uzdolnienia motoryczne, sportowe, ruchowe⁴⁸. Składają się na nie zdolności kondycyjne, koordynacyjne i siłowe (Ostrowska, Bałaj, 2010). Małgorzata Siekańska (2010) stwierdza, że zdolności sportowe nie wpasowują się w definicję zdolności

⁴⁸ Analizując literaturę dotyczącą zdolności ruchowych zauważa się, że w ujęciu psychologicznym, w koncepcji Howarda Gardniera, zdolności te są nazywane inteligencją motoryczną (cielesno-kinestetyczną) i traktowane jako zdolność do wykorzystywania własnego ciała jako elementu ekspresji emocji lub do osiągnięcia wybranego celu. Ujawnia się ona w dużej sprawności w zakresie motoryki małej i dużej oraz wielkiej koordynacji ciała. W ujęciu neurologicznym na pierwsze miejsce w zdolnościach ruchowych wysuwa się rozum, wyobrażenie ruchu i realizacja wymyślonego planu poprzez ciało. Model neurologiczny skupia się na odpowiedzialności poszczególnych części mózgu za czynności związane z ruchem oraz trudności związane z uszkodzeniem części mózgu. W ujęciu antropomotorycznym zwraca się uwagę na potencjalność (predyspozycje, zdolności, umiejętności) i efektywność związaną z ruchem. W ramach tego ujęcia są dokonywane klasyfikacje zdolności motoryczne, na przykład kondycyjne, koordynacyjne, hybrydowe. W ujęciu rozwojowym podkreśla się związek pomiędzy rozwojem fizycznym a rozwojem intelektualnym dziecka oraz jego innymi zdolnościami. W ujęciu interdyscyplinarnym podkreśla się „powiązanie cielesności z procesami kognitywnymi”, w tym terapeutyczne oddziaływanie ruchu, na przykład poprzez taniec (Ostrowska, Bałaj, 2010, s. 250).

w ujęciu psychologicznym lub psychopedagogicznym, czyli takie, które na pierwszy plan wysuwają inteligencję oraz osiągnięcia młodego człowieka.

Zdolności dotyczące sprawności fizycznej są nazywane zdolnościami psychomotorycznymi, gdyż łączą one możliwości motoryczne z możliwościami psychicznymi jednostki. Można mówić o dwóch rodzajach sprawności: ruchowej – dotyczącej umiejętności wynikających z doświadczenia oraz rozwoju układu nerwowego oraz fizycznej – która wiąże się ze stanem całego organizmu. W tym drugim przypadku znaczenie mają siła, szybkość, wytrwałość, motywacja i budowa ciała. Część z tych cech, szczególnie budowa ciała, jest ukształtowana genetycznie i człowiek nie ma na nie wpływu. Jednak na wiele z tych predyspozycji ma wpływ środowisko życia oraz przekazywane wzorce. W zależności od dyscypliny sportowej, w której ujawniają się predyspozycje jednostki, istotną rolę mogą odgrywać również umiejętności społeczne, a także refleks oraz zdolności percepcyjne i sprawność sensoryczna (Giza, 2011). Howard Gardner (2002; 2009) wyróżnia inteligencję cielesno-kinestetyczną, która wiąże się z panowaniem nad ciałem i harmonią ruchów.

W uprawianiu sportu istotne są cechy osobowościowe jednostki. Za pożądane i charakteryzujące osoby uprawiające sport uznaje się: pewność siebie, kontrolę emocjonalną, wysoką agresję zewnętrzną i niski poziom lęku. Jednakże cechy te nie mają związku z osiągnięciami w tym zakresie⁴⁹. Oprócz predyspozycji fizycznych zwraca się uwagę także na dyspozycje psychiczne, takie zaś elementy jak motywacja i strategie uczenia się są kluczowe dla rozwoju talentu sportowego (Abbott, Collins, 2004).

Osoby posiadające zdolności sportowe lubią wysiłek fizyczny mają potrzebę doskonalenia siebie i swoich fizycznych umiejętności, samodyscyplinę, by trenować. Często też mają wysoką inteligencję, która pozwala im planować i wykorzystywać do treningu dostępne środki. Mają też dobre zdrowie, siłę i wytrwałość (Painter, 1993). Jako cechy dzieci uzdolnionych sportowo wymienia się: duże zaangażowanie do aktywności fizycznej i rywalizacji, doskonałą koordynację ruchów,

⁴⁹ Warto dodać, że zdaniem badaczy zdolności sportowe są określane poprzez wrodzone czynniki genetyczne, a ich wskaźniki obserwuje się bardzo wcześnie. Potencjał dziecka w tym zakresie może być predykatorem przyszłych osiągnięć, chociaż jest ograniczony do małej części populacji i specyficzny dla danego obszaru (Howe, Davidson, Sloboda, 1998). Badania wskazują, że olimpijczycy są osobami wrażliwymi i nastawionymi introwertycznie, zdolnymi do samoobserwacji. Dlatego też znaczenie dla wysokiego poziomu osiągnięć sportowych ma posiadanie wewnętrznej motywacji, która umożliwia podjęcie dużego wysiłku, by wykonać założoną pracę. Osoby o wysokich sukcesach sportowych doceniają sport, nie zaś wymierne wyniki osiągnięć (np. finansowe), czują się odpowiedzialne za uzyskane rezultaty. W pewnych dziedzinach, na przykład w sportach wyczynowych, znacznie mają także aspiracje. Warto dodać, że u sportowców pojawiają się czasem lęk przed sukcesem, który negatywnie wpływa na osiągnięcia (Zdebski, 1998).

wysoki poziom umiejętności motorycznych, rozumienie zasad gier sportowych, zainteresowanie wiadomościami sportowymi (Lewis, 1998).

Na rozwój zdolności sportowych pozytywnie wpływa wczesne rozpoznanie i włączanie dziecka w aktywności sportowych rodziców, wysoki poziom materialny rodziców oraz ich system wartości nastawiony na rozwój dziecka, dostęp do odpowiedniego trenera, stałe i systematyczne treningi, zamiłowanie do rywalizacji oraz wygrywanie (Baum, Łukasiewicz-Wieleba, 2018; van Delft, van Delft, 2010; Siekańska, 2012; 2103; Witte i in., 2015).

Dziecko o zdolnościach matematycznych

Zdolności matematyczne odnoszą się do myślenia matematycznego, które jest uogólnione i plastyczne, a także związane z symbolami, stosunkami i oznaczeniami matematycznymi (Krutiecki, 1971; Gruszczyk-Kolczyńska, 2012a).

Wśród osób posiadających zdolności matematycznie można wyróżnić dwa typy: ci, które szybko opanowują materiał szkolny z zakresu matematyki i potrafią stosować teorie matematyczne w praktyce (typ szkolny) oraz ci, które mają predyspozycje do twórczości naukowej w zakresie matematyki (typ naukowy) (Krutiecki, 1968a, za: Gruszczyk-Kolczyńska, 2012a). W tym pierwszym ujęciu zdolności matematyczne są warunkiem szybkiego uczenia się i rozwiązywania problemów matematycznych (Kość, 1982).

W.A. Krutiecki wskazuje na cechy uczniów, którzy mogą osiągać sukcesy w dziedzinie matematyki. Należą do nich między innymi: zamiłowanie do matematyki i chęć zajmowania się nią, pracowitość, silna motywacja poznawcza, dobra organizacja pracy, radość tworzenia, umiejętność koncentracji, zamiłowanie do wysiłku umysłowego, duży zakres wiedzy i umiejętności matematycznych oraz uzdolnienia matematyczne jako cechy umysłowe umożliwiające łatwe uczenie się matematyki⁵⁰ (Krutiecki, 1968a, za: Gruszczyk-Kolczyńska, 2012a, s. 30).

Zdaniem W.A. Krutieckiego rozwiązywanie zadań matematycznych składa się z etapów, podczas których ujawniają się komponenty zdolności matematycznych. Należą do nich:

- percepcja matematyczna (dostrzeganie problemu) dotyczy umiejętności dostrzeżenia struktury zadania; w tym celu konieczna jest sformalizowana percepcja materiału oraz rozumienie formalnej struktury zadania;

⁵⁰ Badania Marii Tyszkowej (1990) wskazują, że uczniowie uzdolnieni matematycznie mają specyficzne cechy osobowości w porównaniu z osobami o uzdolnieniach humanistycznych. Należą do nich: wewnętrzna integracja, introwersja, wrażliwość, niezależność i niekonwencjonalność, ponadto są oni zamknięci w sobie, wytrwali, o wyższej samoocenie i chłonni emocjonalnie.

- przetwarzanie informacji matematycznej (analiza problemu oraz wytworzenie pomysłów rozwiązania); na tym etapie ujawnia się myślenie logiczne na symbolach matematycznych, uogólnianie materiału matematycznego (klasyfikacja zadania), rozumowanie strukturami zredukowanymi (i pomijanie niektórych ogniw), giętkość myślenia w obszarze materiału matematycznego, szybka zmiana nastawienia w sposobach rozwiązywania zadania (odwracalność toku myślenia i dostrzeżenie zgodności w tym zakresie);
- przechowywanie informacji matematycznej, odnoszące się do umiejętności dostrzegania matematyki w świecie, zależności ilościowych, przestrzennych i stosunkowych (Krutiecki, 1971, za: Gruszczyk-Kolczyńska, 2012a; Kotlarski, 1995);
- syntetyczny komponent dotyczący nastawienia umysłu na matematyczne postrzeganie świata.

Analogiczne ustalenia dotyczące uzdolnień matematycznych dzieci (przedшколaków i małych uczniów) dostrzega Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, wymieniając takie ich cechy, jak: szybsze przechodzenie od konkretnych do uogólnień, posiadanie poczucia sensu (w tym umiejętność trafnego rozumowania i reagowania na absurdy), wytrwałość w rozwiązywaniu zadań matematycznych, odporność na niepowodzenia w tym zakresie; łatwość uczenia się matematyki oraz „skłonność do widzenia świata matematycznymi oczami” (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012a, s. 33). Jako istotne cechy uczniów posiadających zdolności matematyczne wymienia się także: zadawanie pytań i formułowanie zadań matematycznych oraz wymyślanie różnych sposobów ich rozwiązywania, dostrzeganie błędów w zadaniach i ich rozwiązywaniu, umiejętność ich korygowania; rozwiązywanie zadań matematycznych związanych z codziennym funkcjonowaniem; zainteresowanie literaturą związaną z matematyką⁵¹ (Janowicz, 1985; Łubianka, 2007; Wrona, 2004).

U dzieci posiadających matematyczne zainteresowania widoczna jest tendencja do ignorowania tego, co robi klasa i skupienie się na własnych zadaniach oraz zamiłowanie do zaskakujących faktów i trudnych problemów, stanowiące dla

⁵¹ Narzędzia służące do rozpoznawania matematycznych zdolności dziecka obejmują takie cechy, jak: zainteresowanie matematyką od wczesnych lat, umiejętność analizowania i porządkowania danych, samodzielność w poszukiwaniu rozwiązań problemów matematycznych, rozumienie liczby i szacowanie wyników, wysoką motywację do rozwiązywania nawet trudnych zadań, traktowanie ich jako wyzwania, wysoki poziom wiedzy i umiejętności matematycznych, zamiłowanie do łamigłówek i gier logicznych, rozumienie i stosowanie różnorodnych koncepcji matematycznych, wykorzystywanie wzorów, grafów, porządkowanie danych liczbowych (Renzulli i in., 2013, *Scales for Rating...*; Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur, 2015).

nich wyzwaniem. Jako cechy dzieci, które są zaawansowane w matematyce, wymienia się: wysokie umiejętności w zakresie liczenia i rozwiązywania problemów, wcześniejsze niż rówieśnicy opanowanie programu matematyki, rozumienie symboli matematycznych, nieoczekiwany sposób i pomijanie kroków w rozwiązywaniu problemów, zdolność do wymyślania strategii, intuicyjne rozumienie problemów, wykorzystywanie liczb i obliczeń przy możliwych okazjach, poszukiwanie wzorów i relacji, objaśnianie ich, rozwiązywanie problemów w sposób abstrakcyjny, umiejętność graficznego przedstawienia pomysłów matematycznych i rozumienia graficznych ich reprezentacji, zaangażowanie w rozwiązywanie problemów matematycznych, niechęć do rezygnacji z nierozwiązanego zadania, odwaga w wypróbowywaniu nowych sposobów myślenia, widzenie powiązań pomiędzy znanymi problemami a nowymi, samodzielność, chętnie rozwiązywanie zagadek i gier matematycznych – przy tym nie wszystkie cechy muszą ujawniać się u dziecka (Waxman, Robinson, Mukhopadhyay, 1996a; 1996b).

Warto wskazać także na zbieżność zdolności matematycznych z inteligencją matematyczno-logiczną Howarda Gardnera (2002; 2009), która wyraża się w skutecznym operowaniu liczbami, pojęciami abstrakcyjnymi, zamiłowaniem do analizowania, dociekania, rozwiązywania problemów logicznych i matematycznych.

Rozwój zdolności matematycznych jest uwarunkowany między innymi pozytywnym stosunkiem środowiska rodzinnego i szkolnego do matematyki, dostęp do stymulujących zadań i problemów, opieka kompetentnego i inspirującego nauczyciela (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012c; Mann, 2008; Waxman, Robinson, Mukhopadhyay, 1996a; 1996b). Przy tym jako znaczący inhibitor Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (2012d) u dzieci uznaje nastawienie rodziców i nauczycieli, którzy uważają za bezzasadne wczesny rozwój zdolności matematycznych dzieci oraz uznają szkołę za wystarczające miejsce ich rozwijania.

Dziecko o zdolnościach językowych

Zdolności tu wyróżnione są zbieżne z zdolnościami opisanymi w literaturze jako literackie⁵². Dzieci, które posiadają uzdolnienia literackie, potrafią dostrzec i rozumieć świat, ludzi oraz zachodzące między nimi związki, oparte na emocjach i różnych motywach. Potrafią to ująć w swoich tekstach, chętnie też wymyślają różne historie, mają bogatą wyobraźnię (Painter, 1993). Zdolności językowo-

⁵² Maria Tyszkowa (1990) wyróżnia zdolności humanistyczne; jej zdaniem osoby, które je posiadają, charakteryzują się dominatywnością, niekonwencjonalnością, wrażliwością, spokojem i brakiem radykalizmu, mają też większą wrażliwość uczuciową, wyższe wymagania, delikatność.

Z kolei w psychologii wyróżnia się do kilkunastu zdolności specjalnych, które obejmują zdolności językowe. Są to na przykład zdolności fonetyczna, słownik umysłowy, zdolności stylistyczne i in. (Kulczycki, 2004).

-literackie bazują na takich elementach, jak: pamięć językowa, wyobrażenia słowno-literacka, myślenie dywergencyjne dotyczące języka, emocjonalność i ekspresja językowa oraz predyspozycje percepcji języka (dostrzeganie metafor i struktury języka) (Popek, 2001).

Do innych cech osób posiadających te zdolności przynależą: wczesne nabycie umiejętności czytania i pisania, tworzenie opowiadań, określanie precyzyjnych szczegółów i tworzenie nietypowych zakończeń, chętnie zapisywanie pomysłów, bogate słownictwo, zainteresowanie opowieściami (Lewis, 1998) oraz tworzenie i wykorzystywanie słów i różnych środków stylistycznych (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur, 2015). Wymyślanie historii i opowiadań przez dzieci jest naturalne w ich rozwoju, jednak odmienna może być ich jakość oraz czas, który poświęcają na ich tworzenie⁵³ (por. Painter, 1993). Ich cechą jest także wczesne czytelnictwo oraz traktowanie książek jako wielkiego i całozyciowego odkrycia, pozwalające na odskocznnię od rzeczywistości (Piirto, 1998). Młodzi pisarze mają podwyższoną wrażliwość, lubią samotność, by móc koncentrować się na pisaniu i uruchamianiu wyobraźni, tworzą unikalne metafory i analogie, doceniają rytm, rym, intonację i same słowa, chętnie stosują różne konwencje pisarskie⁵⁴ (Piirto, 2004). Howard Gardner (2002, 2009) kategoryzuje ten rodzaj uzdolnień jako inteligencję językową, której wyrazem są bogate słownictwo, wrażliwość na słowa i gramatykę, zamiłowanie do historii i opowieści, gier słownych, dyskusji.

Rozwój tego rodzaju zdolności także ma związek z postawami rodziców, środowiskiem rodzinnym i szkolnym, w szczególności dostępem do książek oraz wzbudzaniem motywacji do czytelnictwa⁵⁵ (Piirto, 1998).

2.2. Dziecko zdolne jako uczeń zdolny

Dla dziecka w wieku wczesnoszkolnym uczęszczanie do szkoły jest codziennym obowiązkiem, któremu musi sprostać. Nierzadko spędza w szkole większą część dnia, tam nawiązuje relacje rówieńnicze i nadaje znaczenie wartościom edukacyjnym. Szkoła jest również miejscem, w którym jest oceniana nauka dziecka

⁵³ Pragnienie tworzenia opowiadań lub poezji, pisania stanowi emocjonalną odpowiedź na doświadczenia (Piirto, 2004), a potrzeba tworzenia w tym zakresie ujawnia się bardzo wcześnie – wybitni pisarze zaczynali w wieku 4 lat i traktują pisanie jako wewnętrzną potrzebę (Van Tassel-Baska, 1995).

⁵⁴ Jako cechy kreatywnych pisarek Jane Piirto wymienia: nonkonformizm i niezależność, odporność i wewnętrzny napęd do pisania, odwagę i gotowość do podejmowania ryzyka, ambicję i zazdrość, troskę o kwestie filozoficzne, szczerą wyrażaną często w aktywnościach społecznych lub politycznych, andrygonię, introwersję, psychopatologię, depresję, empatię, intensywność, poczucie humoru, zaufanie do intuicji i percepcji, produktywność (Piirto, 1998).

⁵⁵ Motywacja oraz posiadane przez osobę kompetencje w zakresie języka ojczystego, w tym duży zasób słów, sprzyjają uczeniu się języków obcych (Kulczycki, 2004).

– stopień przyswojenia wymaganej wiedzy i umiejętności. Mówiąc o osiągnięciach szkolnych⁵⁶, zwraca się uwagę na równowagę pomiędzy wymaganiami szkoły, realizującymi określone cele edukacyjne, a faktycznymi możliwościami ucznia (Okoń, 2003). Osiągnięcia szkolne są związane z osobistymi predyspozycjami, cechami osobowościowymi i charakterologicznymi, takimi jak: motywacja, odwaga, pracowitość, zainteresowania i zdolności⁵⁷, a także preferowanymi wartościami, lecz zależą także od czynników kulturowych, społecznych oraz organizacji i funkcjonowania szkoły (por. m.in. Kotlarski, 1995; Kwieciński, 2007; Sękowski, 2001; Siekańska, 2005). Bolesław Niemierko wyróżnia osiągnięcia poznawcze, które dotyczą nabytych umiejętności i zdobytej wiedzy z różnych dziedzin. Ich poziom odzwierciedlają oceny szkolne. Drugim rodzajem osiągnięć szkolnych są motywacyjne, wyrażone stopniem zainteresowania i chęcią podejmowania określonych aktywności; są one związane z pozytywnym nastawieniem wobec danego działania i niezbędne do wysokich osiągnięć poznawczych (Niemierko, 1993). Adekwatnym osiągnięciom szkolnym dzieci sprzyjają odpowiednie programy nauczania, w tym indywidualizacja, która uwzględnia specyfikę zdolności, zainteresowań i rozwoju ucznia, dobre relacje z nauczycielami, docenianie wartości edukacyjnych przez rodzinę dziecka, wysoki poziom motywacji do uczenia się, wiara we własne możliwości, odpowiednie nawyki związane z uczeniem się, wsparcie rodziny i warunki domowe (Borzym, 1979; Dyrda, 2007; Goleman, 2012; Niemierko, 1993; 2002). Osiągnięcia szkolne zależą w dużym stopniu od celów i wartości, które preferuje jednostka (Sękowski, Łubianka, 2009).

W literaturze przedmiotu jest opisane zjawisko nazwane o Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNOS) dotyczące dzieci zdolnych⁵⁸ (Rimm,

⁵⁶ Osiągnięcia szkolne oznaczają opanowanie wiedzy i umiejętności w sposób samodzielny, chociaż z wykorzystaniem dostępnych środków i pomocy (Niemierko, 1993).

⁵⁷ Badania pokazują, że wyższe wyniki edukacyjne uzyskują uczniowie, którzy posiadają zdolności intelektualne; są oni także bardziej cenieni przez nauczycieli (Getzels, Jackson, 1962; Sękowski, 2001). Z kolei uczniowie o zdolnościach twórczych częściej są uznawani za niegrzecznych i aroganckich, co przedkłada się na ich ocenianie przez nauczycieli (Szmidt, 2007). Także posiadanie zdolności kierunkowych związane jest z obszarem, w którym dziecko uzyskuje wyższe wyniki w szkole, przykładowo dzieci o zdolnościach psychomotorycznych lub artystycznych mogą mieć niskie wyniki w przedmiotach szkolnych, takich jak matematyka, język ojczysty lub obcy czy przyroda.

⁵⁸ W Polsce niechęcią do nauki oraz niepowodzeniami szkolnymi dzieci zdolnych zajmowali się m.in. Maria Grzywak-Kaczyńska (1935), która zauważyła, że zdolności dziecka nie gwarantują wysokich wyników w nauce; Stanisław Gerstman (1959) doszukujący się przyczyn „lenistwa szkolnego” głównie w czynnikach emocjonalnych; Ludwik Bandura (1959) – w programach szkolnych i nadmiernych obowiązkach uczniów; Halina Wasyluk-Kuś (1971), która zauważa znacznie domu rodzinnego, właściwości psychicznych dziecka oraz sytuacji szkolnej – relacjom z nauczycielem i rówieśnikami. Bardziej współcześnie zjawisko SNOS przybliżyła Beata Dyrda (1999; 2007).

2000; Dyrda, 2007). To sytuacja, w której uczniowie nie wykorzystują swojego potencjału, a ich wyniki szkolne są zaniżone w stosunku do rzeczywistych możliwości – uczeń posiada wysoki poziom zdolności i jednocześnie niski poziom osiągnięć (*underachievement*)⁵⁹ (Colangelo, 2002b; Dyrda, 2007).

Uczniowie mogą ulegać niepowodzeniom szkolnym chwilowo, sporadycznie, w zależności od określonych sytuacji – wtedy jest to zjawisko krótkotrwałe. Gdy zachowania te ulegają wzmocnieniu i przeistaczają się w zjawisko ciągłe, chronicznie, utrwalają niepożądane nawyki i styl działania ucznia. Wyniki zaniżone mogą być związane z jednym przedmiotem, grupą przedmiotów lub dotyczyć wszystkich aspektów szkolnego funkcjonowania dziecka. Jako główne przyczyny występowania zjawiska SNOS są wymieniane czynniki osobowościowe, rodzinne i szkolne.

Do przyczyn tych należą między innymi: zaniżone poczucie własnej wartości, niewiara w siebie, wrogość wobec innych, niska motywacja, mała wytrwałość, duży poziom lęku, wolne tempo nauki, brak zrozumienia sensowności nauki, liczne zainteresowania, niezwiązane z nauką szkolną, brak umiejętności wykorzystania posiadanej wiedzy, umiejętności i doświadczeń w nowych sytuacjach, nadmierny perfekcjonizm, niska dojrzałość emocjonalna, zaburzenia zdolności uczenia się, ADHD, lęk przed sukcesem, stres związany z sytuacją rodzinną lub określonym nauczycielem. Ponadto wymienia się: określony system wartości pomijający wartość nauki, brak wsparcia i zrozumienia w środowisku rodzinnym, nadmierne ambicje i aspiracje rodziców, nawyki związane z uczeniem się ukształtowane w rodzinie, umiejętność pokonywania trudności i radzenia sobie z porażkami, a także niektóre okresy rozwojowe. Również zbyt łatwy program w szkole, niestawiający przed dzieckiem wymagań, znudzenie, brak przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi, brak autorytetu nauczyciela, gdy dziecko wie więcej niż on, i postrzeganie szkoły jako miejsca negatywnego, wiążącego się ze złymi doświadczeniami, są czynnikami sprzyjającymi wystąpieniu SNOS (Dyrda, 2007; Reis, 1998; Rimm, 2000; Winner, 1997). Czasem brak osiągnięć i zaangażowania jest sposobem zwrócenia na siebie uwagi. Dorośli niepokoją się, gdy zdolny młody człowiek nie wykorzystuje swoich zdolności, ale czasem też przeciwnie, fakt ten zupełnie ignorują. Dlatego dziecko wzmacnia te zachowania, które przyciągają uwagę dorosłych. Może to być także sposób ucznia na pokazanie, że kontroluje sytuację i może robić to, co chce. W takiej sytuacji może pojawić się walka o władzę pomiędzy dorosłymi a dzieckiem (Colangelo, 2002b).

⁵⁹ Różnica między potencjałem a wynikami może wynikać na przykład z rozbieżności pomiędzy wynikami testów inteligencji a wynikami w nauce lub oczekiwaniami nauczyciela a skutecznością ucznia (Colangelo, 2002a).

Dzieci doświadczające niepowodzeń szkolnych są narażone na wiele nieprzyjemnych sytuacji związanych z funkcjonowaniem w szkole. Niepowodzenia te są częstą przyczyną trudności wychowawczych i społecznych zachowań oraz przynależności do grup społecznych⁶⁰ (Dyrda, 2007; Reis, 1998; Winner, 1997). Problemy te są wzmacniane poprzez postawy rodziców, środowisko oraz cechy osobowości dziecka, w tym ich brak motywacji (Limont, 2005; Popek, 2001; Włodarski, 1998). Często początkowe trudności mają charakter fragmentaryczny. Ich dostrzeżenie i zapobieżenie jest dość łatwe; jednak zaniechanie może doprowadzić do ich kumulacji i w dalszym toku nauki do obciążających niepowodzeń szkolnych (tamże, 1998). Jako sposób na przeciwdziałanie SNOS wymienia się wsparcie rówieśników i posiadanie przyjaciół, zaangażowanie w zajęcia pozalekcyjne, sport lub zajęcia religijne, zmianę oddziaływań rodzicielskich, rozwiązywanie problemów z nauką, indywidualizację kształcenia, zmianę strategii motywacyjnych, rozwijanie zdolności kierunkowych i twórczych oraz pomoc w rozwiązywaniu problemów emocjonalnych i społecznych. W pomoc dziecku musi być zaangażowane jego środowisko rodzinne i szkolne (Dyrda, 2007; Reis, 1998; Rimm, 2000).

Oprócz syndromu nieadekwatnych osiągnięć, wyróżnia się także zespół nieproporcjonalnie dużych osiągnięć (*overachievement*), dotyczący dzieci o przeciętnym poziomie inteligencji, ale będących pod bardzo dobrą opieką i mających możliwość dzięki sprzyjającym działaniom środowiska osiągnąć wybitny poziom (Nęcka, 2003).

W kontekście syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych szczególnego znaczenia nabiera edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna⁶¹ jako te etapy edukacji

⁶⁰ Można także wyróżnić trzy typy braku efektywności edukacyjnej: agresywny, wycofany i zbuntowany (*aggressive, withdrawn, rebellious*). Uczniowie agresywni wykazują buntownicze zachowania i agresję, wycofujący się są znudzeni i niezaangażowani, zbuntowani zaś to kombinacja dwóch powyższych – połączenie zbuntowania i agresji z wycofaniem i znudzeniem (Whitmore, 1980, za: Peterson, Assouline, Jen, 2015).

⁶¹ Iwona Czaja-Chudyba (2013) akcentuje fakt, że przemiany cywilizacyjne wpływają na paradygmaty edukacyjne. Wielość przemian stwarza szereg dylematów, które muszą rozstrzygać nie tylko decydenci edukacji, lecz także poszczególni nauczyciele. Autorka zauważa, że wykształceniu wszechstronnemu i ogólnej wiedzy przeciwstawia się specjalistyczne, eksperckie wykształcenie, które dotyczy jednej dziedziny wiedzy. Wiedza ekspercka musi być jednak głęboka. Tymczasem powszechny dostęp do informacji, ich masowość tworzy złudzenie jej posiadania, co przyczynia się do obniżania jakości edukacji. Ponieważ dla funkcjonowania we współczesności konieczna jest kreatywność, zmienia się także podejście do zdolności – z elitarnego na bardziej egalitarny, który wskazuje możliwość wpływania na rozwój posiadanego potencjału. Przemiany te mają wpływ także na rolę nauczyciela – jego zadaniem staje się stymulowanie motywacji i aktywności poznawczej. W odniesieniu do dzieci zdolnych autorka zwraca uwagę na to, że wszechstronne wykształcenie, chociaż przemawia za nim wiele argumentów ekonomicznych, politycznych, kulturowych i psychologicznych, może prowadzić do przeciążenia poznawczego oraz

dziecka, gdy uczy się ono nie tylko podstawowych umiejętności (czytania, pisanie, liczenia), lecz także kształtuje swój stosunek do procesu uczenia się, obowiązków szkolnych oraz własnych zdolności. Dzieci w tym okresie są wrażliwe na oddziaływanie rodziców i nauczycieli, jak pisze Dorota Klus-Stańska (2014, s. 16) charakteryzują się „dużą plastycznością i pewną bezbronnością poznawczą, emocjonalną i tożsamościową”. Podczas pierwszych lat edukacji dziecko wzrasta również w przekonaniach o własnej skuteczności edukacyjnej, nabywa (lub nie) samodzielność poznawczą i szkolną oraz preferencje dotyczące przedmiotów szkolnych i dziedzin pozaprzekładowych. Co więcej, przyjmując perspektywę swoich rodziców i nauczycieli, włącza w swoją samoocenę etykiety, wpływające na jego dalsze osiągnięcia⁶² (por. Ledzińska, 2010).

Rozpoznawanie i rozwijanie zdolności dzieci jest ujęte w podstawie programowej, uczeń szczególnie uzdolniony powinien być objęty opieką szkoły i poradni psychologiczno-pedagogicznej. W wielu miejscach w Polsce pojawiają się lokalne/szkole programy wspierania przedszkolaków i młodszych uczniów szkolnych, których celem jest opieka uwzględniająca specjalne potrzeby uczniów zdolnych. Podkreśla się w tym istotę trafnej diagnozy, która może być uzyskana przez nauczyciela poprzez zabawy diagnostyczne. Podejście to daje „szansę kształcenia dzieci, które nie mieszczą się w ramach szkolnego systemu oceniania – przejawiają wybiórcze zdolności, często ignorowane całkowicie przez system kształcenia” (Czaja-Chudyba, 2013, s. 14). Ponadto taka diagnoza pozwala koncentrować się na pozytywnych cechach i mocnych stronach dziecka i sprzyja budowaniu „szkoły skoncentrowanej na jednostce”⁶³ (tamże, s. 13). W procesie edukacji kładzie się nacisk na indywidualizację⁶⁴ w dobrze metod, treści i form pracy; takie

wyuczony bezrefleksyjności. W takim procesie „gubi się” także dzieci posiadające zdolności kierunkowe (Czaja-Chudyba, 2013).

⁶² Tymczasem, jak zauważa Dorota Klus-Stańska, uczeń funkcjonuje w szkole, w której dominuje uśrednienie. „Uśrednienie wyraża się w oczekiwaniu wyraźnej unifikacji, ugrzecznionej przeciętności i powściągliwego wydoroslenia”, nabywana zaś wiedza wynika z „wymuszonej jednakowości” (Klus-Stańska, 2012, s. 28–29). W takim środowisku nie ma miejsca na odmienność potrzeb edukacyjnych, form kształcenia i indywidualizację. Szkoła staje się więc miejscem, w którym dzieci pozbawiane są wyróżniających ich atrybutów, takich jak kreatywność, które, paradoksalnie, są cenione w życiu dorosłym.

⁶³ Takie podejście do edukacji budzi także niepokoje, na przykład czy fakt wczesnej diagnozy nie spowoduje zahamowania rozwoju w innych dziedzinach, co w przypadku nietrafności może być dla dziecka krzywdzące. Zarzutem jest także fragmentaryczność tak realizowanej edukacji, ukryte mechanizmy dyskryminacji czy pobudzanie negatywnych ambicji i aspiracji uczniów i ich rodziców. Ze strony nauczycieli pojawia się obawa, jak w praktyce realizować indywidualizację, gdy w klasie jest duża grupa uczniów o zróżnicowanych potrzebach i zdolnościach (Czaja-Chudyba, 2013).

⁶⁴ Józefa Bałachowicz (2011), analizując pojęcie indywidualizacji, dostrzega jego osadzenie w konkretnych paradygmatach pedagogicznych, które wpływają na interpretacje założeń jawnych i ukrytych znaczeń. Jak zauważa autorka, współcześnie pojmowany

elastyczne podejście sprzyja kształtowaniu elastycznych ludzi, którzy potrafią wpływać na swój proces uczenia się (Bałachowicz, 2011).

Dla dzieci duże znaczenie mają zarówno nagrody zewnętrzne, takie jak oceny, nagrody rzeczowe, wyróżnienia i nagrody wewnętrzne, jak i samozadowolenie. Czynniki te w dużym stopniu motywują do wysiłku (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2015a). Jednym z najbardziej dostrzegalnych osiągnięć dziecka jest wygrana w konkursie (turnieju, zawodach). Ponieważ wiele z tych form rywalizacji ma charakter obiektywny – dziecko lub jego wytwory są oceniane na tle rówieśników przez osoby, które można uznać za kompetentnych sędziów.

Z kolei dla dzieci takie osiągnięcie może stanowić źródło wiedzy o sobie samym i sprzyjać kształtowaniu samoświadomości oraz pozytywnych cech charakteru, takich jak pracowitość, krytycyzm, wytrwałość i in. Konkursy, w których uczestniczą dzieci, najczęściej są organizowane w szkole. Są to konkursy klasowe, ogólnoszkolne lub bardziej prestiżowe: dzielnicowe, gminne, ogólnokrajowe⁶⁵. Sam udział w konkursie nie musi oznaczać, że dziecko posiada zainteresowania lub zdolności w danej dziedzinie. Może być wynikiem prowadzonej przez nauczyciela identyfikacji mocnych stron klasy (konkurs klasowy: ortograficzny, plastyczny lub wokalny), zaangażowania rodziców w edukację i sukcesy dziecka (zachęta rodzica do spróbowania, przeżycia czegoś nowego), elementem strategii rodziców lub nauczycieli skierowanych na radzenie sobie z emocjami oraz kształtujących postawy pożądane wychowawczo (np. dziecko uczy się radzić z porażkami, ma możliwość ocenienia swoich możliwości na tle innych w danej dziedzinie, buduje wspólnotę i zaangażowanie z drużyną sportową). W pewnych przypadkach chęć angażowania się w konkursy, szczególnie sportowe, wynika

indywidualizm powinien być realizowany w edukacji w taki sposób, by stworzyć każdemu dziecku – nie tylko dziecku o specjalnych potrzebach edukacyjnych – możliwość „osobistej relacji z kulturą” (tamże, s. 24).

⁶⁵ W klasach początkowych do najpopularniejszych konkursów należą: plastyczne oraz zawody sportowe, organizowane nie tylko przez szkoły, lecz także domy kultury, biblioteki, kluby sportowe lub władze oświatowe. Wielu nauczycieli pośredniczy pomiędzy uczniami a instytucjami, które takie konkursy organizują. Przykładami ogólnopolskich konkursów dla dzieci są: w dziedzinie matematyki dostępny dla dzieci z każdego poziomu wiekowego międzynarodowy „Kangurek”, a także obejmujący edukację zintegrowaną oraz język angielski „Olimpusek”. W ostatnich latach pojawiły się także w szkołach oraz na lokalnych festynach konkursy typu „Mam talent”, gdzie dziecko może zaprezentować swoje pomysły i umiejętności, najczęściej związane z tańcem i śpiewem. Jest to sposób na promocję szkoły oraz uczniowskich umiejętności.

Jednocześnie w edukacji wczesnoszkolnej zauważa się wręcz „manię konkursów”. Dzieci są zachęcane do rywalizacji, co z jednej strony przyzwyczajają je do atmosfery współzawodnictwa i pewnej presji, która jest z tym związana, z drugiej jednak sprawia, że zarówno udział, jak i sukcesy się dewaluują. Tym bardziej, że dziecko nie jest w stanie obiektywnie odróżnić konkursu prestiżowego (np. ogólnopolskiego) od klasowego, realizowanego przez nauczyciela dla swoich uczniów.

z zamiłowania do rywalizacji. Przy tym prestiżowe osiągnięcia uczniów są uznawane nie tylko za sukces samych uczniów, lecz także ich nauczycieli i szkoły, co w dalszym czasie przekłada się na miejsca rankingowe placówek oraz nabór lepszych uczniów w przyszłości (por. Giza, 2016).

2.3. Pozaszkolne osiągnięcia dziecka zdolnego

Istotną formą budowania pozaszkolnych osiągnięć dzieci zdolnych jest uczęszczanie na zajęcia pozaszkolne w domach kultury, w szkołach językowych, szkołach muzycznych i innych placówkach edukacyjnych oraz przynależność do klubów sportowych. Dzieci korzystają z takich zajęć, by nabywać umiejętności niedostępne lub wykraczające poza program szkolny. Żeby móc rozwijać na wysokim poziomie takie zdolności jak muzyczne czy sportowe, konieczne jest włączenie w edukację dziecka nauczycieli lub trenerów posiadających wiedzę specjalistyczną⁶⁶.

W wielu przypadkach, jeżeli dziecko uczęszcza na dodatkowe zajęcia, ma dzięki temu dostęp do dodatkowych form rywalizacji, na przykład zawodów sportowych w danej dziedzinie (gimnastyka artystyczna, jeździectwo), turniejów (szachowych, tanecznych), konkursów (wokalnych, instrumentalnych, językowych). Czasem przynależność do klubów sportowych obliguje do udziału w turniejach i zawodach, gdyż sukcesy członków budują także pozycję rankingową klubu.

Udział dziecka w zajęciach pozaszkolnych zależy od miejsca zamieszkania (dostępność określonych placówek i zajęć) oraz sytuacji rodzinnej dziecka, w tym przede wszystkim możliwości organizacyjnych i finansowych rodziców i ich gotowości do angażowania się w rozwój pozaszkolnych zainteresowań dziecka (por. Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a; 2014b). Z czasem dziecko usamodzielnia się i nie tylko w większym zakresie może decydować o tym, w jakich zajęciach będzie uczestniczyło, lecz także może na nie uczęszczać bez organizacyjnej pomocy opiekunów.

Na poziom osiągnięć dziecka wpływają przede wszystkim ich zdolności, w szczególności intelektualnych i twórczych, lecz także kierunkowych, motywacja ukierunkowana na cel oraz opinie dorosłych (rodziców i nauczycieli) (Sękowski, 2000).

⁶⁶ Szczególnie, że nauczyciel edukacji przedszkolnej lub wczesnoszkolnej posiada wiedzę i umiejętności wszechstronne, lecz na poziomie adekwatnym do tych etapów edukacyjnych. Nie jest w stanie nauczyć dzieci umiejętności specyficznych dla określonej dziedziny (np. gry na instrumencie, umiejętności piłkarskich, kroków tanecznych i in.). Oznacza to, że rodzice, którzy odkryją lub otrzymają informację o wysokim potencjale dziecka w dziedzinie muzyki lub sportu, muszą podjąć decyzję, czy chcą dziecko ukierunkować już w tym wieku, czy chcą decyzję tę odwlec w czasie, czy też zaniechają rozwoju odkrytych predyspozycji.

2.4. Funkcjonowanie psychospołeczne dziecka zdolnego

2.4.1. Zainteresowania i motywacja w wybranej dziedzinie⁶⁷

Zainteresowania mają związek z aktywnością poznawczą dziecka, mają swoją intensywność i trwałość, wpływają na motywację do zajmowania się daną dziedziną⁶⁸ (Ćwiok, 1989; Gurycka, 1998). Osoby zdolne charakteryzują się wszechstronnością zainteresowań, częściej ich zainteresowania mają charakter naukowy i artystyczny, a w mniejszym stopniu praktyczny (Borzym, 1979). Przy tym u dzieci występują dysproporcje pomiędzy zamiłowaniem do różnych dziedzin – na przykład dziecko może bardzo lubić czytanie, lecz nie matematykę (por. Koshy, Robinson, 2006).

⁶⁷ W rozdziale przeglądowym, dotyczącym modeli zdolności wykazano, że większość badaczy uznaje motywację i/lub zaangażowanie za istotny czynnik rozwoju zdolności i wysokich osiągnięć, przy tym zaangażowanie jest uznawane za część procesu motywacyjnego (por. Mönks, Mason, 2000). Motywacja jest uznana za niezbędną do adekwatnych wyników w nauce szkolnej i wybitnych osiągnięć w innych obszarach (Bloom, 1985; Sękowski, 2001; Siekańska, 2005).

W literaturze są opisywane różne podejścia do zagadnienia motywacji. Przykładowo w podejściu behawiorystycznym zakłada się możliwość wpływania na motywację poprzez wzmocnienia pozytywne i negatywne, to podejście jest szczególnie widoczne w szkołach. Podejście poznawcze kładzie akcent na potrzeby i cele jednostki – szczególnym przykładem jest tu teoria potrzeb Abrahama Masłowa. Według teorii Martina Forda motywacja wiąże się z różnymi kategoriami celami (np. emocjonalnymi, poznawczymi, zadanowymi i in.), które należy integrować w taki sposób, by móc je osiągnąć (Brophy, 2002). Literatura przedmiotu opisuje także różne klasyfikacje motywacji. Najbardziej powszechny jest podział na motywację wewnętrzną i zewnętrzną, pozytywną i negatywną (Głoskowska-Sołdatow, 2010), autonomiczną i instrumentalną (Tokarz, 2005) oraz poznawczą (Tokarz, 1985). Motywacja samoistna, wewnętrzna jest uznawana za tą, która opiera się na przyjemności z uczenia się, na ciekawości i zaangażowaniu człowieka w ten proces, przynosi osobistą satysfakcję, motywacja zewnętrzna opiera się na czynnikach zewnętrznych, takich jak kara lub nagroda (Brophy, 2002; Phillips, Lindsay, 2006), chociaż obydwa jej rodzaje ujawniają się w większości zachowań człowieka oraz w jego twórczości (Lens, Rand 2000; Ruscio, Whitney, Amabile, 1998).

Paula Olszewski-Kubilius, Rena F. Subotnik, i Frank Worrel (2015b) dokonali zestawienia koncepcji motywacji w formie pytań, skierowanych do siebie, co służyć może lepszemu poznaniu siebie. Proponują następujące: Czemu przypisuję swój sukces: swojej inteligencji czy stosowanym strategiom i wysiłkowi? Czy mogę to zrobić? Czy chcę to zrobić? Czy ma to znaczenie dla moich przyszłych celów? Czy to jest interesujące dla mnie, czy też jestem zmotywowany nagrodą zewnętrzną: ocenami, statusem, pieniędzmi? Czy lubię to robić? Czy zawsze jestem zmotywowany, czy też tylko w konkretnym czasie i określonymi zadaniami?

⁶⁸ Czasem to zdolności są źródłem zainteresowań (Super, 1972). Kierunek zainteresowań oraz ich rozwój ma związek z poziomem inteligencji, przy tym osoby zdolne mają zainteresowań więcej i są one bardziej intensywne (Borzym, 1979). Ponadto zainteresowania są związane z płcią, wiekiem, osobowością, a także czynnikami rodzinnymi, szkołą i środowiskiem rówieńniczym (Gurycka, 1998).

Ważnym czynnikiem, przyczyniającym się do tego, by dziecko chciało poświęcać czas na jakąś aktywność jest zainteresowanie danym tematem; jest ono elementem podtrzymywania motywacji wewnętrznej⁶⁹. Nauka, która opiera się na zainteresowaniach powoduje, że uczniowie stają się aktywni w procesie uczenia się, chętniej odnajdują się w sytuacjach problemowych, formułują pytania i poszukują na nie odpowiedzi (por. Ford, Alber, Heward, 1998; Gurycka, 1989). Utrata uwagi będąca wynikiem braku zainteresowania, ale także cele nakładane przez inne osoby, prowadzą do zmniejszenia lub utraty motywacji.

Dzieci zdolne różnią się rówieśników pod względem posiadanej motywacji wewnętrznej: uczą się szybciej i mocniej angażują w naukę⁷⁰ (Tyszkowa, 1990). Interesują się często tematami odmiennymi niż te, które są ważne dla rówieśników, co wzbudza w nich poczucie izolacji i odmienności. Wyższa motywacja dotyczy tych dziedzin, w których dziecko przejawia zdolności oraz ma osiągnięcia. Dzieci są gotowe poświęcać tym obszarom wiele czasu i wysiłku, przejawiają chęć do nauki. Przy tym zainteresowania daną dziedziną może się pojawić na różnych etapach życia i jest długotrwałe, stanowi element ich życia, jest ekscytujące i pozwala na przeżywanie przepływu. Zajmowanie się daną dziedziną jest atrakcyjniejsze niż inne aktywności (Coleman, Micko, Cross, 2015). Ważną cechą osób zdolnych jest zaangażowanie, posiadanie wewnętrznej motywacji do uczenia się, lecz także pragnienie osiągania sukcesów, zdobywania nagród zewnętrznych i dokonywania znaczących zmian w świecie. Ich zaangażowanie ma także podłoże emocjonalne, wykonywana praca, nawet jeżeli jest żmudna, sprawia im przyjemność lub radość (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2012a).

⁶⁹ Tracy L. Cross zauważa, że u dzieci pojawiają się okresowe obsesje, dotyczące jakiegoś tematu. Jest to stałe myślenie o czymś, koncentracja na jakiejś rzeczy: filmie, grze, muzyce. Dzieci poświęcają energię i czas, by się tym zajmować. Czasem zwykle zainteresowanie przemienia się w pasję, a nawet w obsesję. Określony temat jest traktowany jako intrygujący, dziecko stara się dowiedzieć możliwie wiele. Autor zwraca uwagę, że taka obsesja jest ważnym czynnikiem rozwoju zdolności oraz wyboru kariery edukacyjnej i zawodowej (Cross, 2014). Mihaly Csikszentmihalyi (2005) uważa, że motywacja wewnętrzna wiąże się ze stanem umysłu, nazwanym przepływem (*flow*). Jest to moment, gdy człowiek nie dostrzega upływu czasu i jest całkowicie skoncentrowany na zadaniu. Przyjemność przy przeżywaniu tego stanu jest tak duża, że pragnie ją powtarzać.

⁷⁰ Chociaż różnią się rodzajem motywacji w zależności od wieku i osiągnięć szkolnych – zdaniem Ireny Borzym (1979) zdolni uczniowie młodsi są mocniej zaangażowani w problemy intelektualne, ale też ulegają bardziej wszechstronnej motywacji; młodsi, którzy źle się uczą, ulegają motywacji zewnętrznej; uczniowie starsi, którzy dobrze się uczą, posiadają motywację wewnętrzną. Na poziom motywacji dziecka pozytywnie działa możliwość zajmowania się tymi dziedzinami, które są dla niego interesujące. Stąd trafny dobór zajęć pozalekcyjnych lub stworzenie w domu przestrzeni do pielęgnowania pasji, sprzyja wzmocnieniu motywacji. Ważne jest także udzielanie wsparcia, zachęty, docenianie, nagradzanie wysiłku i osiągnięć, zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli, a także posiadanie starszego rodzeństwa, które jest wzorcem do naśladowania (Phillips, Lindsay, 2006).

Motywacja w ujęciu modeli rozwojowych nie jest cechą stałą, lecz zmienia się wraz z upływem czasu i może być kształtowana poprzez odpowiednie oddziaływanie, trening i uczenie się. Jej pozytywny rozwój ma duże znaczenie dla osiągnięć jednostki. Motywacja jest odzwierciedleniem przekonań i osobistych doświadczeń, zmienia się w czasie i wpływa na możliwości jednostki. Jej posiadanie wiąże się z poświęceniem energii, by zrealizować postawione cele (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrel, 2015b).

Dzieci zdolne mogą mieć problemy z motywacją⁷¹, szczególnie do zajmowania się dziedzinami odległymi od kierunku uzdolnień (Nakonieczna, 1993). Również stałe stosowanie nagradzania jest niszczące dla motywacji wewnętrznej, gdyż dziecko skupia się na otrzymaniu nagrody. Gdy tej zabraknie, dziecko nie chce się angażować i wysilać (Lepper, Greene, Nisbett, 1973). Naciskane lub motywowane do rozwoju poprzez nagradzanie zewnętrzne, traci zamiłowanie do zajmowania się rozwojem własnych predyspozycji i pozbawia chęci osiągnięcia sukcesów. Wtedy zdarza się, że zdolności pozostają jedynie obszarem ich hobby (Salcher, 2009).

Brak zainteresowania daną dziedziną, nawet jeżeli dziecko wykazuje predyspozycje w tym zakresie, powoduje, że nawet rozwój zdolności (np. poprzez udział w specjalnych programach) nie daje takich osiągnięć, jak w przypadku tych, którzy wykazują zainteresowanie w danej dziedzinie (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2012b).

2.4.2. Emocje i wrażliwość

Emocje odnoszą się do „uczucia i związanych z nim myśli, stanów psychicznych i biologicznych oraz zakresu skłonności do działania” (Goleman, 2012, s. 448). Jako najbardziej podstawowe emocje wymienia się: złość, smutek, strach, zadowolenie, miłość, zdziwienie, wstręt i wstyd (tamże). Kompetencje emocjonalne mogą dotyczyć: świadomości własnego stanu emocjonalnego, odczuwania wielu emocji; dostrzegania emocji innych ludzi; rozumienia i stosowania słownictwa oznaczającego emocje; umiejętności zaangażowania się w emocje innych ludzi; umiejętności rozróżnienia pomiędzy stanem emocjonalnym a zachowaniem zewnętrznym; stosowaniem samoregulacji w sytuacji, gdy dominujące stają się emocje negatywne; rozumienia konieczności posługiwania się komunikacją emocjonalną z innymi ludźmi; umiejętności bycia skutecznym w zakresie emocjonalności⁷²

⁷¹ Ważnym wątkiem jest tu szczególnie motywacja do uczenia się. Badania pokazują, że szkoła przyczynia się do stopniowego obniżenia motywacji do nauki; uczenie się zmienia się z przyjemności w pracę, która nie sprawia dzieciom radości (Michalska, 2004). Problemem szkolnym dzieci zdolnych jest znużenie, które obniża motywację do uczenia się; chociaż część dzieci stosuje różne strategie, by sobie z tym poradzić (Freeman, 1999).

⁷² Warto przywołać badania Klaudii Mikołajczyk, które pokazują, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym trafniej nazywają i rozpoznają emocje związane z odrzuceniem, być może

(Saarni, 1999). Rozwój emocji powinien odbywać się poprzez naukę ich zauważania, komunikowania, formowania, zrozumienia, respektowania, integrowania swoich i cudzych emocji (Andrukowicz, 2004).

Rodzice nie tylko zaspokajają potrzeby dziecka, lecz również są źródłem jego emocji. Na negatywne ich kształtowanie, prowadzące do poczucia odrzucenia, mogą mieć wpływ między innymi niewłaściwe ocenianie dziecka, postawa nadopiekuńcza względem niego, brak konsekwencji (Misiewicz, 1986).

Dzieci zdolne i ich problemy emocjonalne mają swoje źródło w kilku głównych czynnikach. Badania wskazują na to, że osoby zdolne są bardziej emocjonalne,

dlatego, że będąc w grupie rówieśniczej często są one ich udziałem, a co za tym idzie, częściej są one omawiane i analizowane przez dzieci i dorosłych. Podobnie trafnie dzieci rozpoznają emocje związane z bólem i cierpieniem, co również znajduje uzasadnienie w ich doświadczeniach i reakcjach dorosłych na nie. Rozpoznawalne są także złość i radość, które to emocje najwcześniej pojawiają się w rozwoju. Zdecydowanie słabiej dzieci radzą sobie z nazywaniem emocji związanych z poczuciem dumy, zadowolenia, które wiążą się z większym poczuciem samoświadomości i umiejętności określenia siebie na tle innych. Są to emocje bardziej złożone. Autorka badań sugeruje, że szkoła nie daje dzieciom zbyt wielu okazji do odczuwania dumy i zadowolenia, przez co łatwiej radzą sobie z opisem uczuć towarzyszących porażce a nie sukcesom. Analizując, w jaki sposób uczniowie w wieku wczesnoszkolnym radzą sobie z emocjami, Klaudia Mikołajczyk odniosła się do typologii wyodrębnionej przez Carolyn Saarni (1999). Przywołane badania pokazują, że jedynie 15% badanych dzieci próbuje radzić sobie z negatywnymi emocjami (żał, odrzucenie, smutek, osamotnienie) poprzez pozytywne rozwiązywanie problemu – podjęcie rozmowy i chęć wyjaśnienia sytuacji. 9% poszukuje wsparcia u osoby dorosłej, 30% stosuje strategię internalizującą (obwinianie siebie, podtrzymywanie smutku), zaś 28% nie potrafi wskazać żadnego sposobu na poradzenie sobie z emocjami. To oznacza, że w badanej grupie aż 75% uczniów nie potrafi radzić sobie z takimi emocjami w sposób konstruktywny lub nie radzi sobie wcale. W odniesieniu do takich emocji, jak złość i gniew, które prowadzą do agresji, aż 42% dzieci radzi sobie przez walkę i agresję, 21% wykorzystuje negocjacje, 3% szuka wsparcia u dorosłych, a jedynie 2% wycofuje się z konfliktu. 30% nie potrafi sobie poradzić z takimi sytuacjami. Jak wskazuje autorka badań, programy profilaktyki agresji, prowadzone w szkole, nie są skuteczne. Autorka analizowała także radzenie sobie z takimi emocjami, jak wielka radość, szczęście, poczucie zadowolenia z siebie. Okazuje się, że aż 45% dzieci nie potrafi powiedzieć, jak sobie radzić z takimi pozytywnymi emocjami. Świadczy to o pomijaniu w wychowaniu tego aspektu, traktowaniu go w kategorii łatwego do samodzielnego opanowania. Nie analizuje się, czy sytuacja radości dla jednej osoby, nie jest przykrością dla innych. Jedynie 16% badanych potrafi pocieszać przegranych, chwalić ich i gratulować im. Reakcją dominującą na ból i cierpienie jest poszukiwanie wsparcia u osób dorosłych. Poszukuje go 29% badanych. Wynika to prawdopodobnie z treningu i wdrażania dzieci do takiego typu zachowań oraz potrzeby poczucia bliskości w sytuacji zagrożenia. Dość duża grupa dzieci (25%) reaguje płaczem i smutkiem, zaś 33% nie potrafi sobie poradzić z takimi emocjami. Z kolei z poczuciem wstydu i strachu większość badanych radzi sobie poprzez płacz i rozpamiętywanie (25%) oraz przeproszenie (23%). Jedynie 6% stara się przemyśleć i rozwiązać problem. Jako podsumowanie badań autorka stwierdza, że 60% ma przeciętny poziom radzenia sobie z emocjami, 22% zaś wysoki. Przy tym najniższy poziom kompetencji stwierdzono u dzieci pochodzących z dużych miast (Mikołajczyk, 2011).

częściej doznają niepokoju, depresji, są bardziej wrażliwe i bardziej idealistyczne⁷³ (Webb, 1993). Badania Lindy Silverman pokazują, że duży odsetek dzieci zdolnych jest introwertykami, a ta cecha koreluje z introspekcją, refleksją, umiejętnością hamowania agresji, wrażliwością, moralnością, osiągnięciami naukowymi. Charakterystycznymi cechami zdolnych są także wrażliwość i intensywność, które to cechy wskazują na potencjalnie wysoki poziom moralności w życiu dorosłym oraz nadmierny perfekcjonizm, który budzi obawy o możliwość sprostania wymaganiom⁷⁴ (Silverman, 1997).

Dzieci zdolne rozwijają się w sposób asynchroniczny, który jest spowodowany przyspieszeniem w jednym lub kilku obszarach i jego efektem jest rozbieżność poziomu różnych aspektów funkcjonowania⁷⁵. Ten brak harmonii może sprzyjać

⁷³ Kwestia trudności emocjonalnych dzieci zdolnych jest dyskusyjna. Niektórzy badacze twierdzą, że nie ma różnic pomiędzy emocjonalnością osób zdolnych a innych, lecz ich przyczyny mają swoje źródło w oczekiwaniach społecznych wobec zdolnych – interakcjach pomiędzy dzieckiem a domem, szkołą i otoczeniem. Dlatego nieadekwatny perfekcjonizm, nadmierna wrażliwość i intensywność, a także pozytywne i negatywne uznawane są za cechy niezależne od zdolności (Neihart, 1999a). Analizy, które pokazują, że dzieci i młodzież zdolna są bardziej narażeni na problemy emocjonalne i społeczne prowadzone były m.in. przez Irenę Borzym (1979), Joan Freeman (1994b), Josepha Renzullego (1981), Laurence J. Coleman, Tracy L. Cross (1988); Lindę Silverman (1994); Jamesa T. Webba (1993); dyskusję zaś w tym zakresie prowadzą na przykład Wayne D. Parker (1996), Jean A. Baker (1995), Ann F. Garland i Edward Zigler (1999). Pojawiają się też opinie, że nadmierna wrażliwość pojawia się u dzieci zdolnych sporadycznie (Damiani, 1997). Analizy literaturowe Maureen Neihart (1999a) pokazują, że doświadczenia i trudności psychiczne (np. depresja, poziom lęku, samobójstwa) osób zdolnych mają związek z rodzajem uzdolnień, przystosowaniem się do edukacji oraz osobistymi cechami jednostki, takimi jak samopoznanie, temperament, a także okolicznościami życiowymi. Ogólne wyniki badań wskazują, że dzieci zdolne nie są narażone na większe trudności psychiczne niż inni, szczególnie, że wiele ich cech (np. samoocena) zmienia się wraz z ich rozwojem. Dlatego być może część trudności psychicznych dotyka w większym stopniu utalentowanych w specyficznych dziedzinach dorosłych, szczególnie dotyczący to osób bardzo twórczych i dążących do wysoki osiągnięć twórczych (Neihart, 1998b; 1999a).

⁷⁴ Niepokoje i nadmierne lęki młodych zdolnych mają także związek z ich dążeniem do perfekcjonizmu oraz chęcią zaspokojenia oczekiwań rodziców lub nauczycieli lub swoich własnych (Lamont, 2012). Szczególnie nastolatki zdolne narażone są na stres, związany z wysokim poziomem oczekiwań wobec nich oraz rywalizacją. To budzi w nich lęk, który może prowadzić do depresji, nadużywania substancji szkodliwych, problemów z relacjami, a nawet samobójstwa (Cross, 2016).

⁷⁵ Rozwój asynchroniczny dzieci zdolnych zauważała już Leta Stetter Hollingworth, która pisała, że: „Połączenie inteligencji dorosłego i emocji dziecka w dziecięcym ciele napotka pewne trudności” (Hollingworth, 1942, s. 282, za: Kearney, 1990) i zachęcała do tego, by przyjąć tę rozbieżność rozwoju, jak naturalną dla osób zdolnych. Obecnie wymienia się pięć obszarów, które mają związek z funkcjonowaniem domowym i szkolnym dziecka oraz są uznawane za świadectwo asynchronicznego rozwoju. Należą do nich: lęki, samokrytycyzm, nadmierna wrażliwość, łatwość denerwowania się i wpadania we frustrację oraz depresja (Alsop, 2003).

występowaniu trudności w funkcjonowaniu jednostki w niektórych obszarach, na przykład emocjonalnym i społecznym⁷⁶ (Limont, 2010; 2013b). Jak zauważa Wiesława Limont (2010, s. 88) „przyczyną rozwoju asynchronicznego zdolnych dzieci i młodzieży jest wielość, różnorodność i intensywność ich wewnętrznych i zewnętrznych doświadczeń odbiegających od norm rozwojowych”.

Trudności dziecka wynikają z ich odmiennego niż u rówieśników poziomu rozwoju intelektualnego, specyficznych cech, na przykład perfekcjonizmu oraz reakcji innych osób na posiadane przez dziecko zdolności (Limont, 2010). Dziecko, porównując się do rówieśników, zauważa swoją odmienność, związaną z szybszym lub wolniejszym rozwojem w niektórych obszarach, co sprzyja jego poczuciu izolacji. Ponadto wobec dziecka zdolnego często pojawiają się wysokie oczekiwania związane z osiągnięciami, co jest przyczyną stresu. Rozwój asynchroniczny może powodować frustrację i nieoczekiwane wybuchy emocji (Koshy, Robinson, 2006). Wobec dziecka o takim rozwoju wysyłane są sprzeczne komunikaty, będące wynikiem rozbieżności w jego identyfikacji⁷⁷, szczególnie gdy posiada ono zdolności kierunkowe, lecz przy tym wykazuje trudności w uczeniu się lub deficyty uwagi (Limont, 2010; Neihart, 2016; Renzulli, Reis, 2004).

Jolana Laznibatová (2005), oprócz rozwoju asynchronicznego, za przyczynę trudności dzieci zdolnych uznaje także dysharmonię – okresy przyspieszenia i zwolnienia rozwoju; heterogeniczność, polegającą na zróżnicowanym poziomie radzenia sobie z różnymi dziedzinami oraz zaburzenia i trudności w nauce.

Udziałem osób zdolnych, zgodnie z koncepcją Kazimierza Dąbrowskiego (1988), jest także większa wrażliwość emocjonalna, będąca warunkiem przyspieszonego rozwoju⁷⁸. Zgodnie z teorią dezintegracji pozytywnej jest pięć kategorii życia psychicznego, które dotyczą wyjątkowej intensywności i wrażliwości osób zdolnych – ich wzmoczonej pobudliwości (Harrison, Van Haneghan, 2011; Limont, 2010; 2014; Lovecky, 1992; Piechowski, 2015):

⁷⁶ Przykładem rozbieżności pomiędzy rozwojem poznawczym i emocjonalnym jest gotowość dziecka do rozumienia pojęcia śmierci, przy jednoczesnym braku gotowości do przyjęcia jej na poziomie emocjonalnym, co może powodować nadmierne lęki przed utratą kogoś bliskiego (Limont, 2012).

⁷⁷ Konsekwencją „podwójnej identyfikacji” są także rozbieżne, podwójne oczekiwania wobec dziecka.

⁷⁸ Badania Kazimierza Dąbrowskiego nad młodymi, wybitnie zdolnymi osobami z zaburzeniami psychicznymi doprowadziły do stworzenia teorii dezintegracji pozytywnej (TDP), zgodnie z którą rozwój obejmuje kolejne poziomy, wiodące do tworzenia „zintegrowanej osobowości jednostek wybitnie zdolnych i twórczych” (Limont, 2014, s. 11). Jednostki zdolne posiadają intensywność emocjonalną i wzmoczoną pobudliwość (wrażliwość) psychiczną, które są warunkiem ich rozwoju. Zdaniem autora na potencjał rozwojowy składają się talenty, zdolności kierunkowe, inteligencja, intensywność i wrażliwość oraz wewnętrzna transformacja; ważne są także wpływy środowiska oraz czynniki związane z samorozwojem (Dąbrowski, 1975; 1988; Limont, 2010; 2014; Piechowski, 2015).

1. Psychomotoryczna, przejawiająca się w szybkiej mowie, gestach, aktywności fizycznej, chęci do rywalizacji i dużego wysiłku. Osoby te mogą długo koncentrować się na jakimś temacie, lecz przy tym muszą poruszać się, robić coś nowego. Zdarza się, że gdy zaczynają czytać książkę, muszą ją skończyć tego samego dnia – skupiają się na niej, dopóki nie zakończą czytania. Osoby te mogą mieć tiki, dużo mówić, wpadają w pracoholizm. Czasem poszukują bodźców, które złagodzą ich nadmiar energii. Mogą także być stymulacją dla swojego środowiska.
2. Sensoryczna, intensywne i bogate odczuwanie bodźców, piękna, dźwięków, smaków, zapachów, struktury materiałów. Osoby te przeżywają świat wzbogaconymi zmysłami, mają zwiększoną wrażliwość słuchową, dotykową, smakową, zapachową lub/i wzrokową, co czasem prowadzi do ekstremalnych reakcji na bodźce. Często cierpią na bezsenność, gdyż nie potrafią wyciszyć swoich zmysłów. Przejawem napięcia w tym obszarze może być nadmierne jedzenie, pragnienie bycia w centrum uwagi, potrzeba robienia zakupów.
3. Intelktualna – aktywność umysłu pobudzana jest poprzez pytania i problemy, pragnienie poszukiwania wiedzy, prawdy. Przejawia się w pasji i koncentracji; wyraża się potrzebą zrozumienia złożonych i trudnych zagadnień, kwestionowaniem poznawanych faktów, a także poruszaniem problemów filozoficznych. Dotyczy to także rozważań o śmierci. Osoby o tej pobudliwości posiadają umiejętność obserwacji i planowania, potrafią długo się koncentrować, myślą refleksyjnie, krytycznie i niezależnie, dokonują introspekcji.
4. Wyobraźniowa, obejmująca nietypowe skojarzenia, analogie, metafory, marzenia, fantazje, pomysły, twórcze działania, odkrywanie i poszukiwanie nowości. Osoby, które wykazują pobudliwość tego rodzaju, włączają swoje wymyślone światy do życia realnego; wyobrażają sobie straszne sytuacje i konsekwencje, co budzi ich niepokój; boją się tego, co nieznanego; bodźce dostępne w mediach mogą powodować wzrost niepokoju⁷⁹. Mają także zamiłowanie do bajek i baśni, tworzą wymyślone światy, lecz czasem nie odróżniają prawdy od wyobrażeń.
5. Emocjonalna, związana z głębokim odczuwaniem: współczucia, odpowiedzialności, ocen, niepokoju; wyraża się także w przywiązaniu do ludzi i miejsc. Powoduje, że życie postrzegane jest przez pryzmat intensywnych uczuć i reakcji, co utrudnia możliwość dopasowania się do nowych sytuacji. Jest to także przeżywanie emocji z punktu widzenia innych

⁷⁹ Warto zauważyć, że wzmoczona lękliwość jest także związana z rozwojem mowy i wyobraźni – w szczególności dotyczy dzieci w wieku do 6 lat (Hurlock, 1985).

osób i wielka wrażliwość na krzywdę. Przejawy tej pobudliwości są także somatyczne (rumieniec, przyspieszone bicie serca, skurcze żołądka) i ujawniają się w ekscytacji lub zahamowaniu, wpadaniu w skrajne emocje, do nastrojów depresji i myśli samobójczych włącznie. Empatia, którą odczuwają takie osoby, może stworzyć sytuację, w którym dziecko odczuwa tak jak ktoś inny, na przykład rodzic, lecz nie potrafi znaleźć zdarzenia, które uczucie to wywołuje. Odpowiedzialność za cierpienie innych może być bardzo bolesne, może też powodować, że osoby te będą się wycofywały z relacji z innymi, by nie odczuwać emocji innych tak intensywnie, a to powoduje poczucie izolacji.

Intensywność osób zdolnych powoduje odmienną, „inną *jakość odczuwania*, nie tylko ponad przeciętną lub «normalną», lecz *zdecydowanie* bardziej życiową i o dużej gotowości reagowania” i jest połączona z większą wrażliwością na świat (Piechowski, 2015, s. 123–124). Jak podkreśla Michael M. Piechowski, jest to dla osób zdolnych „naturalny i normalny sposób funkcjonowania”⁸⁰ (tamże, s. 124). Wzmoczona pobudliwość emocjonalna wiąże się z dużym nasileniem analizowania przeżyć osobistych. Jako jej konsekwencje dla dzieci wymienia się wycofywanie z kontaktów społecznych, czasem podyktowane błędną interpretacją słyszanych komunikatów. Dziecko wzrasta w przekonaniu o własnej odmienności, dostrzegając, że inaczej niż rówieśnicy reaguje na fakty i zdarzenia (Mróz, 2012). Zdolne dzieci są bardziej narażone na subiektywne doświadczanie siebie w sposób bolesny, które na styku z kulturą wymaga odrzucenia siebie, by móc być akceptowanym przez społeczeństwo, zaprzeczają swoim zdolnościom i odmawiają uczestniczenia w edukacji i zajęciach adekwatnych do ich możliwości (Neihart, 1998a).

W kontekście nierównomiernego rozwoju dzieci zdolnych zwraca się uwagę także na przyspieszenie rozwoju moralnego. Dzieci te mają dużą potrzebę sprawiedliwości, uczciwości, prawdy i charakteryzują się głęboką moralnością. Są nietolerancyjne dla tych, którzy nie przestrzegają zasad, są nieszczerzy, niesprawiedliwi lub zachowują się niemądrze (Lovecky, 1992). Przyspieszony rozwój moralny jest także przyczyną ich konfliktów z rówieśnikami. Ci ostatni, funkcjonujący na poziomie swojego wieku, nie są w stanie zrozumieć dylematów i problemów, które nękają zdolne dzieci, dorośli zaś chętnie oskarżają dzieci o odmiennie intencje, niż te, które nimi kierują (Gross, 1998).

⁸⁰ Autor wskazuje na wielość stresów, które dzieci przeżywają w nowych sytuacjach, hałaśliwych miejscach. Sposobem na to, by dziecko lepiej sobie radziło, jest przygotowanie go poprzez rozmowę i wyjaśnienie, by pozbyć się niepokoju. Pomocna jest także obecność osoby dorosłej lub techniki relaksacyjne. Gdy bodźce są nadmierne i prowadzą do rozdrażnienia, lepiej jest je usunąć, gdyż dziecko może samo sobie z tym nie poradzić (Piechowski, 2015).

2.4.3. Relacje społeczne

Człowiek posiada kompetencje społeczne, które oznaczają zdolność osiągnięcia celu w kontaktach z innymi ludźmi, przy wykorzystaniu posiadanej wiedzy o emocjach (Saarni, 1999). Ważnym aspektem funkcjonowania dziecka są jego relacje społeczne z rówieśnikami i dorosłymi. Okres średniego dzieciństwa charakteryzuje się intensywnym rozwojem społecznym, skierowanym na rozumienie i dostosowanie się do wymagań grup społecznych: rówieśniczej, szkolnej, rodzinnej i in. Sposób postrzegania dzieci przez innych służy zwiększeniu ich samoświadomości, odróżnieniu posiadanych zdolności, a także poznawaniu i liczeniu się z opiniami i uczuciami innych osób oraz odróżniania zachowań pożądaných i niepożądaných (Turner, Helms, 1999).

Zachowania prospołeczne, takie jak empatia czy altruizm, są widoczne u dzieci wcześnie, już od 2. roku życia. Dzieci uczą się zachowań społecznych aktywnie, między innymi poprzez przekraczanie zakazów i sprzeciwianie się narzuconym przez dorosłych normom. Relacje społeczne mogą ujawniać się zarówno w pozytywnych aspektach, takich jak współpraca, wzajemna pomoc i uczenie się oraz trosce o siebie wzajemnie, jak i negatywnych, przejawiających się w agresji (Schaffer, 2006).

Wiek szkolny jest kluczowy dla kształtowania umiejętności społecznych, gdy rozluźniają się więzi z rodzicami, a nawiązywane są więzi z rówieśnikami, a także poszukują wzorców wśród osób dorosłych, w tym nauczycieli. Relacje z innymi dostarczają dziecku punktu odniesienia do kształtowania się jego samooceny (Appelt, 2003; Erikson, 1997). Pozycję dzieci w grupie można opisywać przez takie określenia, jak bycie popularnym – co oznacza bycie lubianym oraz niepopularnym, gdy dzieci są odrzucane i ignorowane. Jednak bycie popularnym nie oznacza, że posiada się przyjaciół. Dzieci potrzebują przyjaciół; przez ich brak czują się samotne. Przyjaźń pomaga w nabywaniu kompetencji w zakresie współpracy i komunikowania się, lecz także pozwala dziecku poznać siebie samego. Przyjaciele to osoby, które wspierają, są lojalne, pomagają tworzyć podwaliny przyszłych bliskich relacji opartych na uczuciach (Schaffer, 2006).

Dzieci zdolne w powszechnym mniemaniu są uznawane za te, które mają trudności społeczne. Często jednak opinie te są wynikiem faktu, że środowisko rówieśnicze i szkolne nie jest adekwatne do poziomu ich zainteresowań, języka i dojrzałości⁸¹. Dzieci dostrzegają, że różnią się od innych i że inaczej postrzegają świat. Dlatego na początku, gdy chcą nawiązać kontakt z innymi, oceniają fakt bycia

⁸¹ Badania pokazują, że część dzieci zdolnych rzeczywiście jest narażonych na trudności społeczne. Przykładowo analizy Ireny Borzym (1979) pokazały zróżnicowanie popularności osób zdolnych w zależności od wieku – dzieci w szkołach podstawowych były w lepszej sytuacji społecznej niż młodzież ze szkół średnich.

odmiennym jako wadę. Chcą wierzyć w to, co widzą i mówią inni, nie biorąc pod uwagę faktu, że ci spostrzegają mniej lub w odmienny sposób (Lovecky, 1992).

Erving Goffman (2007) wprowadził pojęcie piętna, które odnosi się do osób wyróżniających się, niepasujących do większości. Teoria ta jest trafna również przy opisie osób zdolnych. W ich życiu zauważa się znaczenie etykiety zdolny, która wpływa na sposób ich ocenienia przez innych⁸². Laurence J. Coleman (1985, za: Cross, Coleman, 1995) stworzył określenie *Stigma of Giftedness Paradigm* (SGP). Określenie to bazuje na przekonaniu, że zdolni pragną normalnych interakcji społecznych. Obawiają się jednak, że gdy inni dostrzegą ich zdolności, będą ich odmiennie traktować. Dlatego uczą się przekazywać informacje o sobie w taki sposób, by utrzymać normalne interakcje społeczne, co może powodować, że zdolności mogą być ukrywane lub maskowane. Jest to jedna z przyczyn ukrywania możliwości intelektualnych i zaniżonych wyników szkolnych, ale także przyjmowania „masek”, odmiennych tożsamości, które są akceptowane i pożądane przez grupę⁸³. W tej „wersji siebie” dziecko ukrywa swoje zamiłowanie do uczenia się i zainteresowania, jeżeli różnią się one od tych, które są preferowane przez rówieśników. Jeżeli dana maska jest skuteczna i zapewnia akceptację rówieśników, dziecko obawia się zrezygnowania z niej⁸⁴ (Gross, 1998). Uczniowie, którzy

⁸² W literaturze amerykańskiej pojawiają się negatywne określenia osoby zdolnej używane przez rówieśników. Należą do nich takie określenia, jak *nerd* lub *teacher's pet*. Posiadanie zdolności akademickich najbardziej naraża dziecko na stereotypy i negatywne reakcje innych (O'Connor, 2012). Uznaje się nawet, że jest to wrogość, mająca swoje podłoże w niechęci wobec intelektualnych elit (Colangelo, 2002b, w: O'Connor, 2012). Zauważa się także zróżnicowany odbiór społeczny osób posiadających zdolności kierunkowe – te zdolności, które mają charakter społeczny (np. sportowe lub artystyczne) są przyjmowane lepiej, niż te, które są odbierane jako przedsięwzięcia egoistyczne (Geake, Gross, 2008).

⁸³ Dziecko wcześniej dostrzega, jak na nie reaguje otoczenie, jakie wywiera wrażenie na innych, dlatego modeluje swoje zachowanie w sposób, który prowadzi do jego akceptacji. Przyspieszony rozwój dzieci zdolnych może przejawiać się także w ich lepszym rozumieniu tego, co jest społecznie pożądane i w jakim stopniu różnią się od rówieśników, dlatego dopasowywanie się, którego nasilenie pojawia się u nastolatków, może występować już w dzieciństwie u dzieci o wysokim poziomie zdolności intelektualnych. Na podstawie zaobserwowanej różnicy można stwierdzić, że dzieci te nie budują wysokiego poczucia własnej wartości, lecz obwiania się o to, że są inne (Gross, 1998). Czują się odrzucone, nielubiane – szczególnie te o bardzo wysokim poziomie inteligencji (Hollingworth, 1931, za: Gross, 1998). Z czasem stałe przyjmowanie maski może doprowadzić nawet do zaprzeczania, że posiada się zdolności (Swiatek, 1995).

⁸⁴ Aby zapobiegać temu zjawisku lub umożliwić dziecku docenienie swoich intelektualnych zdolności, konieczne jest zapewnianie kontaktu z osobami o podobnym poziomie zdolności i zainteresowań, pozwalające na budowanie adekwatnej samooceny (Gross, 1998). Dlatego takie działania rodziców, jak wspieranie, zachęcanie, zapisywanie na interesujące zajęcia dodatkowe, gdzie dziecko może spotkać się z osobami podobnymi sobie, a także działania szkoły: docenianie, wyróżnianie, nagradzanie, tworzenie atmosfery sprzyjającej

ukrywają swoje zdolności, kierują się społecznymi celami, związanymi z silnym pragnieniem integracji w szkole⁸⁵. To oznacza, że zdolni mają inne życie społeczne niż ich rówieśnicy, są piętnowani, dlatego swoim działaniami starają się zapobiec społecznej izolacji⁸⁶ (Coleman, Cross, 1988). Zauważane problemy społeczne dzieci zdolnych wynikają z konieczności dopasowania się do społeczeństwa, ich zaś wyjątkowe potrzeby i możliwości nierzadko spotykają się albo z obojętnością, albo z negatywnym odbiorem w ich otoczeniu, w tym rodziny⁸⁷.

Dziecko zdolne może mieć problemy z rówieśnikami, a dokładniej ze znalezieniem odpowiedniej dla siebie grupy rówieśniczej. Wiele osób równych mu wiekiem uważa, że się wywyższa poprzez swoje słownictwo lub wiedzę i że jest aroganckie, dlatego nie są dla niego tolerancyjni. Ze względu na wysoki poziom rozwoju poznawczego, ukierunkowanie na osiąganie celów (w tym mistrzostwo) oraz specyficzne zainteresowania, brakuje porozumienia. W konsekwencji dzieci zdolne są narażone na krytykę i odrzucenie (Delzell, 1998; Pfeiffer, Stocking, 2000; Webb, 1993). Jednocześnie przy tym ich kreatywność oraz wysokie aspiracje w połączeniu z pragnieniem bycia takim jak inni rówieśnicy utrudniają im znajdowanie przyjaciół (Robinson, 2008). Dzieci zdolne szybciej się uczą, bardziej i głębiej angażują w naukę, rozwijają się w sposób nierównomierny, przy tym, im bardziej wykraczają poza poziom rówieśników, tym bardziej się wyróżniają, są widoczne i zwracają uwagę innych, co zwiększa ich dystans do kolegów i koleżanek. Proces ten zaczyna się czasem bardzo wcześnie (Coleman, Micko, Cross, 2015). Z kolei te, które koncentrują się na podobieństwach z rówieśnikami, a nie na różnicach, lepiej sobie radzą w relacjach z innymi (Delzell, 1998).

Nie wszystkie dzieci zdolne chętnie ujawniają swoje predyspozycje, gdyż to może wpływać na ich pozycję w grupie lub nakładać na nie dodatkowe obowiązki. Bycie innym powoduje, że dziecko woli unikać osiągnięć, by nie wyróżniać się

uczeniu się i osiągnięciom, pozwalają zdolnym radzić sobie z niechęcią, wrogością i brakiem akceptacji ze strony rówieśników (Phillips, Lindsay, 2006).

⁸⁵ Badania potwierdzają, że część nastolatków zdolnych czuje się odmiennie i dostrzega, że ich rówieśnicy, lecz także nauczyciele, postrzegają ich jako odmiennych, dlatego manipulują informacjami o sobie. Bycie zdolnym, będące stygmatem, dla części zdolnych nastolatków stanowi element ich trudności społecznych i poczucia braku akceptacji (Cross, Coleman, 1993; 1995).

⁸⁶ Proces ten zapoczątkowany w dzieciństwie dotyczy całego życia. Jak zauważa Miraca U.M. Gross (1998) zarówno zdolni nastolatki, jak i dorośli naukowcy stwierdzają, że mają świadomość różnic pomiędzy sobą a innymi. Badani przez autorkę uczeni deklarują, że przeżywają stałą rozterkę pomiędzy obawą przed byciem samotnym oraz pragnieniem kontaktu z ludźmi a znudzeniem nimi.

⁸⁷ To pragnienie, by wpasować się do rówieśników, by być przez nich akceptowanym, uzasadnione jest niechęcią, a nawet wrogością wobec zdolnych. Negatywny odbiór osób zdolnych, zawiść wobec nich i próby dyskredytowania ich osiągnięć jest nazywany syndromem wysokich maków (*tall poppy syndrome*) (Limont, 2013a).

na tle grupy i nie być izolowanym ze względu na swoją inność, a także by nie stawać przyjaciół w sytuacji, w której czują się oni gorsi i zechcą się z tych relacji wycofać (Painter, 1993; Salcher, 2009; Udvari, 2000). Z kolei dzieci, które są nastawione na rywalizację i wygraną, które zawsze pokazują, że są najlepsze, zawsze wygrywają, udzielają dobrych odpowiedzi, nie są lubiane przez rówieśników, którzy uważają ich za aroganckich i agresywnych (Udvari, 2000).

Wiele dzieci zdolnych nie ma jednak problemów w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji społecznych, uznawane są one przez nauczycieli i rodziców za takie, które potrafią dopasować się do oczekiwań społecznych⁸⁸ (Galloway, Porath, 1997).

W rozwoju społecznym dzieci zdolnych zwraca się szczególnie uwagę na czynniki kulturowe danej rodziny oraz wartości które, są w niej cenione, a do których nie musi należeć kreatywność lub wysokie osiągnięcia szkolne. Szczególnie dotyczy to rodzin mniejszościowych, mieszkających w niebezpiecznej i niekorzystnej dla dziecka okolicy⁸⁹ (Neihart, 2006).

2.4.4. Podejmowanie ryzyka

Specyficzną cechą w funkcjonowaniu dzieci zdolnych jest wielość sytuacji, w których muszą uczestniczyć w różnych formach współzawodnictwa. Rywalizacja pozwala im się sprawdzić wśród osób podobnych, umożliwia poprawę umiejętności, ocenę stanu wiedzy i nadanie kierunku własnemu rozwojowi. Dzieci o wysokim poziomie zdolności intelektualnych mają najczęściej pozytywne doświadczenia we współzawodnictwie w przedmiotach szkolnych, dlatego też mogą chętniej podejmować wyzwania w innych dziedzinach. Udział w różnych formach rywalizacji jest także sposobem identyfikacji zdolności oraz kształtowania samooceny w tym zakresie, w tym poznania swoich słabych stron poprzez porównanie się do innych. Jest to także okazja, by poprawiać własne wyniki, co motywuje aby wkładać więcej wysiłku i się doskonalić. W tym kontekście w rywalizacji nie chodzi jedynie o zwycięstwo (Udvari, 2000). Osoby, które są nastawione na podejmowanie wyzwań, są bardziej wytrwałe w realizacji zamierzeń i rozwiązywaniu problemów, chętniej ukazują swoje zadowolenie i satysfakcję, niezależnie od poglądów innych osób (Gottfried, Gottfried, 1996).

⁸⁸ Badania Ludwika Bandury (1974) pokazują dzieci i młodzież zdolną jako tych, którzy są aktywni społecznie: udzielają się w samorządzie uczniowskim, harcerstwie, kierują zespołami, organizują gry i zabawy dla innych. Nie izolują się i chętnie spędzają czas z rówieśnikami.

⁸⁹ Dotyczy to także płci dziecka. Na podstawie blisko 20-letnich badań w Centrum Rozwoju Zdolności okazało się, że wśród dzieci o wysokim poziomie inteligencji istnieje przewaga chłopców, gdyż dziewczynki są uczone ukrywania swojej wysokiej inteligencji, a ujawniania wyglądu oraz umiejętności społecznych (Silverman, 1997).

Niektóre osoby potrzebują rywalizacji do tego stopnia, że starają się w każdym aspekcie życia poszukiwać możliwości współzawodnictwa, pragnąc wygrywać w możliwie wielu sytuacjach⁹⁰ (Udvari, 2000). Dzieci nastawione na wygraną są postrzegane jako agresywne, bardziej skłonne do tego, by podejmować rywalizację ze słabszymi od siebie lub poprzez wykonywanie łatwiejszych zadań, są też mniej cenione przez rówieśników. Ich intencją nie jest poprawa swoich wyników, lecz zwycięstwo, którym chętnie się chwala, wzbudzając niechęć kolegów (Newstead, Franklyn-Stokes, Armstead, 1996, za: Udvari, 2000).

Część dzieci zdolnych, które utożsamiają się ze swoimi zdolnościami, nie są skłonne do podejmowania ryzyka i wyzwań. Maureen Neihart pisze o pięciu rodzajach ryzyka, które występuje w życiu zdolnych dzieci:

- ryzyko intelektualne, dotyczy na przykład pokazania kolegom w klasie, że jest się inteligentnym, że można rozwiązać zaawansowane zadanie i kwestionować cudze opinie;
- ryzyko społeczne, dotyczy gotowości do spędzania czasu w innej grupie rówieśniczej, w innej klasie, na imprezie, w wystąpieniach publicznych;
- ryzyko emocjonalne, dotyczy narażenia się na niebezpieczeństwo, może dotyczyć wyrażenia gniewu wobec autorytetu; to także pozwolenie, by inni widzieli strach, zdenerwowanie lub uczucie miłości;
- ryzyko fizyczne, dotyczy sytuacji, gdy naraża się na niebezpieczeństwo fizyczne, ale może to dotyczyć także gimnastyki na lekcjach, nauki nowego sportu, wizyty u lekarza;
- ryzyko duchowe, najbardziej osobiste, jest połączone z ryzykiem emocjonalnym i społecznym; to na przykład wiara w coś innego, zmiana religii, wybór innych wartości, niż te, w które wcześniej się wierzyło (Neihart, 1999b).

W obrębie każdego rodzaju ryzyka jednostka ma odmienny poziom komfortu⁹¹, przy tym, jeżeli są one zróżnicowane w obrębie rodziny, mogą być źródłem konfliktu i napięć, na przykład gdy rodzice naciskają dzieci na podejmowanie ryzyka w niekomfortowych dla nich obszarach. Jednocześnie różnice te mogą być też źródłem wzbogacenia rodziny, pod warunkiem chęci wzajemnego uczenia się od siebie (Neihart, 1999b). Osoby, które nie radzą sobie z rywalizacją obecną w szkole, są częściej narażone na brak osiągnięć (Rimm, 2000).

⁹⁰ W literaturze osoby te są nazywane jako hiperkonkurencyjne (*hypercompetitive*) (Ryckman i in., 1990, za: Udvari, 2000).

⁹¹ Co ważne, dzieci postrzegają w różny sposób konkretne sytuacje rywalizacji – dla jednych jest ona pomocna w rozwoju i edukacji, dla innych jest inhibitorem (Subotnik i in., 1993, za: Udvari, 2000).

3. Rodzice zdolnego dziecka

3.1. Zaangażowanie rodziców w rozwój zdolności dziecka

3.1.1. Pierwsze badania nad rolą rodziców w rozwijaniu zdolności

Rodzina jest uznawana za istotny komponent odkrywania i rozwijania zdolności dzieci oraz pełni ważną rolę w ich szkolnych sukcesach. W badaniach nad rodziną dzieci zdolnych zwraca się uwagę na wiele czynników, które wpływają na dziecko zdolne. Należą do nich: struktura rodziny (liczba i płeć dzieci oraz ich wiek), relacje pomiędzy członkami rodziny, środowisko funkcjonowania rodziny i jej status społeczno-ekonomiczny, atmosfera domu, style wychowawcze i postawy rodziców oraz ich przekonania, wartości i działania. W rozdziale tym zostaną ukazane główne nurty badań nad rodzicami osób zdolnych, które wskazują na rolę ich postaw, wartości i podejmowanych aktywności.

Pierwszymi analizami, które uwzględniły rolę rodziny w życiowych osiągnięciach osób zdolnych, były podłużne badania nad dziećmi o wysokim ilorazie inteligencji, zapoczątkowane w latach 20. XX wieku przez Louisa M. Termana. Autor prowadził długoletnie badania nad osobami posiadającymi zdolności, które osiągały wysokie wyniki w teście inteligencji, i ich życiowymi osiągnięciami. Uzyskane wyniki przywiodły do stwierdzenia, że dzieci posiadające wysoki iloraz inteligencji stają się – oprócz nielicznych wyjątków – przeciętnymi dorosłymi (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011). Badania te ukazały korelację pomiędzy osiągnięciami osób dorosłych z ich wczesnym dzieciństwem. Rodzice zdolnych dzieci posiadali średnio wyższe wykształcenie niż rodzice mniej zdolnych. W ich rodzinach częściej występowały osoby o wysokim poziomie osiągnięć (np. polityków), co było uznawane przez autora za potwierdzenie znaczenia dziedziczności wybitnych zdolności⁹² (Jolly, 2008).

Nie mniej ważne były analizy Lety Hollingworth, która w roku 1926 opublikowała tekst *Zdolne dzieci: ich natura i wychowanie*⁹³ (*Gifted Children: Their Nature*

⁹² Zdaniem badacza można wyróżnić dzieci, które są uzdolnione intelektualnie oraz uzdolnione w jakiejś dziedzinie, chociaż te dwa rodzaje zdolności nie muszą wyraźnie różnić się między sobą. Są osoby, które są zdolne zarówno intelektualnie, jak i w obrębie jakiejś dziedziny. Badania Louisa M. Termana wskazały także na różnice osobowościowe osób, które posiadają osiągnięcia od tych, które nie odniosły sukcesu i nie poradziły sobie w życiu. Różnice te obejmowały m.in. zdrowie psychiczne, stałość emocjonalną oraz przystosowanie społeczne (Jolly, 2008; Strelau, 2006).

⁹³ Leta Hollingworth jest uznana za pierwszego doradcę nauczycieli zdolnych dzieci; nazywana jest także „matką edukacji zdolnych”.

and Nurture), uznawany za pierwszą książkę poświęconą edukacji zdolnych. Autorka prowadziła podłużne badania jakościowe nad dziećmi wybitnie zdolnymi. Analizy te stały się podstawą do wypracowania istotnych postulatów dla edukacji osób zdolnych, w tym w szczególności: uwzględnienia wczesnej diagnozy, indywidualizacji programu nauczania, koncentracji na mocnych stronach dzieci, przyspieszenia i wzbogacenia nauczania i in. Leta Hollingworth uważała, że wychowanie zdolnych dzieci wymaga właściwego myślenia i postępowania zarówno nauczycieli, jak i rodziców (Hollingworth, 1931, za: Silverman, *Leta Hollingworth: Birth-mother...*). Postulowała także podejmowanie działań, takich jak tworzenie funduszy stypendialnych, by niwelować trudności finansowe rodzin dzieci zdolnych. Autorka dostrzegała także osamotnienie rodzin zdolnych dzieci, które samodzielnie starają się poszukiwać miejsca dla swoich wyjątkowych dzieci (Kearney, 1990).

3.1.2. Rodzice a rozwój zdolności kierunkowych dziecka

Szerokie badania nad znaczeniem rodziny dla rozwoju zdolności zapoczątkował Benjamin Bloom. Zajmował się analizą rozwoju talentów osób, które w wieku poniżej 40 lat osiągnęły wyjątkowy poziom w dziedzinie muzyki (fortepian), sztuki (rzeźba), sportu (pływanie i tenis), matematyki oraz neurologii⁹⁴. Projekt obejmował badanie życia 120 osób zdolnych i ich rodziców. Badania pokazały, że w przypadku badanych nie było ani bardzo wczesnego wykrycia ich zdolności, ani wczesnego dążenia do doskonałości w danej dziedzinie. Aspiracje te pojawiły się z biegiem czasu, poprzez oddziaływanie wspierających dorosłych, rówieśników i innych osób, które były zaangażowane w podobną działalność. Najczęściej rozwój w danej dziedzinie był zainicjowany, zanim dana osoba rozpoczęła naukę w szkole. Czasem była to naturalna konsekwencja bycia częścią rodziny, doceniającej określone aktywności.

Jednakże w przeważającej części badanych rodzin rodzice nie byli związani zawodowo z dziedziną, chociaż mieli w tym obszarze zainteresowania, na przykład kochali muzykę, sport lub świat nauki. Stąd też dzieci były wspierane i doceniane za zaangażowanie, przy tym uczyły się w sposób nieformalny. Pianiści słuchali muzyki niemal od czasu narodzin, rozpoznawali nazwiska kompozytorów i poszczególne utwory muzyczne; matematycy operowali liczbami i obserwowali świat z perspektywy matematyki. Rodzice chętnie włączali się w takie zabawy, które wzmacniały aktywność dziecka w danej dziedzinie, kupowali także zabawki, które się z nią łączyły. Doświadczenia i oczekiwania które, były związane z rozwojem talentów dzieci, były przez wiele lat integralną częścią życia rodziny. Również nauczyciele badanych osób sięgali po nietypowe i motywujące metody pracy.

⁹⁴ Dwie dyscypliny z zakresu sztuki, dwie aktywności psychomotoryczne i dwie dziedziny akademickie.

Zaangażowanie dzieci w daną dziedzinę zwiększało motywację rodziców i nauczycieli do ich większego wspierania i inwestowania w rozwój specyficznych talentów. W rodzinach, w których nie było wspólnych zainteresowań, dzieci znajdowały inne drogi do rozwoju⁹⁵. Z czasem rodzice zaczęli poświęcać więcej czasu i środków na to, by znajdować lepszych nauczycieli, na zakup niezbędnego sprzętu i pomocy oraz na podróże, by móc uczestniczyć w ważnych wydarzeniach. Życie domowe było tak przeorganizowane, by wspierać rozwój talentów młodych ludzi. Dzieci (młodzież) była zwalniana z obowiązków domowych, by więcej czasu poświęcić na naukę, rodzice zaś starali się być dyspozycyjni, by je zawieźć na zajęcia lub umożliwić udział w interesujących wydarzeniach. Co ważne, rodzice byli coraz bardziej świadomi talentów swoich dzieci. Końcowy etap edukacji badanych rozpoczął się około 16.–20. roku życia i wiązał się z dostępem do wysokiej klasy specjalistów-mentorów oraz do rówieśników posiadających podobny poziom talentu, którzy byli zarówno towarzyszami, jak i rywalami w danej dziedzinie (Bloom, 1985; Brandt, 1985; Sosniak, 1999).

Ważnym elementem były także zadania wykonywane przez młodych ludzi. Były one poziomem dopasowane do dorosłych – młodzi ludzie grali na fortepianach przeznaczonych dla dorosłych, pływali na basenach olimpijskich, czytali naukowe książki i czasopisma. Co ważne, działania te wykraczały poza program szkoły i angażowały osoby z różnych środowisk i grup wiekowych. To uczestniczenie w grupach (wspólnotach), które łączyły osoby o podobnych pasjach i kompetencjach, budowało tożsamość badanych – czuli oni, że przynależą do pianistów, rzeźbiarzy czy matematyków (Sosniak, 1999).

Również badania Lauren A. Sosniak potwierdziły, że dla rozwoju zdolności muzycznych kluczowe znaczenie mają postawy i wsparcie rodziców. W badaniach dotyczących pianistów istotny był długotrwały rozwój zdolności muzycznych, który trwał intensywnie od 12. roku życia do 25 lat, przy tym pierwsze lekcje odbywały się nawet w wieku 6 lat (co jest analogiczne do długotrwałości treningu pływaków, który trwa około 15 lat) (Sosniak, 1987). Muzycy od najmłodszych lat pobierali lekcje, codziennie ćwicząc, jeszcze zanim zostali uznani za wyjątkowo utalentowanych muzycznie. Dzieci koncertowały dla sąsiadów i znajomych; brały udział w konkursach, chociaż nie koniecznie wygrywały. Słuchanie

⁹⁵ Lauren A. Sosniak podkreśla, że w dalszych etapach życia badani korzystali z wielu różnorodnych form wspierających ich talenty: uczestniczyli w pokazach, targach, konkursach, szkołach letnich, klubach, nieformalnych spotkaniach z myślącymi podobnie jak oni, spotkaniach z profesjonalistami, czytali książki i czasopisma, słuchali nagrań, studiowali dzieła sztuki. W miarę upływu czasu zmieniał się sposób pracy młodego człowieka, który pod opieką nauczyciela rozwiązywał problemy lub doskonalił swoje osiągnięcia i prace, poświęcając na to bardzo dużo czasu. Duże znaczenie miała wiara w to, że badani dzięki wysiłkowi będą coraz doskonalsi w swojej dziedzinie (Sosniak, 1999).

muzyki było naturalną częścią życia domowego, niektórzy rodzice byli profesjonalnymi muzykami lub amatorsko zajmowali się tą dziedziną, wielu kochało muzykę. Kupowali dla swoich dzieci płyty, instrumenty, część z nich muzykowało wspólnie z dzieckiem lub razem z nim słuchało muzyki. Rodzice zdobywali się także na duże poświęcenie, by zapewnić dziecku możliwość rozwoju w zakresie pianistyki. Dotyczyło to opłacenia dodatkowych lekcji oraz takiej organizacji zwykłej edukacji, która pozwalała się koncentrować na nauce muzyki. Ich zaangażowanie wiązało się z rezygnacją z innych pragnień, na rzecz zaspokojenia edukacyjnych potrzeb dziecka: inwestowali w instrument zamiast w samochód, regularnie dowozili dziecko na lekcje do mieszkającego daleko nauczyciela lub przenieśli się całą rodziną bliżej niego, aby żyć w lepszym dla dziecka środowisku.

Rodzice od momentu rozpoczęcia kariery marzyli o sukcesie swoich dzieci, lecz także stale wspierali je w domu: zapewniali dostęp do zajęć artystycznych i rekreacyjnych, organizowali wycieczki i wspólnie czytali (Sosniak, 1987). W rozwoju talentów na wysokim poziomie istotny był czas, który poświęcało się na ich rozwój⁹⁶. Nauka w danej dziedzinie odbywała się w sposób zarówno formalny, jak i nieformalny, w szkole i poza nią, samodzielnie i z nauczycielami lub kolegami lub rodzicami. Były to działania ciągłe i spójne (Sosniak, 1999).

Rodzice inicjują aktywności dzieci, wspierają je przez długi okres, dlatego są uważani za ważne osoby w rozwoju zdolności muzycznych na wczesnym etapie. Muzyka jest dziedziną, w której konieczne są nakłady czasu i finansowe. W zakresie tym rodzice: dostarczają praktycznej pomocy, takiej jak opłacanie lekcji, zakup instrumentu, wyszukiwanie informacji o przesłuchaniach. Ponadto udzielają wsparcia psychicznego w sytuacjach frustracji, podtrzymują motywację, zachęcają i inspirują, wierzą i wzmacniają wiarę dziecka w siebie, udzielają szczerych komunikatów zwrotnych o postępach w danej dziedzinie. Są uważnymi słuchaczami, którzy pomagają doskonalić się, a jeżeli sami posiadają kompetencje w muzyce, udzielają rad technicznych lub wspólnie muzykują⁹⁷ (Chin, Harrington, 2007; Yun Dai, Schader, 2001).

⁹⁶ Ponieważ zarówno gra na instrumencie, jak i komponowanie wymaga wielu tysięcy godzin ćwiczeń, jest to bardzo trudne, by dziecko bez wsparcia dorosłych utrzymało w sobie chęci i motywację do systematyczności. Dlatego podkreśla się rolę rodziców w podtrzymywaniu motywacji dziecka do systematycznego i żmudnego ćwiczenia, niezbędnego do opanowania techniki gry (Olszewski-Kubilius, Grant, Seibert, 1994).

Badania Joan Freeman pokazują, że rodzice muzycy są bardziej rygorystyczni niż inni rodzice – artyści. Ci ostatni mają większą gotowość do szczerzej i otwartej rozmowy o edukacji ze swoimi dziećmi. Może to wynikać z faktu, że muzycy muszą przestrzegać większej dyscypliny ćwiczeń – bez stałej praktyki nie mogą osiągnąć wysokiego poziomu umiejętności (Freeman, 2000a).

⁹⁷ Rodzice dzieci, które uczestniczyły w programach muzycznych, jako główne powody włączenia dodatkowego kształcenia muzycznego podają swoje wewnętrzne motywacje,

Niemniejszą rolę rodziców i ich zaangażowania podkreśla się w badaniach nad sportowcami. W konkretnych dziedzinach rozwój zdolności rozpoczyna się od wczesnych lat (np. pierwsze kroki na łyżwach w wieku 2–3 lat, piłka nożna w wieku przedszkolnym, gra w szachy w wieku 5–7 lat). W niektórych dyscyplinach dzieci zaczynają się angażować w daną dziedzinę, wcześniej obserwując aktywnych rodziców. Badania pokazują, że dzieci są naturalnie wprowadzane w daną dziedzinę, gdy rodzice uprawiają sport i włączają do swoich aktywności dziecko. Poza tym jest ono otaczane przedmiotami sportowymi i zanurzone w środowisku zainteresowanym dziedziną. Przy tym rodzice wprowadzają dziecko do danej dyscypliny bez intencji rozwoju talentu, lecz dlatego, że sam sport jest dla nich ważny. Dziecko chętnie się włącza, gdyż chce uczestniczyć w tym aspekcie życia rodzinnego, który jest oparty na radości i zabawie. Czasem motywacją rodziców jest chęć posiadania w rodzinie partnera do wspólnego uprawiania hobby (np. do gry w szachy), a czasem jest wynikiem pragnienia, by dziecko spożytkowało swoją nadmierną energię (Witte i in., 2015).

Rodzice, którzy związani są w jakiś sposób ze sportem lub mają do niego zamiłowanie, rozpoznają zdolności dziecka w danej dziedzinie, są czuli na jego przejawy i gotowi, by zaspokajać nawet jego nietypowe potrzeby w tym zakresie. Dlatego obserwują, zauważają i dają możliwości, by dzieci mogły wypróbować i realizować swoje sportowe pomysły, zapewniają wstępny trening, udzielają pierwszych lekcji. W późniejszym czasie wybierają odpowiednich trenerów, którzy będą dopasowani do dziecka, ściśle z nimi współpracują i zmieniają ich w miarę, jak przeistaczają się potrzeby dziecka. Rodzice monitorują postępy, rozmawiają z trenerami o konkursach i dalszych szkoleniach, robią notatki z treningów i pilnują, by były one wdrażane w ćwiczeniach domowych.

W dalszych etapach rozwoju rodzice w sposób zdyscyplinowany podtrzymują zainteresowanie i motywację do systematycznych ćwiczeń. Ponoszą także wysokie koszty finansowe, opłacając lekcje oraz przejazdy do trenerów. Zdarza się, że

bazujące głównie na subiektywnych ocenach korzyści z treningu muzycznego. Kształcenie muzyczne, ich zdaniem, kształtuje wiele pożądanych cech dzieci, takich jak dyscyplina, pracowitość, osiągnięcia akademickie, inteligencja. Rodzice doceniają także estetyczne zalety muzyki, wzbogacenie życia wewnętrznego, i są to powody ważne zarówno dla tych rodziców, których dzieci dopiero rozpoczynają grę na instrumencie, jak i tych, których dzieci już długo się uczą. Badacze zauważają, że obecnie umiejętność gry na instrumencie jest elementem wysokiego poziomu wykształcenia, lecz zarazem normą jest brak tej umiejętności. Również sam prestiż oraz związane z umiejętnością gry na instrumencie wynagrodzenie jest raczej niskie – nie dotyczy to jedynie elitarnych artystów. W tym kontekście muzyka nie jest uważana za opłacalną karierę. Dlatego rodzice podkreślają inne niż muzyczne aspekty i zalety treningu muzycznego, które są związane z dzieckiem jako osobą: są to korzyści w rozwoju jego osobowości, intelektu i emocji. Wyżej te aspekty oceniają rodzice mający wykształcenie muzyczne (Yun Dai, Schader, 2001).

aby zdobyć odpowiednie środki, zaciągają kredyty, poświęcają oszczędności, podejmując dodatkową pracę, wyprzedają swoje rzeczy – gdyż uprawianie danej dziedziny na wysokim poziomie generuje olbrzymie koszty. Czasem rezygnują z własnej kariery, by móc prowadzić karierę dziecka. Przy tym rozwój zdolności dziecka jest ich zdaniem warty takiego poświęcenia.

Rodzice odpowiadają także za edukację dziecka, podejmując decyzje odnośnie do trybu nauki⁹⁸. Zdolności przyczyniają się do budowania dobrych relacji dziecka z rodzicami, jednoczą rodzinę; sukcesy dziecka są przyjmowane jako sukces całej rodziny. Rodzice stale udzielają wsparcia emocjonalnego. Ponadto pełnią funkcje kierownicze, zarządzające rozwojem zdolności dziecka, budują życie rodzinne wokół treningów i konkursów, poświęcają się, aby zapewnić rozwój talentów. Pełnią także funkcje: menedżera, księgowego, sekretarki, agenta podróży, asystenta, szofera, łącznika ze szkołą, agenta prasowego, producenta kostiumów i in. Wielość tych funkcji obejmuje pracę w pełnym wymiarze (Witte i in., 2015).

Można mówić o pewnej etapowości w rodzajach udzielanego sportowcom wsparcia. Badania nad tenisistami i wioślarzami oraz wpływem ich rodziców na rozwój zdolności sportowych pokazują, że gdy dziecko miało 6–12 lat, było zachęcane przez rodziców do uprawiania różnych dyscyplin sportowych; w wieku 13–15 lat wybierało specjalizację, rolą zaś rodziców było wsparcie organizacyjne i finansowe: zapewnienie transportu, sprzętu i dostępu do obiektów niezbędnych do treningów. W wieku powyżej 16 lat rodzice pełnili rolę doradców, oferowali wsparcie emocjonalne i udzielali wskazówek, jak radzić sobie ze stresem, który jest częścią treningów i osiągnięć na wysokim poziomie. Na tym etapie odpowiedzialność za rozwój zdolności była przenoszona na dziecko (Côté, 1999; Witte i in., 2015). Pokazuje to, że największe znaczenie rodziców w rozwoju zdolności sportowych jest na wczesnych etapach życia dziecka i zmniejsza się wraz z jego wiekiem.

Małgorzata Siekańska również podkreśla rolę rodziców w zaangażowaniu się dziecka w sport. Rodzice są inicjatorami, a także pomagają podtrzymać zainteresowanie i pozostanie w sporcie przez długie lata, wpływają także na decyzje o zakończeniu kariery sportowej. Rodzice są więc zarówno wsparciem, jak i inhibitorem rozwoju zdolności sportowych. Zaangażowanie rodziców, uznanie przez nich sportu za wartość, a także ich osobiste zainteresowania i doświadczenia mają związek z poziomem osiągnięć sportowych dziecka. Osobiste doświadczenia związane ze sportem zwiększają motywację rodziców do udzielania wsparcia dziecku. Przy tym poziom wsparcia rodziców, lecz także ich możliwości materialnych, jest odmienny w zależności od dziedziny sportu. Sporty indywidualne, jako

⁹⁸ Co ważne, w przypadku sportowców czasem rodzice starają się opóźnić (a nie przyspieszyć) naukę, by dziecko mogło rozwijać się w swojej dziedzinie i poświęcić więcej czasu na treningi lub decydują się na edukację domową (Witte i in., 2015).

bardziej czasochłonne, stawiają przed rodzicami większe wyzwania i wymagają większej gotowości do wyrzeczeń (m.in. w zakresie zapewnienia sprzętu oraz transportu, poświęcenia czasu) niż sporty zespołowe. Niektórym rodzicom trudno jest znaleźć granicę pomiędzy udzielaniem wsparcia, byciem podporą dla dziecka a wywieraniem nadmiernego nacisku (Siekańska, 2012; 2013).

Dostrzega się także znaczenie rodziców dla rozwoju innych zdolności kierunkowych dzieci. W tych rodzinach, w których jest widoczne zamiłowanie do matematyki, w których jest ona częścią życia, dzieci wcześnie zostają zapoznane z pojęciami matematycznymi, liczeniem, rozmiarem, rodzice zaś naturalnie angażują dzieci w myślenie o liczbach (Waxman, Robinson, Mukhopadhyay, 1996b). Sami rodzice mają pozytywny stosunek do tego rodzaju zdolności, przy tym ich rolą jest motywowanie, zachęcanie do matematyki, udzielanie emocjonalnego wsparcia oraz doradzanie i pomoc w nauce w zakresie matematyki, z zastrzeżeniem, że w przyszłości mogą nie mieć ku temu wystarczających kompetencji. Na etapie wczesnej edukacji rodzice czują się kompetentni, by pomagać w nauce swoim dzieciom i starają się zrozumieć zadania, które one rozwiązują lub angażują do tego innych członków rodziny (rodzeństwo, dziadków).

Ponadto podsuwają dzieciom dodatkowe zadania i ukierunkowują, czego mają się uczyć, dostarczają gry i lamigłówki oraz książki; zapewniają miejsce do nauki lub dostęp do biblioteki, oprogramowania i zasobów internetowych; sprawdzają prace domowe, monitorują postępy w szkole i efekty dotyczące udziału w konkursach. W razie trudności z rówieśnikami lub nauczycielem lub w przypadku zdiagnozowanych deficytów wspierają dziecko w szkole (Bicknell, 2014). W rozwoju zdolności matematycznych nawet wtedy, gdy dziecko przewyższa rodzica swoimi umiejętnościami, ich wsparcie jest ważne: zachęcają do ciężkiej pracy i gwarantują stabilność (Bicknell, 2014; Mingus, Grassl, 1999). Gdy rodzic sam interesuje się matematyką, potrafi stymulować w dziecku zainteresowanie nią i tworzy wzbogacone środowisko domowe, co ma wpływ na rozwój zdolności matematycznych potomstwa (Mann, 2008).

W przypadku pisarzy rodzice czytali im regularnie w dzieciństwie, sami byli zapalonymi czytelnikami, dostarczali dzieciom książek i rozbudzali zamiłowanie do słów. Chociaż wielu wybitnych pisarzy doświadczało w dzieciństwie trudności rodzinnych, pisanie lub czytanie było ich sposobem na oderwanie się od problemów. Dla niektórych pisanie było także sposobem na uporanie się z traumatycznymi przeżyciami z dzieciństwa (Piiro, 2004). Rozpoczęcie treningów rozpoczęło się we wczesnym: pisarze zaczęli czytać w wieku 3 lat, a pisać historie w wieku 4 lat pod przewodnictwem matki (Witte i in., 2015). Niektóre z kreatywnych pisarek posiadały także rodzinne wzorce związane z czytelnictwem. Jak podaje Jane Piiro, poetka Adrienne Rich posiadała taki wzorzec w ojcu, który od dzieciństwa uczył ją krytycznego odbioru i zasad tworzenia poezji. Dla części osób

rodzice i wykonywane przez nich zawody były inspiracją i przykładem. Jednakże w większej części rodzice pisarek wykonywali zawody niezwiązane z literaturą. Niektórzy pisarze publikowali swoje utwory już w dzieciństwie, czasem spotykali się przy tym ze strony swoich nauczycieli z krytyką i oskarżeniami o brak samodzielności. Wielu z nich odczuwało przymus pisania, który stał się siłą napędową ich życia, wykazywali się także dyscypliną i odpornością psychiczną związaną z krytyką i odrzuceniem ich prac (Piirto, 1998).

Badania noblistów pokazują, że do wysokiego poziomu osiągnięć w danej dziedzinie konieczne było zaistnienie czynników, których źródłem jest dom rodzinny. Należą do nich: zachęcanie i wspieranie przez rodziców, ceniących edukację i zamiłowanie do czytania; wykonywanie przez rodziców zawodu, który był związany z nauką; domy pełne książek, zestawów naukowych oraz zabawek stymulujących do eksperymentów naukowych. Rodzice przyszłych noblistów obserwowali, a potem zachęcali do rozwijania wszechstronnych zainteresowań i do uczenia się, zapewniali wolność w wyborze tego, czym chcieli się zajmować i czego się uczyć. W rodzinach tych była ceniona edukacja, chociaż sami rodzice nie zawsze posiadali wysoki poziom wykształcenia. Jednak inspirowali dzieci do wysiłku i ciężkiej pracy oraz wszczepiali zamiłowanie do czytania, zapewniali dostęp do książek i bibliotek, a także do twórczego życia. Rodzice, którzy byli naukowcami, podsuwali dzieciom problemy do rozwiązania, rozbudzając tym samym zamiłowanie do zagadnień intelektualnych⁹⁹ (Shavinina, 2013).

Rola rodziców jest niezwykła w przypadku tzw. cudownych dzieci (*prodigy*), gdyż muszą oni uznać, że dziecko wykazuje niezwykle zdolności i chcą zdolności te rozwijać. Rodziny cudownych dzieci nierzadko przemieszczają się po całym świecie, by zapewnić dzieciom maksymalne możliwości rozwoju. Dlatego muszą podjąć decyzje o znalezieniu odpowiednich nauczycieli, zapewnić finansowanie i organizowanie oraz inne doświadczenia wzbogacające dziecko. Muszą stale towarzyszyć dziecku, monitorować jego postępy, zachęcać, a także zapewniać „normalne” dziecięce doświadczenia. Przy tym winni dbać o to, by rodzina i dom funkcjonowały poprawnie (Feldman, Goldsmith, 1986).

⁹⁹ Linda Silverman zauważa, że niektóre zdolności mają charakter „rodzinny” – dotyczą wszystkich lub większości członków rodziny. Autorka spostrzegła taką zależność w odniesieniu do zdolności akademickich; gdy ujawniają się one u jednego dziecka w rodzinie, to prawdopodobnie dotyczą także rodzeństwa i rodziców. Jednocześnie jednak badania autorki wskazują, że drugie dziecko jest rzadziej identyfikowane przez rodziców jako zdolne, w porównaniu z dzieckiem pierwszym lub jedynym. Analogiczne spostrzeżenia dotyczą zdolności artystycznych, sportowych, matematycznych i innych. Przy tym ich ujawnieniu się sprzyjają kompetencje rodziców w danej dziedzinie, sami będąc uzdolnieni w danym zakresie, są wyczuleni także na przejawy takich predyspozycji u dzieci (Silverman, *What We Have Learned...*).

Rola rodziców dostrzegana jest także w odniesieniu do rozwoju zdolności twórczych. Irena Pufal-Struzik zebrała w swoich analizach wyszczególnione przez innych badaczy cechy środowiska rodzinnego, mających związek z twórczością dzieci i młodzieży. W rodzinach sprzyjających rozwojowi zdolności twórczych:

- rodzice są mniej krytyczni i mniej „czujnie” nastawieni w stosunku do dzieci;
- istnieje zgoda na wolność w poznawaniu świata i duża samodzielność w podejmowaniu decyzji przez dzieci, mniejsze przywiązanie do ról przypisanych płcią;
- rodzice wyrażają szacunek do dzieci, obdarzają je zaufaniem, w tym ufają w ich zdolności i możliwości;
- kładziony jest większy nacisk na wartości wewnętrzne niż zewnętrzne (takie jak ubiór, czy dobre maniery i zachowanie oceniane przez innych);
- jest zezwolenie na zachowania infantylne dzieci, zachęcanie do nonkonformizmu, nieulegania wszystkim normom;
- matki wykazują większą niezależność i aktywność, a ojcowie wyższą pozycję zawodową; rodzice legitymują się wyższym poziomem wykształcenia;
- matki potrafią wyważyć pomiędzy karą i nagrodą oraz niebezpieczeństwem a ochroną przed nim, by nie wzbudzać w dziecku poczucia stałej niepewności i podejrzliwości;
- występuje swobodna i akceptująca atmosfera, stymulująca mocne strony; rodzice nie skupiają się na słabościach i niedoskonałościach;
- rodzice wykazują zainteresowanie zachowaniami twórczymi, ekspresyjnymi, zainteresowaniami dziecka;
- obecna jest aktywność poznawcza i intelektualna rodziców (zwiedzanie, czytanie, szerokie zainteresowania);
- zauważa się wczesne i intensywne stymulowanie funkcji poznawczych dziecka: wzbudzanie ciekawości, koncentracji, zainteresowań; dyskusowanie;
- dzieci są zachęcane do samodzielności, pobudzane do samodoskonalenia się i twórczej samooceny; wzbudzane jest ich zainteresowanie nauką;
- występują spokojne, pełne miłości i zaufania stosunki emocjonalne, chociaż zdarza się, że dorośli twórcy w dzieciństwie zaznali mało ciepła;
- rodzice posiadają i przekazują system wartości, w tym: uczciwość, szacunek, tolerancję, odwagę, podejmowanie zadań trudnych i ambitnych, korzystanie z dóbr kultury;
- rodzice mają wysokie wymagania oraz demokratyczny styl wychowania (Pufal-Struzik, 1995, s. 31–33).

Fakt, że dom i rodzice mają znaczenie dla rozwoju zdolności twórczych, potwierdzają także badania Joan Freeman (1994a), pokazujące, że bardziej kreatywni młodzi ludzie wywodzą się z domów o bogatszym wystroju, w których większą wagę przywiązuje się do słuchanej muzyki, często gra się na instrumentach; taki dom daje więcej wsparcia i przeżyć estetycznych. Występuje tam często międzypokoleniowy transfer wartości, sprzyjający utrzymaniu motywacji i wytrwałości, lecz także pozwalający na akceptację mniej tradycyjnych ścieżek rozwoju zainteresowań i kariery (Albert, 1994). Rodziny twórczych ludzi akceptują ich niezależne pomysły i nie przywiązują tak wielkiego znaczenia do konwencji społecznych (Ochse, 1993, za: Olszewski-Kubilius, 2008).

Z kolei Grażyna Mendecka zwraca uwagę na warunki materialne, które pozwalają na zakup potrzebnych do ekspresji narzędzi, a także umiarkowany poziom adaptacyjności rodziny, rozumianej jako możliwość zmiany pod wpływem takich czynników, jak stres lub wymagania rozwojowe jej członków. Uwzględnia także znaczenie doświadczenia życiowego, wykształcenia, wieku oraz otwartości komunikacyjnej ojców (Mendecka, 2003; 2006; 2008). Rodzice chętniej pozostawiają swoim dzieciom swobodę w wyborze przyjaciół, pozwalają im podejmować decyzje oraz zachęcają do twórczości w domu i poza nim (Dewing, 1970). W rodzinach, w których rodzice krytykują twórcze zachowanie i do niego zniechęcane, w dzieciach rodzi się niechęć do bycia twórczym¹⁰⁰ (Seeley, 1984). Przy tym czasem twórcze działania jednostki mogą być wyrazem buntu wobec rodziców autorytarnych lub nadmiernie kontrolujących i mają służyć uwolnieniu się od konwencjonalności (Ochse, 1993, za: Olszewski-Kubilius, 2008).

3.1.3. Cechy środowiska rodzinnego zdolnego dziecka

Bardziej ogólny charakter miały badania podłużne prowadzone przez Joan Freeman, które także uwzględniały znaczenie rodziców w rozwijaniu zdolności dzieci. Autorka badała w Anglii dzieci od lat 70. XX wieku przez 35 lat. Objęła nimi dzieci w wieku od 4 do 14 lat, które otrzymały pozytywną nominację swoich rodziców. Główne ustalenia autorki pokazują związek inteligencji dziecka z jego sukcesem życiowym w roli dorosłego. Co ważne, badaczka zauważyła, że nawet przy przeciętnej inteligencji, osoba, która była ukierunkowana na szczęście i sukces, osiągała je dzięki pasji i ciężkiej pracy, motywacji, posiadanym zdolnościom,

¹⁰⁰ W analizach literatury dokonanej przez Józefę Sołowiej autorka dostrzega związek rozwoju zdolności twórczych z wielkością rodziny i statusem społeczno-ekonomicznym. Im niższy status, tym mocniej odczuwana jest różnica oddziaływań rodziców związana z większą dietnością. Znaczenie ma także niepełność rodziny – w tej grupie częściej twórczość stanowić może mechanizm obronny przed osamotnieniem. Istotnym czynnikiem jest także kolejność urodzeń – wyższy poziom osiągnięć twórczych mają dzieci urodzone jako pierwsze (Sołowiej, 1997).

pozytywnemu nastawieniu, wysokiej samoocenie, wykorzystaniu pojawiających się okazji i emocjonalnemu wsparciu rodziny. Ci zdolni, którzy osiągają sukcesy, mają zapewnione: stałą, zaangażowaną pomoc dorosłych, odpowiednią szkołę, czasem także wsparcie religijne (Freeman, 2006a; 2013).

Badania Joan Freeman pokazały, że rola rodziców może być zarówno wspierająca, stymulująca, jak i blokująca rozwój dziecka. Zdaniem autorki rodzice są tymi, którzy pomagają zrozumieć świat i kulturę, są wzorcem, które dziecko naśladuje. Istotna jest także ich rola w motywowaniu i poszukiwaniu sposobów na wzmocnienie motywacji wewnętrznej, wdrażaniu do systematycznej pracy, uczeniu samodzielności w myśleniu i działaniu. Rodzina jest miejscem, w którym dziecko nabywa wzorce socjalizacji, uczy się rozumienia innych, wrażliwości na uczucia innych, naśladuje, ale też przewiduje zachowanie innych. Zachęta rodziców i pozytywne nastawienie wobec dzieci i ich osiągnięć sprawiają, że te czują się wyjątkowe i z większym zaangażowaniem podejmują wysiłek.

Gdy rodzice przekazują negatywne komunikaty lub karzą, dziecko traci swoją motywację i zapał. U nich częściej pojawiają się zachowania problemowe oraz niższy poziom szczęścia (w opiniach nauczycieli i rodziców). Ponadto jak pokazały badania, dzieci te były mniej sprawne fizycznie i miały większy problem z koordynacją, co miało wyraźny związek ze środowiskiem domowym i czynnikami takimi jak rozwód, niewielki zakres zadań domowych, zamiłowanie członków rodziny do telewizji, a także z zachowaniem i przekonaniem rodziców. Dzieci te były obarczane winą za różne problemy rodzinne, były tłamszone za to, że są zbyt mądre, a to wpłynęło na całe ich życie. Presja rodziców niszczyła ich pewność siebie (Freeman, 2000b; 2013).

Badania Kurta A. Hellera, które przyczyniły się do opracowania Monachijskiego Modelu Zdolności, rozpoczęły się w roku 1985 i objęły 26 tysięcy dzieci w Niemczech. Celem tych badań był stworzenie i testowanie narzędzi diagnostycznych dotyczących zdolności dzieci w wieku 4–14 lat. Dokonano analizy zachowań dzieci w różnych warunkach i sytuacjach, ich procesów rozwojowych oraz podjęto się dookreślenia pozytywnych i negatywnych wpływów środowiska i wydarzeń życiowych (Heller, Hany, 1985). Wyniki badań podkreślają znaczenie poziomu edukacji rodziców, domowej atmosfery, poziomu kontroli rodzicielskiej i umożliwienia niezależności oraz zapewnienia dostępu do odpowiednich zajęć (Perleth, Heller, 1994). Ponadto ustalono, że konwencjonalne testy diagnozy zdolności nie są wystarczające do planowania rozwoju dziecka, a trudno jest wspierać rozwój zdolności bez wiarygodnych informacji diagnostycznych (Heller, Hany, 1985).

Badania o podobnym charakterze były prowadzone także przez blisko 20 lat w Kalifornii (*The Fullerton Longitudinal Study*); objęły one 130 zdrowych, rocznych

dzieci o nieznanym potencjale oraz ich rodziny¹⁰¹. Dzieci te były dość wcześnie identyfikowane pod kątem ich zdolności przez rodziców, przy tym okazali się oni w tym zakresie dobrymi sędziami. Rodzice zauważali bogaty język dziecka, wczesną naukę czytania, aktywność oraz mniejszą potrzebę snu. Badania przywiódły do stwierdzenia, że zdolności mają charakter rozwojowy, dlatego mogą zarówno wzrastać, jak i opadać. Uznano także, że późne diagnozy zdolności mogą spowodować, że niektóre dzieci nie zostaną uznane za zdolne, jeżeli będą badane z pomocą pojedynczych testów.

W badaniu zauważono znaczącą rolę rodziców w stymulowaniu dziecięcej ciekawości, co przyczyniło się do długofalowych konsekwencji, w tym wyższych osiągnięć w nauce na kolejnych etapach edukacyjnych. Rodzice zdolnych dzieci byli bardziej zaangażowani w edukację, dostarczali materiały i stymulowali do wysiłku. W rodzinach zdolnych dzieci były lepsze relacje, większa spójność i autonomia, a także wyższy poziom kulturalny i intelektualny – to wszystko zapewniało wzrastanie we wzbogaconym środowisku. Wielu rodziców podejmowało określone działania stymulujące, gdyż uważali, że przedszkole tego nie zapewnia lub dlatego, że uznali, że ich dziecko tego potrzebuje. Badania te pokazały, że zdolności poznawcze dzieci osadzone są w środowisku rozwojowym dziecka, które pobudza i oddziałuje na motywację (Damiani, 1997; Gottfried, Gottfried, Guerin; 2006; Gottfried i in., 2014).

Ważne w dorobku badań naukowych są także analizy prowadzone przez Annę Firkowską-Mankiewicz. W jej badaniach ujawniły się zależności pomiędzy psychospołecznymi wyznacznikami sukcesów życiowych – środowisko rodzinne jest kluczowe w okresie dzieciństwa. Nazywane jest ono przez autorkę ogniwem pierwotnym, w którym znaczące są czynniki społeczne, ekonomiczne i zawodowe rodziny składające się na styl wychowania. Oprócz nich znaczenie ma także posiadany iloraz inteligencji, płeć, stan zdrowia, osobowość oraz nabywane kompetencje edukacyjne rodziców. Badania pokazały, że wyższe wykształcenie rodziców sprzyja zdobyciu wykształcenia przez dzieci, zaś osoby zdolne, których rodzice mają niski poziom wykształcenia, mają trudności w zdobyciu wykształcenia wyższego¹⁰².

¹⁰¹ Takie podejście zdaniem badaczy umożliwiło śledzenie rozwoju dzieci bez przyjmowania założeń o posiadaniu zdolności lub motywacji. Testy diagnozujące przeprowadzane były dopiero w późniejszych latach życia dziecka.

¹⁰² Jedynie 39% badanych dzieci zdolnych, których rodzice posiadali najwyższej wykształcenie zawodowe, w życiu dorosłym udało się ukończyć studia. Ponad połowa osób z rodzin nieinteligentnych „nie dotarła na wyższą uczelnię” (Firkowska-Mankiewicz, 1999, s. 89). Osoby z rodzin nieinteligentnych częściej wybierały średnie szkoły zawodowe (technika lub szkoły zawodowe) niż młodzi ludzie z rodzin inteligentnych, co oznacza polaryzację drogi edukacji w momencie wyboru kierunku kształcenia na poziomie średniej szkoły. Ponadto przed innymi problemami dotyczącymi kontynuowania nauki na studiach stają młodzi ludzie z rodzin inteligentnych i nieinteligentnych: ci pierwsi mają dużo możliwości

Rodzice o wyższym wykształceniu mają wyższe aspiracje, a te przyczyniają się do lepszych wyników edukacyjnych, co z kolei sprzyja bardziej efektywnej karierze edukacyjnej. Jak uważa autorka badań, znaczenie w tym procesie mogą mieć wartości edukacyjne realizowane w rodzinach ceniących wyższe wykształcenie oraz brak aspiracji i wiary w efektywność systemu kształcenia w przypadku rodziców posiadających niskie wykształcenie.

Ponadto badania ukazały, że rodzice z rodzin inteligentnych w większym stopniu interesują się nauką swoich dzieci, nie ograniczają się do kontroli (stopni, obecności), lecz wspierają poprzez prowadzenie dyskusji i zapewnianie potrzebnych materiałów. Kapitał kulturowy rodziny ma także znaczenie dla satysfakcji życiowej osób zdolnych – te pochodzące z rodzin inteligentnych oceniają swoje życie lepiej i częściej stwierdzają, że osiągnęły życiowy sukces i rzadziej wskazują porażki, których doznają. Rodzice z rodzin nieinteligentnych stosują trochę mniej kontrolujący styl wychowania, lecz ważniejsze od partnerstwa jest dla nich wpojenie dziecku szacunku do rodziców i karność. Rodzice ci są też bardziej surowi w ocenie swoich dzieci. Kapitał kulturowy rodziców z niższym wykształceniem jest niższy niż u rodziców z wykształceniem wyższym, a przy tym nie może być dla dziecka czynnikiem, który zrównoważyłby braki i pomógł osiągnąć wyższe wykształcenie i wysoki status materialny w życiu dorosłym. Zdolni zdobywali więc wyższe wykształcenie, pokonując bariery dzięki swojej inteligencji i cechom osobowościowym (Firkowska-Mankiewicz, 1999). Stąd brak odpowiedniego zaplecza rodzinnego, w połączeniu z cechami takimi, jak brak wytrwałości, niska motywacja, brak wiary w siebie i in. mogą zaprzepaścić szanse dziecka na adekwatny dla jego potencjału rozwój możliwości¹⁰³.

kontynuowania nauki, z których muszą coś wybrać, zaś osoby z drugiej – częściej stają w obliczu decyzji, czy w ogóle iść na studia, czy podjąć pracę zawodową. Sami zdolni, którzy w życiu dorosłym odnieśli sukces, w zróżnicowany sposób oceniają wpływ pozycji swoich rodziców na ich życiową karierę: osoby pochodzące z rodzin inteligentnych oceniają ich wpływ raczej pozytywnie, z rodzin nieinteligentnych zaś najczęściej uznają, że pozycja społeczna rodziców nie miała znaczenia dla ich życia. Osoby, którym nie udało się uzyskać wyższego wykształcenia, traktują to jako subiektywnie ocenianą życiową porażkę. Wśród badanych 53% pochodzących z rodzin inteligentnych uznaje pozytywny wpływ rodziny na swoje życia, z rodzin nieinteligentnych zaś 79% nie dostrzega takiego związku, przy tym 9% badanych uznało pozycję rodziców za barierę w swojej karierze (Firkowska-Mankiewicz, 1999).

¹⁰³ Co więcej, badania amerykańskie pokazują, że przyczyną nieukończenia szkoły średniej przez młodych ludzi są najczęściej niewystarczające zdolności intelektualne albo niski status społeczno-ekonomiczny ich rodziców. Obydwa czynniki są także predyktorem przyszłego ubóstwa (Hermstein, Murray, 1994, za: Strelau, 2006).

Sama autorka za istotne bariery rozwoju zdolności uznaje gorsze warunki materialne, niższy poziom wykształcenia i niższy status zawodowy rodziców¹⁰⁴, a w dużo mniejszym stopniu – ich styl i błędy wychowawcze (Firkowska-Maniekiewicz, 1999).

Pozytywne postrzeganie osiągnięć przez rodziców zwiększa zaangażowanie i motywację do uczenia się oraz wpływa na poziom osiągnięć szkolnych dzieci¹⁰⁵ (Ho i in., 2007). Rodzice wpływają na motywację dzieci zdolnych, są ich „motywacją zewnętrzną”¹⁰⁶ (Al-Dhamit, Kreishan, 2016). Udzielane wsparcie dotyczy zaangażowania w naukę dziecka, wykorzystywanie określonych strategii uczenia

¹⁰⁴ Wykształcenie rodziców i ich status materialny oraz korzystna atmosfera w domu mają także wyraźny związek z osiągnięciami szkolnymi dzieci zdolnych (por. Borzym, 1979; Siekańska, 2005) oraz z rozpoznawaniem i rozwijaniem zainteresowań i zdolności dzieci (por. Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a). Mimo że wiele badań wskazuje na znaczenie wykształcenia rodziców dla ujawnienia się i rozwijania zdolności, to ustalenia Reny F. Subotnik, obejmujące stypendystów Westinghouse Science Talent Search, ukazują, że około jedna czwarta ich rodziców nie skończyła studiów – 31% ojców a i 48% matek nigdy nie ukończyło studiów wyższych (Mlot, 1997; Subotnik, Stone, Steiner, 2001).

¹⁰⁵ Paula Olszewski, Marilynn Kulieke i Thomas Buescher, dokonując przeglądu literatury amerykańskiej doszukali się pewnych prawidłowości dotyczących czynników rodzinnych związanych z wysokim ilorazem inteligencji oraz osiągnięciami dziecka. Przykładowo sprzyjające ich występowaniu są: mało liczne rodziny, bycie najstarszym z niewielkiej liczby rodzeństwa lub bycie jedynakiem, stabilna rodzina; wyższe wykształcenie rodziców, szczególnie ojca, piastowanie przez rodziców wysokich i prestiżowych stanowisk, wyższy wiek rodziców. Zauważają także pewne prawidłowości związane z kreatywnością jednostki korzystne dla jej rozwoju: rodzice są mniej konwencjonalni i dają więcej wolności. Niektóre badania pokazują także rolę dobrych relacji z matką – dotyczy to osób o wybitnych osiągnięciach muzycznych, artystycznych, naukowych, w tym matematycznych oraz sportowych (Olszewski, Kulieke, Buescher, 1987).

Inne badania pokazują, że rodzice zdolnych dzieci już od ich wczesnych lat tworzą wzbogacone środowisko domowe, co sprzyja ujawnianiu się i rozwijaniu zainteresowań i zdolności. Rodzice wspierają już przedszkolaki, dostarczając im stymulujących zajęć, wspólnie, rymując, śpiewając i zabierając do ciekawych miejsc. Przywiązują wagę do jakości spędzanego razem czasu oraz do ich rozwoju: poświęcają swój czas, by wdrażać dziecko do pisania i czytania, sami chętnie czytają dzieciom i zapisują dzieci do bibliotek. Podkreślają też, że ważne jest życie rodzinne, uprawianie hobby, rekreacja i zajęcia dodatkowe; spędzają czas bardzo aktywnie, zachęcając dzieci do kreatywności (Karnes, Shwedel, Steinberg, 1984; Snowden, Christian, 1999). Ponadto matki zdolnych przedszkolaków mają odmienne niż w innych rodzinach strategie wdrażania dzieci do rozwiązywania problemów – zachęcają do stawiania pytań, pozwalają na własne decyzje i samodzielne dochodzenie do odpowiedzi (Moss, Strayer, 1990).

¹⁰⁶ Istnieje związek pomiędzy rodzicielskim postrzeganiem i wzmacnianiem kompetencji dzieci, udzielanym wsparciem i popieraniem ich oraz uświadamianiem korzyści płynących z nauki a poziomem motywacji dziecka do uczenia się – rodzice pomagają uzyskać i podtrzymać motywację dziecka. Nadmierny nacisk i presja, bez liczenia się z potrzebami i rzeczywistym potencjałem dziecka, działają demotywująco, ograniczają samodzielność (Al-Dhamit, Kreishan 2016).

się (np. powtarzanie, zadawanie pytań, zarządzanie czasem, wykorzystania komputera w pracy¹⁰⁷), pracy nad skutecznością w tym zakresie, a także zachęcania do wytrwania w nauce, promowania cierpliwości i wytrwałości, wtedy gdy dziecko spotyka się z porażkami i frustracją, doceniania wysiłku i ciężkiej pracy, co powoduje większe zaangażowanie. To także zachęty, wiara w możliwości dziecka, wzmacnianie jego pewności w sobie¹⁰⁸ (Wang, Neihart, 2015) oraz wiara w kompetencje, poszerzanie doświadczeń, zachęcanie do ciekawości i wytrwałości w rozwiązywaniu problemu (Gottfried, Fleming, Gottfried, 1994).

Rodzice mają także negatywny wpływ na osiągnięcia szkolne dzieci zdolnych. Halina Wasyluk-Kuś doszukuje się trudności dzieci zdolnych w nauce między innymi w braku opieki nad dzieckiem, co jest szczególnie powiązane z wykształceniem i postawami matek oraz zakresem ich pracy zawodowej: matki pracujące cały dzień oraz nieprzywiązujące wagi do nauki szkolnej dziecka przyczyniają się do niskich wyników. Również niekonsekwentny, pobłażliwy lub autorytarny styl wychowania, brak akceptacji, nadmierne wymagania i krytyka rodziców są powodem niepowodzeń szkolnych¹⁰⁹ (Wasyluk-Kuś, 1971). Z kolei Irena Borzym (1979) podkreśla, że negatywną rolę odgrywa postawa nadmiernej koncentracji na dziecku, która ogranicza jego aktywność na terenie szkoły oraz nadmierne wymagania, co nie sprzyja postępom w nauce, Maria Tyszkowa (1990) zaś wskazuje na znaczenie statusu społecznego. Jako inne czynniki wymieniane są także: nadmierna kontrola, wykorzystywanie kar i nagród za osiągnięcia w nauce, a także negatywny stosunek do szkoły i nauki (Gottfried, Fleming, Gottfried, 1994).

Rodzice są jednym ze źródeł niepowodzeń szkolnych, nazwanych Syndromem Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNOS). Syndrom może pojawić się w tych przypadkach, gdy dziecko jest długo oczekiwane w rodzinie, wychowywane przez samotnego rodzica, w przypadkach dziecka bardzo chorowitego lub cudownego, czego konsekwencją mogą być ograniczenie samodzielności lub zbyt wygórowane oczekiwania. Rodzice, którzy nadmiernie koncentrują się na dziecku, kształtują postawę zależności od siebie: dzieci uczą się być w centrum uwagi ze względu na posiadane przez nie predyspozycje i posiadania dzięki nim władzy nad dorosłymi. Podobnie trudności szkolne mogą pojawić się u dzieci niechcianych, nieakceptowanych, do których rodzice są nastawieni wrogo. Ukształtowanie

¹⁰⁷ Warto dodać, że strategie proponowane przez nauczycieli były odmienne, należały do nich: nagrywanie lekcji, dostarczanie dodatkowych materiałów, sporządzanie notatek, sprawdzanie, czy uczeń korzysta z notatek w domu.

¹⁰⁸ W badaniach uczestniczyło sześć osób podwójnie wyjątkowych z Singapuru, objętych programem rozwijania talentów (*Talent Development Program*), które wypowiedziały się na temat poparcia osób zewnętrznych (rodziców, nauczycieli i rówieśników) i ich wpływu na dobre wyniki w nauce.

¹⁰⁹ Badania Ireny Borzym (1979) pokazały także ważniejszą rolę ojców w kształtowaniu się postawy dziecka zdolnego wobec nauki szkolnej.

przez rodziców w dzieciach postawy uległej lub dominującej przyczynia się do syndromu braku osiągnięć dziecka w szkole (Rimm, 2000; Dyrda, 1999; 2007).

Znaczenie rodziców jest dostrzegane także w przypadku rozwoju emocjonalnego zdolnego dziecka. Rodzice uczą rozumienia, kontrolowania emocji, wykorzystując w tym sytuacje domowe i życiowe, pomagają dostrzegać, nazywać i kontrolować emocje, powstrzymywać te, które w danych sytuacjach są niepożądane, lub ich ukrywania, zgodnie z normami społecznymi (Salovey, Sluyter, 1999). Emocje wpływają zarówno na funkcjonowanie w środowisku rodzinnym, jak i rówieśniczym, przy tym zauważa się, że w przypadku dzieci zdolnych rodzice odgrywają dużą rolę w blokowaniu lub rozwoju emocji (Freeman, 2002b). Rodzice, którzy nazywają swoje dzieci zdolnymi, częściej są nastawieni na ich osiągnięcia, co przyczynia się do zmniejszenia ekspresji emocjonalnej ich dzieci; są one gorzej dostosowane emocjonalnie niż dzieci nieetykietowane¹¹⁰ (Freeman, 1979, za: Feldhusen, Heller, 1985; Ziegler, Stoeger, 2010, za: Freeman, 2013).

Istotne są także wyniki, wskazujące na znaczenie postaw rodziców wobec rozwoju zdolności dzieci. Rodzice, którzy uważają, że nie można zmienić inteligencji/ zdolności dzieci, nie podejmują też w tym kierunku żadnych działań. Przekonania rodziców w tym zakresie przekazywane są ich dzieciom, a to z kolei wpływa negatywnie na motywację i naukę. Rodzice, którzy uważają, że zdolności są niezmiennie, zaś porażka osłabia, koncentrują się na zdolnościach, a nie na uczeniu się, a ich dzieci także uważają, że inteligencja jest stała, niepodatna na zmiany i manipulacje (Haimovitz, Dweck, 2016). Kiedy dorośli chwalą talent lub inteligencję, to dzieci, które to słyszą, nie chcą podejmować wyzwań i zniechęcają się do trudności, których występowanie sugeruje, że wcale nie są takie zdolne, jak mówią ich rodzice. Dzieci tych rodziców, którzy podkreślają, że sukces jest procesem, wiążącym się z ciężką pracą i dobrymi strategiami, chętniej podejmują wyzwania i walkę. Dlatego też ta ostatnia grupa dzieci osiąga lepsze wyniki i są one trwalsze. Ważna jest także reakcja rodziców na porażkę dzieci. Ci, którzy uważają, że porażki są szkodliwe, podkreślają niezmienność umysłu i brak możliwości rozwoju dziecka. Gdy rodzice reagują na porażki z niepokojem, dzieci są przekonane, że zjawisko to odzwierciedla ich trwałą zdolność. Osoby przekonane o możliwości wzrostu (kształtowania) umysłu, nie koncentrują się na tym, by „wyglądać” inteligentnie, lecz chętnie podejmują wyzwania, są odporniejsze na niepowodzenia. Ci, którzy są przekonani o stałości i niezmienności umysłu,

¹¹⁰ Badania pokazują pozytywną korelację pomiędzy stylem rodzicielskim a dostosowaniem emocjonalnym zdolnych nastolatków. Autorytarny styl wychowania w rodzinach zdolnych nastolatków jest związany z ich negatywnym nastawieniem do rodziców, większym niepokojem i depresją. Przy tym tendencja ta nie jest widoczna w rodzinach innych badanych nastolatków; odmienne wyniki są także uzyskiwane w rodzinach prezentujących różne kultury (Sepideh, Golrokh, 2016).

wyzwania postrzegają jako ryzykowne, gdyż uznają, że wysiłki i niepowodzenia poświadczają ich ograniczone zdolności (Dweck, 2016).

3.1.4. Rodzicielskie rozpoznawanie zdolności dziecka

Oprócz analizy roli rodziców w rozwijaniu zdolności prowadzone były także badania poświęcone temu, w jaki sposób i na ile skutecznie rodzice są w stanie rozpoznać dziecięce zdolności. Pokazują one, że rodzice są skuteczni w rozpoznawaniu predyspozycji swoich dzieci. Już w odniesieniu do najmłodszych (poniżej dwóch lat) pojawiają się u nich przypuszczenia, że dziecko posiada zdolności kierunkowe (Gogel, McCumsey, Hewett, 1985); wielu z nich potrafi wskazać talenty swoich dzieci w wieku wczesnoszkolnym (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a) i nawet bez kompetencji w zakresie identyfikacji zdolności ich wskazania są bardziej trafne niż nauczycieli (Eby, Smutny, 1998). Nominacje rodziców dotyczące nawet bardzo małych dzieci (2–5 lat) są trafne, zarówno w zakresie konkretnych dziedzin, na przykład matematyki, jak i w ogólnym rozwoju poznawczym. Nominacje te są zbieżne z wynikami testów inteligencji (Robinson, Robinson, 1992). Rodzice trafniej opisują zachowania dziecka, zauważając, gdy dokonuje ono szybkich postępów (Koshy, Robinson, 2006) i wskazują na specyficzne cechy osobowości (Hitchfield, 1976).

Również zdaniem Lindy K. Silverman, prowadzącej przez 30 lat Centrum Rozwoju Zdolności, rodzice potrafią bardzo trafnie rozpoznać uzdolnienia dzieci. Badania prowadzone w Centrum pokazują, że 84% rodziców identyfikuje zdolności i uzdolnienia dzieci, wskazując także na ich słabości i asynchronie (por. Ciha, 1974; Louis, Lewis, 1992). Badania ukazują także zróżnicowane postrzeganie zdolności przez matki i ojców. Dla ojców zdolności są tożsame z osiągnięciami, dlatego trudno im przyjąć do wiadomości, że dziecko pięcioletnie może być zdolne, matki postrzegają je w perspektywie rozwojowej, lecz często wzbudza ich niepokój to, że dziecko nie jest takie jak inne¹¹¹ (Silverman, 1993b). Wielość obserwacji rodziców, dotyczących wskaźników zdolności małych dzieci świadczy o ich zainteresowaniu, zaangażowaniu, co pozwala uznać ich za ekspertów, którzy mogą wspierać identyfikację zdolności dzieci, posiadających ku temu wiedzę i doświadczenia (Harrison, 2004).

Chociaż rodzice chętniej niż cechy negatywne wskazują zalety swoich dzieci (Lubińska-Bogaćka, 2011), to sam fakt skuteczności rozpoznania uzdolnień przez rodziców może sugerować, że jako ci, którzy są nastawieni na dostrzeganie w dziecku tego, co najlepsze, są w stanie zauważyć mocne, wyróżniające predyspozycje,

¹¹¹ Matki są pierwszymi osobami, które dostrzegają zdolności intelektualne dzieci, lecz chociaż są one źródłem dumy, ważniejsze dla nich od osiągnięć intelektualnych są osiągnięcia społeczne dziecka (Cornell, 1983).

w każdym potomku. Tymczasem rodzicom łatwiej jest wskazać zainteresowania niż zdolności i uzdolnienia dziecka¹¹². Louise Porter zauważa, że mitem jest, iż każdy rodzic uważa, że jego dziecko jest zdolne. Mit ten jest zdaniem autorki uwarunkowany skrajnymi przekonaniami, że rodzice przeceniają możliwości swoich dzieci oraz że to nauczyciele dokonują trafniejszej identyfikacji zdolności i umiejętności. Dlatego też nominacje rodziców są lekceważone albo ignorowane. Tymczasem badania i obserwacje autorki ukazują, że szczególnie rodzice posiadający wyższe wykształcenie często zaniżają poziom możliwości i zdolności swoich dzieci. Czasem rodzice zdolności utożsamiają z „cudownym dzieckiem”, dlatego sądzą że ich dziecko nie spełnia takich kryteriów¹¹³. Przyczyną tego mitu może być również rozbieżność ocen nauczycieli i rodziców, w przypadku gdy obydwójce mają rację, lecz ich identyfikacja dotyczy innych obszarów

¹¹² Przykładowo, o ile zainteresowania wyróżnia ponad 90% badanych, o tyle w odniesieniu do talentów wskaźnik ten dotyczy mniej niż 60% badanych rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a).

¹¹³ Kwestie dotyczące identyfikacji uzdolnień mają związek z samym pojmowaniem pojęcia oraz mu pokrewnych (tj. zdolności, uzdolnienia, talenty). Już sam sondaż wśród dorosłych osób, różnicujący osoby na zdolne (*gifted*) i utalentowane (*talented*) przynosi duże rozbieżności w szacunkach dotyczących liczby znanych osób (znacząco więcej wskazywano na występowanie osób zdolnych), a także na łączenie tych pojęć i uznawanie ich za tożsame przez część respondentów (Gagné i in., 2006). Również rodzice w różny sposób mówią o swoich zdolnych dzieciach, nie zawsze chcąc kategoryzować ich wyjątkowość lub używać etykiety „zdolni”. Przy tym ich spostrzeżenia częściej dotyczą zdolności poznawczych niż społecznych lub emocjonalnych dziecka (Solow, 1995).

Także Maria Ledzińska wskazuje na trudności związane z identyfikacją zdolnych, co wiąże się między innymi z zakresem pojemności tego pojęcia. Autorka wskazuje na procentowy udział osób zdolnych w populacji: wybitnie utalentowani to około 1%, osoby o uzdolnieniach przewyższających przeciętne stanowią do 20% populacji, osoby, które mają potencjał do skończenia studiów – około 30% populacji (Ledzińska, 2010). Autorka zauważa, że „koncentracja na pojedynczych zdolnościach lub zdolnościach pojmowanych jako zespół cech jest w naszym społeczeństwie dość powszechna” (tamże, s. 71). Najczęściej mówi się o zdolnościach w odniesieniu do zdolności ogólnych, nierzadko utożsamianych z inteligencją, która interpretowana jest jako kryterium selekcyjne i element porównań międzyludzkich (tamże).

Powodem, dla którego wielu rodziców nie jest w stanie stwierdzić, że dziecko posiada zdolności, może być także fakt, że przynależą one do dziedziny, dla nich (lub w świadomości społecznej) mało ważnej lub niezbyt widowiskowej. Szczególnie może to dotyczyć zdolności społecznych, organizacyjnych czy specyficznego ukierunkowania zdolności artystycznych (np. tylko odtwarzania według wzoru). Stąd nie wszystkie dzieci zdolne mogą mieć warunki do tego, by ich potencjał mógł być rozpoznany w rodzinie i w szkole. Przejawy zdolności mogą zostać niezauważone, zignorowane jako przejaw predyspozycji mało ważnych lub pominięte z powodu braku kompetencji i motywacji otoczenia, by je dostrzec i rozwijać (Urban, 1994, za: Salcher, 2009).

funkcjonowania i innych typów zdolności oraz dzieci, które pracują wolno lub mają zaniżone osiągnięcia szkolne¹¹⁴ (Porter, 2006).

Rodzice zdają sobie sprawę z różnic rozwojowych swoich dzieci już od najmłodszych lat. Jako wskaźniki zdolności wymieniają przede wszystkim: wczesne rozpoczęcie mówienia oraz stosowanie zaawansowanej składni przez dziecko, wczesne rozpoczęcie chodzenia oraz czytania (Gross, 1999). U bardzo małych dzieci rodzice zauważają ich zainteresowanie otoczeniem, brak chęci do spania u niemowląt, a u trochę starszych dzieci wzmoczoną wizualność i świadomość słuchową, przejawiającą się na przykład: w analizowaniu dźwięków i słów. Ponadto dzieci same znajdują zadania i zajęcia zgodne z ich zainteresowaniami. Jako kolejne elementy dostrzegane przez rodziców wymieniane są: doskonała pamięć, zadawanie dociekliwych pytań oraz wysoki poziom specjalistycznej wiedzy. W odniesieniu do bardzo dobrze rozwiniętej pamięci, rodzice zauważają, że dziecko potrafi na rysunkach odtworzyć wiele szczegółów, dotyczących kształtu, rozmiaru, wzoru i koloru, przeszłych wydarzeń i doświadczeń, a także posiada umiejętność dyktowania opowieści, podawania wyjaśnień i wskazówek. Dzieci mają pamięć słuchową: odtwarzają rymowanki, zdania z czytanych im książek i opisują wydarzenia sprzed długiego okresu czasu wraz z wieloma szczegółami (Harrison, 2004).

Rodzice wskazują na takie cechy dzieci zdolnych, jak:

- oryginalność, widzenie analogii, wyobraźnia, umiejętność dostosowania się do nowych sytuacji, dostrzeganie nowości;

¹¹⁴ Interesujące są badania i ustalenia Razel Solow, która badając rodziców dzieci zdolnych wyodrębniła pięć kategorii wpływów na nastawienie i koncepcje zdolności rodziców. Są to: systemy wartości, ich role jako rodziców, ich zaangażowanie w edukację i system szkolny, ich rodzina pochodzenia oraz zrozumienie własnych talentów. W identyfikowaniu się z rolą rodziców mogą oni na przykład przyjmować strategię poszukiwania w każdym ze swoich dzieci mocnych stron, nie tylko intelektualnych. Także rodzina pochodzenia i doświadczenia z rodzeństwem lub innymi osobami wpływają na postrzeganie zdolności. Jeżeli osoby zdolne w rodzinie były postrzegane negatywnie (np. jako nadmiernie izolujące się, z problemami psychicznymi), przenosi się to na wyobrażenie rodzica i nastawienie wobec zdolności własnego dziecka. Dlatego rodzic stara się minimalizować zdolności i cechy wyróżniające dziecko, analogiczne do tych zaobserwowanych u innych członków rodziny. Może to się przejawiać na przykład w naciskaniu na dziecko, by sprawnie funkcjonowało w rzeczywistym świecie (a nie w świecie wyobraźni). Swoją rolę rodzic utożsamia z przystosowaniem dziecka do praktycznego życia, chociaż z obawą, że może poprzez nadmierne naciskanie, dziecko złamać. Jest to stałe poszukiwanie równowagi, pomiędzy tym, co potrzebne w życiu, a tym czego potrzebuje dziecko. Znaczenie mają także wartości preferowane przez rodziców – jeżeli preferują oni wartości humanistyczne bardziej niż rozwój poznaczy, będą minimalizować i umniejszać znaczenie tych drugich, naciskać zaś na rozwój tych cech, które cenią (bycie dobrym, koleżeńskim, prospołecznym itp.). Będą także wybierali taką drogę edukacji, która te wartości realizuje – na przykład szkołę publiczną, by dziecko stykało się z dziećmi z różnych środowisk (Solow, 2001).

- towarzyskość, socjalizacja – zdolności przywódcze, zachowania prospołeczne, rozumowanie moralne na wysokim poziomie;
- indywidualność, wyjątkowy dla zdolnej osoby sposób myślenia i zachowania;
- silna osobista potrzeba bycia w sprzyjającym środowisku, które zaspokajania podstawowe potrzeby oraz zapewnia poczucie przynależności i uznania;
- szerokie zainteresowania i duża wiedza;
- samodoskonalenie się, motywacja, entuzjazm i inicjatywa;
- wewnętrzny napęd do tego, by mierzyć się z intelektualnymi wyzwaniami, by nie nudzić się;
- dojrzałość i głębia intelektualna, wysoki poziom umiejętności szkolnych;
- samoświadomość;
- ciekawość, oparta na wewnętrznej potrzebie poznania i rozwiązywania problemów;
- wytrwałość, połączona z gotowością do podejmowania rywalizacji, uporem, koncentracją;
- myślenie logiczne, analityczne, syntetyczne, holistyczne;
- emocjonalność ułatwiająca kontakty i komunikację społeczną;
- łatwość uczenia się, konstruowania wiedzy i dzielenia się nią;
- wiarygodność i wrażliwość¹¹⁵ (Buckley, 1994).

Z kolei w badaniach Martina T. Rogersa oraz Lindy K. Silverman rodzice wskazywali na następujące cechy dzieci, które pojawiły się już w bardzo wczesnym wieku, świadczące ich zdaniem o zdolnościach:

- czujność, koncentracja na świecie i bodźcach już w wieku niemowlęcym; zauważanie szczegółów;
- doskonała pamięć, powtarzanie wierszyków, piosenek, kolejności obiektów lub zdarzeń już od wieku 2 lat;
- szybkie tempo uczenia się;
- wczesna umiejętność liczenia (w wieku 3 lat – do 10, a nawet w wieku 1,5 roku – liczenie do 20); wczesne rozumienie pojęć matematycznych;
- wczesna nauka alfabetu (w wieku 2 lat);
- zainteresowanie słowami i książkami; wczesne rozpoczęcie samodzielnego czytania;

¹¹⁵ Cechy wymieniane przez rodziców zostały skategoryzowane na podstawie badań obejmujących 287 rodzin. Rodzice wypełniali kwestionariusz, w którym wymieniali przymiotniki lub określenia, wskazujące cechy, atrybuty osób zdolnych, które ich zdaniem były ważne do tego, by tworzyć programy edukacyjne dla zdolnych (Buckley, 1994).

- rozpoczęcie pisania przez rozpoczęciem przedszkola;
- szybki rozwój słownictwa, stosowanie trudnych słów i prawidłowej gramatyki (2 lata);
- wczesne rozpoczęcie mówienia (1,5 roku);
- ciekawość, zadawanie trudnych pytań filozoficznych, o działanie urządzeń, o istnienie, o świat: głód, wojnę, energię itp. (1,5 roku);
- bogata wyobraźnia, tworzenie wymyślonych przyjaciół, pomysłowość i zaradność (przed ukończeniem 3. roku życia);
- zamiłowanie do łamigłówek, układanek;
- zainteresowanie czasem i pojęciami z nim związanymi (2 lata); znajomość godzin i zegara (5 lat);
- poczucie humoru, rozumienie i docenianie żartów dorosłych;
- perfekcjonizm, trudność w przyjmowaniu krytyki;
- wybór starszych dzieci na przyjaciół;
- chętnie spędzanie czasu z dorosłymi;
- moralność, poczucie sprawiedliwości,
- gotowość do wysiłku;
- duża liczba zainteresowań¹¹⁶ (Rogers, Silverman, 1998).

Kolejnym elementem identyfikowanym przez rodziców jest kreatywność. Ich zdaniem dzieci mają pomysłowe podejście do wykonywanych zadań, przekształcają elementy w różny sposób w nowe rzeczy, wykorzystują zabawki i dostępne przedmioty w nietypowy sposób, wymyślają opowieści i gry, stosują metafory i wykazują poczucie humoru. Dzieci stawiają hipotezy, zadają pytania i mają potrzebę otrzymania na nie odpowiedzi. Chcą rozstrzygać stawiane problemy, wymyślają sposoby ich testowania, interesują się relacjami pomiędzy ludźmi, w tym w rodzinie. Wykazują zainteresowanie słowami, czytaniem, liczbami, liczeniem, symbolami matematycznymi i pojęciami, takimi jak nieskończoność lub liczby ujemne¹¹⁷.

¹¹⁶ Warto dodać, że część badanych rodziców prowadziła dzienniki lub notatki, dokumentujące postępy dziecka.

¹¹⁷ Zdaniem badaczy rodzice są skuteczni także w rozpoznawaniu zdolności matematycznych. Na przykład zauważają, że dzieci budują złożone konstrukcje, tworzą symetryczne wzory, mają świetną pamięć i szybko pojmują pojęcia matematyczne, chętnie bawią się liczbami, rozumieją sekwencje i wielkości, różnicują swoje zainteresowania geometrią a wyobraźnię przestrzenną, lubią klocki i układanki, szybko uczą się liczyć i szacować, wszędzie dostrzegają liczby i okazję, by zliczać przedmioty, interesują się pieniędzmi i tabliczką mnożenia. Gdy zaczynają uczęszczać do szkoły, są doceniane przez nauczycieli, otrzymują nagrody i wyróżnienia (Bicknell, 2014). Ponadto część dopytuje o liczby i poszukuje ich w swoim otoczeniu, preferuje trudne problemy, a ich pomysły są zaskakujące; chociaż ich poziom umiejętności i zainteresowań jest zróżnicowany (Waxman,

Chętnie tworzą opowieści, które ujawniają ich bogatą wyobraźnię i zaawansowany język oraz staranie się o wyjście poza znane doświadczenia. Są ciekawe, poszukują stymulacji, złożoności, abstrakcji, rozbieżności, poszukują powiązań pomiędzy tym, co znane i nieznanne (Harrison, 2004).

Przytoczone badania pokazują, że rozpoznanie i rozwój zdolności zaczynając się w domu rodzinnym, potem są one rozwijane i wzmacniane przez trenerów i nauczycieli, którzy pomagają doskonalić technikę i wzmacniają styl artystyczny. Dzieci angażują się w daną dziedzinę przez lata, ćwicząc wiele godzin, a także posiadają silną motywację do uczenia się i osiągnięcia sukcesów. Lecz przez cały ten okres w tym procesie rodzice odgrywają kluczową rolę. Nie bez znaczenia jest także ich uważność w obserwowaniu możliwości dziecka i wychodzenie na przeciw jego potrzebom poznawczym. Przy tym znaczenie rodziców dla rozpoznawania potencjału i rozwoju zdolności dzieci zmienia się w czasie.

Benjamin Bloom wyróżnił trzy okresy oddziaływania rodziców: wczesne, średnie oraz późne lata. We wczesnych latach, w dzieciństwie rodzice wprowadzają dziecko w daną dziedzinę, tworząc środowisko sprzyjające rozwojowi jego zdolności, w tym zapewniając dostęp do odpowiedniego trenera, który w sposób formalny zajmuje się edukacją dziecka w danej dziedzinie. W kolejnym etapie, gdy już okazało się, że poziom dziecka i jego osiągnięcia są wysokie, rodzice zwiększają zasoby i czas przeznaczane na jego rozwój i zapewniają dostęp do nauczycieli na wyższym, odpowiednim dla dziecka, poziomie. W ostatnim okresie rodzice przesuwają odpowiedzialność za rozwój zdolności na samo dziecka, lecz nadal dostarczają środki finansowe oraz udzielają wsparcia emocjonalnego, w szczególności w sytuacjach dużej rywalizacji z osobami równie utalentowanymi w danej dziedzinie (Bloom, 1985). Rodzice zapewniają dzieciom szybki start, pozwalają na wcześniejsze zaangażowanie w obszarze zdolności, oferują okazjonalne wprowadzanie w dziedzinę, rozpoznają zdolności i wspierają ich rozwój od wczesnych lat, budują fundamenty na dalsze lata (Witte i in., 2015). Zdaniem Benjamina Blooma (1985) bez wsparcia rodziców, ich przewodnictwa i opieki talenty dzieci nie mogą się rozwinąć¹¹⁸.

Robinson, Mukhopadhyay, 1996b). Wymienione wskaźniki mogą być zidentyfikowane na podstawie bezpośredniej obserwacji.

¹¹⁸ Chociaż pozytywna identyfikacja zdolności, a także duże nakłady czasowe i finansowe w rozwój dziecka nie dają gwarancji, że dziecko będzie jako dorosła osoba kontynuowało wybrany (lub czasem narzucony) kierunek edukacji. Badania osób dorosłych, które były laureatami programu Westinghouse Science Talent Search, pokazały, że przyczyny zmian w kierunku budowania kariery edukacyjnej (na studiach) oraz zawodowej miały swoje źródło w zdrowiu, w uznaniu kariery naukowca jako nieatrakcyjnej i nieprzyjemnego, braku dostępności opiekunów naukowych, uznaniu, że rodzice i szkoła niewłaściwie ukierunkowali ich kariery edukacyjne (Subotnik, Steiner, 1993).

3.2. Trudności i dylematy rodziców zdolnego dziecka

Bycie rodzicem zdolnego dziecka wiąże się z wieloma decyzjami dotyczącymi zakresu i kierunku identyfikacji zdolności oraz sposobów i możliwości ich rozwijania. Decyzje dotyczące podejmowania działań, które mogą wspierać rozwój zdolności, zależą nie tylko od dobrej woli opiekunów, lecz także od ich statusu społecznego, kulturowego oraz materialnego. Wszelkie decyzje, które odnoszą się do zdolnego dziecka, nie pozostają bez wpływu na funkcjonowanie całej rodziny, a fakt posiadania zdolności przez dziecko nadaje rodzinie pewne specyficzne cechy i generuje związane z nimi problemy. Do właściwości tych należą przede wszystkim unikalność stresów i obaw rodziców dzieci zdolnych, związanych z ich wyjątkowymi cechami i osobowością. Same działania wychowawcze często nadmiernie koncentrują się na dziecku – rodzice mają wysokie wymagania w odniesieniu do edukacji i osiągnięć oraz bardziej skupiają się na wartościach kulturalnych i intelektualnych. I chociaż badania pokazują, że w rodzinach tych występuje najczęściej bliski kontakt i więź pomiędzy dziećmi i rodzicami, część rodzin doświadcza stresu¹¹⁹ i dezorganizacji oraz interakcji dysfunkcyjnych związanych z posiadaniem zdolnego dziecka. Mogą pojawiać się w nich obawy przed inteligencją dziecka, a także emocjonalna niedojrzałość¹²⁰ (Moon, Hall, 1998; Morawska, Sanders, 2009; Wendorf, Frey, 1985). Chociaż nie uznaje się dzieci zdolnych za problem, to jednak podkreśla się, że ich posiadanie jest dla rodziców wyzwaniem (Colangelo, Dettmann, 1983).

3.2.1. Kapitał rodziny i dziedziczenie jej możliwości i ograniczeń

Status ekonomiczny rodziny jest określany poprzez sytuację materialną, społeczny zaś poprzez poziom wykształcenia rodziców oraz ich sytuację zawodową

Westinghouse Science Talent Search to konkurs stypendialny, który trwa od roku 1942. Firmowany był najpierw przez Westinghouse Electric Corporation. Dotyczy osób wybitnie zdolnych w zakresie nauk ścisłych (szczególnie matematyki i inżynierii) na poziomie szkoły średniej. Program kwalifikuje osoby na podstawie własnego narzędzia badawczego, w którym przyszli stypendyści mają możliwość wykazania się kreatywnością i dociekliwością, w tym mogą zadawać interesujące ich pytania. Polega na tym, że kandydaci składają dokument techniczny, który zawiera innowacyjny projekt naukowy prowadzony samodzielnie lub pod opieką mentora. Program został przekształcony w Intel Science Talent Search (Mlot, 1997; Subotnik, Stone, Steiner, 2001).

¹¹⁹ Chociaż istnieją także badania wskazujące na to, że rodzice zdolnych dzieci przeżywają mniej stresu niż rodzice innych dzieci, co może być tłumaczone faktem, że są oni średnio bardziej inteligentni niż ogólna populacja rodziców, inteligencja zaś może tu być czynnikiem ochronnym (van der Meulen i in., 2014).

¹²⁰ Dlatego też rodzinom, które mają trudności związane z posiadaniem zdolnego dziecka, są proponowane różne formy terapii i wsparcia (por. Moon, Hall, 1998; Wendorf, Frey, 1985). W Polsce brakuje wypracowanych rozwiązań w tym obszarze.

(Subocz, 2010). Wyodrębnia się także status socjoedukacyjny rodziny, w którym główny nacisk kładzie się na poziom wykształcenia rodziców (Borawska, 2003). Czynniki te oddziałują na osiągnięcia szkolne oraz wyznaczają szanse edukacyjne i życiowe dzieci. Przy tym większy wpływ na dziecko ma status matki niż ojca, chociaż pozycja zawodowa ojca ma związek z osiągniętym w dorosłości statusem zawodowym dziecka. Jak zauważa Elżbieta Subocz (2010), rodziny o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym przywiązują większą wagę do rozwoju intelektualnego swoich dzieci, dbają o rozwój ich zainteresowań.

Stąd przynależność do określonej rodziny wpływa na ścieżkę życiową dziecka. W pierwszej kolejności rodzice przekazują dziecku geny, które odpowiadają za jego wygląd, zdrowie, inteligencję, uzdolnienia kierunkowe, predyspozycje psychiczne i in. (por. Tyc, 2005). Oprócz tego dziecko współkorzysta z posiadanych przez rodzinę zasobów materialnych, mając w dalszej perspektywie także szansę ich odziedziczenia. W przeszłości, gdy podstawową wartością dziedziczenia był majątek (kapitał materialny), rodzice skupiali się na tym, by go pomnażać i przekazywać swoim dzieciom – dziedzicom.

Obecnie podkreśla się fakt, że posiadany przez rodzinę kapitał materialny ma związek z kapitałem kulturowym, społecznym, który jest przekazywany potomkom (Bourdieu, Passeron, 2006). Oprócz zasobów materialnych dzieci dziedziczą to, co nazywane jest przez Pierre Bourdieu *habitusem*, na który składają się kultura, język, pozycja społeczna. Rodzice, w sposób często nieuświadomiony, wyposażają dziecko w postawy pożądane w ich klasie społecznej. Umiejscowione w rodzinie stosunki społeczne, przynależność do określonej klasy, dokonują się zarówno poprzez dziedziczenie kapitału majątkowego, jak i kulturowego (Bernstein, 1990).

Habitus oznacza dyspozycje człowieka związane z jego wiedzą, zachowaniem, gustem, to także jego potrzeby i kompetencje. Szkoła i rodzina, poprzez język, wymagania i stawiane przed młodym człowiekiem wzorce „dążą do wytwarzania dyspozycji, które z kolei tworzą strukturę doświadczeń społecznych, reprodukującą te same obiektywne struktury” (Giroux, Witkowski, 2010, s. 114–115). Habitus, zawierający opinie i zachowania jednostki, kieruje jej aktywność na odtwarzanie takich warunków, w których powstał. Pojęcie to jednak budzi przekonanie, że niemożliwe jest wprowadzenie zmiany, zarówno indywidualnej, jak i społecznej, w odniesieniu do czyjegoś habitusu (Bourdieu, Passeron, 2006).

Od rodziny, będącej miejscem pierwotnej socjalizacji, rozpoczyna się reprodukcja kulturowa, jest miejscem najbardziej skutecznego kształtowania się habitusu jednostki. Dziecko na początku swojego życia ma do czynienia głównie z rodzicami, którzy są dla niego autorytetem, stale na nie oddziałują, są wzorcem postępowania, rozumienia świata, posługiwania się językiem. Na początku nie ma innych punktów odniesienia, nie może porównać innych wzorców kulturowych, niż

te pochodzące z własnej rodziny, stąd jego wysoka podatność na kształtowanie się pod wpływem stale dostępnych wzorców (Bourdieu, Passeron, 2006).

Każda rodzina posiada określony kapitał kulturowy. Należą do niego język i sposób posługiwania się nim, kompetencje, obycie kulturowe. Cechy te człowiek dziedziczy po swojej rodzinie, przy tym ich właściwością mogą być też ograniczenia, które dotyczą jednostki. Jak piszą Henry A. Giroux i Lech Witkowski (2010, s. 113–114) „dziecko przejmuje po swojej rodzinie zestawy znaczeń, styl, sposób myślenia i typy dyspozycji, którym przyznaje się pewną społeczną wartość i status jako rezultat tego, co klasa panująca określa najbardziej cenionym kapitałem kulturowym”. Transmisja kulturowa zakłada wysoką rolę kultury w kształtowaniu wiedzy, postaw i świata wartości dzieci (Kohlberg, Meyer, 1993). Transmisja kultury odbywająca się w rodzinie polega między innymi na przekazywaniu potomkom wiedzy o sposobach wytwarzania kultury oraz umiejętności komunikowania czy operowania nabytą wiedzą. Wiedza ta staje się kapitałem młodego człowieka, mogącym umożliwić mu w przyszłości sięgnięcie po władzę (Bernstein, 1990).

Jak uważają Giroux i Witkowski, nabyty w rodzinie habitus determinuje całą drogę życiową jednostki. Może „zamykać w jednym kręgu kultury, utrudniać przemiany na kolejnych progach kształcenia, więzić w obrębie wartości, które z różnych względów nie muszą zawsze być oceniane jako najlepsze” (Giroux, Witkowski, 2010, s. 113–114). Model Pierre Bourdieu dotyczący reprodukcji kulturowej, w której ważną rolę odgrywają zarówno szkoła, jak i rodzina, chociaż krytykowany, stanowi ważny przyczynek do tego, by rozumieć procesy zachodzące w tych dwóch środowiskach. Pozwala na dostrzeżenie faktu, że dzieci, które posiadają wyższe kompetencje kulturowe, lepiej funkcjonują w szkole, łatwiej uzyskują przywileje, są lepiej traktowane przez nauczycieli, mają też mocniejsze wsparcie rodziców (Giroux, Witkowski, 2010). Stąd również edukacja dziecka jest zależna w większej mierze od kapitału i habitusu klasowego rodziny niż od jego zasobów intelektualnych i kulturowych. Od niej zależą decyzje i droga życiowa młodego człowieka (Nyczaj-Draż, 2011, s. 46–48), natomiast pochodzenie społeczne rodziców różnicuje osiągnięcia edukacyjne dzieci (Domański, 2000a). Kapitał kulturowy i style relacji między członkami rodziny mają znaczenie dla realizacji i skuteczności edukacji. Rodzice o wysokiej kulturze pedagogicznej, wykształceni i zainteresowani dzieckiem mogą uzupełniać szkolne braki edukacyjne dziecka (Kwieciński, 2007). Wychowanie rodzinne, lecz także edukacja szkolna są nastawione na reprodukcję kultury, wartości klasy dominującej i określenia hierarchii klas, układu sił i znaczeń (Bourdieu, Passeron, 2006). Dlatego samo zaangażowanie rodziców w pozycję dziecka w szkole i przyznawane mu przywileje, oznaczające bardziej elitarne kształcenie, stanowi rodzaj walki politycznej, służącej umocnieniu się elity (Giroux, Witkowski, 2010).

Wartości uznawane w rodzinie za najważniejsze determinują wybór drogi życiowej dziecka, wywierając wpływ na jego aspiracje (Cudak, 1999). Wielu rodziców, szczególnie tych posiadających wysoki poziom wykształcenia i aspiracji, pragnie wyposażyć swoje dzieci w kapitał intelektualny. Do niezależnego wymiaru związanego z dziedziczeniem cech i potencjału intelektualnego dochodzą planowe działania rodziców służące zwiększeniu tego zasobu, polegające między innymi na rozwijaniu zdolności poznawczych, intelektualnych i kierunkowych. Stąd cała kariera edukacyjna dziecka zależna jest od statusu materialnego i społecznego rodziców. Rodzice o wyższym statusie, wyższym kapitale kulturowo-społecznym, tworzą bardziej stymulujące dla rozwoju dziecka warunki (Subocz, 2010), tj. mają środki na to, by inwestować w edukację dziecka, w jego zdrowie i stworzyć mu sprzyjające środowisko (mieszkanie, sąsiedztwo).

Dysponowanie odpowiednim kapitałem kulturowym, społecznym i ekonomicznym, wspartym zdolnościami i motywacją dziecka umożliwia mu w przyszłości podjęcie takiej drogi życiowej, jaka mu się wymarzy. A rodzice te działania wspierają, starając się zmaksymalizować edukację dziecka (Melosik, 2004). Rodzice o wysokim poziomie kapitału kulturowego mogą wiedzieć, jakie treści są pomijane lub marginalizowane i włączać je w domowy proces kształcenia poprzez wskazywanie źródeł lub sposobów poszerzenia wiedzy lub finansując odpowiednie korepetycje lub kursy. Rodziny o niskim kapitale kulturowym powierzają całokształt edukacji szkole (Kwieciński, 2007).

Rodzina jest także źródłem kapitału społecznego. W rodzinie przekazywane są wiedza i umiejętności, co stanowi dla dziecka jego przyszły kapitał – zarówno w obrębie jednostkowym, jak i społecznym. Także zmiany zachodzące w obrębie rodziny oddziałują na kapitał jednostki: rodzina i rówieśnicy mają większe znaczenie dla osiągnięć edukacyjnych jednostki niż polityka edukacyjna prowadzona przez państwo (Fukuyama, 2000).

Dziedziczenie czy też odtwarzanie habitusu nie odbywa się w sposób zupełny – jednostka jest w stanie modyfikować go, lecz stosunki społeczne oraz ograniczenia racjonalności człowieka, wynikające z narzuconych barier społecznych utrudniają mu to działanie (Boudieu, Passeron, 2006). Poprzez całe swoje życie „jednostka jest pod wpływem tego, co myślą, co cenią, do czego dążą, w co wierzą, co uznają za najważniejsze, według jakich zasad postępują rodzice i inni członkowie rodziny” (Kawula i in., 2006, s. 14). Stąd, w zależności od przynależności do określonej rodziny, odmienna jest interpretacja świata, wartości i społeczeństwa (Kohn, Schooler, 1986). Znaczący przykład w tym zakresie przytacza Henryk Domański, który zauważa, że lata 90. XX wieku przyniosły możliwość uzyskania wyższego wykształcenia, co przyczyniło się do stopniowego obniżenia się liczby osób z wykształceniem podstawowym.

Jednakże do wyższego wykształcenia, które zyskało na wartości, największą uwagę przywiązywały osoby z rodzin inteligentnych. Motywowały one swoje dzieci do zdobywania wykształcenia i posiadały środki, by to sfinansować. W tym samym okresie uwyraźnił się także wpływ pozycji ojca związanego z biznesem na pozycję społeczną dziecka. Pochodzenie ze środowisk biznesowych znalazło odzwierciedlenie w pozycji zawodowej młodego pokolenia; nastąpił „transfer przywilejów w perspektywie międzypokoleniowej”, gdzie zaprocentowało pochodzenie z rodzin właścicieli. Przy tym osoby o pochodzeniu rolniczym lub robotniczym osiągały niższe dochody, nawet na analogicznych stanowiskach w tych samych branżach (Domański, 2000a).

O dziedziczeniu i transmisji kulturowej mówi się w odniesieniu do klas społecznych, których zróżnicowanie polaryzuje także posiadane możliwości. Od czasu przemian politycznych w Polsce jej znaczenie nabrało innego wymiaru: dotyczy to zarówno badań naukowych, jak i języka potocznego. W badaniach edukacyjnych główny akcent związany z przynależnością do klasy kładzie się na szanse młodych ludzi związane z ich pochodzeniem, przy tym za najbardziej pożądaną i dającą najwięcej możliwości uznaje się przynależność do klasy średniej (por. Meighan, 1993).

Klasa średnia jest najwyraźniejszym przeobrażeniem wartości związanych z wysiłkiem, pracą i zdolnościami, wykształceniem i wiedzą ekspercką. Jest to klasa będąca synonimem powodzenia. Jest ona reprezentowana przez ludzi zamożnych, o wysokich dochodach, żyjących na wysokiej stopie, wykonujących prestiżowe zawody, nastawionych na osiągnięcia, lecz przywiązujących wagę do pracy i aktywnych w budowaniu sukcesu. Jej status wiąże się jednak z dylematem jednostkowej odpowiedzialności za własny los (Domański, 2000b). Częstymi określeniami klasy średniej są takie pojęcia, jak rywalizacja, ekspansja i kompetencje, natomiast jej styl życia, normy i wartości są pożądane, stanowią wzór do naśladowania (Domański, 2007; Nyczaj-Draż, 2011).

Klasa średnia, chociaż posiada duże zróżnicowanie wewnętrzne, jest obecnie najbardziej wyrazistą klasą społeczną. Przynależą do niej osoby o znaczących dochodach, które sprzedają zarówno swoją pracę umysłową, jak i fizyczną. W klasie średniej wiele zawodów wykonywanych przez jej przedstawicieli to zawody administracyjne, kierownicze, inteligentne, co ma związek z powstawaniem i funkcjonowaniem wielkich korporacji, narastającej biurokracji oraz głębokiej specjalizacji zawodów, wymagających dostępu do ekspertów z różnych dziedzin. Ponadto klasa ta przywiązuje duże znaczenie do wykształcenia, jej członkowie posiadają stopnie naukowe, dyplomy i potwierdzenie ich kwalifikacji. Jednak trudno jest ustalić granice tej klasy, ze względu na ruchliwość społeczną, zróżnicowane pochodzenie społeczne członków różnych klas oraz odmienne wybory kulturowe w obrębie jednej klasy (Giddens, 2010).

W klasie średniej występuje najkorzystniejsze nastawienie rodziców do edukacji, oprócz tego system edukacji jest skonstruowany w sposób najbardziej faworyzujący uczniów z niej pochodzących. Stąd uważa się, że istnieje związek pomiędzy przynależnością do klasy społecznej a funkcjonowaniem w szkole i osiągnięciami edukacyjnymi (por. Meighan, 1993). Rodzice klasy średniej mają wysokie aspiracje edukacyjne względem własnych dzieci, przekazują im swój dorobek kulturalny, zwiększając ich szanse na sukces. Te dzieci mają większy potencjał społeczno-ekonomiczny, natomiast wybory związane z edukacją wyższą są dla nich naturalną drogą. Klasa średnia jest uznawana za tę, która w największym stopniu jest w stanie zapewnić dzieciom wszechstronny rozwój oraz zaspokoić ich potrzeby edukacyjne (Nyczaj-Draż, 2011). Rodzice klasy średniej aktywnie kształtują drogę życiową swoich dzieci, wybierając dla nich szkołę, zajęcia dodatkowe, studia, a także podporządkowując swoje cele sukcesom dziecka. Stają się partnerami nauczycieli w szkołach, domagając się współuczestnictwa w edukacji dziecka (Domański, 1994). Dostrzegają także wartość wyższego wykształcenia, starając się przy tym umożliwić swoim dzieciom dostęp do studiów wyższych.

Co ważne, wyższe klasy, nie podejmując kształcenia, tracą więcej niż klasy niższe w tej samej sytuacji. Wiąże się to nie tylko ze statusem, który może ulec degradacji, lecz także z innymi, wymiernymi korzyściami, otwierającymi dostęp do dóbr, wpływającymi na ocenę siebie (Domański, 2004a). Być może jest to też jedna z przyczyn większej determinacji w dostępie do wyższej edukacji osób z rodzin inteligentnych (Domański, 2000a).

Dziedziczenie ma także wymiar negatywny – od rodziny dziecko przejmuje również te wzorce, które powodują, że powiele ich życiową bezradność i przynależność do grupy społecznej, niemającej perspektyw rozwoju; od rodziny przejmują się biedę, długi rodziców, zamiłowanie do zachowań patologicznych (Tyc, 2005). Tworzenie się najniższej klasy społecznej (*underclass*) ma związek z pozycją społeczną i orientacją życiową. Dziecko dziedziczy tzw. kulturę ubóstwa, na którą składa się wyuczona bezradność, bierność i akceptacja zastanej sytuacji. Niski status edukacyjny rodziców przenosi się na dzieci, które są zamknięte w tej klasie społecznej, bez nadziei, a nawet chęci zmiany lub osiągnięcia sukcesu. Przekonanie o braku wartości edukacji, preferowanie „bezpiecznej egzystencji” opierającej się na tymczasowych zarobkach i zasiłkach oraz bierność tkwią mocno zakodowane w świadomości młodego pokolenia. Brak chęci poszukiwania pracy i chroniczne tkwienie w biedzie wiąże się z poczuciem bezradności, bezsiły, z przekonaniem o niemożności wprowadzenia zmian. „Osoby o niskich kwalifikacjach zawodowych nie mogą zdobyć pracy, bądź nie chcą jej znaleźć, ponieważ wiedzą (lub zakładają to z góry), że nie znajdą nic satysfakcjonującego ich pod względem poziomu zarobków, samooceny, prestiżu” (Domański, 2002, s. 102). Styl życia jest

przekazywany dzieciom, dzieci „socjalizują się do biedy”, stają się nieprzystosowane do zmiany (Domański, 2002, s. 103).

Analizy Elżbiety Subocz (2010) wskazują na fakt, że rodziny ubogie to rodziny o niskim poziomie wykształcenia rodziców oraz o niższym statusie zawodowym. Ponadto rodziny ubogie są częściej liczniejsze i częściej zamieszkują wsie. Dla dzieci z rodzin ubogich to edukacja jest sposobem na to, by przekroczyć barierę ubóstwa. Znaczenie jednak w tym względzie mają bariery, które stają się ich udziałem, związane z niemożnością opłacenia, na przykład wycieczek szkolnych, wypoczynku poza miejscem zamieszkania oraz w szczególności udziału w zajęciach dodatkowych (językowych, sportowych oraz korepetycji przedmiotowych) i in. Jednocześnie dzieci z rodzin uboższych częściej korzystają z bezpłatnych zajęć wyrównawczych w szkole, co może mieć związek z ich niższymi wynikami w nauce (Subocz, 2010). Jak pisze Zygmunt Bauman (2006, s. 77) „ubóstwo oznacza wykluczenie z tego, co określa się jako normalne życie”. Oznacza „niemożność dorównania innym”. Prowadzi do zaniku poczucia własnej wartości, do poczucia wstydu lub poczucia winy. Ubóstwo oznacza również odcięcie od szans na to, co oddane społeczeństwo uznaje za „szczęśliwe życie”, niemożność korzystania z tego, co „życie ma do zaoferowania”.

Zwraca się także uwagę na niższy kapitał kulturowy biedniejszych rodzin, brak księgozbiorów i niski udział w kulturze (w tym w czytelnictwie) (Subocz, 2010). Badania K. Borawskiej pokazują, że rodzice ze środowisk wiejskich mają niskie wykształcenie, natomiast w środowiskach miejskich dominuje wykształcenie średnie. Analiza umiejętności językowych dzieci podjęta przez autorkę wskazuje na fakt, że są one głównie powiązane ze statusem edukacyjnym rodziców. Autorka stawia tezę, że oddziaływania szkoły w tym zakresie są niewielkie w stosunku do dzieci z rodzin o niskim statusie socjoedukacyjnym. Twierdzi także, że niewielkie doświadczenia językowe dziecka, nabyte przed tym, zanim rozpoczęło ono edukację, wpływa negatywnie na jego funkcjonowanie w szkole, przyczyniając się do jego poczucia zagubienia (Borawska, 2003, s. 361), co dodatkowo jest wzmocniane lekceważącym traktowaniem przez nauczycieli, uznających takie dzieci jako „gorsze” i etykietujących je. Dzieci z niższych klas mają mniejsze szanse na wysoką pozycję społeczną, ze względu na niski kapitał kulturowy rodziny (Hejwosz, 2010).

Na dzieci są przenoszone wzorce wychowawcze powielane w życiu dorosłym w odniesieniu do kolejnych pokoleń. Większość rodziców, szukając sposobów wychowania własnych dzieci, sięga do znanych z własnego dzieciństwa wzorców. Potwierdzają to badania Magdaleny Lubińskiej-Bogackiej, która badała rodziny bezrobotne. W omawianych badaniach dla wielu rodziców źródłem inspiracji wychowawczych jest tradycja rodzinna wyniesiona z domu oraz intuicja, w dalszej kolejności programy telewizyjne i radiowe. Rodziny te nie sięgają do wzorców,

które pomogłyby im na przezwyciężenie bezradności i ubóstwa (Lubińska-Bo-gacka, 2011). Również struktura rodziny ma związek ze zjawiskami, które stają się udziałem dziecka; szczególnie rodzina zaburzona, rozbita, o niskim statusie przyczynia się do jego trudności (Fukuyama, 2000).

Zdobycie wyższego wykształcenia wiąże się z ponoszeniem kosztów, które dla wielu rodzin stanowią barierę uniemożliwiającą im podjęcie tego wysiłku (Domański, 2004a). Wyraźną blokadą w tym zakresie jest także czas. Osoby, które mają zasoby materialne, umożliwiające im podjęcie nauki, mogą się skupić jedynie na niej. Ci, którzy takich zasobów nie mają, zmuszeni są dzielić swój czas pomiędzy inne obowiązki. Przykładem są tu osoby z rodzin biedniejszych, które muszą podjąć decyzję, czy uczyć się na kolejnych szczeblach edukacji, łącząc naukę z pracą, czy zrezygnować z nauki, by zapewnić sobie względny spokój materialny (Erik-sen, 2003).

Przy tym, jak zauważa Henryk Domański, niższe klasy, nie kształcąc się, tracą mniej niż klasy wyższe, dla których brak wyższego wykształcenia obniża ich status społeczny. Poziom wykształcenia decyduje o kolejności zatrudnienia lub zwolnienia pracownika. Niski poziom wpływa na poziom pracy, dlatego osoby bez wykształcenia pierwsze są zwalniane i ostatnie zatrudniane. To także wyznacznik ekskluzji społecznej. Edukacja staje się barierą dla tych, którzy mają niskie aspiracje, chęci, brak im wiary w siebie czy brak środków na sfinansowanie nauki. Niskie wykształcenie staje się także wyznacznikiem ubóstwa (Domański, 2002, 2004b).

Rodzice oczekują, że ich dzieci osiągną więcej niż oni sami. Jednak wyjście z własnego środowiska społecznego nie oznacza awansu lub zmian we wszystkich wymiarach funkcjonowania człowieka. Ruchliwość społeczna wiąże się ze zmianami, a te oznaczają, że jednostka, która ich doświadcza, jest bardziej otwarta na inność (obyczaje, standardy) i większą odwagę do podejmowania wyzwań. Jednocześnie jednak zmiana pozycji oznacza stres, który dotyczyć może także lęku przed utratą zdobytej pozycji (Domański, 2004a; 2004b).

3.2.2. Role pełnione przez poszczególnych członków rodziny

Przyjęcie na siebie roli rodzica wiąże się z odpowiedzialnością za dzieci i rodzinę. Przy tym role rodziców i dzieci są ze sobą powiązane. Współczesnym rodzicom czasem trudno jest ustalić, kto pełni zadania dorosłego, a kto dziecka, szczególnie w sytuacji, gdy przewyższa ono zdolnościami intelektualnymi rodzica. Takie dziecko potrafi manipulować rodzicami, posiadając większą od nich wiedzę i umiejętności; co z kolei prowadzi do problemów z dyscypliną (Keirouz, 1990).

Etykieta zdolnego przypisana do jednego z dzieci sprawia, że zostaje zaburzona rola i znaczenie pozostałych dzieci. Szczególnie w rodzinach, w których są

zarówno zdolne dzieci, jak i te, które nie zostały za takie uznane, prowokuje to do ich odmiennego traktowania. Gdy dziecko zdolne staje się centralną osobą w rodzinie, wpływa to na role tych, które nie otrzymały takiej etykiety. Mogą się one czuć odrzucone, zaniechane, gorsze, niezdolne dorównać temu zdolnemu. Posiadanie zdolnego rodzeństwa jest źródłem stresu dla rodzeństwa, które często stara się naśladować i dążyć do analogicznych osiągnięć, a porównywanie wyników z tymi uzyskiwanymi przez zdolne rodzeństwo jest dla nich źródłem niepokojów i depresji. Rodzeństwo niezdolne musi poradzić sobie z faktem, że brat lub siostra zostali uznani za zdolne; dla niektórych jest to traumatyczne. Starsze, mniej zdolne rodzeństwo obawia się, że ich młodsze zdolne rodzeństwo na skutek przyspieszenia edukacji trafi do tej samej klasy, co oni¹²¹ (Hackney, 1981; Kearney, 1992; Keirouz, 1990; Lapidot-Berman, Oshrat, 2009). Dziecko zdolne, jeżeli jest młodsze, może w stosunku do starszego pełnić rolę starszego rodzeństwa, jeżeli przejawia zdolności przywódcze, intelektualne, kreatywne i umiejętność rozwiązywania problemów¹²² (Tuttel, Cornell, 1993, za: Lapidot-Berman, Oshrat, 2009).

Rodzice zdolnych dzieci mogą widzieć swoją rolę jako tych, którzy muszą zajmować się ich rozwojem, gdyż one nie są w stanie zadbać o siebie. Obowiązkiem rodziców jest stworzenie warunków do tego, by dziecko mogło dążyć do jak najwyższych rezultatów i kształtować swoją wytrwałość. Muszą także dbać o promocję osiągnięć dziecka, szczególnie wtedy, gdy nie są one dostrzegane lub doceniane, nawet za cenę konfliktów z innymi osobami, rodzicami i trenerami (Mudrak, 2011).

Wspieranie działań edukacyjnych przez rodziców zdolnych uczniów, generuje obawy, że opiekunowie zaczną przejmować zadania szkoły, pozbawiając tym samym rodzinę cech, które są kluczowe dla dziecka, takich jak bezpieczeństwo i akceptacja. Rodzina powinna być środowiskiem, w którym dziecko nie musi funkcjonować jako uczeń zdolny, lecz po prostu jako dziecko (Boryszewska, 2008; Partyka, 1999). Dlatego nadmierne zaangażowanie w edukację może spowodować, że rodzice przeformułują swoją rolę, umniejszając znaczenie realizowania przez nich funkcji opiekuńczych i wychowawczych.

¹²¹ Poziom porozumienia pomiędzy rodzeństwem w rodzinach „mieszanych” jest lepszy, bardziej przyjacielski, jeżeli pomiędzy rodzeństwem jest większa różnica wieku (w rodzinach „zwykłych” – gdy różnica lat wynosi nie więcej niż 2 lata) – starsze mniej zdolne rodzeństwo postrzega wtedy zdolnych jako podobnych sobie, a przy tym pomiędzy nimi jest mniejsza konkurencyjność i mniejsza zazdrość; dzieci chętniej dzielą swoje hobby i zainteresowania (Lapidot-Berman, Oshrat, 2009).

¹²² Matki w rodzinach, w których są dzieci zdolne i niezdolne, zauważają, że obecność zdolnego wpływa pozytywnie na relacje pomiędzy rodzeństwem, szczególnie, jeżeli zdolne jest młodsze dziecko, gdyż starsze dziecko w takiej sytuacji generuje mniej konfliktowych sytuacji (Lapidot-Berman, Oshrat, 2009).

3.2.3. Relacje pomiędzy członkami rodziny

Posiadanie zdolnego dziecka wpływa na relacje w rodzinie, przy tym wpływ ten może być zarówno pozytywny, jak i negatywny. Rodzice mogą akceptować, a nawet być dumni z etykiety swojego dziecka lub ją odrzucać/zaprzeczać, że dziecko jest zdolne¹²³ (Hackney, 1981; Keirouz, 1990). We wzajemnych relacjach rodzice filtrują zachowania dzieci przez pryzmat własnych przekonań i doświadczeń, chociaż czasem, w wyniku uzyskiwanych informacji zwrotnych, zmieniają zdanie i swoją postawę wobec dziecięcych zdolności (Solow, 2001). Część rodziców może czuć się zagrożona zdolnościami dziecka, co prowadzi do ignorowania lub odrzucania ich zdolności i wyjątkowości (Laycock, 1951–1952).

Pomiędzy członkami rodziny mogą występować różnice zdań, dotyczące potrzeb zdolnego dziecka i pozostałych osób w rodzinie oraz sposobów ich realizacji. Dzieci zdolne mają specjalne potrzeby, co od ich otoczenia wymaga zrozumienia ich unikalnego świata i zachowań. Czasem odmienne traktowanie dziecka wynika z konieczności zapewnienia mu dostępu do specjalnych programów i zajęć dodatkowych lub dowozu w odległe miejsce. To także powoduje nierównomierny rozkład zasobów rodziny wobec dzieci zdolnych i tych, które nie zostały uznane za zdolne (Lapidot-Berman, Oshrat, 2009). Część rodziców akceptuje konieczność podejmowania działań, gdyż uznają, że jest to naturalny element posiadania zdolnego dziecka, jednak gdy pozostałe dzieci na tym tracą i ich potrzeby nie są zaspokajane, zaburzona zostaje równowaga rodziny. Wyjątkowość dziecka – podobnie jak w przypadku dzieci niepełnosprawnych lub chorych, zmienia sposób organizowania się rodziny i kieruje jej energię i zasoby na dziecko zdolne, czasem ze szkodą dla innych członków rodziny (Colangelo, 2002b).

3.2.4. Samoocena własnych działań, ich trafności i skuteczności

Chociaż badania ukazują, że posiadanie zdolnego dziecka jest dla rodziny wartością (Lapidot-Berman, Oshrat, 2009), wielu rodziców nie wie, czy ich działania są wystarczające, aby rozwijać zdolności swoich dzieci. Towarzyszy im lęk i niepewność, w jaki sposób pomóc dzieciom lub poczucie winy, gdy czują, że nie są w stanie zapewnić wystarczającej pomocy. W wielu sytuacjach czują się zaniepokojeni i bezsilni (Keirouz, 1990). Szczególnie trudno jest pogodzić się rodzicom

¹²³ Badania pokazują, że lepsze relacje mają rodzice ze swoimi mniej zdolnymi dziećmi niż z dziećmi zdolnymi intelektualnie (Lapidot-Berman, Oshrat, 2009; Yewchuk, Schlosser, 1996). W rodzinach mieszanych, gdzie są dzieci zdolne intelektualnie i niezdolne w tym zakresie, rodzice postrzegają zdolne potomstwo jako bardziej aroganckie, przy tym starają się także „wyrównać” możliwości dziecka mniej zdolnego poprzez odniesienie się do jego cech społecznych oraz umiejętności cieszenia się życiem. Zauważa się także nadmierną ochronę przed negatywnymi odczuciami i ocenami dziecka zdolnego skierowanymi na mniej zdolne rodzeństwo (Lapidot-Berman, Oshrat, 2009).

z faktem, że dziecko może cierpieć; wywołuje w nich to poczucie nieadekwatności i bezradności (Cross, 1998).

Zdarza się, że rodzice zgłaszają, że ich dodatkowe aktywności są oceniane jako negatywne, nietrafne; że są uznawani za tych, którzy nadmiernie obciążają dzieci i przez to w swoich dążeniach czują się wyizolowani od innych opiekunów (Damiani, 1997).

W niektórych rodzinach zdarza się, że rodzice umniejszają zdolności, podkreślając zwyczajność dziecka, nawet gdy ma ono wyraźne osiągnięcia – traktują zdolności pragmatycznie, koncentrując się na procesie osiągania wyników, a nie na możliwościach. Próbuje wymuszać na dzieciach kierunek ich zainteresowań i aktywności, zgodnie ze swoimi preferencjami (Mudrak, 2011).

Rozterki rodziców dotyczą także identyfikacji i sposobu rozwijania zdolności dzieci. Obawy dorosłych mogą odnosić się do przeświadczenia, że ich wsparcie nie spotka się z wytrwałością dziecka, że nie będzie się ono zajmowało długo daną dziedziną (Koshy, Robinson, 2006), a w konsekwencji ich rozpoznanie nie będzie miało pozytywnych skutków dla rozwoju i kariery edukacyjnej dziecka.

Muszą również podejmować decyzje związane z udziałem dziecka w programach rozwijających zdolności, przy tym nie zawsze posiadają wiedzę o tym, czego takie programy dotyczą i na ile są odpowiednie dla ich dzieci (Colangelo, Dettmann, 1983). Czasem przymuszają dzieci do tych aktywności, które ich zdaniem są dla nich właściwe, odcinając je od pasji i zainteresowań, szczególnie, jeżeli zdaniem dorosłych nie są one wartościowe. Dlatego zdarza się, że dzieci muszą zajmować się dziedzinami, których nie znoszą (Cross, 2002).

Rodzice ulegają stereotypom na temat dzieci zdolnych, co zakłóca zrozumienie dziecka. Z kolei rady dla rodziców dzieci zdolnych czasem są tak formułowane, by pokazać co wolno, a czego nie wolno robić, co sprawia, że opiekunowie czują, jakby wymagano od nich od razu perfekcjonizmu w ich rodzicielstwie (Colangelo, Dettmann, 1983).

3.2.5. Dylematy edukacyjne

Rodzice stają w obliczu konieczności wyboru szkoły i zajęć dodatkowych oraz zapewnienia zaplecza organizacyjnego i finansowego. Muszą rozstrzygnąć, czy szkoła zapewnia wystarczający poziom edukacji. W przypadku gdy chcą się włączyć w edukację dziecka, napotykają na bariery strukturalne, brak zajęć lub programów dla zdolnych, niechęć do współpracy szkoły z domem. Czynniki te wywołują niepokój i frustrację¹²⁴ (Hackney, 1981; Keirouz, 1990; Stephens, 1999).

¹²⁴ Rodzice mają rozeznanie dotyczące szkół alternatywnych oraz sposobów oddziaływania, takie jak przyspieszenie lub edukacja domowa, chociaż często opierają się na własnych doświadczeniach, które niekoniecznie są aktualne. Ci, którzy mają dobre doświadczenia

Muszą także zapewnić dziecku wsparcie edukacyjne w domu, w tym pomoc w realizacji dodatkowych zadań i projektów lub treningów i ćwiczenia¹²⁵. Mogą odczuwać, że nie są w stanie zapewnić dziecku adekwatnej stymulacji i dostępu do odpowiedniego poziomu edukacji (Laycock, 1951–1952).

Rodzice dzieci zdolnych pragną posiadać dokładne informacje na temat ich cech, wyników testów (np. testów IQ), a także innych badań, jeżeli dzieci im podlegają. Chcą także znać sposoby, jak pomóc im w relacjach społecznych, radzeniu sobie z emocjami i w trudnych sytuacjach (np. stresu, rywalizacji z rodzeństwem, presji rówieśników samotności, strategii edukacyjnych, w tym jak budować ich ścieżkę kariery edukacyjnej) (Rimm, 2000; Stephens, 1999). Przyjmują na siebie rolę adwokatów swoich dzieci, którzy dbają o odpowiedni (adekwatny do możliwości) poziom wymagań edukacyjnych w szkole. Gdy nie są zadowoleni z działań placówki, podejmują dodatkowe działania¹²⁶ (por. Vialle i in., 2001). Wyrażają też rozczarowanie wtedy, gdy szkoła nie zauważa, nie docenia lub nie proponuje żadnych rozwiązań dla ich dzieci, jeżeli nie pasują do przeciętnej edukacji (Lupkowski-Shoplik, Assouline, 1994).

Podejmowanie decyzji, w jaki sposób kształcić dziecko zdolne, jest dla rodziców źródłem stresu. Muszą samodzielnie stawiać czoło niewystarczającej ich zdaniem edukacji, co może prowadzić do poczucia izolacji. Czasem trudności ze szkołą dziecka mogą prowadzić nawet do przekonania o konieczności zmiany środowiska. W skrajnych przypadkach rodzice opierają się na nauczaniu domowym, gdy uznają, że szkoła nie zaspokaja potrzeb dziecka (Hackney, 1981). Niektórzy nie do końca rozumieją swoją rolę w szkole, nie wiedzą, jaki program dziecko powinno realizować (Bridges, 1973, za: Colangelo, Dettmann, 1983).

Problemem mogą być także nadmierne, a nawet nierealistyczne wymagania rodziców wobec dziecka, wywieranie presji, co prowadzi do zniekształcenia wyobrażenia o sukcesie i samych zdolnościach dziecka (Freeman, 1994b; Webb, 1993). Rodzice starają się także przewidywać przyszłość swoich dzieci, prognozując sukcesy w określonych dziedzinach; w przypadku, gdy wybory lub zainteresowania dziecka są niezgodne z preferencjami rodziców, wyrażają swoje rozczarowanie (Mudrak, 2011). Gdy dziecko ma niskie osiągnięcia szkolne, siebie obarczają winą za tę sytuację (Colangelo, Dettmann, 1983).

z własnej edukacji, mniej martwią się o szkołę dla swojego dziecka, zwłaszcza jeżeli dostrzegają podobieństwo pomiędzy sobą i swoim potomstwem (Damiani, 1997).

¹²⁵ Badania pokazują, że dla rodziców dziecięce zdolności są uciążliwe szczególnie wtedy, gdy dzieci muszą wykonywać więcej pracy, jednak nie takiej, która ich wzbogaca i rozszerza wiedzę, lecz polegającej na wykonywaniu dodatkowych, analogicznych zadań tego samego rodzaju, podobnie jak inne dzieci (Young, Balli, 2014).

¹²⁶ W USA często są to starania o przyjęcie do programu przyspieszonego nauczania. W Polsce najczęściej dotyczy to zapisywania na zajęcia dodatkowe w szkole lub poza szkołą, rzadziej – indywidualnego programu lub indywidualnego toku nauki.

3.2.6. Dylematy wychowawcze

Dzieci zdolne posiadają specyficzne cechy, które nie zawsze są łatwe dla otoczenia. Opisywane w poprzednich rozdziałach nadwrażliwość, problemy emocjonalne, społeczne, w przypadku zdolności kierunkowych – ciągle dążenie do realizacji własnych zainteresowań i pasji, stanowią dla rodziców stały sprawdzian cierpliwości i pomysłowości, lecz także budzą niepokój dotyczący trafności podejmowanych przez nich działań wychowawczych. Na tle innych dzieci te zdolne mogą być dla rodziców bardzo męczące, wymagające. W takiej sytuacji rodzice mogą pragnąć posiadać „normalne” dzieci, zaś tych, którzy marzą o zdolnym potomstwie uznają za nierozsądnych i niezdarzących sobie sprawy z wysiłku i pracy, niezbędnych przy ich wychowaniu (Solow, 2001). Rodzice zdolnych dzieci czerpią wzorce z rodzin typowych i chcą stosować strategie adekwatne i sprawdzone, dlatego dziecko zdolne może w nich wywoływać niechęć i niepokój, czują się winni za poziom odpowiedzialności, który na nich spoczywa. Obawiają się o rozwój talentów, szczególnie jeżeli sami ich nie posiadają. Mogą przez to wysyłać do dziecka zdolnego podwójne komunikaty: z jednej strony dumę i aprobatę, z drugiej – niechęć i obawę o jego przyszłość, szczególnie jeżeli zdolności dotyczą dziedzin „mało życiowych” (McMann, Oliver, 1988).

Niektórzy czasem wykorzystują zdolności dziecka jako usprawiedliwienie dla stosowanego przez nich stylu wychowania, na przykład dawania dużej swobody, zaspokajania wszystkich potrzeb i spełniania życzeń. Tłumaczą zachowanie dziecka jego specyficznymi potrzebami, nie potrafią wymusić dyscypliny lub dają przyzwolenie na nieprzestrzeganie reguł. U części może występować postawa odmienna, charakteryzująca się nadmierną kontrolą i przyjęciem na siebie roli menagera dziecka. Poświęcają się dla niego, dostarczają możliwie wielu bodźców i starają się dawać okazje do rozwoju. Ograniczają przy tym jego niezależność, przyzwyczajając do stałej opieki i interwencji rodziców (Mudrak, 2011). Nadopiekuńczość rodziców prowadzi do obaw przed samodzielnością w podejmowaniu decyzji w starszym wieku. Pozbawiają oni dzieci samodzielności i odpowiedzialności, wyręczając, podpowiadając, donosząc brakujące rzeczy; nie dają możliwości nauczenia się ponoszenia konsekwencji za swoje działania. „Ratując” je, sabotują ich pewność siebie i przesyłają komunikat, że te nie wiedzą, jak myśleć i co robić. W ten sposób rodzice uzależniają dzieci od siebie (Jeffrey, 2007).

Znaczącym problemem są także niespójne modele ról i systemu wartości w rodzinie oraz niskie oczekiwania lub ograniczone wsparcie dziecka (Reis i in., 1995), wpływające na funkcjonowanie zarówno dziecka zdolnego, jak i całej jego rodziny. Rozbieżność w opiniach i strategiach wychowawczych ojców i matek tworzy atmosferę o niespójnych komunikatach i działaniach.

3.2.7. Kontakty społeczne rodziców zdolnego dziecka

Otoczenie, w którym żyje rodzina, nierzadko bazuje na stereotypach społecznych dotyczących zdolnych. Dlatego rodzice w niektórych grupach niechętnie mówią i ujawniają wyjątkowość dziecka, obawiając się, że będą traktowani jako ci, którzy się chwala lub jako osoby nazbyt ambitne i zapatrzone w dziecko. Pojawiają się także obawy przed odrzuceniem i izolacją dziecka przez rówieśników i ich rodziców. Szczególnie dzieci, które rozwijają się asynchronicznie, są bardziej widoczne w grupie jako nietypowe, wyróżniające się, co może utrudniać ich kontakty z innymi. Stąd też działania rodziców są ograniczane nie tylko przez szkołę i nauczycieli, lecz także przez uprzedzenia i wyobrażenia o dzieciach zdolnych (Margrain, 2010). Źródłem troski rodziców jest także rozwój społeczno-emocjonalny dziecka (Hoogeveen, *Social Emotional Consequences...*), gdy ma trudności z kontrolowaniem uczuć lub nawiązywaniem kontaktów z rówieśnikami, a także gdy dostrzegają problemy dziecka w grupie przedszkolnej lub klasie szkolnej.

3.2.8. Inne problemy rodzinne, w tym dysfunkcje rodziny

W rodzinach zdolnych dzieci, podobnie jak w innych rodzinach, pojawiają się także inne trudności, takie jak problemy emocjonalne jej członków, konflikty rodzinne, ubóstwo i problemy finansowe, alkoholizm, rozbiecie, przewlekłe choroby. Stąd też nie każda rodzina może zapewnić dziecku zdolnemu stymulujące środowisko domowe¹²⁷, gdyż w obliczu innych trudności pierwszoplanowe jest dążenie do ich rozwiązania (Reis i in., 1995).

3.3. Wsparcie dla rodziców dziecka zdolnego

3.3.1. Doradztwo dla rodziców

Opisane trudności są dla rodziców i rodzeństwa zdolnych dzieci źródłem stresu. Stąd, uznając za istotne nie tylko specjalne potrzeby dzieci zdolnych, lecz także ich rodzin, przy wielu centrach wspierania i rozwoju zdolności¹²⁸ oraz w szkołach

¹²⁷ Badania pokazują, że zdolni nastolatki uświadamiają sobie wpływ i ograniczenia osiągnięć, wynikające z problemów rodzinnych. Takie stresujące wydarzenia, jak: ciężka choroba członka rodziny, posiadanie rodzeństwa niepełnosprawnego, depresja rodzica, zmiana struktury rodziny miało wpływ na atmosferę w domu, co z kolei wpłynęło na ich nastrój, postawy i osiągnięcia w szkole. Problemem są także konflikty i odmienne punkty widzenia z rodzicami, wynikające z rozwoju i wieku dziecka (Reis i in., 1995).

¹²⁸ W Polsce główną rolę w zakresie wsparcia rodziców dzieci zdolnych przejmują poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Poradnie te mogą udzielić pomocy w zakresie identyfikacji zdolności, opracowania indywidualnych programów nauczania, wydają opinie o dzieciach indywidualizujące sposoby pracy z nimi, udzielają informacji o fundacjach i innych instytucjach, które także mogą wspierać rozwój zdolnych dzieci. W poradniach rodzice

są prowadzone doradztwo i szkolenia dla rodziców. Przy tym zauważa się, że brakuje jednoznacznych wskazówek dla rodziców dzieci zdolnych (Boryszewska, 2008). Być może ze względu na różnorodność i indywidualność zdolnych dzieci wypracowanie uniwersalnych wskazówek nie jest możliwe. Dlatego też uznaje się, że doradztwo rodzicom dzieci zdolnych jest dość problematyczne i stanowi wyzwanie dla nauczycieli i doradców (Colangelo, 2002b), zwłaszcza że nie zawsze osoby doradzające, które mają pomagać rodzinom posiadają wystarczającą wiedzę na temat specyfiki rozwoju dzieci zdolnych i specyfiki funkcjonowania ich rodzin¹²⁹ (Moon, Hall, 1998).

W wielu krajach rodzicom zdolnych dzieci jest oferowana pomoc, udzielane są porady i przekazywane informacje. Podejmowane są także akcje społeczne, których celem jest wzrost świadomości ludzi na temat potrzeb osób zdolnych (Freeman, Bragi, 2002). Do centrów pomocy dzieciom zdolnym zgłaszają się rodzice z troskami o swoje dzieci i ich przyszłość. Na poziomie przedszkolnym rodzice są zagubieni, nie wiedząc, jak reagować na pragnienie wiedzy, które przejawia ich potomstwo i nie mając pewności, czy lepiej jest je wspierać, czy hamować. Szczególnie nie są pewni, czy powinni zachęcać, czy zniechęcać dziecko do nabywania umiejętności szkolnych, takich jak czytanie, liczenie i pisanie. W odniesieniu do dzieci w wieku szkolnym okazuje się, że są one rozczarowane szkołą i koniecznością dostosowania się do trybu uczenia poniżej ich możliwości. Zniechęcają się do nauki, gdyż szkoła realizuje program, który one już opanowały. Dzieci te reagują znudzeniem, agresją, nieuwagą, przysparzając swoim rodziców troski o osiągnięcia szkolne i mają problemy z zachowaniem (Wieczerkowski, Cropley, 1985).

mogą pozyskać także wskazówki wychowawcze oraz informacje, jak postępować w sytuacjach stresu, sukcesu i porażki dziecka (Boryszewska, 2008; Partyka, 1999). Szczególnym miejscem wspierania rodziców dzieci zdolnych jest Centrum Informacyjno-Konsultacyjne d/s Dzieci Zdolnych w Warszawie (<http://www.sppp-udr.org/index.php?page=centrum>), działające od 1991 r.. Rodzice mogą tam uzyskać pomoc w rozpoznawaniu, rozwijaniu zdolności, a także w sytuacjach problemowych, które są udziałem dzieci zdolnych i ich rodzin. Centrum przekazuje także informacje o innych miejscach i osobach, które mogą być pomocne. Prowadzone są tam zajęcia dla rodziców i ich dzieci oraz działania popularyzacyjne, dotyczące wartości troszczenia się o dzieci zdolnych. W nielicznych poradniach zatrudniani pedagogzy lub psychologowie, których głównym zadaniem jest udzielanie konsultacji w zakresie pracy z dziećmi zdolnymi.

W krajach europejskich dla rodziców dzieci zdolnych powstają grupy wsparcia, mogą oni korzystać z pomocy psychologów, tak, by ich oddziaływania współgrały z działaniami szkoły (Boryszewska, 2008; Buchner, 2004).

¹²⁹ Jak zauważa Nicholas Colangelo (2002a), osoby pracujące z rodzinami dzieci uzdolnionych powinny zadawać pytanie dotyczące tego, w jakim stopniu ich sposób organizowania czasu i działań jest taki, jak w innych rodzinach, a na ile jest on wyjątkowy ze względu na posiadanie zdolnego dziecka?

Ponadto w takich centrach są realizowane programy wsparcia dla rodzin dzieci zdolnych, tworzone są programy terapeutyczne nastawione na wzmocnienie rodzin, prowadzone są spotkania grupowe, podczas których rodzice mogą wymieniać się doświadczeniami dotyczącymi specjalnych potrzeb i nietypowych zachowań dzieci, a także organizowane są grupy dyskusyjne i sieci wsparcia. Ważnym aspektem pomocy rodzicom jest traktowanie zdolności dziecka jako wyzwania, a nie jako problemu do rozwiązania (Colangelo, 2002b).

W działaniach doradczych skierowanych na rodziców znaczenie ma wiek – okres rozwoju generuje specyficzne problemy, z którymi boryka się dziecko. W przypadku dzieci młodszych są to przede wszystkim nadwrażliwość, perfekcjonizm, sprzeciwianie się regułom, u starszych dzieci większego znaczenia nabiera ich kariera edukacyjna (Yoo, Moon, 2006). Działania skierowane na wsparcie rodziców dzieci zdolnych w młodszym wieku szkolnym obejmują między innymi umiejętności dotyczących wdrożenia dziecka do systematycznej pracy, dbałości o regularność i porządek w domowym uczeniu się oraz uzmysłowienie wagi wyrażania zainteresowania sprawami szkolnymi dziecka, w tym wypełnianie zaleceń nauczycieli dotyczących nauki. Ponadto rodzice są zachęceni do utrzymywania kontaktów z nauczycielami, poprzez udział w zebraniach, współpracę i zaangażowanie się w życie szkoły. Im starsze dziecko, tym bardziej zmniejsza się w tym zakresie rola rodziców, stąd kluczowe jest wdrożenie dorosłych do kierowania domową edukacją dziecka od wczesnych lat nauki szkolnej (Boryszewska, 2008; Buchner, 2004). Z innych obszarów, które są istotne dla rodziców zdolnych dzieci, to: planowanie i wdrażanie edukacji, gdy szkoła nie oferuje odpowiednich programów, pomoc w podejmowaniu decyzji dotyczącej przyspieszenia edukacji, wskazanie, jak wpływać na działania szkoły w zakresie opieki nad uczniami zdolnymi oraz ukazanie i pomoc w zrozumieniu specyficznych potrzeb dziecka. Zakres wsparcia obejmuje także specjalistyczną pomoc dla samego dziecka, między innymi w zakresie radzenia sobie społeczno-emocjonalnego¹³⁰ (Yoo, Moon, 2006).

Zalecenia dla rodziców, dotyczące życia domowego dotyczą przede wszystkim następujących obszarów (Kruger, 1992):

- Stworzenie właściwej atmosfery domowej. Dziecko zarówno w szkole, jak i w domu musi mieć sprzyjającą do rozwoju atmosferę; to co dzieje się w domu ma swoje odzwierciedlenie w nauce szkolnej (tamże). Należy wyrobić w dziecku poczucie, że przynależy do rodziny, bez względu na swoje zdolności; należy też unikać etykietowania dziecka, by nie budzić

¹³⁰ Na uwagę zasługuje dostrzeżenie roli polskich poradni, w których są realizowane zajęcia rozwoju kompetencji twórczych dzieci (treningi twórczości). Nie są one dedykowane jedynie dzieciom zdolnym, lecz wszystkim zainteresowanym. Uczestnicy na zajęciach kształtują nie tylko postawę twórczą, lecz również kompetencje społeczne.

w rodzeństwie zazdrości i/lub nienawiści. W domu powinny obowiązywać zasady, jasne dla wszystkich członków rodziny oraz konsekwencje, gdy nie są one przestrzegane.

- Stworzenie miejsca przynależnego do dziecka. Dziecko potrzebuje w domu miejsca, gdzie może realizować swoje pomysły i projekty (tamże). Musi mieć też świadomość, że jego pytania i pomysły są wartościowe i doceniane, powinno być zachęcane do eksperymentowania, rozwijania różnych typów myślenia (Jeffrey, 2007). Warto dziecku wyznaczyć miejsce, gdzie będzie miało zapewnioną prywatność, w którym może się skoncentrować i nic go nie rozprasza (Frasier, 1991).
- Zachęcanie do pracy w domu. Rodzic nie jest nauczycielem, a dom nie jest szkołą, jednak zadaniem rodzica jest zapytanie o postępy i pracę oraz zapewnienie miejsca i czasu na to, by była ona wykonana. Należy też wdroyć dziecko do sprawnego wykonywania pracy domowej i uczyć je rozwiązywania problemów: zbierania faktów, wybierania najlepszych pomysłów, ustalanie celów. Należy wdroyać dziecko do wykonywania codziennych obowiązków, nauczyć, jak dbać o swoje otoczenie oraz jak być samodzielnym w życiu (Kruger, 1992).
- Tworzenie wzbogaconego i wspierającego środowiska domowego. Wsparcie domowe rodziców obejmuje wspólne uczenie się, gry i łamigłównki, zabawy intelektualne, dyskusje o książkach, odpowiadanie na pytania, nawet zabawne i szokujące; zabawy słowne (tworzenie opowiadań lub wierszy), zachęty do tworzenia i posiadania hobby, stworzenie laboratorium domowego, rozwijanie zainteresowań, uczenie samooceny i konstruktywnej krytyki i in. W działaniach tych ważne jest wspólne zaangażowanie dorosłych i dziecka – czy to będą zadania intelektualne, czy wydarzenia domowe. Ponadto aktywności te powinny stymulować różne typy myślenia (Frasier, 1991).
- Gospodarowanie wolnym czasem. Rolą rodziców jest wdroyenie dzieci do wybierania wartościowych zajęć dodatkowych i organizowania czasu wolnego w sposób pożyteczny, wspólne chodzenie na wycieczki, również w ciągu tygodnia, a także uwzględnianie zajęć sportowych i ruchu (Kruger, 1992).
- Modelowanie charakteru. Ważne w rozwoju dziecka zdolnego jest nauczanie go współpracy i docenienia życia społecznego, radzenia sobie z negatywnymi ocenami, rozumienia manipulacji i oszustwa, przestrzegania norm; szanowania innych; bycia uprzejmym. Niemniej istotne jest uczenie, jak radzić sobie z własnymi uczuciami oraz podejmowania decyzji i ponoszenia ich konsekwencji, począwszy od tych dotyczących odrabiania

lekcji (czy odrabiać lekcje, kiedy to robić i w jakiej kolejności). W domu dzieci budują zaufanie do siebie, gdy podejmują decyzje, dlatego trzeba im pozostawić trochę czasu na podjęcie decyzji, czasem coś podpowieździeć lub ukierunkować lecz pozostawić możliwość samodzielnego wyboru i udzielić adekwatnej informacji zwrotnej (Jeffrey, 2007; Kruger, 1992). Ważne jest także wypracowanie pewnej struktury działań i nawyków, by dziecko miało możliwość uczenia się odpowiedzialności i potrafiło działać w ramach wyznaczonych granic (Frasier, 1991).

- Zachęta do podejmowania ryzyka intelektualnego i twórczego. Dzieci naśladową w tym rodziców; dorośli i ich postawy są drogowskazem. Między innymi obejmuje to gotowość rodziców do podejmowania ryzyka intelektualnego, formułowania dobrych pytań i poszukiwania odpowiedzi na nie (Jeffrey, 2007).
- Stosowanie skutecznych strategii rozwiązywania problemów i uczenia się. Znaczące jest wdrażanie dzieci do głośnego myślenia, które pozwala im werbalizować swoje problemy i sposoby ich rozwiązania oraz monitorować sposób swojego myślenia (tamże).
- Kształtowanie odpowiedniej postawy wobec szkoły i uczenia się. Zalecenie to odnosi się do postawy rodziców wobec szkoły, którą dzieci przejmują. Należy powstrzymać się przy nich od negatywnej oceny szkoły lub nauczycieli, by te nie powtarzały takich opinii i nie przejmowały odczuć i zdania rodziców. Należy dzieci zachęcać do samodzielnej nauki i do radzenia sobie z nudą, z którą spotykają się w szkole (Frasier, 1991).

W pracy z dzieckiem rodzice są zachęcani do uważnej obserwacji, dokumentowania próbek prezentujących pracę dziecka oraz zgody na to, by samo mogło wybierać te wytwory, które są dla niego cenne. Przy tym nie należy chwalić się dzieckiem przed innymi dorosłymi i nie umieszczać go „na wystawie”; a samemu nie stać się „popychającym” rodzicem (tamże).

3.3.2. Poradniki dla rodziców zdolnego dziecka

Wiele wskazówek dla rodziców dzieci zdolnych można znaleźć także w specjalnych poradnikach¹³¹. Niektóre są zachętą do autorefleksji, inne opisują specyficzne

¹³¹ W USA już w latach 70. XX wieku wydawano wiele poradników dla rodziców dzieci zdolnych. Poradniki te dotyczyły kwestii rozpoznawania zdolności, ich rozwijania, zagadnień związanych z edukacją i współpracą ze szkołą dziecka, pokonywania trudności, które mogą być elementem wychowywania. Podpowiadano także, jak argumentować w rozmowach z innymi, gdy rodzice spotykają się z zarzutem nadmiernego „popychania” dziecka. Ważnym elementem była zachęta do budowania grup wsparcia organizowanych przez samych rodziców, by móc przekonać się, że nie jest się samemu, że wspólnie można wymieniać się doświadczeniami, a nawet organizować zajęcia dodatkowe. Duży nacisk jest

cechy osób zdolnych, by zmniejszyć niepokój rodziców związany z nietypowym zachowaniem, są także takie, które pozwalają rodzicom na radzenie sobie z dzieckiem nadwrażliwym.

W poradnikach dla rodziców wydawanych przez centra zajmujące się pracą z dziećmi zdolnymi i utalentowanymi można znaleźć porady, w jaki sposób wspierać rozwój dziecka. Zamieszczone są tam informacje o rodzajach wsparcia, takich jak: wspólne spędzanie czasu, czytanie, zachęcanie do twórczości, gier słownych i kreatywnych, zabieranie w ciekawe miejsca kultury, rozmowy o emocjach i praca nad samooceną dziecka, budowanie poczucia kompetencji, pozwalanie na decydowanie adekwatnie do wieku, choć bez zmuszania do podejmowania „dorosłych” decyzji, poszanowanie dla pomysłów i opinii, jasne wyznaczanie granic i egzekwowanie przestrzegania zasad. Za istotne uznane jest wzbogacanie środowiska, tworzenie sytuacji, które są dla dziecka wyzwaniem, zauważanie wysiłku, pracy i wytworów, docenianie, zachęcanie do kreatywności i wykorzystywania wyobraźni, stosowanie wzmocnień, zachęty, pokazywanie tego, że się zauważa i docenia aktywności dziecka. Inne zalecenia dotyczą udzielania pochwał za konkretne działania i wyniki, bez porównywania do osiągnięć innych dzieci, podejmowania starań, by zrozumieć punkt widzenia dziecka, uczenia technik relaksacyjnych i radzenia sobie ze stresem oraz nadmiernym obciążeniem, dostosowania wymagań do możliwości.

Ponadto rodzice powinni wdrażać potomstwo do myślenia krytycznego, własnych poszukiwań, skutecznego uczenia się, by miało osiągnięcia szkolne adekwatne do własnych możliwości. W tym zakresie konieczne jest nauczenie, jak odrabiać pracę domową, stosować techniki zapamiętywania i efektywnego notowania. Warto pozwalać dziecku na eksperymentowanie, poprzez tworzenie środowiska naukowego i budowanie okazji do aktywności matematycznych i dociekania, a także budowania historii własnej rodziny i rozumienia relacji pomiędzy ludźmi (Alvino, 1995).

Dalej zostaną przytoczone przykładowe porady i zalecenia dla rodziców, zaczerpnięte z poradników wydawanych przez centra opieki nad uczniami zdolnymi¹³².

położony na fakt, że rodzice są pierwszymi nauczycielami swojego dziecka, dlatego od ich działań będzie zależała droga edukacyjna. Podawane są także konkretne wskazówki dotyczące wsparcia w zakresie nauki czytania i języka, matematyki, geografii, muzyki, realizowania doświadczeń oraz wzmacniania kreatywności (por. np. Delp, Martinson, 1974; Kanigher, 1977; Ginsberg, 1976).

Zarzutem w odniesieniu do poradników jest stwierdzenie, że czasem rady dla rodziców zdolnych dzieci są formułowane w formie nakazów i zakazów, przez co dorośli czują się pod presją, by od razu idealnie wychowywać swoje dziecko i podejmować jedynie trafne i skuteczne decyzje (Colangelo, Dettmann, 1983).

¹³² Warto podkreślić, że obecnie rynek wydawniczy jest zasypany poradnikami dla rodziców dzieci zdolnych. Są to najczęściej książki zawierające zadania dla dzieci, które

Przykład 1. Wskazówki opisujące dzieci zdolne, ich rodziców oraz zalecenia dotyczące ogólnej dbałości o wszechstronny rozwój (Ginsberg, 1976):

- Nie ma reguły, czy zdolne dziecko będzie urodzone jako pierwsze, drugie, czy następne.
- Zdolny pięcioletek może rozwiązywać zaawansowane problemy matematyczne, ale nadal pozostaje pięcioletkiem i należy od niego oczekiwać zachowania na tym poziomie wieku.
- Dzieci zdolne chcą się uczyć i jest to dla nich zabawne, mają entuzjazm; dlatego warto cieszyć się twórczością dziecka bez względu na to, jakie osiągnięcia może mieć w przyszłości.
- Słuchaj swojego dziecka, gdyż jego pytania mogą być ważne; nasza uwaga jest jedną z ważniejszych rzeczy, jaką możemy dać dziecku przez cały czas.
- Nie porównuj swojego dziecka do innych, gdyż każde jest unikalne w specjalny dla siebie sposób.
- Pokazuj dziecku wielki i piękny świat, poprzez muzykę, książki, wycieczki, muzea, interesujących ludzi i proste doświadczenia.
- Pozwól dziecku na własne zainteresowania, nawet jeżeli nie są dla Ciebie interesujące.
- Edukacja jest kosztowna, zacznij oszczędzać.
- Dziecko nie musi być zajęte cały czas; pozwól mu marzyć, leżeć i myśleć; nie może być kreatywne przez cały czas.
- Twoje dziecko może mieć inne aspiracje i marzenia niż ty.

wspomagają rozwój koncentracji i uwagi, myślenia logicznego czy też „bystrości i inteligencji” (np. praca zbiorowa *Mały geniusz. Zadania dla dzieci na bystrość i inteligencję*). Oddzielną kategorię stanowią publikacje służące wspieraniu rozwoju kreatywności oraz nauki rysowania, ukierunkowane na rozwój kompetencji matematycznych, językowych (w tym czytania i pisanie), informatycznych – z ich pomocą dziecko może w domu, pod opieką rodziców realizować dodatkowe zadania, w założeniu autorów, zgodne z jego potrzebami i zainteresowaniami.

Nieliczne poradniki zawierają informacje, jak rozpoznać dziecko zdolne lub w jaki sposób pomóc dzieciom, które mają potencjał, lecz także trudności (np. Dawson, Guare, 2012). Należy podkreślić, że zdecydowana większość poradników dla rodziców jest pisana w formie popularyzatorskiej, przez pedagogów, lekarzy, a nawet dziennikarzy i celebrytów, często bazując na stereotypowym postrzeganiu zdolności. Oprócz publikacji książkowych pojawiło się także wiele gier i zabawek edukacyjnych, które mogą wspierać rozwój zainteresowań naukowych dzieci.

W publikacjach i zabawkach często w tytułach pojawia się określenie „geniusz”, sugerujące możliwość osiągnięcia przez dziecko wybitnego poziomu w danej dziedzinie (np. T. Christensen (2016). *Twórcze wyzwania. Projektuj, eksperymentuj, testuj, buduj, wymyślaj, twórz, inspiruj i uwolnij swój geniusz*. Wydawnictwo Sensus; praca zbiorowa (2014). *Jak zostać geniuszem?* Wydawnictwo Jedność; praca zbiorowa (2014). *Łamiłówki dla geniuszy*. Wydawnictwo Jedność i in.).

- Pozwól dziecku na samodzielność, własne osądy i podejmowanie decyzji.
- Chwal dziecko za to, co wspaniałego robi, za próby i podejmowanie ryzyka; używaj konstruktywnej krytyki, która wzmacnia wysiłek.
- Dyscyplina jest potrzebna wszystkim dzieciom, również zdolnym; bycie zdolnym nie jest usprawiedliwieniem dla nieakceptowalnego zachowania.
- Odróżniaj momenty, gdy trzeba dziecku pomóc od tych, gdy poradzi sobie samo.
- Bądź dla dziecka wzorem moralności.
- Stwórz dom, w którym wiedza jest ceniona, a potrzeba uczenia się respektowana.
- Pomiędzy zachęcaniem a naciskaniem jest cienka linia, która oddziela dziecko szczęśliwe i pomysłowe od tego, które radzi sobie poniżej swoich możliwości.
- Wykazuj zainteresowanie edukacją swojego dziecka i utrzymuj dobre relacje z jego nauczycielami.
- Stwórz miejsce na książki i magazyny oraz znajdź czas na dyskusję na interesujące tematy pomiędzy członkami rodziny; wspieraj wysiłki w doskonaleniu się.
- Rodzice są także ludźmi, potrzebują czasem pomocy w zrozumieniu potrzeb swojego dziecka oraz w działaniach wychowawczych, by nie były nadmiernie dominujące lub eksploatujące dla niego.
- Nie oczekuj, że dziecko będzie cały czas zdolne; czasem może mieć ból głowy i źle się czuć.

Przykład 2. Kształtowanie refleksyjności rodziców dzieci zdolnych ukierunkowane na skuteczne wychowywanie poprzez pytania o przekonania i działania (Solow, 2001):

- *Na ile twój system osobistych wartości wpływa na postrzeganie dziecka w jego sferach intelektualnej, emocjonalnej, społecznej, duchowej i artystycznej? Zaspokojenie potrzeb intelektualnych dziecka przyczynia się do jego lepszego funkcjonowania w innych sferach. Ale także koncentracja jedynie na sferze intelektualnej może spowodować naruszenie poczucia bezpieczeństwa dziecka; jeżeli akceptacja rodziców opiera się na osiągnięciach, może ono niechętnie podejmować ryzyko intelektualne. Dlatego warto, by dobre samopoczucie miało źródło w różnych sferach.*
- *Jakie czynniki pomagają w równoważeniu rozwoju twojego dziecka?*¹³³ Bardzo trudne jest równoważenie rozwoju dziecka w obliczu sprzecznych potrzeb całej rodziny. Dlatego warto poświęcić czas, by przeanalizować,

¹³³ Autorka używa sformułowania *push-pull parenting*.

jakim siłom podlega dziecko? Na którym etapie rozwoju jakie sfery wymagają większej uwagi, a jakie można „odpuścić”? Jak pracować, by nie poczuło się wypalone? Jak sprawić, czy nie czuło się inne niż rówieśnicy, by pasowało do innych? W jakich grupach rówieśniczych będzie czuło się dobrze?

- *Czy starasz się, aby wszystkie twoje dzieci czuły się wyjątkowe, czy wszystkie otrzymują możliwość, by się rozwijać w najlepszy możliwy sposób?* Rodzice muszą brać pod uwagę potrzeby wszystkich członków rodziny: małżonków i rodzeństwa. Poświęcenie czasu i energii tylko jednemu dziecku powoduje konflikty i problemy. Przy tym rodzice muszą czuć się dobrze sami ze sobą, by móc pomóc swojemu dziecku.
- *Czy zgadzasz się z rozumieniem (definicją) zdolności, które obowiązuje w szkole twojego dziecka?* Warto poznać definicję zdolności przyjętą przez szkołę, a w przypadku rozbieżności z własnymi poglądami warto wyjaśnić swoją wizję i cele edukacji podczas rozmowy z nauczycielami. Ważne są tu dobra komunikacja oraz chęć włączenia się w działania szkoły.
- *Czy rozważałeś pozytywne i negatywne cechy, które przypisujesz osobom zdolnym, w oparciu o własne doświadczenia rodzinne?* Gdy myśli się o swojej rodzinie, można przypomnieć sobie, kto w dzieciństwie był uważany za zdolnego i jakie to robiło wrażenie na innych. Doświadczenia związane z rozczarowaniem rodziców, którzy nie zrealizowali swojego potencjału lub preferowali rodzeństwo, przy jednoczesnym ignorowaniu innych, ma wpływ na obecne myśli, uczucia i zachowanie rodzica wobec zdolnego dziecka.
- *W jaki sposób twoje doświadczenia w identyfikacji zdolności wpływają na postrzeganie zdolności dziecka?* Być może sceptycyzm dotyczący zdolności własnego dziecka wynika z osobistych doświadczeń, gdyż nikt nie dostrzegął ich w tobie. Być może w szkole etykieta zdolnego jest symbolem statusu w szkole. Ma to wpływ na postępowanie rodzica wobec dziecka. Być może wywierana na nie presja wynika z pragnienia realizacji własnych marzeń lub przeciwnie – lekceważenia zdolności, gdy twoje własne nie były doceniane.

Przykład 3. Zestaw zasad dla rodziców, jak pomóc dziecku w pokonywaniu ich nadmiernych niepokojów (Amend, 2010; Kaplan, 1990; Lamont, 2012):

- Rutyna – zmniejsza niepokój; im mniej zmian, tym mniejszy stres, dlatego warto wprowadzić stałe procedury domowe i nocne¹³⁴.

¹³⁴ Chociaż domowa rutyna buduje poczucie bezpieczeństwa dziecka, z tym zaleceniem nie wszyscy nauczyciele i rodzice się zgadzają. Bo chociaż ustalone przyzwyczajenia niwelują poziom stresu, pozbawiają też możliwości oswojenia się z nowymi sytuacjami

- Elastyczność – ważne jest wdrażanie dziecka do bycia elastycznym, czemu pomaga przedyskutowanie różnych wariantów i konsekwencji niepokojących sytuacji.
- Medytacja, wyciszenie – nauczenie dziecka, jak wyciszyć się, zrelaksować, by zmniejszyć poziom niepokoju.
- Pomoc dziecku w ustalaniu realnych celów i nauczenie, że posiadanie zdolności nie oznacza natychmiastowych sukcesów; również oczekiwania wobec dzieci powinny być realistyczne, zaś nauka – stopniowa i systematyczna.
- Wdrożenie do pozytywnego myślenia (optymizmu) – pokazywanie szans, które niesione są nawet przez negatywne wydarzenia i porażki. Musi to być jednak realizowane poprzez przykład w domu; przykładowo brak czegoś, może być pretekstem i zachętą do kreatywności i elastyczności.
- Koncentracja na teraźniejszości, by nie martwić się tym, co było albo będzie; odsuwanie od siebie myśli i niepokojów.
- Wyrażanie uczuć i emocji, w tym pozbycie się tych negatywnych, pozwala na łatwiejsze skupienie się na tym, co dzieje się teraz, w danej chwili.
- Niezapominanie, że dziecko jest ciągle dzieckiem, pomimo tego, że używa zaawansowanych struktur językowych i specjalistycznego słownictwa. Dlatego też wymagania muszą być adekwatne do jego możliwości.
- Rozładowanie sytuacji poprzez humor – śmiech działa antydepresyjnie, a to zwiększa poczucie bezpieczeństwa.
- Zaangażowanie dziecka w prace społeczne, co pozwala mu odwrócić uwagę od własnych niepokojów.
- Biblioterapia – książki i opowieści pomagają zrozumieć dzieciom, jak zmierzyć się i poradzić sobie z własnymi niepokojami, poprzez odwołanie się do przykładów bohaterów¹³⁵.

i nabycia odporności związanej z nowością i zaskoczeniem. Niektórzy pedagodzy w rozmowach sugerują, by rodzice zwiększali dziecku zakres doświadczeń, by umożliwić dziecku osvajanie się z sytuacjami, które mogą być dla niego niekomfortowe.

¹³⁵ Oprócz wskazówek dla rodziców formułowane są również podpowiedzi dla nauczycieli, dotyczące między innymi: działań mentorskich i tworzenia atmosfery, w której uczniowie mogą wyrażać to, co ich niepokoi; pokazanie przez przykłady różnych filozofii życia i wartości; grupowanie osób o podobnych zdolnościach, dzięki czemu dzieci nie będą czuły się znudzone i izolowane społecznie; tworzenie sieci osób o podobnych zdolnościach z całego świata, z wykorzystaniem nowoczesnych technologii; uczenie technik rozwiązywania problemów, które uczniowie mogą zastosować do swoich problemów (Lamont, 2012).

Przykład 4. Porady dla rodziców i nauczycieli dzieci zdolnych (Cross, 1997).

- Uświadom sobie, że twoje działania i wysiłki nie zapobiegną emocjonalnym przeżyciom dzieci, ale mogą pomóc im skutecznie sobie z nimi poradzić.
- Pamiętaj, że zdolne dziecko jest najpierw dzieckiem; nawet jeżeli rozmawia na tematy naukowe, to jego rozwój emocjonalny i społeczny jest taki, jak jego rówieśników.
- Komunikuj się z nauczycielami i doradcami dzieci, by zrozumieć dziecko i jego potrzeby.
- Staraj się zrozumieć środowisko społeczne dziecka, patrząc na nie oczami dziecka.
- Udostępniaj innym dorosłym informacje o dzieciach zdolnych, by umożliwić także im ich zrozumienie; udzielaj porad i pomóż się zorganizować, by wspierać przygotowanie grupy specjalistów.
- Dowiaduj się więcej o osobowości i celach społecznych dziecka.
- Naucz dziecko, by lepiej rozumiało siebie, wiedziało, jak reagować na różne zdarzenia w swoim życiu.
- Twórz okazje, by zdolne dzieci spotykały się razem, by mogły czuć się podobne do innych.

W niektórych opracowaniach można także znaleźć wskazówki dla tych rodziców, którzy chcą tworzyć grupy wsparcia¹³⁶. Tu ważne jest spostrzeżenie, że konkretne społeczności są na różnym etapie rozwoju świadomości i zaangażowania w budowaniu opieki nad zdolnymi. W niektórych środowiskach takie grupy wsparcia dla rodziców mogą już funkcjonować. W pierwszej kolejności należy zadbać o komunikację. Proponuje się tworzenie grup nieformalnych, by rodzice mogli się spotkać w domu przy kawie i porozmawiać o swoich doświadczeniach. Ważniejsza jest jakość, a nie liczba osób w grupie, co ma źródło w podobnych celach i potrzebach rodziców oraz ich dzieci. Aby zacząć, można wykorzystać personel szkoły, zapytać o już działające organizacje lub poprosić o pośrednictwo pomiędzy rodzicami poprzez dzieci. Warto także skierować zapytanie do lokalnych organizacji zajmujących się edukacją. W dalszych krokach należy zadbać o nazwę dla grupy oraz o formalności prawne. W ramach swoich działań grupa może podejmować takie jak: rozwój biblioteki i centrum wsparcia, pomoc członków zespołu w znajdowaniu konkretnych projektów i aktywności, rozwój programu mentorskiego i programu wolontariuzsy, sponsoring, organizowanie szkoleń dla

¹³⁶ Warto dodać, że w przykładowym zestawieniu amerykańskich grup wsparcia zaprezentowano listę 123 oddzielnych grup rodziców dzieci zdolnych z 37 stanów – niektóre liczyły kilkaset osób (Grossi, 1981).

nauczycieli i dla dzieci, tworzenie filmów i materiałów dotyczących zdolnych dzieci (Buisman, 1979).

Wśród poradników dla polskich rodziców dzieci zdolnych wyjątkową pozycją jest książeczka opracowana przez pracowników Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci. Zawarte tam porady dotyczą między innymi podtrzymywania ciekawości dziecka, okazywania mu zainteresowania, zachęcania do samodzielności i systematyczności, przyzwolenia na rozwijanie pasji, unikania stereotypów związanych z płcią oraz osiągnięciami szkolnymi¹³⁷ (Braun, Mach, 2012).

W literaturze przedmiotu można także znaleźć kwestionariusze dla rodziców, pomoce w rozpoznawaniu zdolności dzieci oraz w dookreśleniu swoich oddziaływań wobec dziecka zdolnego¹³⁸.

3.3.3. Szkoła jako miejsce wsparcia rodziców zdolnego dziecka

Szczególne miejsce w programach wspierających i doradczych skierowanych na rodziców dzieci zdolnych zajmuje współpraca ze szkołą oraz budowanie

¹³⁷ W polskiej literaturze trudniej znaleźć wskazówki dla rodziców; częściej pomocne rady są skierowane do nauczycieli (np. seria poradników wydana przez ORE i dostępna na stronie ośrodka, a także wspomniana publikacja Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci). Zalecenia dla rodziców dzieci zdolnych można znaleźć na stronach internetowych dla rodziców lub na stronach poradni psychologiczno-pedagogicznych, szkół i przedszkoli. Do przykładowych należą strony:

- <http://mamadu.pl/117635,zdolne-dziecko-to-brzmi-dumnie-a-co-naprawde-oznacza-o-tym-czym-jest-zdolnosc-i-jak-ja-wspierac> i zawarte tam wskazania, aby rozbudzać zainteresowania dziecka, poprzez które mogą ujawnić się wyjątkowe zdolności, wzbogacanie środowiska domowego, podejmowanie dyskusji i czytanie z dzieckiem;
- https://www.dziecirosna.pl/szkola/szkola_podstawowa/jak_byc_dobrym_rodzicem_i_nauczycielem_dla_zdolnego_dziecka.html gdzie znajdują się porady opracowane przez psycholog Anitę Janeczek-Romanowską, by wspierać dziecko emocjonalnie i informacyjnie, akceptować, zachęcać do aktywności, stawiać wymagania, lecz dopasowywać je do możliwości dziecka, zachęcać do współpracy i doceniać;
- <http://zpppblonie.pl/2012/03/dlaczego-dzieci-zdolne-sa-dziecmi-o-specjalnych-potrzebach-edukacyjnych/> z zestawem zaleceń terapeutki Magdaleny Ratz-Herrik, by umożliwić dziecku kontakty społeczne, wspierać rozwój zainteresowań, akceptować i rozumieć, zaspokajając potrzeby emocjonalne, poświęcać czas, dostrzegać prace i pomysły, zachęcać do twórczości;
- lub dostępne na stronie poradni <http://www.poradniaketrzyn.pl/mity-i-fakty-dzieci-zdolne.html> zestawienie dotyczące faktów i mitów o dzieciach zdolnych.

W Polsce nie istnieją formalne grupy wsparcia dla rodziców dzieci zdolnych, lecz na portalach internetowych można znaleźć dyskusje, inicjowane przez zaniepokojonych rodziców, na przykład na stronie <https://www.rodzice.pl/temat/czy-moje-dziecko-jest-zdolne/> znajduje się wątek poświęcony wymianie opinii rodziców na temat ich intuicyjnie rozumianych wskaźników zdolności małych dzieci.

¹³⁸ Por. np. Dyrda (2007); Kopik, Zatorska (2009); Lewis (1998); Partyka (1999); Rimm (2000).

partnerskich relacji z nauczycielami¹³⁹. Podkreśla się znaczenie partnerstwa i zaufania pomiędzy rodzicami i szkołą dla sukcesów edukacyjnych dzieci, lecz także dla rozwoju ich zdolności, szczególnie akademickich i naukowych (por. Coleman, Shah-Coltrane, 2010; Coleman, 2016). Zanim zostaną przybliżone konkretne zalecenia i wskazówki, warto przybliżyć model współpracy szkoły i rodziców dzieci zdolnych opracowany przez Davida F. Dettmanna i Nicholasa Colangelo (1980, za: Limont, 2010; Colangelo, 2002b; Limont, 2010). Odnosi się on do czterech rodzajów współpracy oraz bierności lub aktywności poszczególnych podmiotów (rodziców i szkoły).

- Pierwszy rodzaj (współpraca) opiera się na interakcji rodziców i szkoły, przy tym szkoła jest aktywna w działaniach na rzecz zdolnych, występuje otwartość i współpraca pomiędzy obydwoma stronami, dzieci zdolne są identyfikowane i otrzymują potrzebne wsparcie w szkole, adekwatnie do swoich potrzeb edukacyjnych. W tym modelu współpracy ważna jest jawność informacji dotyczących dzieci zdolnych oraz możliwości ich wsparcia.
- Drugi rodzaj współpracy związany jest z konfliktem, wynikającym ze sprzecznej postawy: aktywnych rodziców i biernej szkoły. Rodzice uważają, że ich zdolne dziecko potrzebuje specjalnej edukacji, by się mogło rozwijać, zaś szkoła, że typowy program jest odpowiedni dla wszystkich, również zdolnych uczniów. Przy tym typowe jest tu przekonanie, że specjalne programy edukacyjne przeznaczone są jedynie dla uczniów niepełnosprawnych. Rodzice są uważani za tych, którzy niepotrzebnie naciskają na szkołę i zwracają uwagę na swoje zdolne dzieci. Z kolei rodzice uważają, że muszą zachowywać się agresywnie, gdyż szkoła zupełnie ignoruje potrzeby ich dziecka. Ten typ interakcji jest dla rodziców najtrudniejszy. Rodzice nie wspierają szkoły, winią ją za problemy dziecka z nudą, brak motywacji i osiągnięć. Rodzice w tym przypadku często zachęcają, by dziecko nie akceptowało swoich ocen i wymogów szkoły, jako takich, które nie odzwierciedlają ich rzeczywistych zdolności. W tym typie relacji rodzice przyjmują najczęściej jedno z następujących podejść: albo nieustannie walczą ze szkołą, żądają spotkań z nauczycielami, albo łączą siły z innymi opiekunami, aby potwierdzać i wzmacniać swoją pozycję. W drugim podejściu rodzice sami dbają o to, by dziecku zapewnić odpowiednie zajęcia, które wzbogacą jego edukację (np. wysyłają je na letnie obozy, wycieczki, kursy uniwersyteckie, poszukują opiekunów i nauczycieli, mentorów lub zapewniają dostęp do prywatnej szkoły), co łączy się

¹³⁹ Przy tym wskazania i porady są często skierowane do nauczycieli i środowisk edukacyjnych, a ich celem jest zachęta do aktywizowania rodziców zarówno w zakresie opieki na dzieckiem zdolnym, jak i wsparcia szkoły w realizacji specjalnych programów.

z ich dobrym zapleczem finansowym i edukacyjnym. Wielu z nich czuje się niekompetentnie i bezradnie; są przekonani, że ich działania nie przyniosą żadnego efektu, dlatego na wszystko narzekają, aż do całkowitego wycofania się z bezpośredniej komunikacji ze szkołą.

- Trzeci rodzaj współpracy jest także oparty na konflikcie, ale aktywność jest odwrotna niż w typie drugim. W tym przypadku szkoła jest aktywna i chce zapewnić dziecku wsparcie, ale rodzice się na to nie zgadzają. Nie są pewni, czy specjalne programy dla zdolnych dzieci są pomocne lub konieczne, są także zaniepokojeni, w jaki sposób etykieta zdolnego dziecka może wpłynąć na życie jego i rodzeństwo, i jak bardzo może to zaszkodzić ich relacjom. Ponadto dodatkowe programy mogą zostać uznane za zakłócające w normalnej drodze edukacyjnej dziecka. Ze strony szkoły pojawia się z kolei nacisk na to, by dziecku poświęcać szczególną uwagę i gotowość, by mu to zapewnić. Odmowa rodziców może budzić w tym przypadku frustrację kadry pedagogicznej.
- Czwarty rodzaj relacji jest oparty na zgodnym przekonaniu rodziców i szkoły o naturalnym rozwoju dziecka i adekwatnej w tej sytuacji bierności. Jest to przekonanie dotyczące faktu, że dziecko zdolne poradzi sobie samo i że niewiele można zrobić, by podwyższyć naturalne predyspozycje. Dlatego obydwie strony uznają typowy program szkoły za wystarczający. W tym typie relacji szkoła i rodzice wspierają rozwój ucznia, jednak bez specjalnego nacisku, wierząc, że jeżeli talent jest rzeczywisty, to i tak się rozwinię.

Model ten oddaje trudności, na które natykają rodzice zdolnych dzieci, w zależności od przekonań oraz postaw, które są ich udziałem oraz polityki i programów realizowanych przez szkołę. Rodzice, którzy chcą mocniej angażować się w szkolną edukację dziecka, napotykać na bariery prawne, logistyczne i psychologiczne oraz merytoryczne braki w kompetencjach nauczycieli, którzy nie wiedzą, jak radzić sobie zarówno ze zdolnym dzieckiem, jak i jego rodzicami¹⁴⁰

¹⁴⁰ W jednym z amerykańskich poradników dla rodziców z lat 70. XX wieku zaleca się, aby rodzice dzielili się z nauczycielami informacjami na temat zdolności i zaawansowanych umiejętności dzieci, szczególnie w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej. Informacje te, zdaniem autorów, pomagają nauczycielowi lepiej zaplanować proces nauczania. Co więcej, autorzy wyrażają przekonanie, że nauczyciele dbają o zdolności dzieci i dobrze przyjmują wszelkie informacje na jego temat, dlatego rodzice nie powinni się obawiać takich rozmów. Z kolei nauczycielom zaleca się, by uzyskiwali informacje o dziecku z kwestionariuszy lub biografii pisanej przez rodziców. Podane są także pozaszkolne przykłady wspierania dzieci. W poradniku tym sugeruje się, że jedynie w wyjątkowych przypadkach nie ma możliwości współpracy rodziców z nauczycielami (Delp, Martinson, 1974). Praktyka pokazuje jednak, że rodzice i ich zaangażowanie się w szkolną edukację dziecka zdolnego, w tym włączenie się w proces identyfikacji oraz próby przekazania

(Radaszewski-Byrne, 2001). Wielu rodziców nie czuje wsparcia ze strony szkoły; ich zdaniem, nikt im nie doradza i nie interesuje się ich doświadczeniami związanymi z wychowywaniem zdolnych dzieci. Jednocześnie kontakty z wychowawcami są jednymi z trudniejszych dla rodziców, szczególnie gdy występuje konflikt i brak zgodności pomiędzy opinią o dziecku wyrażaną przez rodziców i przez nauczycieli. Dlatego też rodzice często poszukują wsparcia poza szkołą, szczególnie wśród rodziny i przyjaciół (Alsop, 1997).

Rodzice są zachęcani do kontaktu ze szkołą. Szczególnie proponuje się im, by starali się dowiedzieć, jaką ofertę dla uczniów zdolnych posiadają placówki, jakie są procedury identyfikacji zdolności i naboru do specjalnych programów oraz jaki jest dostęp do pozaszkolnych programów i aktywności wspierających dzieci zdolne. Część z tych informacji jest udostępnianych przez lokalne lub stanowe instytucje edukacyjne. Po otrzymaniu wyników dotyczących identyfikacji dziecka rodzic powinien spotkać się z kimś, kto je objaśni. Rodzice są także mobilizowani do sprawnego i szybkiego wypełniania arkuszy, służących nominacji zdolności; powinni opisywać osiągnięcia i aktywności dziecka, stając się jego rzecznikiem i działając w jego imieniu (Frasier, 1991).

Ponadto rodzice są zachęcani do samouctwa i samokształcenia (czytania książek i czasopism tematycznych), nabywania wiedzy o zdolnościach, do tworzenia sieci wsparcia lub forum rodziców, nabywania kompetencji komunikacyjnych, które będą im przydatne w kontaktach z nauczycielami oraz działań wolontariackich w szkole (Stephens, 1999). Ich aktywności powinny mieć charakter przybliżający społeczeństwu tematykę zdolnych – są oni pośrednikami pomiędzy szkołą, rodziną i społeczeństwem. Przydatna jest w tym także znajomość prawa i podejmowanie inicjatyw obywatelskich, nawiązywanie kontaktu z instytucjami, które zajmują się problematyką zdolnych oraz udziału w konferencjach tematycznych (tamże).

Budowanie partnerstwa pomiędzy rodzicami i nauczycielami powinno opierać się na analogicznych wartościach i strategiach postępowania wobec dziecka zdolnego i spójności celów edukacyjnych i wychowawczych. Dlatego pojawiają się także opracowania zawierające wskazania skierowane zarówno do nauczycieli, jak i rodziców dzieci zdolnych, będących podstawą ich współpracy. Przykładowe zawierają następujące podpowiedzi (Strip, Hirsch, 2001):

nauczycielom informacji o specyficznych cechach i umiejętnościach dziecka spotykają się najczęściej z negatywnym odbiorem i krytyką (por. np. Damiani, 1997; Gross, 1999; Harrison, 2004; Rogers, 2002). Budowanie współpracy pomiędzy szkołą a rodzicami jest tym ważniejsze, że badania pokazują, że nawet przeszkoleni nauczyciele podtrzymują w sobie stereotypowe wyobrażenie o rodzicach dzieci zdolnych (Cole, Della Vecchia, 1993).

- Dowiedz się jak najwięcej na temat potrzeb i cech dzieci zdolnych, korzystając z dostępnej literatury, zasobów internetowych, instytucji. Wiedza ta pozwoli na lepsze zrozumienie siebie oraz dziecka, pomoże być bardziej skutecznym oraz umożliwi wyzbywanie się stereotypów związanych na przykład z narodowością, poziomem ekonomicznym lub niepełnosprawnością i zdolnościami.
- Buduj zaufanie do swojego dziecka i jego edukacji. Pozwól dziecku na sukcesy i porażki bez stałej kontroli, by nabrało zaufania do siebie i brało odpowiedzialność za naukę, ponosiło konsekwencje swojego działania. Pomagaj wtedy, gdy dziecko prosi o pomoc lub poradę.
- Wspieraj zainteresowania. Dzieci mają czasem zainteresowania nietypowe, nieatrakcyjne lub niezrozumiałe dla innych, co powoduje, że mogą się czuć wyobcowane. Warto wtedy znaleźć osoby lub miejsca (np. wiotryny, kluby, fora), gdzie dziecko znajdzie osoby o podobnych pasjach.
- Miej szacunek dla zdolności i intelektu dziecka, ale bez przeceniania ich. Dziecko w jakimś momencie może osiągnąć wyższy poziom umiejętności i wiedzy niż dorosły, jednak to nie musi znaczyć, że nie potrzebuje już wsparcia rodziców lub nauczycieli. Szczególnie w innych dziedzinach i zakresach może potrzebować ukierunkowania oraz pomocy. Sami dorośli mogą znajdować radość w tym, jak dziecko się rozwija i jakie robi postępy. Nie należy w związku z tym izolować dziecka, lecz stale wspierać je emocjonalnie, intelektualnie i społecznie.
- Dziecko zdolne może mieć swoje problemy, dlatego czasem zachowuje się niegrzecznie, jest wybuchowe, ma niską samoocenę, wykazuje obawy, a nawet depresję. Rolą dorosłych jest obserwowanie i reagowanie na niepokojące i nietypowe zachowania, które mogą świadczyć o niebezpieczeństwie, by móc odpowiednio zareagować. Mogą nauczyć dziecko technik radzenia sobie ze stresem, wdrożyć biblioterapię lub terapię psychologiczną.
- Słuchanie dziecka. Dzieci po prostu potrzebują porozmawiać, aby organizować swoje myśli lub testować pomysły.
- Odpowiednie chwalenie dziecka za wysiłek i pomysły, a nie za wynik lub zdolności. Rodzice nie powinni wywierać presji i wzbudzać przekonania, że liczą się tylko zdolności. To w dziecku budzi obawę, że może zawieść dorosłych, gdy talent nie będzie wystarczający. Nadawanie dziecku etykiety zdolny może także budzić zazdrość wśród rówieśników i wpływać na relacje z nimi.
- Unikanie negatywnego etykietowania dziecka, związanego z jego zachowaniem lub cechami. Komunikaty dotyczące sfer wymagających poprawy powinny być ukierunkowane na zmiany, a nie przypisanie etykiety.

- Pomaganie w rozwijaniu umiejętności społecznych, szczególnie dzieciom rozwijającym się asynchronicznie, w sytuacji, gdy nie mają przyjaciela. Powinna to być pomoc w rozwijaniu pożądanых społecznie cech, takich jak życzliwość, koleżeńskość, skromność.
- Zachęcanie do śmiechu i dostrzeganie humoru w różnych sytuacjach. Służy to dostrzeganiu zabawnej strony życia, gdyż humor jest narzędziem uprzyjemniającym życie i pozwala radzić sobie ze stresem.

W analizach relacji nauczycieli i rodziców szkoła jest gospodarzem, decydującym o zakresie i możliwościach włączenia rodziców do działań wspierających ją w pracy z uczniami zdolnymi. W relacjach rodziców ze szkołą podkreśla się nadrzędną rolę szkoły oraz podrzędną rodziców. To stawia rodziców w roli tych, którzy potrzebują i szukają informacji, a nauczycieli – w roli wiedzących profesjonalistów i ekspertów. W tym modelu rola nauczyciela polega na przekazywaniu wiedzy, udzielaniu rad i wydawaniu poleceń, rola rodzica zaś sprowadza się do ich odbierania i wykonywania. Tymczasem w modelu partnerskim rodzic może być „zasobem” szkoły i nauczycieli, natomiast działania placówki są bardziej efektywne, jeżeli opierają się na zaangażowaniu opiekunów. W przypadku zdolnych uczniów rodzice są osobami niezbędnymi do tego, by móc wdrażać działania indywidualizujące (Radaszewski-Byrne, 2001).

Rodzice mogą być tymi, którzy zbierają i dokumentują informacje dotyczące zdolności i osiągnięć dziecka. W takim przypadku można przytoczyć zalecenia odnośnie do sposobów identyfikacji, na przykład tworzenie portfolio dziecka, które będzie zawierało jego przykładowe prace, dyplomy, opis osiągnięć, nietypowe rozwiązania problemów. Jest to metoda, która może być stosowana już w stosunku do małych dzieci. W budowaniu portfolio rodzice mogą pozwalać dzieciom aktywnie wybierać kryteria doboru i treści – mogą wybierać te prace, które dla nich są wyjątkowe, co pozwala uniknąć dostosowywania się do standardów nauczycieli. Metoda ta uczy autorefleksji i samokrytycyzmu, zarówno rodziców, jak i dzieci. Do portfolio można włączać także próbki opracowywane przez nauczycieli; przykłady te mogą pomóc oceniać postępy, lecz także poznawać osobowość dziecka. Samo dziecko ma dostęp do portfolio, znajdując w tym potwierdzenie cenności ich wysiłku oraz faktu, że w teczce znajdują się wartościowe prace¹⁴¹ (Wright, Borland, 1993).

¹⁴¹ Pomysł ten jest elementem projektu Synergia, dotyczącego identyfikacji i wspierania zdolności młodszych dzieci z uboższych środowisk. Warto dodać, że w ramach budowania portfolio przewiduje się także dla rodziców uzupełnianie kart *The Let-Me-Tell-You-About-My-Child Cards*, które pozwalają rodzicom na dzielenie się swoimi odczuciami i obserwacjami z nauczycielami, co tym drugim pozwala na lepsze poznanie dziecka w innych niż szkoła środowiskach oraz w dłuższym okresie. Ponadto karty umożliwiają rodzicom zobaczenie dziecka w pozytywnym świetle oraz angażują ich w jego edukację.

W szkołach realizowane są także konkretne działania, wspierające rodziny zdolnych dzieci. Przykładem jest program opracowany przez Mary R. Coleman U-STARS-PLUS, którego zasadniczym punktem jest budowanie partnerstwa szkoły i domu oraz wzrost zaangażowania rodziców i rodzeństwa w naukę dzieci. W tym celu w programie wykorzystuje się „naukowe noce”, karnawały naukowe, wieczory z nauką, targi i pikniki – czyli wydarzenia na tyle atrakcyjne, że przyciągają całe rodziny. Poza tym są przygotowane dla rodzin przyjazne pakiety rodzinne („nauka w worku”), które dzieci zabierają do domu i wspólnie z rodziną wykonują doświadczenia, prowadzą dyskusje, dokumentują obserwacje, wypełniają przygotowane arkusze i wspólnie analizują uzyskane dane. Jest to elementem włączania rodziny do naukowych działań dziecka. Organizowane są także spotkania i konferencje z rodzicami. W rozmowach nauczyciele koncentrują się na zaletach dziecka i wspólnie z opiekunami budują plan działań wspierających rozwój dziecka (Coleman, 2016).

W programach, które są skierowane na wspieranie dzieci zdolnych, zauważa się związek wsparcia rodziców z efektami kształcenia (Freeman, Bragi, 2002). W przypadku, gdy dziecko ma uczestniczyć w programie wspierającym rozwój jego zdolności, powinno się podjąć szereg działań, które obejmują między innymi: przekazanie informacji o programie (w formie kwestionariusza lub rozmowy telefonicznej), udzielenie informacji na temat cech osób zdolnych, sposobów identyfikacji, zakresu oczekiwań wobec rodziców i przydatnej literatury. Tworzone są specjalne programy wspierające zdolnych uczniów, uwzględniając także rolę ich rodziców lub skierowane tylko do rodziców¹⁴². W ich ramach uwzględnia się (Fejer, Prado, 1985; Feldhusen, Heller, 1985):

- konieczność informowania rodziców o zdolnościach i problemach dzieci oraz udzielanie im wskazówek i porad, jak rozwijać zdolności w domu oraz jak radzić sobie z problemami wychowawczymi i psychologicznymi;
- podpowiadanie literatury, która może być pomocna w poszukiwaniach rozwiązania danego problemu;
- udzielanie pomocy dzieciom i ich rodzicom w wyborze szkoły, opierając się w tym na posiadanych przez dziecko zdolnościach oraz przeprowadzonej diagnozie;
- oferowanie rodzicom spotkań informacyjnych służących zwiększeniu świadomości i wiedzy o problemach zdolnych dzieci¹⁴³.

Samo portfolio jest elementem, wokół którego może być prowadzony dialog pomiędzy nauczycielami i rodzicami.

¹⁴² Na przykład kurs dla rodziców dzieci zdolnych *Parenting for Achievement* Sylvi Rimm (1994).

¹⁴³ W Szkolnych Programach Wspierania Uzdolnionych w ramach warszawskiego programu WARS i SAWA również przewiduje się współpracę szkoły z rodzicami. I chociaż

Specjalnymi działaniami włączającymi rodziców dzieci zdolnych jest tworzenie warunków, by korzystać z ich zasobów w klasie, umożliwić pomoc przy organizacji, projektowaniu materiałów dydaktycznych i informacyjnych, mentoringu i udzielania wsparcia w domu (Stephens, 1999). W ramach bardziej szczegółowych wskazań uznaje się, że zadaniem rodziców dzieci posiadających zdolności matematyczne jest wspieranie szkoły, pomoc przy zajęciach dodatkowych z matematyki, w taki sposób, aby zachęcać dzieci do realizacji własnych pomysłów matematycznych i chciały podejmować analogiczne, inspirujące zadania. Dzieci powinny znać zasady funkcjonowania w domu, rozumieć i wiedzieć, że rodzice je szanują i dbają o nie, ale też oczekują, że będzie się ono starało. Rodzice muszą też pomóc dzieciom, by miały odwagę być odmienne, by chciały ujawniać swoje zdolności i akceptować je (Waxman, Robinson, Mukhopadhyay, 1996b).

W tym rozdziale starałam się pokazać empiryczne dowody na to, jak istotne znaczenie dla rozwoju zdolności oraz całościowych osiągnięć mają rodzice – ich status społeczno-ekonomiczny, postawy i działania, a także ukazać dylematy i trudności, które wiążą się z byciem rodzicem zdolnego dziecka. Przywołane przykłady porad i wskazówek pokazują, że istnieje na nie zapotrzebowanie, chociaż jednocześnie należy podkreślić, że w Polsce jedynie w niewielkim zakresie rodzice dzieci zdolnych mają dostęp do specjalistycznego wsparcia¹⁴⁴.

3.4. Dziecko zdolne jako wyzwanie dla rodziców

Przedstawiona w poprzednich rozdziałach charakterystyka zdolnego dziecka oraz przytoczone badania umożliwiają stwierdzenie, że:

- chociaż możliwe jest ujawnienie się i rozwijanie zdolności bez sprzyjających warunków rodzinnych, odpowiednie wsparcie rodzinne w okresie

dominuje tam raczej nastawienie na odbiór informacji przez opiekunów i stosowanie się do zaleceń nauczycieli, są szkoły, które podkreślają znaczenie wsparcia rodziców w zakresie działań organizacyjnych, finansowania, sponsorowania nagród, dzielenia się wiedzą i doświadczeniami w ramach lekcji „z ciekawymi ludźmi”, prowadzenia tematycznych zajęć dodatkowych. Zakres aktywności rodziców w duże mierze zależy od tego, jak prędko w danej szkole działa Rada Rodziców.

¹⁴⁴ Mogą go poszukiwać w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, lecz często jakość otrzymanych porad zależy od kompetencji i doświadczenia pracowników. Rodzicom jest oferowana głównie możliwość przebadania dziecka pod kątem poziomu ilorazu inteligencji, a także – częściej – ewentualnych deficytów. Dopiero od niedawna obserwuje się wzrost zainteresowania poradni tematyką pracy z dziećmi zdolnymi, lecz jedynie w niewielkim stopniu idzie to w parze z opracowywaniem programów wspierających dla rodziców. Także efektywność poszukiwania wsparcia w szkołach zależy od nastawienia i doświadczenia nauczycieli, oraz samych zasobów szkoły. Dlatego rodzice najczęściej posilkują się doświadczeniami swojej rodziny i znajomych oraz opierają się na własnej intuicji.

dzieciństwa przyczynia się do wyższego poziomu osiągnięć dziecka w kolejnych latach;

- posiadanie zdolnego dziecka jest dla wielu rodziców wyzwaniem: dziecko to posiada specjalne potrzeby edukacyjne, które powinny być rozpoznane i zaspokajane; jego rozwojowi towarzyszyć mogą trudności związane ze wzmoczoną wrażliwością, rozwojem asynchronicznym lub specyficznymi cechami osobowości, co wymaga od rodziców dużego wyczucia w ich postępowaniu wychowawczym.

Oczekuje się między innymi, że rodzice będą kształtowali świat wartości dzieci, emocje, relacje społeczne, samoocenę, poczucie własnej wartości; nauczą także radzenia sobie z sukcesami i porażkami, będą budowali zainteresowanie nauką i motywowali do wysiłku (por. m.in. Lewowicki, 1986; Limont, 2010; Rimm, 2000; Sękowski, 2001; Tyszkowa, 1990). Uwzględniając dotychczasowe opisy, w tym na podstawie ustaleń badaczy, rozwojowych modeli zdolności oraz wypracowanych przez centra opiekującymi się zdolnymi dziećmi, za rodzicielskie zadania-wyzwania, których realizacja będzie sprzyjała rozwojowi zdolności, należy uznać:

- identyfikację zdolności i zainteresowań dziecka;
- wspieranie i kierowanie rozwojem¹⁴⁵ jego zainteresowań i zdolności;
- udzielanie wsparcia psychicznego;
- tworzenie warunków do rozwoju emocjonalnego i społecznego;
- wzmacnianie motywacji do uczenia się, wysiłku i osiągnięcia sukcesów;
- wdrożenie dziecka do wartościowego spędzania czasu wolnego.

3.4.1. Identyfikacja zdolności i zainteresowań dziecka

Pierwszym w kolejności elementem dbałości o rozwój dziecka jest zrozumienie jego potrzeb. Zrozumienie to opiera się na obserwacji i stałym towarzyszeniu dziecku w jego życiu. Ponieważ rodzice mają możliwość przyglądania się potomstwu od momentu urodzenia, są uznawani za specjalistów, za tych, którzy najlepiej znają swoje dziecko (por. Freeman, 2002), ich zaś nominacje są uznanym

¹⁴⁵ Przyjmuję, że rodzicielskie oddziaływania obejmują nie tylko wspieranie (np. psychiczne), lecz także celowe kierowanie, kształtowanie i wpływanie na rozwój dziecka, aby uzyskać założony cel i efekt. Uznaję przy tym, że część rodziców skupia się jedynie na udzielaniu wsparcia – są to ci, którzy „podążają” za dzieckiem i jego potrzebami, a część świadomie i celowo kieruje karierą edukacyjną i pozaszkolną dziecka, czasem zgodnie z potrzebami i możliwościami dziecka, a czasem wbrew im. Wątek ten, związany z podmiotowym i przedmiotowym stosunkiem rodziców do dziecka zdolnego, szerzej omawiam w oddzielnym artykule (w opracowaniu). Założenie to jest zgodne z opinią Franza Mönksa, który uważa, że „do właściwego rozwoju dziecko potrzebuje nie tylko swobody i przestrzeni dla swoich spontanicznych przedsięwzięć, lecz również wymaga pokierowania i wsparcia” (Mönks, Ypenburg, 2007, s. 14).

sposobem identyfikacji zdolności. Uznaje się ich przy tym za tych, którzy pierwsi zauważają zainteresowania i zdolności swoich dzieci¹⁴⁶, dzięki czemu są niezbyt kosztownym źródłem wiedzy o nich (Pletan i in., 1995; Shore, Tsiamis, 1985; Wiczerkowski, Cropley, 1985).

Dzięki temu, że rodzice widzą szeroki zakres zachowań poznawczych oraz emocjonalnych i mają do nich dostęp wcześniej niż nauczyciel przedszkola lub szkoły, są w swoich spostrzeżeniach wiarygodni. Szczególnie, że dziecko w domu zachowuje się naturalnie, nie musi dopasowywać się do rówieśników i ukrywać swoich zdolności, by zyskać ich akceptację¹⁴⁷ (Gross, 1999). Nominacje rodziców wzbogacają wyniki testów wystandaryzowanych¹⁴⁸, gdyż w przeciwieństwie do nich uwzględniają aspekty związane z twórczością i dają bardziej wszechstronne informacje, przy tym przy młodszych dzieciach nominacje rodziców są uznawane za lepsze niż nominacje nauczycieli (Feldhusen, Heller, 1985).

¹⁴⁶ Chociaż często w przedszkolach i szkołach są oni wykluczani z procesu identyfikacji, są traktowani jako nadmiernie ambitni, ich zaś nominacje uznawane za subiektywne i nietrafne (Harrison, 2004). Na przykład wiedza o wczesnym czytaniu i liczeniu jest ignorowana lub przyjmowana z niewiarą. Część nauczycieli uznaje, że dziecko było w domu przymuszane do nabywania tych umiejętności, co jest przez nich negatywnie oceniane i przenosi się na ich stosunek do rodziców, którzy są odbierani jako zabierający uczniom dzieciństwo. Nominacje zgłaszane nauczycielom są więc przyjmowane albo z niedowierzaniem, albo z niechęcią. To też powoduje, że rodzice obawiają się dzielić swoją wiedzę z nauczycielami, sądzą, że zostaną potraktowani jako nadmiernie ambitni. Rodzice, będący adwokatami swoich dzieci, są traktowani z uprzedzeniem, niechętnie widziani w szkole, uznawani za tych, którzy mają nadmierne aspiracje (Gross, 1999; Rogers, 2002). Rodzice spotykają się także z negatywną oceną pracowników szkoły, a ich prośby o zaawansowane programy dla dziecka są uznawane jako nieistotne, na podstawie przekonania, że przecież wszyscy rodzice uważają, że ich dzieci są zdolne (Damiani, 1997).

¹⁴⁷ Czeskie badania pokazują, że rodzice i nauczyciele przedszkolaków różnią się w ocenie predyspozycji dziecka, co może wynikać z faktu, że wychowawcy mają ograniczony dostęp do obserwowania dziecka, które nie zawsze może ujawnić swoje zainteresowania i możliwości w grupie przedszkolnej. Dziecko może też odmiennie zachowywać się w tych dwóch różnych środowiskach. W domu ma więcej możliwości, by ukazywać swoje preferencje, pomysły i opinie, w przedszkolu zaś musi dostosować się do zasad i tempa pracy innych dzieci (Havigerova, Juklova, Haviger, 2013).

¹⁴⁸ Sami rodzice dostrzegają ograniczenia i niedoskonałości związane z identyfikacją zdolności poprzez badanie testem inteligencji. Ich zdaniem testy nie potrafią ocenić niektórych z najbardziej charakterystycznych cech, takich jak humor, wrażliwość, upór, niezależność i kreatywność (Tolan, 1992). Testy inteligencji jako sposób identyfikacji są korzystne dla dzieci o trudnościach społecznych, emocjonalnych lub akademickich, gdyż pomagają im zrozumieć, jak działa mózg. Pomagają także w pozytywnej identyfikacji osób, mających wymienione trudności. Dla rodziców testy mają wartość informacyjną, mogą być podstawą do ubiegania się o specjalne programy dla dziecka i ułatwiają im dookreślenie własnej roli w edukacji dziecka. Testy te stosuje się z zastrzeżeniem, że mierzą jedynie niewielki zakres zdolności i umiejętności (Porter, 2006).

Mimo to wczesna identyfikacja przysparza rodzicom wielu rozterek, gdyż małe dzieci nie są perfekcyjne w tym, co robią i posiadają wiele zainteresowań, a przy tym często je zmieniają. Stąd mówi się raczej o pewnej potencjalności, która jest powiązana z przewidywaniem i szacowaniem przyszłości oraz osiągnięć na podstawie posiadanych informacji (Colangelo, Fleuridas, 1986). Przy tym niektóre rodzaje zdolności, na przykład matematyczne, podobnie jak muzyczne, można rozpoznać już u małego dziecka (nawet niewiele starszego niż jeden rok) (Sawyer, 1988), ich zaś wybitny poziom ujawnia nawet przed 4.–5. rokiem życia¹⁴⁹ (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012c; Kotlarski, 1995).

Rodzice powinni czuć, że mogą być pomocni w identyfikacji zdolności dziecka. Aby to osiągnąć, powinni spotkać się z nauczycielem, rozmawiać z nim, a przy tym rozumieć jego trudności w odkrywaniu zdolności u całej grupy dzieci. Opiekunowie mogą pomóc, jeżeli dostarczą wychowawcy informacji o swoim potomku. Powinni także spotkać się z doradcą lub psychologiem szkoły, by pomóc w określeniu obszarów zdolności społecznych i przywódczych. Warto także, by poszukiwali zasobów wspólnotowych, społecznych, które mogą pomóc w identyfikacji zdolności i zainteresowań, na przykład w uniwersytetach (Delp, Martinson, 1977).

Rozpoznanie zainteresowań i zdolności dzieci może odbywać się z wykorzystaniem wielu metod, technik i narzędzi, chociaż rodzice najczęściej nie stosują w tym zakresie wystandaryzowanych sposobów. W poradniach psychologiczno-pedagogicznych są stosowane testy inteligencji, służące rozpoznawaniu zdolności ogólnych (poziomu inteligencji) – przy tym diagnoza dziecka musi być przeprowadzana przy zgodzie rodziców. W szkołach, a nawet w przedszkolach mogą być wykorzystywane testy osiągnięć, testy twórczości, ocena prac, analiza sposobu rozwiązywania zadań. Identyfikacja opiera się na nominacjach osób, które znają dziecko; są to rodzice, nauczyciele, trenerzy, lektorzy, rówieśnicy. Stosowane są także autonominacje, które jednak u małych dzieci mogą być mało wiarygodne, gdyż te opierają opinię o sobie na ocenie osób znaczących. Z metod tych mogą korzystać także rodzice, gdyż mają oni dostęp do osiągnięć dziecka, jego prac oraz mogą rozmawiać z jego nauczycielami i trenerami oraz z nim samym¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Zdaniem Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej już w 5. roku życia dziecka można dostrzec wybitne uzdolnienia matematyczne. Badania autorki wskazują, że co ósmy siedmiolatek posiada wybitne uzdolnienia matematyczne, a jest to znacząco mniej niż wśród dzieci, które jeszcze nie rozpoczęły nauki szkolnej. Ta zmniejszająca się liczba zdolnych jest efektem socjalizacji dziecka w grupie rówieśników i próby jego dostosowania się do wzorca ucznia przeciętnego. Posiadane zdolności mogą być też zaprzepaszczone poprzez lekceważący stosunek dorosłych do aktywności matematycznych podejmowanych przez dzieci (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012c; 2015).

¹⁵⁰ W pewnym zakresie nieformalne i niewystandaryzowane sposoby identyfikacji stosowane przez rodziców, pokrywają się z tymi stosowanymi przez nauczycieli. Więcej na ten temat można przeczytać w moim artykule (Łukasiewicz-Wieleba, 2011a) oraz w monografii

Jako element służący identyfikacji zdolności twórczych pomocne mogą być rysunki, które służą zrozumieniu oraz wsparciu dziecka i mogą wskazywać jego zaawansowany rozwój. Mogą także dostarczyć wiedzy o zdolnościach, szczególnie plastycznych, gdy dziecko przechodzi przez poszczególne etapy rozwoju plastycznego szybciej niż rówieśnicy lub rysuje, uwzględniając wiele szczegółów i perspektywę (posiada świadomość perspektywy, rysuje ją lub rysuje ten sam obiekt z wielu punktów widzenia). Rysunki wskazują także zakres zainteresowań dzieci, czego zrozumieniu służy bogactwo ich komentarzy podczas tworzenia. Znaczące są także zaangażowanie i koncentracja na zadaniu.

W czasie rysowania może się ujawnić perfekcjonizm, na przykład poprzez podejmowanie wielu prób takiego uchwycenia obiektu, który będzie zadowalający. Rodzice mogą zauważyć w szczególności poziom zużycia papieru do rysowania. Ponadto istotna jest kreatywność dzieci w tym zakresie, ujawniająca się w doborze tematów, narzędzi i środków, a także poczucie humoru. Dzieci potrafią również poprzez rysunek odzwierciedlić swoje spostrzeżenia dotyczące relacji pomiędzy ludźmi oraz emocje swoje i innych osób (Harrison, 1999). Oprócz tego rodzice mogą korzystać z list kontrolnych przeznaczonych dla nauczycieli, chociaż nie zawsze są one wiarygodne i powinny służyć jedynie jako pomoc w identyfikacji (Freeman, 2002).

Duża różnorodność w wykorzystaniu oferty edukacyjnej swojego środowiska zwiększa szanse na ujawnienie się potencjału dziecka (por. Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2012a), gdyż rodzic ma szansę porównywania potomka do jego rówieśników w obrębie różnych aktywności i dziedzin. Może także otrzymywać komunikaty i nominacje od specjalistów prowadzących zajęcia dodatkowe, odnoszące się do zaangażowania, sposobu pracy i rozwiązywania zadań oraz zdolności dziecka.

W identyfikacji zdolności ważne jest poszukiwanie ich w obrębie wszelkich możliwych dziedzin, gdyż mogą się one ujawnić w każdej sferze życia i dotyczyć wszelkich aktywności człowieka¹⁵¹ (Renzulli, 2011), dlatego pomocnych wskazówek

Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a).

¹⁵¹ W rodzicielskiej identyfikacji uwzględnia się takie elementy, jak mocne i słabe strony dziecka: zainteresowania, zdolności i uzdolnienia, motywację, style uczenia się, cechy osobowości, relacje społeczne, deficyty i zaburzenia, choroby i in. (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a). Holistyczne traktowanie dziecka pozwala nie tylko na bardziej adekwatne rozpoznanie zdolności, lecz także na odpowiedniejszy dobór sposobu pracy z dzieckiem, zwłaszcza, że badania pokazują, że część dzieci zdolnych ma zaburzenia emocjonalne, zachowania, uczenia się lub inne, dlatego nie jest wystarczająca jedynie identyfikacja zdolności (Rogers, 2011). Warto zwrócić uwagę, że badania Nancy B. Hertzog i Tess Bennett wskazują na fakt, że w przypadku, gdy dziecko ma deficyty, to identyfikacja go, jako zdolnego nie pełni funkcji ochronnej. Dzieci podwójnie wyjątkowe w szkolnej

rodzice powinni poszukiwać szczególnie w obrębie zainteresowań i pasji swojego dziecka, wykorzystując w tym zakresie również jego autonomię i zgłaszane potrzeby dotyczące pragnienia rozwijania wiedzy i umiejętności w określonej dziedzinie.

3.4.2. Wspieranie i kierowanie rozwojem zainteresowań i zdolności dziecka

Rodzice, którzy dostrzegają zdolności i uzdolnienia swoich dzieci, są stawiani przed decyzją: czy podejmować działania na rzecz ich rozwijania, czy też ich zaniechać. Jedna i druga decyzja ma konsekwencje, które obejmują nie tylko samo dziecko, lecz także całą rodzinę. W wielu przypadkach rozwój zdolności stanowi jedynie niewielką część życia rodzinnego, szczególnie w obliczu trudności i problemów, które są jej udziałem. Przy tym nawet pozytywne rozpoznanie zdolności dziecka nie gwarantuje skuteczności rodziców w ich działaniach¹⁵². Rodzic, który chce wspomagać dziecko w jego rozwoju, winien nastawić się na to, że jego oddziaływania nie zawsze będą skuteczne, gdyż wiele w tym zakresie zależy od dziecka (Łobocki, 2013).

Rodzice są tymi, którzy wzmacniają, optymalizują doświadczenia swoich dzieci, modelują ich postawy i zachęcają do działań, sprzyjają osiągnięciom w określonych dziedzinach. Od ich postaw zależy, czy dziecko bierze udział w dodatkowych działaniach (programach, zajęciach) wspierających (Freeman, Bragi, 2002).

Podejmowane przez rodziców działania muszą mieć swoje źródło w specyficznych, indywidualnych właściwościach dziecka, gdyż to, co w jednym przypadku uznaje się za oddziaływanie trafne, w innym może przyczynić się do trudności emocjonalnych lub społecznych. Szczególnie cechy dziecka takie jak kreatywność, ciekawość, wytrwałość, czy zainteresowania ukierunkowują cele rodziców dotyczące rozwoju dziecięcych zdolnych. W takim przypadku do głównych działań należą:

- podtrzymywanie ciekawości, chęci zastanawiania się i badania, traktowania całego życia jako przygody;

rzeczywistości przyjmowane są raczej jako dzieci z deficytami i w ten sposób prowadzona jest ich edukacja; zdolności są ignorowane. Tymczasem to właśnie mocne strony dziecka, w tym jego pasje i zainteresowania, mogą stać się czynnikiem wzmacniającym terapię, zaś zdolności – przyczynić się mogą do budowania poczucia własnej wartości i osiągnięć (Hertzog, Bennett, 2004).

¹⁵² Mogą oni być barierą w długofalowym i skutecznym wspieraniu rozwoju dziecka między innymi poprzez przyjęcie błędnych strategii wychowawczych, usprawiedliwianie niepoprawnego zachowania potomka, nadmierne lub niezgodne z kierunkiem zdolności oczekiwania, uznanie dominującego wpływ czynników genetycznych lub niezmiennych, stosowanie stereotypów i „konstruowanie dziecka” według własnych przekonań i wizji, negatywne wpływanie na motywację (Mudrak, 2011).

- posiadanie własnej siły do poznawania siebie;
- budowanie zaufania do własnego myślenia i działania;
- rozwijanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do osiągnięć;
- posiadanie siły woli i sumienia;
- docenianie, cenie i kochanie;
- rozwijanie i wykorzystywanie intuicji, wyobraźni i własnej wizji;
- wykorzystywanie zdolności do osobistych przyjemności i spełnienia, lecz także odpowiedzialnego działania dla innych (Buckley, 1994).

Ważna jest pomoc w rozwoju zdolności twórczych, w szczególności u dzieci, którzy posiadają wysoki ich poziom. Obejmuje ona naukę czerpania radości z procesu tworzenia, koncentracji na procesie, a nie wyników, docenianiu wysiłku i oryginalnych rozwiązań. Istotne jest uświadomienie, że odmienne spojrzenie dziecka na świat jest cenne (Lovecky, 1992).

Wiele dziedzin i aktywności jest odpowiednich w rozwoju dziecka od najwcześniejszych lat. Należą do nich między innymi czytanie, gra na instrumentach, szachy, malarstwo i inne formy sprzyjające kreatywności i ekspresji (Freeman, 2011), a także wspólne wycieczki i zabawy sportowe. Rodzice, którzy wspierają rozwój dziecka, powinni mieć przy tym czas i środki na organizowanie kształcenia dziecka i chcieć mu poświęcać czas, zajmując się wspólnie z nim pożądanymi aktywnościami (Niebrzydowski, 1999; Smith, 2008). Jak pisze Eugeniusz Piotrowski (1998, s. 342), ważna jest praca „rodziców z własnymi dziećmi, mająca na celu rozwój i pogłębianie zainteresowań przedmiotowych, a tym samym rozwój ich zdolności i uzdolnień”. Praca ta, zarówno celowa, jak i nie do końca świadoma, przyczynia się do odkrywania przez dziecko własnych mocnych i słabszych stron, pasji i kierunków, w których pragnie się rozwijać.

Praca rodziców z dzieckiem ukierunkowana na rozwój jego potencjału może polegać na wzbogacaniu otoczenia; umacnianiu zainteresowań i motywacji poprzez stawianie celów, które pozwolą na przeżycie sukcesu, zachęcaniu; zaszczepianiu wiary w siebie i poczucia własnej wartości; wzmacnianiu i chwaleniu; stawianiu wysokich, lecz rozsądnych oczekiwań; wyrażaniu uznania dla osiągnięć dziecka; pomocy w wyborach i w radzeniu sobie ze stresem; uczeniu, jak pokonywać siebie i swoje ograniczenia (Kupisiewicz, 2002; Lewis, 1988; Smith, 2008; Supryn, 2000). Rodzice, którzy chcą rozwijać potencjał dziecka, powinni być dla niego dobrym przykładem, zachęcać do rozwijania własnej indywidualności (Dyrda, 2007). Powinni uczyć dziecko wzbudzać w sobie potrzeby, a także wskazywać sposoby ich zaspokajania, wdrażając w tym zakresie do samodzielności i dostarczać do pożądaných zachowań odpowiednich wzorców (Misiewicz, 1986). Czynniki te przyczyniają się do naturalnego wzrastania dziecka w atmosferze pobudzającej jego zainteresowania i pasje.

Przypisywanie ról, werbalizowanie lub nawet bezsłowne wyrażanie oczekiwań wobec dzieci to stałe elementy wychowania życia rodzinnego, które jednak powinno uwzględniać możliwość sprzeciwu dziecka wobec proponowanej przez rodziców roli (por. Viorst, 1996). Osoba, która chce wspierać rozwój dziecka, powinna uwzględniać dziecko jako partnera i współdecydenta w zakresie kierunku i sposobu rozwoju, zwiększać jego motywację, być wsparciem w dokonaniach i porażkach, prowadzić z nim dialog i wspomagać realizację jego potencjału.

Zadaniem rodziców jest udzielanie dziecku wsparcia materialnego i organizacyjnego: zapewnienie dostępu do książek, czasopism, instrumentów, pomocy naukowych, sprzętu sportowego, a także dowożenie go na odpowiednie zajęcia, zawody i turnieje, konkursy, wystawy, wydarzenia i in. Ich rolą jest stworzenie wzbogaconego środowiska domowego i pozadomowego (por. np. Feldman, Goldsmith, 1986; Freeman, 2013; Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a; Siekańska, 2012; 2013; Sosniak, 1987; 1999; Witte i in., 2015). Beata Dyrda zwraca uwagę na znaczenie dla rozwoju dziecka takich aspektów, jak: stymulacja intelektu i zainteresowań, akceptacja, zaspokajanie potrzeb emocjonalnych i społecznych, indywidualizacja, intensywność kształcenia, różnorodność stosowanych metod, stawianie wyzwań, wdrażanie do samodzielnego poszukiwania wiedzy i do prowadzenia prac badawczych, stymulowanie do twórczości, tworzenie atmosfery, w której możliwe jest popełnianie błędów, doznawania niepowodzeń i uczenie się na nich (Dyrda, 2007).

Rodzice, którym zależy na rozwoju dziecka, zachęcają do zadawania pytań i cierpliwie odpowiadają na nie, traktują poważnie, zachęcają do kreatywności, wymyślenia nowych zabaw, podejmowania aktywności w różnych dziedzinach i do ulepszania istniejących wynalazków, pozwalają na bałagan, tworzą miejsce i warunki do twórczej ekspresji, zachęcają i pozwalają na własne próby, poszukiwania i odkrywanie, na własne formułowanie problemów i dokonywanie odkryć i na pracę we własnym tempie (Dyrda, 2007; Lewis, 1988; Supryn, 2000). Formą budowania relacji z dzieckiem może być wspólna zabawa z rodzicem, gdyż wtedy jest zaspokajana potrzeba kontaktu. Te wspólne działania są ważniejsze niż zakup zabawek i pomocy, chociaż i te mogą także stymulować rozwój dziecka (por. Misiewicz, 1986). Rodzice, którzy wspierają dziecko w jego rozwoju, poświęcają mu dużo czasu, spędzają czas w sposób ciekawy i inspirujący, dużo rozmawiają, również o jego przemyśleniach i problemach (Dyrda, 2007).

3.4.3. Udzielanie wsparcia psychicznego

Chociaż zakłada się, że zadaniem rodziców, bez względu na cel ich wychowania jest wspieranie dziecka, kluczowe jest trafne rozpoznanie i zaspokajanie jego potrzeb psychicznych. Do kategorii tej zalicza się: potrzeby poznawcze,

pragnienie emocjonalnego kontaktu, akceptacji i uznania, poczucie bezpieczeństwa, aktywności społecznej, odnoszenia sukcesu i dostrzegania sensu życia (Filipczuk, 1980; Jackowska, 1980; Jundził, 2000). Szczególną rolę odgrywa tu akceptacja dziecka, która dotyczy zarówno cech fizycznych, jak i psychicznych, predyspozycji umysłowych i możliwości osiągania sukcesów, lecz oznacza także przyjęcie ograniczeń i braku potencjału w innych dziedzinach. Dotyczy to zwłaszcza rodziców, którzy sami posiadają zdolności oraz osiągnięcia i w związku z tym mają wysokie aspiracje związane z sukcesami dzieci.

Udziałem dziecka zdolnego mogą być deficyty i trudności, które wpływają na osiągnięcia szkolne i pozaszkolne. Może ono także ujawniać zainteresowania i predyspozycje w dziedzinach innych, niż te pożądane przez rodzica. Akceptacja jest więc wyrazem urzeczywistniania podmiotowości dziecka, dostrzeżenia w nim człowieka oraz dostrzegania pozytywów i niedoskonałości. Nie oznacza zgody na wszystko, co dziecko robi, lecz uznania, że ma prawo do uczenia się na błędach i podejmowania własnych decyzji, a rolą rodzica staje się kierowanie nim „zgodnie z celem i dobrem dziecka” (Kukołowicz, 1998, s. 13). Dziecko powinno odczuwać, że bez względu na to, jakie cechy posiada, jest cennie jako człowiek i niezastąpione dla swojej rodziny. Powinno mieć pewność, że uzyska w niej wsparcie i miłość, że będzie czuło się bezpiecznie. Dzięki temu rodzina staje się miejscem, w którym może, bez obawy o to, że się ośmieszy lub zostanie zlekceważone, ujawniać swoje zainteresowania i pasje oraz dzielić je z rodzicami lub rodzeństwem.

W rozwoju zdolności dziecka istotne jest okazywanie mu, że to, czym się zajmuje, jest ważne i ciekawe. Należy pokazywać mu, jak wykorzystywać dokonania innych, by inspirować się do działania i budzić w nim przekonanie, że warto wprowadzać zmiany i dyskutować z autorytetami. Akceptacja i inspirowanie przyczyniają się do zwiększenia zaangażowania i wysiłku dziecka w wybranej dziedzinie. Ważnym sposobem wspierania dziecka jest stosowanie zachęty, zarówno wtedy, gdy popełnia błędy, gdy napotyka niepowodzenia, jak i wtedy, gdy odnosi sukcesy. Zachęta podkreśla rolę wykonanego zadania i czynności, które dziecko realizuje (Niebrzydowski, 1999; Supryn, 2000). W przypadku niepowodzenia konieczne jest okazywanie akceptacji i miłości oraz uczenie stawiania przed sobą wyzwań, które są realne do osiągnięcia (Dyrda, 2007).

Akceptacja rodziców wpływa także na stosunek dziecka do siebie, a w tym również na poziom akceptacji własnych zdolności. Braki dziecka, negatywnie oceniane przez rodziców, powodują, że zaprzecza ono lub zmienia się, tworząc fałszywą tożsamość, w której nie posiada nieaprobowanych przez rodziców cech. Pozwala to, w jego przekonaniu, uniknąć utraty rodzicielskiej miłości. Często zdolnościom dzieci zaprzeczają ci rodzice, którzy sami doświadczyli podobnych przeżyć i nie akceptują zdolności własnych. Rodzice ci nie mogą pomóc swoim dzieciom, gdyż nie mają świadomości, w jaki sposób zdolności wpłynęły na ich

własne życie (por. Neihart, 1998a). Stąd akceptacja dziecka musi opierać się na refleksyjności wobec własnych doświadczeń oraz zrozumieniu indywidualności, odrębności dziecka i jego życia. Na rozwój dziecka ma wpływ budowanie dobrych relacji zarówno z matką, jak i ojcem. Znaczenie ma nie tylko miłość, której dziecko doznaje od rodziców, lecz także ograniczenia i granice, które rodzice wyznaczają swojemu dziecku (Grzelak, 2013; Smith, 2008). Więź z rodzicami i obdarzanie ich zaufaniem ułatwiają dzieciom stosowanie się do wymaganych norm (Jackowska, 1980).

3.4.4. Tworzenie warunków do rozwoju emocjonalnego i społecznego

Rolą rodziców jest także dbałość o rozwój emocjonalny i społeczny dziecka. Szczególnie dzieci o wzmożonej pobudliwości potrzebują rodziców do tego, by ci pomogli im rozpoznać i poradzić sobie z intensywnymi odczuciami oraz stresem, frustracją i uczuciem niepokoju. Na początku niezbędna jest zewnętrzna kontrola rodziców, która z czasem zamienia się w wewnętrzną, wzmocnioną poprzez nauczone i stosowane techniki relaksacyjne. Rodzice muszą wdroyć dziecko do planowania, organizowania, realizowania celów z wykorzystaniem technik uczenia się i rozwiązywania problemów. Powinni także wzmacniać poczucie satysfakcji z wykonywanej pracy, wskazywać zalety współpracy z rówieśnikami oraz niezależności od opinii innych. Ponadto ich rolą jest nauczenie dziecka, jak radzić sobie z nieprzyjemnymi uczuciami, w bezpieczny sposób wyrażać niepokój, gniew lub inne skrajne emocje oraz budować poczucie kontroli nad swoim życiem (Lovecky, 1992).

Dzieci o głębokiej empatii i wzmożonej pobudliwości emocjonalnej muszą nauczyć się oddzielać swoje uczucia od cudzych, by czuły za siebie, a nie za innych i mogły budować z ludźmi dobre relacje, oparte na zrozumieniu siebie i innych. Rodzice muszą rozumieć głębię tych uczuć, poziom empatii i poczucia odpowiedzialności za innych. Dlatego powinni pomóc dziecku zrozumieć, że odpowiedzialność za to, co się dzieje, nie spoczywa jedynie na nim. Warto nauczyć dziecko, jak dystansować się od wydarzeń i uczuć, szukać przyczyn i rozwiązań, jak oceniać. Pomocne mu będzie zrozumienie różnicy pomiędzy współczuciem a empatią i dostrzeżenie radości nie tylko w związku z obdarowywaniem innych osób, lecz także w momencie bycia obdarowanym¹⁵³ (Lovecky, 1992).

¹⁵³ Ważnym aspektem dbałości o dziecko jest przywiązywanie wagi do jego rozwoju moralnego oraz wprowadzenie w świat wartości przyjaznych dla innych i pożądanym dla świata (Sękowski, 2001; Sękowski, Łubianka, 2009). Konieczne jest nauczenie dziecka tolerancji dla innych i odmiennego sposobu postrzegania świata, tolerancji dla różnych poglądów i doświadczeń, rozmowy o uczuciowości i wartościach, liczeniem się z uczuciem innych, znajdowanie miejsca na negocjacje i kompromis, dyskusje o tym, że nie zawsze możliwe jest zapobieganie niesprawiedliwości (Lovecky, 1992).

Sukcesy społeczne mogą mieć źródło w zdolnościach dziecka, ich większej dojrzałości, umiejętności negocjacji i dyplomacji (Solow, 1995). Jednak rodzice najczęściej dostrzegają i interweniują wtedy, gdy u dzieci pojawiają się problemy psychospołeczne¹⁵⁴, a zwłaszcza w przypadku ich natężenia są skłonni do pomocy.

Rodzice pojawiające się u dziecka problemy społeczne uzasadniają zarówno sytuacją rodziny (np. przeprowadzką, innymi niż ogólnie uznawane wartościami, niezależnością i hermetycznością rodziny), jak i ich poznawczymi potrzebami i działaniami, nierozumianymi przez kolegów i koleżanki (Solow, 1995). Trudności te mogą odnosić się zarówno do funkcjonowania wśród rówieśników, jak i dorosłych. Zrozumienie potrzeb społecznych dziecka jest kluczowe dla zapewnienia mu kontaktów adekwatnych do rozwoju, zwłaszcza, że dzieci zdolne, twórcze nie zawsze chcą się dostosowywać do innych lub nie rozpoznają, jakie zachowania są cenne społecznie. Za to często występuje u nich, powodująca poczucie rozdarcia, rozbieżność pragnień: by być sobą, lecz przy tym pasować do innych (Lovecky, 1992).

Pomocne w budowaniu relacji z innymi jest uczenie się komunikowania poprzez artystyczne środki wyrazu, w tym pisanie pamiętników. Poprawie rozumienia innych służy także posiadanie i opieka nad zwierzęciem domowym. Aby znaleźć osoby o podobnych pasjach i zainteresowaniach, można wykorzystać elektroniczne media, w czym pomocni mogą być również rodzice. Wskazane jest także utrzymywanie kontaktów z dziećmi poza szkołą, by móc budować swoją tożsamość w różnych grupach społecznych, na przykład poprzez udział w zajęciach sportowych lub artystycznych. Istotne jest także respektowanie pasji dziecka, powstrzymanie się od nadmiernej kontroli działań, pozwolenie na samodzielne podejmowanie decyzji, w jakim kierunku chce się rozwijać, by mogło poczuć skuteczność i sprawdzić własne pomysły. Istotne jest także uczenie dziecka empatii – nie każde posiada ją wystarczającą, by rozumieć odczucia innych. Należy pozwolić mu poznać, że ludzie są różnorodni: mogą mieć podobne lub odmienne cechy, zainteresowania i przekonania. Bez empatii dzieci mogą wzrastać w przekonaniu, że nie pasują do świata, dostrzegając jedynie najbardziej widoczne różnice pomiędzy sobą a rówieśnikami (Cross, 1998).

¹⁵⁴ Tracy L. Cross (2002) zauważa, że wśród dorosłych funkcjonują mity, dotyczące społecznego rozwoju dzieci zdolnych. Należy do nich przekonanie, że dzieci te powinny spędzać czas z rówieśnikami – tymczasem potrzebują one również kontaktów z rówieśnikami intelektualnymi bez względu na ich wiek oraz z osobami, które umożliwią im rozwój kompetencji społecznych, niezbędnych w dorosłym życiu. Dzieci są czasem przytłaczane, a nie zachęcane do kontaktów społecznych, odrywając je od ich pasji, którym oddają się w samotności (Cross, 2014).

3.4.5. Wzmacnianie motywacji do uczenia się, wysiłku i osiągnięcia sukcesów

Środowisko rodzinne, podobnie jak szkołę oraz zajęcia pozaszkolne, Kurt Heller (1999) nazywa środowiskiem nauczania. Jako skuteczne i twórcze uznaje takie środowisko, w którym działania są skierowane na młodego człowieka, dopasowane do jego potrzeb, elastyczne, pozytywnie nastawione do dzieci i młodzieży, stymulujące, co przyczynia się do wyzwalań procesów, które wyzwalają pragnienie zdobywania wiedzy (Neber, 1995, za: Heller, 1999). Należy tu uwzględnić samodzielność w wyborze materiału do uczenia się oraz wyboru strategii rozwiązywania problemów, gotowość do wykorzystania nowych oryginalnych rozwiązań, dokonywanie własnych odkryć i wnioskowanie (Heller, 1999). Wdrażanie dziecka do samodzielności poznawczej oraz samoregulacji w uczeniu się zwiększa jego skuteczność w działaniach, buduje poczucie sprawczości i przekonanie, że ma wpływ na wyniki osiągnięte w szkole i poza nią.

Środowisko domowe ma znaczenie dla osiągnięć szkolnych dziecka i jego motywacji do uczenia się. Wczesne czytanie dziecku w pierwszych latach jego życia zachęca do samodzielności w tym zakresie, pomaga poznać litery, nauczyć się czytać, rozbudza zainteresowanie światem, pozwala na wczuwanie w postaci z opowieści, umożliwia lepsze rozumienie innych, rozwija wyobraźnię, a także wpływa pozytywnie na długofalowe wyniki edukacyjne i poziom wykształcenia (por. Gottfried i in., 2015). Zainteresowanie liczbami i matematyką rozbudza zamiłowanie dziecka do tej dziedziny, pozbawia je obawy przed rachunkami, przyzwyczajają do skupienia i różnych sposobów rozwiązywania problemów, co także w kolejnych latach ma swoje odzwierciedlenie w edukacji szkolnej.

Zaspokajanie poznawczych potrzeb dziecka jest realizowane nie tylko poprzez aktywność rodziców, wzbogacanie domowego środowiska, lecz także zapewnienie dostępu do odpowiedniego środowiska szkolnego i wzbogaconych programów nauki oraz pozaszkolnych form uczenia się.

Wybór szkoły, w której panuje atmosfera przyjazna uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ma wpływ na to, w jaki sposób dziecko i jego specyficzne cechy i zachowania są odbierane. Stąd rodzice zadają sobie pytanie, czy nauka w zwykłej klasie będzie dla dziecka wystarczająca¹⁵⁵? Przy tym presja otoczenia

¹⁵⁵ Badania pokazują, że rodzice posiadają swoje stanowisko zarówno w kwestii edukacyjnych potrzeb swoich dzieci, jak i własnej roli w ich edukacji. Rodzice zdolnych dzieci często muszą podejmować istotne decyzje związane z ich kształceniem (np. uczestnictwo w programach przyspieszonych; w Polsce – Indywidualnego Programu Nauki oraz Indywidualnego Toku Nauki – a także kwestii wyboru zajęć dodatkowych). Jednak w kontaktach ze szkołą uznają oni, że nie posiadają kontroli nad tym, w jaki sposób ich dziecko jest kształcone, dlatego wielu uzupełnia program edukacyjny poprzez wykorzystanie zewnętrznych zasobów, bazując na posiadanych środkach finansowych. W sytuacji, gdy

nie zawsze sprzyja odpowiednim działaniom, gdyż część osób uważa, że działania rodziców wynikają nie tyle ze zdolności, ile z chęci chwalenia się (Winner, 1997). Wybór szkoły ma związek z gotowością (lub jej brakiem) rodziców do aktywnego uczestniczenia w procesie uczenia się, do utrzymywania (lub nie) kontaktów z nauczycielami, zakresem włączania się w prace organizacyjne i w razie potrzeby – merytoryczne placówki. Przy tym aktywność rodziców sprzyja wypracowaniu i realizacji wspólnych celów edukacyjnych i wychowawczych domu i szkoły. Warto pamiętać, że wraz z wiekiem dziecka, zmniejsza się zaangażowanie rodzica w edukację i jego współpracę ze szkołą, a także spada rodzicielskie poczucie skuteczności (Eccles, Harold, 1993).

Motywacja do wysiłku związanego z nauką szkolną w początkach edukacji spoczywa na rodzicach, którzy mogą ją wzmacniać poprzez takie działania, jak: zapewnienie miejsca do uczenia się, wdrożenie do systematyczności i wytrwałości (dopilnowanie nauki, ustalenie harmonogramu uczenia się), uświadomienie dalekich i bliskich celów uczenia się oraz stymulację i zachęcanie poprzez przekazywanie wzmacniających komunikatów (Biernat, T., *Dla Rodziców*). Ważnym elementem jest wdrożenie dziecka do samoregulacji w nauce, budowanie ich refleksyjności i rozumienia, w jaki sposób uczą się i rozwiązują problemy. Może się to odbywać poprzez zadawanie pytania: *czego się nauczyłeś?*, co pomaga przesunąć poczucie kontroli z zewnętrznej na siebie (Freeman, 1999). Rolą rodziców jest także ukazanie, jak osiągnąć równowagę pomiędzy nauką i pracą, jak ustalać krótko- i długoterminowe cele, być wytrwałym, nie ulegać zewnętrznym żądaniom innych osób i kierować się wewnętrznym poczuciem odpowiedzialności (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2015a). Przy tym nadmierne wsparcie, opieka i kontrola ze strony rodziców pozbawia dziecko samodzielności i chęci do tego, by podejmować wysiłek i ryzyko, nie obawiać się trudności i niepowodzeń. A bez takiej gotowości dziecko nie jest w stanie osiągać sukcesów (Neihart, 1999b). W razie zaobserwowanych problemów niezbędne jest udzielenie dziecku wsparcia, na przykład poprzez monitorowanie odrabiania prac domowych, udzielanie korepetycji, interwencji w szkole, zapewnienie dostępu do potrzebnych materiałów i książek i in. (Olszewski-Kubilius, 2008).

Ważne jest także wykorzystywanie możliwości lokalnego otoczenia i poszukiwanie formalnych i nieformalnych form edukacyjnych, w tym korzystanie z usług różnych instytucji oraz trenerów i nauczycieli (Olszewski-Kubilius, 2008).

Ci, którzy cenią edukację, wzmacniają szkolne i pozaszkolne osiągnięcia dzieci, doceniają uczenie się i sukcesy w tym kierunku, uznają potrzebę odpoczynku i zabawy oraz budują pozytywną atmosferę w domu (Rimm, 1994; 2000).

rodzice muszą zaspokoić potrzeby więcej niż jednego dziecka, kwestia posiadanych zdolności staje się drugorzędna (Hertzog, Bennett, 2004).

Do konkretnych oddziaływań, które służą rozwojowi motywacji do nauki, należą między innymi:

- regulowanie nastroju i emocji w celu poświęcenia energii na pracę. To budowanie akceptowanych społecznie strategii radzenia sobie z emocjami, odrzucanie reakcji, co jest szczególnie ważne w dziedzinach obejmujących występy publiczne. To także zarządzanie emocjami, które pozwala zachować koncentrację na pracy. Brak regulacji w tym zakresie wpływa na wysoki poziom niepokojów i stresu, i może zmniejszać motywację;
- skuteczne wykorzystywanie samoregulujących strategii uczenia się. Rozwój zdolności wymaga wielu godzin pracy i nauki, nie tylko pod opieką dorosłych, lecz także samodzielnie, a zarządzanie procesem własnego uczenia się jest coraz bardziej niezbędne wraz z wiekiem. Samoregulacja w nauce wymaga samokontroli, organizacji i planowania osiągnięcia celów edukacyjnych, jednak proces ten zaczyna się już w dzieciństwie;
- samoocena i wzmocnianie swoich mocnych stron oraz minimalizowanie słabości. Młodzi zdolni muszą umieć wybrać te strategie uczenia się, które są najlepsze dla nich i dziedziny zdolności. Aby byli w tym skuteczni, muszą nauczyć się określać swoje mocne i słabe strony w zakresie posiadanych umiejętności;
- budowanie społecznej sieci wsparcia. Jest to sieć pomocy emocjonalnej i w zdobywaniu informacji, od osób, które mają do tego kompetencje. Dostęp do pomocy, wsparcie i akceptacja społeczna wpływa pozytywnie na motywację. Z kolei jej brak może prowadzić do zaprzeczania posiadania zdolności. Rodzice pomagają w budowaniu sieci wsparcia obejmującej nauczycieli, rodziny i rówieśników;
- poszukiwanie wiedzy potrzebnej do osiągnięcia sukcesu w danej dziedzinie, obejmuje znajomość przeszkód, które mogą stać na drodze do osiągnięć, w tym konsekwencji wybrania określonej ścieżki edukacyjnej; wiedzę taką można zdobyć od profesjonalistów, nauczycieli, poprzez udział w programach dla zdolnych; uczenie świadomego poszukiwania potrzebnej wiedzy;
- gotowość do socjalizacji poprzez kulturę w określonej dziedzinie zdolności – polega na utożsamianiu się z określoną dziedziną, budowaniu tożsamości opartej na skupieniu się na danej dziedzinie (Olszewski-Kubiliusa, Subotnik, Worrell, 2015b).

Młodsze dzieci potrzebują więcej nagród zewnętrznych, dopóki nie przeżyją radości z powodu zaangażowania się w określony obszar zainteresowań. W krytycznych momentach rozwoju rodzice muszą stosować ich więcej, by wdrożyć dziecko do nabywania niezbędnych do opanowania odpowiednich umiejętności

technicznych, gdy niepowodzenia zagrażają zainteresowaniom i postępom dziecka oraz w obliczu większej konkurencji (tamże). Motywacja wewnętrzna dziecka jest wzmacniana przez posiadaną autonomię i możliwość podejmowania decyzji, czego się uczyć i czym się zajmować. Motywacja ta opiera się na poszukiwaniu i pokonywaniu wyzwań. Dzięki własnym decyzjom mają poczucie, że robią rzeczy, które pomagają im odnieść sukces, czują się dobrze ze sobą, mają poczucie własnej wartości i znajdują przyjemność w tym, czym się zajmują – są w to zaangażowani.

Motywacja wewnętrzna łączy się z poczuciem satysfakcji z procesu tworzenia. Osoba o wysokim poziomie takiej motywacji nie koncentruje się jedynie na pochwałach i nagrodach, lecz stale wzmacnia swoją odwagę, by utrzymać wysoki standard pracy, poszukuje sposobów doskonalenia siebie i swoich wytworów. Dzięki niej nie ma potrzeby dostosowania się do przeciętności pod wpływem krytyki (Lovecky, 1992). Motywacja zewnętrzna, poprzez nagrody, może być ważnym elementem rozbudzania motywacji wewnętrznej, jednak w praktyce potrzebne są jej obydwie formy¹⁵⁶ (Olszewski-Kubiliusa, Subotnik, Worrell, 2015b). W niektórych przypadkach jednak czynniki zewnętrzne, takie jak nagrody, obniżają poczucie sprawstwa dziecka, a przez to także jego motywację wewnętrzną (Tokarz, 1985).

Przekonanie o tym, że zdolności są czymś naturalnym, o co nie trzeba się troszczyć, czego nie trzeba ćwiczyć ani wspomagać uczeniem się, wpływa na motywację negatywnie (por. Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2012a). Dzieci, które wyrastają w przekonaniu, że ich talenty są z góry ustalone i nie mają na nie wpływu, koncentrują się na tym, czy na to zasługują, pomijając rolę wysiłku w osiąganiu sukcesów. Te, które wiedzą, że mają na to wpływ, posiadają motywację, by podejmować działania, aby osiągać cele związane ze stanem się określoną osobą: fizykiem czy filozofem. Co ważne, takie podejście sprzyja także odpowiednim postawom i praktykom rodziców, którzy stosują wobec dzieci adekwatne instrukcje (Dweck, 2007/2008). Należą do nich pochwały¹⁵⁷ i zachęty, a także ukazywanie przykładów osób, które musiały włożyć duży wysiłek w swoje osiągnięcia. To ukazuje, że rozwój zdolności i sukces opiera się na pracy i wysiłku, a temu procesowi towarzyszą często niepowodzenia, które należy pokonywać (Cross, 2002).

¹⁵⁶ Przykładowo, dorośli twórcy potrzebują zewnętrznych nagród za działania i dzieła, które realizują zmotywowani wewnętrznie (Sternberg, 2005b)

¹⁵⁷ Zdaniem Sylvi Rimm (1994) dziecko, które stale oczekuje pochwał, stara się za wszelką cenę przyciągać uwagę rodziców, posiada nad nimi nadmierną władzę, która zniechęca je do podejmowania większego wysiłku związanego z nauką. Warto dodać, że badania pokazują, że rodzice stosują więcej pochwał wobec chłopców niż wobec dziewcząt (Gunderson i in., 2013).

Zachęta ze strony rodziców powinna także dotyczyć podejmowania wyzwań, w tym udziału w różnych formach rywalizacji, które pozwalają na sprawdzenie własnych możliwości wśród rówieśników o podobnych zdolnościach i analogicznej motywacji (Udvari, 2000). Są one również okazją do kształtowania postawy wobec wygranej i przegranej, nagród zewnętrznych oraz do budowania motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doskonalenie siebie. Rywalizacja uczy także rozwiązywania problemów z różnych dziedzin i w różnych warunkach, pozwala na rozwijanie myślenia kreatywnego, krytycznego, komunikację, rozumienie zachowań społecznych i współpracy; służy zwiększeniu poczucia autonomii¹⁵⁸ (Karnes, Riley, 1996). Przy tym rywalizacja, w której uczestniczą dzieci zdolne, powinna być nastawiona prozadaniowo, by wzmocniały one swoje pragnienie doskonalenia się, chciały poprawiać wyniki i same dla siebie stanowiły główny punkt odniesienia.

Takie podejście służy podejmowaniu samodoskonalenia się. Gdy liczy się jedynie zwycięstwo, powoduje to wycofywanie się z rywalizacji w sytuacjach, gdy dziecko spodziewa się przegranej (Rimm, 1994; Udvari, 2000). Rodzice mogą pomóc poprzez takie formułowanie problemów i zachętę do rywalizacji, by ukierunkować dziecko na zadanie, a nie na wygraną, szczególnie jeżeli przynależy ono do grupy podobnie mu zdolnych, pamiętając przy tym, że dzieci różnią się między sobą odbiorem sytuacji współzawodnictwa, a także możliwościami osiągnięć w różnych dziedzinach (tamże).

Wielość oczekiwań wobec rodziców dzieci zdolnych, w kontekście codziennej dbałości o życie rodzinne, wykonywanie własnej pracy zawodowej, realizowanie swoich pasji twórczych, wiąże się z koniecznością rezygnacji lub ograniczenia aktywności w określonych sferach – a od preferowanych przez rodziców wartości zależy, które obszary zostaną pominięte.

3.4.6. Wdrożenie dziecka do wartościowego spędzania wolnego czasu

Elementem stworzenia wzbogaconego środowiska jest także wskazanie wartościowych sposobów spędzania wolnego czasu i ukazanie dziecku, jak efektywnie korzystać z różnych form wypoczynku. Na przykład poświęcanie czasu na gry komputerowe i telewizję powoduje, że brakuje go na inne aktywności, bardziej

¹⁵⁸ Należy przy tym pamiętać, że są różne sytuacje rywalizacji, które niekoniecznie mają pozytywny wydźwięk w odniesieniu do rozwoju dzieci zdolnych. Przykładem są niektóre gry komputerowe oparte na współzawodnictwie z przeciwnikiem (graczem lub samą grą). Również dyskusyjna jest rola rywalizacji w rozwoju zdolności twórczych dzieci. Różnym formom rywalizacji zarzuca się zachęcanie do agresji, „wyścigu szczurów”, stosowania nieuczciwych praktyk i in. (por. Pilch, 1999; Szmidt, 2005). Jednakże przykład konkursu „Odyseja Umysłu” ukazuje pozytywne oddziaływanie rywalizacji na proces twórczy młodych ludzi (www.odyseja.org).

interesujące i stymulujące. Dlatego, jeżeli to jest konieczne, należy nakładać limity na czas spędzony przy mediach, lecz także nie obciążać ponad miarę obowiązkami (Braun, Mach, 2012; Freeman, 2011). Zachęta do spędzania wolnego czasu w sposób aktywny lub twórczy powinna odbywać się poprzez przykład i wspólne aktywności: spacer, gry, zabawy kreatywne itp. Rodzice są w tym zakresie nieocenionym wzorcem: jeżeli sami wykorzystują swój wolny czas aktywnie, dziecko w naturalny sposób włącza się w ich pasje i towarzyszy im w działaniach (por. Witte i in., 2015).

Rodzice, ucząc dziecko zagospodarować swój wolny czas, pokazują mu, jak poprzez wzrost umiejętności może radzić sobie z nudą, zachęcają do uprawiania sportu i pielęgnowania hobby, wskazują jak uprawiać samouctwo, czytać dla przyjemności, angażować się w działania pożyteczne społecznie, w tym w wolontariat, uczą, jak sprawić, by praca i zaangażowanie były cenione i wpływały na poczucie własnej wartości (Olszewski-Kubilius, 2008; Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrel, 2015a).

Dzieci zdolne, jako szczególnie zainteresowane wybraną dziedziną, skupiają swoją uwagę i czas na realizacji pasji, często nie wykazując chęci do angażowania się w inne aktywności. Wsparcie rodziców musi więc polegać nie tylko na wzmacnianiu zainteresowań już posiadanych przez dziecko, lecz także na pomocy w tych dziedzinach, które sprawiają mu trudność. Konieczna jest w tym zakresie wrażliwość dotycząca zarówno potrzeb, jak i umiejętności: zauważanie tego, co i w jakim zakresie w danej chwili się nie udaje oraz podejmowanie działań wtedy, kiedy potrzebne jest wsparcie (por. Schaffer, 1994). Przy tym problemem jest, gdy zamiast wsparcia, dziecko, w imię rozwoju, jest obciążane nadmiernie, czemu nie jest w stanie sprostać, ani fizycznie, ani psychicznie (Braun, Mach, 2012; Honorè, 2011). Dlatego rolą rodziców jest nie tylko zadbanie o dostęp do stymulujących pomocy i aktywności, lecz także pozwolenie mu na to, by miało czas dla siebie poprzez ograniczenie dostępu do zajęć dodatkowych lub zwiększenie swobody ich wyboru (Braun, Mach, 2012). Jak zauważa Małgorzata Sikorska (2009), posyłanie dzieci na zajęcia dodatkowe może być zarówno wynikiem ambicji rodziców, jak i pragnienia dopasowania drogi rozwoju dziecka do jego indywidualnych potrzeb i wypróbowanie różnych aktywności, by mogło ono odkryć w sobie zainteresowania.

Dzieci zdolne potrzebują także możliwości samodzielnego zagospodarowania posiadanego czasu, przebywania w samotności, by móc pomyśleć, fantazjować, tworzyć, planować, czytać. Im starsze dziecko, tym więcej czasu dla siebie potrzebuje, zaś rodzice winni od małego wdrażać dziecko do tego, by potrafiło odnaleźć się wtedy, gdy przebywa samo (Ochse, 1993, za: Olszewski-Kubilius, 2008).

4. Metodologiczna organizacja badań własnych

4.1. Przesłanki metodologiczne badań

Badania w obszarze pedagogiki zdolności są od lat prowadzone w Polsce i poza jej granicami. Przyjmuje się w ich obrębie zróżnicowaną perspektywę: począwszy od jednostki, poprzez rodzinę, instytucje, w szczególności szkołę, aż do społecznego i kulturowego odniesienia się do dziecka i jego możliwości. W badaniach tych dominuje podejście ilościowe. W polskiej literaturze przedmiotu można znaleźć wiele badań sondażowych, wykorzystujących kwestionariusze ankiet (np. Dyrda, 2012; Firkowska-Mankiewicz, 1999; Giza, 2006b; Jabłonowska, Łukasiewicz-Wieleba, 2011; Limont, Cieślukowska, 2004; Poppek, R. 1985; Poppek, S. 1985; Wasyluk-Kuś, 1971); badania testowe – w tym testy osiągnięć i wystandaryzowane narzędzia badawcze, na przykład testy twórczości (m.in. Bandura, 1974; Borzym, 1979; Lewandowska, 1978; Łubianka, Sękowski, 2016; Turska, 1996; Wasyluk-Kuś, 1971) i obserwacje (Wasyluk-Kuś, 1971) pozwalające na stosowanie ilościowych metod statystycznych. W pedagogice zdolności rzadziej stosuje się wywiady i wykorzystywane przy nich analizy jakościowe (por. np. Dyrda, 2012; Modrzejewska-Świgulska, 2014; Wasyluk-Kuś, 1971).

W zależności od przyjętych ram teoretycznych nie zawsze określona perspektywa jest w pełni zadowalająca dla badacza, szczególnie, gdy pragnie on wypracować konkretne rozwiązania organizacyjne, dydaktyczne lub wychowawcze. Przykładowo Anna Matczak (1986) zauważa, że w przypadku badania inteligencji analizy ilościowe nie są wystarczające, gdyż trudno na ich podstawie właściwie planować pracę wychowawczą, edukacyjną, korekcyjną itp. Analogiczny postulat można wysnuć również wobec innych badań nad zdolnościami – analizy statystyczne, wyniki testów czy wnioskowanie na podstawie średnich ocen szkolnych nie ukazują przecież złożoności funkcjonowania dziecka zdolnego i zakresu wpływu jego środowiska. Badania podłużne, prowadzone przez Benjaminą Blooma, Lauren A. Sosniak, Joan Freeman, Renę F. Subotnik i innych naukowców, bazują na całej baterii metod, technik i narzędzi: obserwacji, testów, wywiadów, ankiet i in. Dzięki tak rozbudowanemu podejściu uzyskane dane dotyczące rozwoju dzieci zdolnych oraz roli rodziców lub nauczycieli w budowaniu ich osiągnięć są nie tylko wiarygodne, lecz także pozwalają na dostrzeżenie aspektów, które mogą być niezauważone lub pominięte w analizach jedynie ilościowych.

Moje doświadczenia związane z badaniami nad zdolnościami dzieci, a także nad ich rodzicami i nauczycielami, chociaż pozwoliły mi docenić przystępność

badań sondażowych z wykorzystaniem kwestionariuszy ankiet¹⁵⁹, uświadomiły mi ich ograniczony zakres i brak możliwości osiągnięcia odpowiedzi na nurtujące pytania poznawcze. Poczucie, że warto sięgnąć do wywiadu opartego na bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem, było wynikiem wielu nieformalnych rozmów, przeprowadzonych z nauczycielami szkół warszawskich. W tych spotkaniach dowiadywałam się o ważnych ich zdaniem wątkach, dotyczących ich współpracy (lub braku) z rodzicami dzieci zdolnych. Te skrajne opinie o opiekunach ich uczniów – od zachwytu nad potencjałem i wartością wspólnego działania do krytyki i niepocholebnych opinii – ukierunkowały moje myślenie na konieczność poznania punktu widzenia „drugiej strony”.

W ten sposób, będąc kierownikiem i realizując projekt badawczy „Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zdolności”¹⁶⁰, postanowiłam rozszerzyć jego cele i zakres poprzez bezpośredni dostęp do rodziców, którzy dokonali pozytywnej nominacji zdolności swoich dzieci w badaniach sondażowych. Po zakończeniu badań kwestionariuszowych i analiz ilościowych osobiście przeprowadzałam wywiady z rodzicami zdolnych dzieci, którzy wskazali, że ich dzieci posiadają zdolności, zgodzili się na dalsze badania oraz podali do siebie jakąś formę kontaktu (numer telefonu lub adres e-mail). Podjęłam realizację badań jakościowych poprzez odwołanie się do obserwacji i refleksji rodziców, jak i chęć zrozumienia znaczeń, które badani rodzice przypisują swoim zdolnym dzieciom.

Badania ilościowe i jakościowe są komplementarne, wzajemnie się uzupełniają i wzbogacają możliwości poszukiwania wyjaśnień (Flick, 2011; Silverman,

¹⁵⁹ Kwestionariusze ankiet i analizy ilościowe stały się podstawą moich badań, których rezultaty zamieszczono w wielu publikacjach poświęconych dzieciom zdolnym (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2011; Łukasiewicz-Wieleba, 2011b; 2015; Baum, Łukasiewicz-Wieleba, 2012; 2018), ich rodzicom (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2015a; 2015b, 2016) oraz ich nauczycielom (Łukasiewicz-Wieleba, 2013; Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013c; 2015c). Były także wykorzystywane w analizach odnoszących się do warszawskiego systemu pracy z uczniami zdolnymi WARS i SAWA (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2015) oraz do uczniów uzdolnionych w zakresie gry w szachy i realizujących zajęcia w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole” (Baum, Łukasiewicz-Wieleba, Wiśniewska, Konieczna, 2017). Częściowo wzbogaciły także badania zdolnych młodych szachistów, ich rodziców i trenerów (Baum, Łukasiewicz-Wieleba, 2018).

¹⁶⁰ Projekt finansowany ze środków na badania statutowe Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w latach 2012–2013. Projekt zakończył się publikacją *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności* (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a) oraz serią artykułów uzupełniających, wydanych w polskich czasopismach naukowych oraz pracach zbiorowych.

Prezentowane w tej książce badania są kontynuacją tego projektu. Jednakże muszą podkreślić, że są jednocześnie niezależne od niego. To, co jest wspólne, to sposób doboru próby – badania realizowane w ramach projektu umożliwiły mi zdobycie kontaktów do rodziców dzieci z różnych środowisk i pozyskanie ich zgody na bezpośrednie spotkanie i przeprowadzenie wywiadu.

2007), podkreśla się także znacznie badań jakościowych, uznając ich rolę w pogłębianiu interpretacji wynikających z danych ilościowych i będących bogatym źródłem opisów, pozwalają na formułowanie prawidłowości odnoszących się do indywidualnych osób (por. Babbie, 2004; Rubacha, 2011; Silverman, 2012). Jak piszą Matthew B. Miles oraz Michael A. Huberman (2000, s. 1) „słowa, szczególnie uporządkowane w zdarzenia i narracje, mają posmak rzeczowy, żywy, sensowny, który często staje się daleko bardziej przekonujący dla czytelnika (...) niż strony pełne liczb”. Stąd i dociekania dotyczące wspierania i kierowania dziećmi przez rodziców, a także zadań opiekunów w kontekście potencjału i indywidualności dziecka, stanowią dla pedagoga zdolności cenne źródło wiedzy o uwarunkowaniach rodzinnych towarzyszących procesowi rozwoju dziecka zdolnego.

W badaniach jakościowych znaczenie ma kontekst oraz poszczególne przypadki, poprzez które jest opisywany przedmiot badań. Są one istotne dla interpretacji omawianego zagadnienia (Gibbs, 2011). „Badania jakościowe pozwalają na analizę mozaiki faktów, na ujawnianie subtelności, niuansów, czynników drugorzędnych oraz odkrywają rolę i znaczenie kontekstu badawczego” (Juszczak, 2013, s. 9). Dlatego w rozwoju zdolności dziecka nie można pomijać kontekstu rodziny i jej codzienności, szczególnie znaczenia przemyśleń, odczuć, nastawień i zachowań rodziców, którzy w odniesieniu do dziecka w wieku wczesnoszkolnym pełnią rolę regulującą większość aspektów życia.

Zaletą badań jakościowych w odniesieniu do rodziców zdolnych dzieci jest także możliwość wniknięcia w ich proces budowania refleksji i konstruowania znaczeń. Brak narzucenia jakichkolwiek odpowiedzi badanym pozwala na uwzględnienie bogactwa przemyśleń i odczuć rodziców. Ponadto perspektywa ta ujmuje rodziców w roli podmiotu, posiadającego kompetencje wychowawcze i mającego wkład w kształtowanie młodego człowieka i jego stosunku do świata. Opiera się na zaufaniu wobec podmiotów badania i liczeniu się z ich zdaniem i oceną (Wyka, 1993) oraz docenianiem przemyśleń i spostrzeżeń. Należy podkreślić, że w badaniach nad rodziną perspektywa rodziców, chociaż subiektywna, jest wiarygodna, gdyż rodzice znają życie swojej rodziny oraz swój świat wartości, preferencje. Potrafią także zinterpretować zachowania członków rodziny oraz wskazywać ich intencje. Wiedzą także o źródłach trudności własnych, małżonków lub dzieci; o rozbieżnościach, które towarzyszą podejmowanym wyborom i konsekwencjom różnych decyzji. Rodzice w roli badanych stanowią źródło nieocenionej dla pedagoga wiedzy o dziecku i czynnikach, które mają związek z jego funkcjonowaniem w różnych obszarach. Przy tym dojrzałość (dorosłość) rodziców i ich doświadczenie pozwalają im na rozumienie i interpretowanie zachowań dziecka i swoich własnych na poziomie, który może nie być dostępny ich potomkom.

Decyzja związana z wyborem badań jakościowych jest także wyrazem pewnej konieczności praktycznej, związanej z moimi doświadczeniami naukowymi, dydaktycznymi, a nawet rodzicielskimi. Stanowi element budowania własnej refleksyjności i narracji pedagogicznej, wykorzystywanej w pracy ze studentami i nauczycielami.

Mam świadomość, że badania jakościowe mają także swoje ograniczenia, dotyczące w szczególności faktu, że wybór badanej próby jest celowy, dlatego wnioski, które powstają na podstawie badań, dotyczą tej konkretnej próby oraz subiektywności prezentowanych opinii i opisów. Są to badania idiograficzne, osadzone w konkretnym kontekście („teoria konkretnego obiektu”, Rubacha, 2011, s. 24), lecz pozwalające na poznanie jego specyfiki i wyodrębnienie pewnych wzorców lub typów idealnych (por. tamże). Elementy te mogą być postrzegane jako wartość: w pedagogice subiektywizm i indywidualizm są nieodłączną częścią pracy dydaktycznej i wychowawczej. Badania te wymagają stałego podejmowania decyzji i dokonywania rozstrzygnięć, w zależności od sytuacji badawczych, w których uczestniczy, co ma określone konsekwencje w efektach badań (Kvale, 2011; Bauman, 2013).

Prezentowane badania mają charakter diagnostyczny, służą rozpoznaniu i opisaniu pewnego stanu rzeczy, mogą też przyczynić się do projektowania zmian (Rubacha, 2011). Rozpoznanie, w jaki sposób rodzice identyfikują, lecz także opisanie i analiza wzmacniania oraz ograniczania przez rodziców dziecięcego potencjału, przez przywołanie narracji rodzicielskich, wpisuje się w diagnostyczny wymiar badań. Jednakże, ze względu na przyjęty cel badań, są to także badania eksploracyjne, służące budowaniu teorii i przyczyniające się do rozwoju nauki¹⁶¹ (por. Rubacha, 2011; Smolińska-Theiss, 2014).

4.2. Ramy teoretyczne i pojęciowe

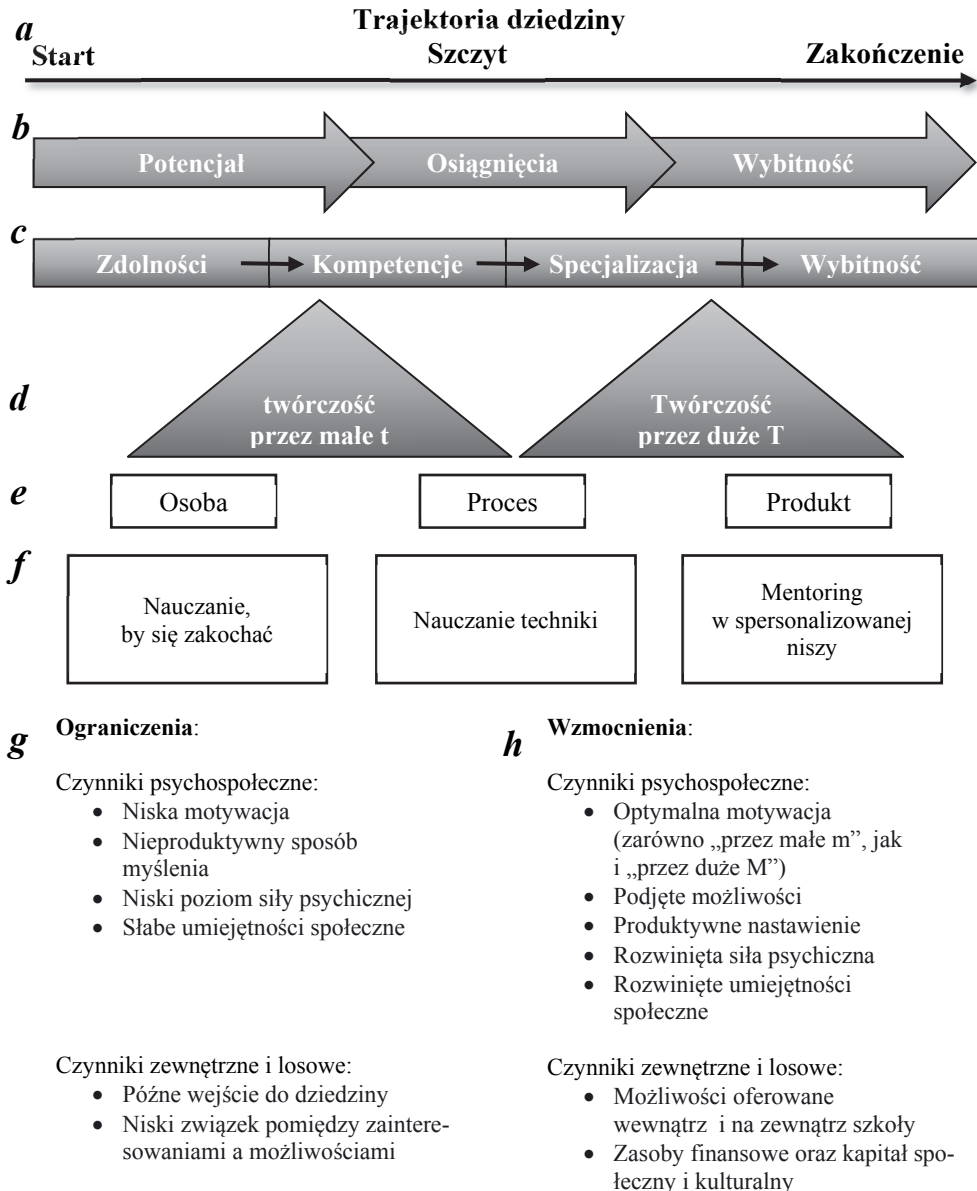
Badania są prowadzone w nurcie rozwojowych koncepcji zdolności. Koncepcje te podkreślają dynamikę rozwoju zdolności. Traktują potencjał dziecka jako zmienny, podatny na oddziaływania środowiska, w tym w szczególności na wzmacnianie poprzez systematyczną naukę i treningi. Znaczącą rolę w tym procesie, zwłaszcza w jego początkowych stadiach, odgrywają rodzice, którzy rozpoznają zdolności dziecka i podejmują działania wspierające oraz kierujące ich rozwojem. Wybitny poziom osiągnięć jest rzadko spotykany u dzieci (choć za zależy od dziedziny), jednak jego osiągnięcie w wieku starszym w dużej mierze opiera się na oddziaływaniach, które rozpoczynają się już w dzieciństwie.

Mega-Model, którego autorami są Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius, Frank C. Worrell, obejmuje proces rozwoju zdolności: począwszy od startu

¹⁶¹ Badania o takim charakterze prowadziła między innymi Barbara Smolińska-Theiss, analizująca zjawisko dzieciństwa w kontekście statusu społecznego jednostki (2014).

(początku, odkrycia, identyfikacji zdolności) poprzez najbardziej efektywne momenty (szczyt rozwoju), aż do wygaśnięcia (zakończenia). Model ten nie wskazuje dokładanych danych dotyczących kluczowych momentów rozwoju, lecz uwzględnia ich względność oraz zależności od czynników osobowych jednostki i oddziaływań środowiskowych.

Graficzna forma Mega-Modelu została zaprezentowana na schemacie 1.



Schemat 1. Od zdolności do wybitności w dziedzinie. Dziedziny posiadają trajektorie rozwojowe z różnymi czasami rozpoczęcia i zakończenia (a). Zdolność w domenie/dziedzinie jest

oceniana w relacji do innych (b) – początkowo pod względem potencjału, później przez udowodnione osiągnięcie, w końcu, w wieku dojrzałym, przez wybitność. Proces rozwoju talentu dotyczy kilku zmian, podczas których zdolności są rozwijane w kompetencje, kompetencje w specjalizację i specjalizacja w wybitność (c). Zmiany te są rozróżniane przez poziomy twórczości (d), rozpoczynające się początkowo od twórczości przez „małe t” (niezależne myślenie, przyjmowanie różnych perspektyw, tworzenie projektów i produktów, które są nowatorskie w porównaniu z projektami rówieśników) i ostatecznie osiągające twórczość przez „duże T”, która jest wymagana do wybitności. Zmiany te pociągają za sobą przesunięcie nacisku (e) z „osoby” (twórcze podejście i postawa) na „proces” (nabywanie umiejętności i sposobu myślenia) aż do „produktu” (tworzenie intelektualnych, estetycznych lub praktycznych wytworów lub dokonań). Każdy etap w procesie rozwoju talentu jest także charakteryzowany przez różne strategie i cele nauczania (f) – początkowo nauczanie angażuje młodych ludzi w tematykę lub dziedzinę („zakochanie się”), następnie pomaga jednostce rozwijać potrzebne umiejętności, wiedzę i wartości („nauczanie techniki”), wreszcie umożliwia zdolnej osobie rozwijać jej własną unikalną niszę, styl, metodę czy obszar zastosowania („doradzanie w spersonalizowanej niszy”). Przejście ze zdolności do wybitności może być ograniczone (g) przez takie czynniki, jak: niska motywacja; nastawienie umysłu, które utrudnia radzenie sobie z niepowodzeniami lub zmniejsza odporność; mniejsze niż optymalne możliwości uczenia się lub zdarzenia losowe. Postęp może być wzmacniany, utrzymany lub przyspieszony (h) przez takie czynniki, jak: dostępność możliwości edukacyjnych obejmujących przyspieszenie pozaszkolne i mentoring, wsparcie psychologiczne i społeczne od osób znaczących oraz kapitał społeczny.

Źródło: R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrell (2011). *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54, s. 34¹⁶².

Mega-Model odnosi się do procesu rozwoju zdolności, na skutek którego jednostka ma możliwość osiągnięcia doskonałości/wybitności. Obejmuje wszystkie dziedziny talentu: zarówno te oparte na wydajności (sport, muzyka, taniec), jak i na produktywności (matematyka, literatura, psychologia). Celem procesu rozwoju jest przekształcenie potencjalnego talentu, ujawnionego w młodości w wybitność, wyjątkową wydajność oraz innowacyjność w dorosłości. Zdolności odzwierciedlają wartości danego społeczeństwa, przejawiają się w rzeczywistych wynikach i osiągnięciach głównie w wieku dorosłym. Są specyficzne dla dążeń w danej dziedzinie, lecz także wynikiem współdziałania czynników biologicznych, pedagogicznych, psychologicznych i psychospołecznych (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2016; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011).

Zdaniem autorów Mega-Modelu zdolności są procesem rozwojowym, który jest specyficzny dla danej dziedziny. Jest to proces dający się modelować, plastyczny, ulegający oddziaływaniom. Ścieżka rozwoju zdolności rozpoczyna się od

¹⁶² Schemat umieszczony za zgodą Reny F. Subotnik.

ujawnienia się potencjału, lecz zdolności muszą być podtrzymywane i rozwijane poprzez szkolenia, treningi, programy oraz inwestowanie w naukę: nabywanie wiedzy i umiejętności specyficznych dla dziedziny. Na przykład w sporcie lub muzyce opiera się na długotrwałych, żmudnych ćwiczeniach; w dziedzinach ścisłych na systematycznym nabywaniu wiedzy i rozwiązywaniu zadań. Rozwój zdolności jest więc procesem, w którym wiele wysiłku należy poświęcić nabywaniu kompetencji i specjalizacji w dziedzinie. Rozwój zdolności determinują zmienne poznawcze, które odgrywają rolę na każdym etapie rozwoju. Osiągnięcia poszczególnych osób różnicuje między innymi ogólny poziom zdolności intelektualnych i posiadany w danej dziedzinie potencjał. Ich wkład jest zróżnicowany, w zależności od dziedziny i od etapu rozwojowego jednostki. Obydwa składniki są elastyczne i mogą być zwiększone poprzez wczesne odkrycie, trening, naukę, ćwiczenie. Te posiadane przez osobę możliwości mają znaczenie na każdym etapie rozwoju. Kształtowaniu podlegają także właściwości psychospołeczne jednostki, niezbędne do tego, by mogła podejmować nowe, trudne zadania (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2016; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011).

Rozwój zdolności może być rozpatrywany jako proces krótko lub długoterminowy. W aspekcie krótkoterminowym każdy etap jest przygotowaniem do następnego, a przejście do kolejnego etapu stanowi cel pośredni. Każdy etap wymaga zaangażowania, wysiłku, praktyki, motywacji i nauki. Bez tych składowych załame się długoterminowy proces rozwoju, którego efektem jest osiągnięcie wybitności. Na każdym etapie napotyka się na trudności, niepowodzenia, przeszkody – i ich pokonanie jest niezbędne, by osiągać kolejne etapy rozwoju (Subotnik, 2015). Stąd praca z osobami zdolnymi polega zarówno na wzmacnianiu ich możliwości w obrębie danego etapu, jak i przygotowywanie ich do kolejnego etapu rozwoju zdolności (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2016).

Identyfikacja potencjału jest możliwa w różnych okresach, odmiennie dla każdej dziedziny. Na przykład w takich dziedzinach, jak matematyka, muzyka czy niektóre dyscypliny sportu, można rozpoznać wysokie możliwości dziecka bardzo wcześnie i co jest z tym związane – równie wcześnie można rozpocząć edukację/trening. W takich dziedzinach jak nauka, psychologia, czy też pewne dyscypliny sportowe potrzebna jest dojrzałość i długotrwały rozwój, także fizyczny, by można było dokonać pozytywnej identyfikacji zdolności (w niektórych dziedzinach jest to możliwe dopiero w życiu dorosłym)¹⁶³. Jednak każda trajektoria rozwoju zdolności jednostki zaczyna się od ujawnienia się potencjału, a następnie jego identyfikacji.

¹⁶³ Autorzy modelu podkreślają praktyczne znaczenie poznania i zrozumienia odmiennych trajektorii rozwoju zdolności w poszczególnych dziedzinach. Odnosi się to do projektowanych programów edukacyjnych, służy zapobieganiu odchodzeniu od dziedziny, budowaniu doświadczeń wzmacniających rozwój zdolności czy łagodzeniu skutków różnorodnych zagrożeń (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2016).

Potencjał ten, pod wpływem różnych czynników, przekształca się w kompetencje, bycie ekspertem oraz w przypadku osób wybitnych – w doskonałość. Wczesne ujawnienie się potencjału ma znaczenie dla jego trafnego rozpoznania i wzmacniania. Potencjał dziecka jest rozpoznawany i rozwijany głównie przez rodziców, nauczycieli i mentorów. Osoby te mogą (lub nie) udzielać informacji i wskazówek, na temat siły psychicznej i umiejętności społecznych, niezbędnych do tego, by zapewnić przejście z jednego etapu rozwoju zdolności na kolejny. Nauczyciele i mentorzy także włączają się w proces rozpoznania, zapewniają możliwości rozwoju, monitorują reakcję na różne oddziaływania i zaangażowanie podopiecznych. Ponadto zapewniają indywidualne treningi umiejętności psychospołecznych i organizują programy, które wzmacniają rozwój zdolności twórczych i produktywności (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2016; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011).

Istotne znaczenie dla rozwoju potencjału mają czynniki psychospołeczne dziecka, są one nazywane „dźwignią” rozwoju. Ich rola opiera się na możliwości kontynuowania rozwoju zgodnie z wytyczoną ścieżką, niezależnie od napotykanym niepowodzeń, niepokojów, obaw i braku wsparcia. Wśród czynników, które mają szczególne znaczenie, autorzy wyróżniają: wytrwałość, nastawienie umysłu na wzrastanie, elastyczność ułatwiająca angażowanie się w praktykę i pozostawanie w dziedzinie nawet wtedy, gdy wydaje się, że nie ma postępu. Ponadto ważne są pozytywne postawy, takie jak optymizm, nadzieja, ukierunkowanie na przyszłość, pozwalające na radzenie sobie z niepowodzeniami. Ułatwiają one interpretowanie przeciwności jako wyzwania, które należy podjąć i przezwyciężyć. Istotne są także: chęć uczenia się, otwartość na opinie, w tym również na krytykę, a także regulacja emocjonalna oraz umiejętność czekania na nagrodę (opóźniona gratyfikacja).

Emocje, ich regulacja, a także dążenie do tego, by dziecko odnajdowało w samym sobie źródło satysfakcji, sprzyjają osiągnięciu celów bardziej odległych. W tym ważna jest pomoc dziecku w rozpoznawaniu tych sytuacji i działań, gdy doświadcza ono „przeływu”. Ze strony dorosłych ważne jest więc takie oddziaływanie, poprzez które możliwa jest identyfikacja potencjału i posiadanych zainteresowań¹⁶⁴; następnie ich utrwalanie i dążenie do tego, by dziecko osiągnęło równowagę w motywacji zewnętrznej i wewnętrznej, niezbędnych, by utrzymać wytrwałość i zaangażowanie przez długi okres. Pierwsze etapy sprzyjają uczeniu się, że przeciwności i stres są elementem życia, dlatego nie należy ich unikać, lecz trzeba traktować jako coś normalnego, a przy tym budować swoją odporność,

¹⁶⁴ Zainteresowania połączone ze zdolnościami w danej dziedzinie są predyktorem przyszłych osiągnięć. Z kolei niski związek zainteresowań i posiadanego potencjału stanowi barierę rozwoju (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011; Subotnik, 2015).

wytrwałość i wewnętrzną motywację. Niemniej ważne jest utrzymanie motywacji do pracy wtedy, gdy wszystko wychodzi i wydaje się łatwe do osiągnięcia. W kolejnych etapach rozwoju ważne jest także rozpoznanie tych obszarów, które są słabsze, by móc je wzmocnić, by nie stały się znaczącym inhibitorem dalszych postępów¹⁶⁵ (Csikszentmihalyi, 2005; Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2015a; 2016; Subotnik, 2015).

W procesie rozwoju potencjału dzieci ważne są kompetencje społeczne: posiadane i nabywane. Mają one znaczenie szczególnie w tych dziedzinach, które wymagają pracy zespołowej, na przykład w pracy naukowej, teatrze, aktorstwie czy biznesie. Te umiejętności, postawy i nastawienie mogą być wzmocnione i rozwinięte poprzez działania celowe: instruktaż (trening) i modelowanie, zapewnienie odpowiedniego szkolenia i dostępu do możliwości edukacyjnych oraz poprzez wsparcie społeczne. Co ważne, posiadane i wzmocniane kompetencje społeczne mogą mieć wpływ na dalszy proces rozwoju i przyczynić się do zwiększenia dostępu do bardziej zaawansowanego wsparcia (np. do grantów, patronów). To z kolei pozwoli na osiągnięcie wyższego poziomu niż rówieśnicy, których poziom kompetencji społecznych był niższy (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2015a; 2016; Subotnik, 2015).

Ważne jest także pozwolenie, by dzieci doświadczały napięć w swoim życiu, by mogły rywalizować z rówieśnikami, stykać się z lepszymi od siebie, doświadczać stresu, konkurencji i porażek. W ten sposób wypracowują strategie radzenia sobie ze stresem i z przegraną. Poprzez doświadczenie błędów uczą się, jak je naprawiać, a podejmując ryzyko i wyzwania, mniej obawiają się porażek, koncentrując się na poszukiwaniu sposobów pokonywania przeszkód. Ważne jest także radzenie sobie z negatywną presją rówieśników oraz – w dalszych etapach rozwoju – z rywalizacją na wyższym poziomie (Olszewski-Kubilius, 2008). Istotne jest także wzmocnianie w obszarze samoregulacji w uczeniu się – obejmuje to między innymi chwalenie za strategie, wytrwałość, pracę i zaangażowanie; pomoc w zrozumieniu, że życie polega na pokonywaniu trudności i że można rozwiązywać problemy poprzez stosowanie różnych strategii lub ponawianie prób. W odniesieniu do dzieci ważny jest własny przykład, wykorzystywanie codziennych sytuacji domowych i szkolnych (Dweck, 2016; Subotnik, 2015).

¹⁶⁵ Przykładowo jako kluczowe umiejętności psychospołeczne, wyszczególnione przez psychologów sportowych i wzmocniane w intensywnym treningu olimpijskim, wymieniane są między innymi: umiejętność koncentracji, wytrzymałość psychiczna, umiejętność stawiania celu i utrzymywania nadziei, inteligencja sportowa, radzenie sobie, pewność siebie, umiejętności trenowania siebie, optymizm, kontrola emocjonalna, umiejętność relaksowania się i pobudzenia do aktywności, wewnętrzna motywacja i in. (Gould, Dieffenbach, Moffett, 2001). Celowe i systematyczne wzmocnianie tych kompetencji sprzyja osiąganiu sukcesów w obliczu rywalizacji z innymi osobami, posiadającymi porównywalny talent w sporcie.

Jak zauważają autorzy Mega-Modelu, umiejętności psychospołeczne nie zastępują zdolności ani intensywnej pracy, lecz są od nich niemniej ważne (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2015a; 2016; Subotnik, 2015).

W procesie rozwoju zdolności niezbędne jest także wykorzystywanie szans i możliwości¹⁶⁶, które są dostępne w środowisku. Należą do nich między innymi możliwość zdobywania wiedzy i umiejętności w szkole i poza nią. To od polityki szkoły oraz nauczycieli zależy, czy potencjał w określonej dziedzinie ujawni się i zostanie rozpoznany. Szkoły mają możliwość wypracowania procedur służących identyfikacji w zakresie określonych domen; mogą także zakres domen rozszerzać oraz obejmować identyfikacją tych uczniów, którzy nie zostali zidentyfikowani, z grup mniejszościowych lub środowisk defaworyzowanych¹⁶⁷ (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2016).

Dla domeny zdolności akademickich to właśnie szkoła jest miejscem wzmocnienia (lub nie) możliwości dziecka. W dziedzinach takich jak muzyka i sport – dla wielu dziedzin ważniejsze są edukacyjne oddziaływania poza szkołą – istotne są oddziaływania zarówno szkoły, jak i środowisk pozaszkolnych. Mowa tu zarówno o formalnych programach edukacyjnych, jak i zajęciach oraz wzmocnieniach nieformalnych, mentoringu, konkursach i innych formach, które przyczyniają się do zwiększenia motywacji, konkretnych umiejętności psychospołecznych związanych z dziedziną zdolności. Autorzy modelu akcentują tu znaczenie nauczycieli, trenerów i mentorów oraz programy edukacyjne przeznaczone dla wybitnie zdolnych i kreatywnych uczniów, ukierunkowane na maksymalizację ich potencjału w określonych dziedzinach¹⁶⁸. Obejmują one oddziaływania, które pozwalają

¹⁶⁶ Jak uważa Rena F. Subotnik (2015), szanse są tym, co należy wykorzystywać. Nie ma możliwości, by każdy miał dostęp do identycznych możliwości, co więcej, nawet dostęp do oferty na bardzo wysokim poziomie nie sprawia, że zdolne osoby chętnie z niej korzystają. Tym samym szanse i możliwości zwiększają poziom rozwoju zdolności, ale jedynie tych osób, które mając do nich dostęp, a także chcą i potrafią z nich skorzystać (por. Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2016; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011).

¹⁶⁷ Jednocześnie autorzy zauważają, że w zakresie identyfikacji mogą zmieniać się tendencje, w zależności od istniejących potrzeb społecznych. Przykładowo, obecnie pożądanymi są specjaliści w takich dziedzinach, jak technologia, przedsiębiorczość, środowisko, opieka zdrowotna. Niektóre dziedziny posiadają określone limity osób, które są pożądane jako wybitne (np. dyrektorzy orkiestry), również same dziedziny ulegają zmianom, pojawiają się nowe (np. robotyka), które wpływają nawet na wczesną edukację oraz na doceniane społecznie zawody (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2016). Ze względu na dużą interdyscyplinarność nowych domen, w których mogą ujawniać się zdolności, wskazana jest wczesna specjalizacja: podejmowanie w jej obszarze aktywności oraz przystępowanie do rywalizacji – gdyż analogicznie jak w badaniach interdyscyplinarnych, potrzeba więcej czasu do tego, by nabyć wiedzę i umiejętności z wielu dziedzin (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2016).

¹⁶⁸ Wynik tego procesu powinien objąć wiele osób, które w różnych dziedzinach wykazują ponadprzeciętny potencjał, stając się ponadprzeciętnymi jednostkami w społeczeństwie.

na wzmocnianie poczucia własnej wartości, wdrażanie do strategii skutecznego uczenia się, radzenia sobie ze stresem, gdyż brak umiejętności społecznych lub niski ich poziom i niepożądane właściwości psychiczne mogą uniemożliwić realizację celów edukacyjnych i zawodowych oraz osiągnięcie poziomu adekwatnego do posiadanego potencjału.

Niemniej ważną rolę odgrywają także pozaszkolne formy uczenia się: lekcje prywatne, coaching, programy letnie, grupy społecznościowe oraz wsparcie organizacji, które przyczyniają się do rozwoju umiejętności. Istotne jest także wsparcie rówieśników, w tym nieformalne społeczności internetowe, pozwalające na uczenie się poprzez wykonywanie i dzielenie się wytworami oraz aktywne uczestnictwo w danej społeczności wirtualnej, zrzeszającej osoby o podobnych zainteresowaniach. Dostęp do grup rówieśniczych, które posiadają podobne zainteresowania i wartości, zwiększa możliwości rozwoju (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2015a; 2016; Subotnik, 2015; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011).

Prezentowane w tej publikacji badania obejmują ten okres rozwoju zdolności, który na modelu jest umiejscowiony po lewej stronie: to moment startu rozwoju zdolności – począwszy od ich ujawnienia się, poprzez rozpoznanie (wychwylenie potencjału dziecka) przez rodziców lub inne osoby znaczące i początek ich wzrastania. W etapie tym istotne są:

- wczesne ujawnienie się – ekspozycja potencjału dziecka i jego zaangażowanie w danej dziedzinie poprzez aktywność rodziny w formalnych i nieformalnych programach;
- wzmocnienie zainteresowania i zaangażowania dziecka przez dorosłych (rodziców i nauczycieli);
- poszukiwanie przez rodziców ocen nauczycieli i trenerów, by poprowadzić i ukierunkować dziecko, wykorzystując dostępne możliwości;
- oddziaływania rodziców i nauczycieli ukierunkowane na zachęcanie dziecka do nauki; wzmocnianie jego siły psychicznej, w tym sposobu myślenia i wytrwałości; udzielanie wsparcia i wywieranie nacisku, by dziecko osiągnęło automatyzm¹⁶⁹ w obrębie bazowych dla danej dziedziny umiejętności;

Celem edukacji osób zdolnych powinno być objęcie nią tych osób, które jako cel stawiają sobie osiągnięcie najwyższego poziomu w danej dziedzinie (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2016).

¹⁶⁹ Automatyzm jest szczególnie ważny w takich dziedzinach, jak muzyka, taniec czy sport. Rena F. Subotnik przytacza słowa jednego z uczniów Juilliard, który podkreśla, że musi ćwiczyć tak długo, aż osiągnie pożądany sposób wykonania utworu – a potem może nawet spaść bomba, a on i tak będzie występować, jak tego chce. Gdy już opanuje utwór

- wykorzystanie przez dorosłych nagród zewnętrznych, by wzmocnić osiągnięcie automatyzmu umiejętności oraz wewnętrzną motywację dziecka (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2015a; 2016).

W wyniku oddziaływań rodziców, nauczycieli i trenerów dziecko:

- wykazuje zainteresowanie, ciekawość i entuzjazm, których doświadcza przy danych aktywnościach (np. treningu), dzięki skutecznemu zaangażowaniu dorosłych;
- zwiększa się jego komfort związany z ujawniającym się potencjałem w jednej lub większej liczbie dziedzin;
- uczy się efektywnej pracy zarówno wtedy, gdy robi to samodzielnie, jak i w grupie;
- uczy się efektywnie zarządzać swoim czasem, dąży do rozwoju swoich zainteresowań poprzez odpowiednie jego wykorzystanie, radzi sobie z nudą;
- uczy się radzić sobie z trudnościami i wyzwaniem, z rywalizacją, niepowodzeniami, niepokojami; rozwija samokontrolę, ukierunkowuje się na rozwój, nabywa umiejętność opóźniania gratyfikacji oraz regulacji emocjonalnej, uczy się otwartości na opinie i krytykę, stale podnosi poziom swoich umiejętności;
- potrafi rozpoznawać obszary, w których czuje się wewnętrznie zmotywowane do pracy;
- rozwija w sobie osobowość autoteliczną (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2015a; 2016).

W badaniach uchwycono początek procesu rozwoju zdolności ukazany z perspektywy rodziców, nie dochodząc jednak do punktu kulminacji (szczytu), chociaż uwzględniając pierwsze znaczące dla dziecka osiągnięcia. Jest to etap kształtowania się kompetencji, czas realizacji twórczości przez małe t; stadium, w którym najważniejsza jest osoba dziecka i jego postawy.

Przegląd badań zaprezentowany we wcześniejszych rozdziałach ukazuje, że rodzice są uważnymi obserwatorami swoich dzieci, są wiarygodni i kompetentni w swoich ocenach, a ich nominacje mogą być stosowane jako źródło wiedzy o potencjale, zainteresowaniach, trudnościach i zdolnościach dzieci. Brak profesjonalnego przygotowania pedagogicznego nie umniejsza wagi dokonywanych przez rodziców spostrzeżeń¹⁷⁰. Ocena potencjału dziecka może być dokonywana na podstawie własnej intuicji, obserwacji zachowań, analizowania zgłaszanych przez

pod względem technicznym, może skoncentrować się na niuansach i wyrazistości jego wykonania (Subotnik, 2015).

¹⁷⁰ Próby teoretycznego opracowania zakresu, sposobów i etapów rodzicielskich nominacji zostały zaprezentowane we wspomnianej już publikacji *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności* (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a).

dziecko komunikatów czy porównywania zachowań i wytworów dziecka z rówieśnictwem lub rówieśnikami. Rodzicielskie rozpoznanie jest dokonywane na podstawie najwcześniejszych doświadczeń i zachowań dziecka niedostępnych innym osobom (szczególnie nauczycielom) (por. Dyrda, 2007). Opiekunowie mają gotowość do zauważenia nietypowych cech i predyspozycji oraz dociekania, na ile obserwowane zjawiska związane z dzieckiem są charakterystyczne dla jego grupy wiekowej (por. Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013). Zdolności są rozpoznawane przez rodziców między innymi jako wyraziste, mocne strony, umożliwiające ponadprzeciętne wykonywanie czynności. Uznanie nominacji rodziców za sposób rozpoznawania zdolności i pozyskania szerokiej wiedzy o dziecku jest istotne dla przyjętej metody badawczej.

Rozpoznanie potencjału/zdolności dziecka oraz jego właściwości psychospołecznych jako celowe działanie rodziców ma związek z ich wrażliwością na potrzeby dziecka, kompetencjami pedagogicznymi, statusem społecznym, kulturalnym i ekonomicznym. Rozpoznanie przesunęło moment startu ich rozwoju na wczesne lata i sprawia, że zanurzenie się w dziedzinę odbywa się w sposób naturalny, w formie zabawy i poprzez towarzyszenie rodzicom w ich aktywnościach lub pasjach. Ta wczesna inicjacja sprawia, że dziecko ma dłuższy czas niż jego rówieśnicy na to, by budować swoje kompetencje lub też szybciej (we wcześniejszym okresie) może osiągnąć poszczególne etapy rozwoju zdolności (kompetencje, specjalizację, wybitność). Dziecko ma także w rodzinie dostęp do nieformalnych sposobów nabywania kompetencji i kształtuje swój świat wartości oraz zamiłowań obejmujący daną dziedzinę (por. Siekańska, 2012; 2013; Sosniak, 1999; Waxman, Robinson, Mukhopadhyay, 1996b; Witte i in. 2015).

Podczas pierwszego etapu rozwoju zdolności dzieci zakochują się w dziedzinie. Sprzyja temu wzmacnianie kreatywności, niezależnego myślenia, produktywności odnoszącej się do dziedziny oraz podejmowanie ryzyka. Niektóre wzmocnienia, takie jak wczesne włączenie dziecka w profesjonalne działania w danej domenie, utrwalają jego zaangażowanie. Rodzice podejmują świadome i celowe wzmocnienia potencjału swojego dziecka, wpływając na czynniki psychospołeczne i powiększając zasoby zewnętrzne. Te pierwsze lata rozwoju zdolności dziecka mogą prowadzić do dalszych, ujętych w modelu etapów. Może się także okazać, że pomimo startu (rozpoczęcia rozwoju zdolności) napotkane bariery psychospołeczne, zewnętrzne i losowe doprowadzą do zablokowania rozwoju odkrytego w dziecku potencjału. Badania umożliwiają wgląd w ten proces, wychwycenie tych czynników, które sprzyjają lub ograniczają początkowe stadium rozwoju zdolności dziecka.

Okres dzieciństwa to czas zależności od rodziców. To ich decyzje i oddziaływanie (nie zawsze uświadomione i celowe), a także posiadany przez nich status społeczny, ekonomiczny i kulturalny wpływają na to, kiedy i w jakim zakresie są

odkrywane i rozwijane dziecięce zdolności. Rodzice, którzy mają ku temu warunki i chęci, celowo, już od najwcześniejszych lat dziecka, świadomie rozpoznają i wzmacniają potencjał swojego dziecka, co wpływa na jego właściwości psychospołeczne (motywację, sposób myślenia, siłę psychiczną, umiejętności społeczne), umożliwiają dziecku wczesne „wejście w dziedzinę” poprzez wykorzystanie możliwości rodziny (kapitał finansowy, społeczny i kulturalny) i środowiska (w tym szkoły i instytucji pozaszkolnych).

Rodzice stają się pierwszymi nauczycielami swoich dzieci, zachęcając je do aktywności przez własny przykład, rozniecając w nich miłość do dziedziny¹⁷¹, śledząc ich postępy i wzmacniając motywację do ćwiczeń i praktyki mimo trudności i porażek (Bloom, 1985). Biorą na siebie kwestie organizacji życia dziecka, ustalają, w jaki sposób godzić naukę szkolną z rozwijaniem zdolności kierunkowych, ustalają z dzieckiem długoterminowe cele i wpływają na to, by utrzymać motywację do ich osiągnięcia pomimo odroczenia gratyfikacji (Olszewski-Kubilius, 2008).

Świadome, zaangażowane wzmacnianie odkrytych w dziecku zdolności przez rodziców może odbywać się poprzez:

- rozbudzanie zainteresowań, inspirowanie, dawanie przykładu, wzbogacanie środowiska domowego, zachęcanie do własnej twórczości, rozbudzanie „twórczości przez małe t” oraz produktywnego nastawienia, tworzenie warunków do edukacji nieformalnej (por. Freeman, 1994a; Mann, 2008; Piirto, 1998; Shavinina, 2013);
- budowanie siły psychicznej dziecka, radzenia sobie z rywalizacją: wygranymi i przegranymi, zachęcanie do podejmowania wyzwań (podejmowania możliwości) i osiągnięć – również szkolnych, wdrażania do twórczego i wartościowego sposobu spędzania wolnego czasu oraz do radzenia sobie z emocjami (por. Freeman, 2006b; Ho i in., 2007; Karnes, Shwedel, Steinberg, 1984; Snowden, Christian, 1999; Wang, Neihart, 2015);
- udzielanie wsparcia psychicznego, obejmującego wzmacnianie zainteresowania, miłości do dziedziny, a także motywacji, pracowitości, wytrwałości, by uczyć się właściwej dla niej techniki i w niej pozostać, wdrażanie do umiejętności oczekiwania na nagrodę (por. Bicknell, 2014; Chin, Harrington, 2007; Damiani, 1997; Freeman, 2013; Olszewski-Kubilius, Grant, Seibert, 1994; Siekańska, 2012; 2013; Witte i in., 2015; Yun Dai, Schader, 2001; Subotnik, 2015);

¹⁷¹ Chociaż dzieci zakochują się w dziedzinie z różnych powodów – czasem chcą zwrócić uwagę rodziców (lub nauczycieli), chcą spędzać z nimi dużo czasu i stać się częścią ich aktywności, czasem zaangażowanie w dziedzinę wynika z ich wewnętrznych motywacji i pragnień (Bloom, 1985).

- posiadanie i wykorzystywanie przez rodziców własnych zasobów ekonomicznych, niezbędnych do tego, by zapewnić dziecku dostęp do przedmiotów, instrumentów, książek, a na dalszych etapach rozwoju – do dobrej szkoły, odpowiednich nauczycieli lub trenerów, uczestnictwa w rywalizacji i in. (por. Firkowska-Mankiewicz, 1999; Shavinina, 2013; Siekańska, 2012; 2013; Witte i in., 2015);
- udzielanie pomocy organizacyjnej: dowożenie, wyszukiwanie przydatnych informacji, ustalanie i pilnowanie grafiku zajęć (por. Chin, Harrington, 2007; Côté, 1999; Witte i in., 2015; Yun Dai, Schader, 2001);
- budowanie od wczesnych lat sieci wsparcia dla dzieci, nawiązywanie i utrzymywanie pozytywnych relacji społecznych z rówieśnikami oraz osobami powiązаныmi z daną dziedziną, z wykorzystaniem własnych kontaktów społecznych (por. Firkowska-Mankiewicz, 1999; Freeman, 2000b; 2013).

Wzmacniające działania rodziców sprawiają, że dziecko bardzo wcześnie zaczyna budować swoje kompetencje i wcześnie ma pierwsze osiągnięcia w dziedzinie. Zapewnienie odpowiednich warunków psychicznych, organizacyjnych, finansowych, społecznych przez rodziców prowadzi do powiększenia zasobów zewnętrznych niezbędnych w drodze do wybitności.

Ograniczenia w rozwoju zdolności dziecka w ujęciu autorów Mega-Modelu mogą mieć charakter psychospołeczny (niska motywacja, nieproduktywny sposób myślenia, niski poziom siły psychicznej, słabe umiejętności społeczne) lub mają swoje źródło w czynnikach losowych i zewnętrznych (późne wejście do dziedziny, brak zainteresowania i brak możliwości uczenia się, lecz także niski kapitał finansowy, społeczny i kulturalny rodziny) (por. Firkowska-Mankiewicz, 1999; Freeman, 2013; Jolly, 2008; Piirto, 2004; Seeley, 1984; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011). Ograniczenia sprawiają, że pomimo nawet wczesnego rozpoznania potencjału dziecka, nie rozwija ono swoich zdolności, nie przechodzi do kolejnych etapów, rezygnuje z dziedziny lub rozwija się nieadekwatnie do posiadanych możliwości.

4.3. Cel, przedmiot i problemy badawcze

Celem poznawczym prezentowanych analiz jest poznanie zakresu rozpoznania i wzmacniania przez rodziców rozwoju zdolności dzieci oraz ograniczeń towarzyszących tym procesom.

Celem teoretycznym jest opracowanie modelu oddziaływań rodziców w rozpoznawaniu i wzmacnianiu rozwoju zdolności dzieci.

Celem praktycznym jest wypracowanie dyrektyw i postulatów pedagogicznych dla nauczycieli i rodziców dzieci zdolnych.

Przedmiotem badań są wypowiedzi rodziców ukierunkowane pytaniami odnośnie do rozpoznawania i wzmacniania rozwoju zdolności dzieci oraz towarzyszących tym procesom ograniczeń.

Aby zrealizować postawiony cel, sformułowałam trzy główne problemy badawcze oraz podrzędne do nich problemy szczegółowe.

Pierwszy główny problem badawczy został sformułowany następująco: **W jaki sposób i w jakich obszarach rodzice dokonują rozpoznania potencjału swoich dzieci?** Do tego problemu przynależą następujące problemy szczegółowe: Jak wcześnie i w jaki sposób ujawnia się potencjał dzieci? Kto, oprócz rodziców, dokonuje identyfikacji potencjału dziecka? Na podstawie jakich wskaźników rodzice uznają, że dziecko posiada potencjał w danej dziedzinie? Jakie cechy i zachowania, specyficzne dla dzieci zdolnych, rozpoznają rodzice? Jakie właściwości psychospołeczne swoich dzieci rozpoznają rodzice?

Drugi problem badawczy został ujęty w pytaniu: **W jaki sposób rodzice wzmacniają rozwój zdolności dziecka?** Do tego problemu również sformułowano pytania szczegółowe: Jakie czynniki decydują o tym, że rodzice podejmują działania, by rozwijać rozpoznany potencjał swoich dzieci? Czy rodzice rozważają rozwój zdolności w perspektywie krótko- czy długoterminowej? Jakie celowe działania podejmują rodzice, by wzmocnić rozwój zdolności dziecka? W jaki sposób rodzice wzmacniają pożądane dla rozwoju zdolności cechy psychospołeczne swoich dzieci? W jaki sposób rodzice wykorzystują dostępne zasoby edukacyjne w obrębie szkoły i poza nią?

Trzeci problem badawczy jest sformułowany jako pytanie: **Jakie ograniczenia psychospołeczne, zewnętrzne i losowe towarzyszą rozwojowi zdolności dzieci?**

W badaniach posłużono się określeniami Mega-Modelu. Poszukując odpowiedzi na postawione pytania badawcze, wyróżniono zmienne:

- Rozpoznanie potencjału dziecka, opisywane przez takie wskaźniki, jak: zdolności intelektualne, zdolności twórcze, zdolności kierunkowe, osiągnięcia lub możliwość osiągnięć w dziedzinie.
- Wzmacnianie rozwoju potencjału dziecka, opisywane przez wskaźniki: wzmacnianie zdolności; wzmacnianie właściwości psychospołecznych dziecka (motywacji, siły psychicznej, produktywnego nastawienia, w zakresie podejmowania możliwości, kompetencji społecznych); usuwanie ograniczeń w rozwoju potencjału dziecka związanych z domem, szkołą, postawą rodziców, właściwościami dziecka; wykorzystanie zasobów zewnętrznych (przedszkole/szkoła, zajęcia dodatkowe dostępne w środowisku dziecka, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, sieci wsparcia).

4.4. Metoda badań

Zastosowaną w badaniach metodą jest wywiad¹⁷². Wybór wywiadu jakościowego narracyjnego do pozyskania opisu pewnego wycinka życia respondentów, odnoszącego się do posiadania i wychowywania dziecka zdolnego, pozwolił na opis możliwie różnorodnych aspektów funkcjonowania zarówno dzieci, których rozmowa dotyczyła, jak i samych rozmówców, w tym w szczególności pozwolił na poznanie zakresu dokonywanego przez rodziców rozpoznania potencjału dziecka, sposobów i kierunków wzmocniania rozwoju jego zdolności i poznania ograniczeń, które są elementem tego procesu.

Założeniem wywiadu narracyjnego jest przekonanie, że „jednostka kształtuje własne zachowanie w toku relacji ze środowiskiem” oraz że „nie wszystkie formy aktywności jednostki są przez nią świadomie konstruowane” (Urbaniak-Zajac, Kos, 2013, s. 91–92). W wywiadzie narracyjnym ważniejsze od liczb stają się interpretacje słowa, służące zrozumieniu subiektywnych znaczeń zjawisk i procesów, będących elementem życia rodziny z dzieckiem zdolnym. Opisy przywoływane przez rozmówców pozwalają na poznanie specyfiki różnych zjawisk, ich odmian i zróżnicowania, przy tym nie chodzi w nich o opinie ogólne, lecz poznanie szczegółów rzeczywistości badanych rodziców (por. Kvale, 2011). Istotą wywiadów jest dotarcie do doświadczeń, przekonań i refleksji badanych.

Wywiad wymaga osobistego kontaktu, jest interakcją społeczną i spotkaniem konkretnych osób (Stemplewska-Żakowicz, 2005). Wykazuje większą elastyczność niż kwestionariusze i pozwala na uzyskanie dokładniejszych informacji. Jako najważniejsze zalety wywiadu wymienia się:

- możliwość wyjaśnienia celu wywiadu, nawiązania kontaktu, odpowiadanie na pytania w dowolnym momencie, co wpływa korzystnie na współpracę badanych oraz zwiększa ich motywację, a przez to i jakość uzyskanych informacji;
- możliwość słuchania odpowiedzi i obserwowania respondentów (twarzy, emocji, nastroju), co ułatwia zrozumienie informacji;
- stworzenie atmosfery zaufania pozwala na ujawnienie informacji drażliwych lub osobistych (Turner, Helms, 1999, s. 22–23).

W wywiadzie obydwie strony – badacz i badany – mają możliwość nie tylko osobistego kontaktu, lecz także każdy wnosi „elementy całkowicie subiektywne, na przykład swoje prywatne cele, przekonania i uczucia” (Stemplewska-Żakowicz,

¹⁷² Wywiad pozwala na poznanie wiedzy i opinii zarówno w toku rozmowy swobodnej, której kierunek nadaje sformułowany problem badawczy, jak i kierowanej, w której oczekuje się odpowiedzi na konkretne pytania (por. Kupisiewicz, 2002). Przy tym Katarzyna Stemplewska-Żakowicz (2005, s. 35) podkreśla, że wywiady swobodne pozwalają na poznanie „indywidualności osoby lub grupy, bez chęci porównywania jej z innymi”.

2005, s. 33), co z jednej strony może być trudnością w stosowaniu tej metody, z drugiej – zwiększa jego wartość jako metody narracyjnej, w której są istotne kompetencje interpersonalne badawcza i jego zdolność reagowania na zachowania i emocje badanego (tamże, por. Kvale, 2011). Wywiad jest „aktem współdziałania obu stron” (Miles, Huberman, 2000, s. 8) i wymiany wiedzy o sobie (Wyka, 1993); opiera się na emocjonalnych i konstruktywistycznych relacjach badającego i badanego (Silverman, 2007) oraz na zaufaniu i empatii (Wyka, 1993; Juszczak, 2013). Od badacza i badanego wymaga otwartości i gotowości do emocjonalnego zaangażowania. Aspekt emocjonalny wynika także z faktu, że respondenci traktowani są jako niezależne, myślące podmioty, aktywne i refleksyjne, umożliwiające badaczowi wgląd w ich zasób doświadczeń (Silverman, 2007).

W wywiadach jakościowych narracyjnych na pierwszy plan wysuwa się autentyczność zrozumienia ludzkich doświadczeń, dlatego stosowane są w nich pytania otwarte (Silverman, 2007). Opiera się na dialogu, bezpośredniej rozmowie badającego i badanego, co ma związek z przekonaniem o wadze podmiotowego traktowania rozmówcy oraz docenianiem jego autonomiczności (Wyka, 1993). Założenie to jest spójne z założeniami filozofii dialogu, psychologii humanistycznej i personalizmu pedagogicznego (por. Juszczak, 2013) i koresponduje z wątkami uznanymi za kluczowe w analizach teoretycznych niniejszej publikacji.

Narracja jest elementem budowania tożsamości, rozumienia siebie i zależności od świata, jak pisze Maria Reut (2010, s. 22) „umożliwia (...) opis procesualnego charakteru współczesnej podmiotowości”, gdyż znaczna część życia jest ujęta w ramy narracji. „Świat człowieka ma postać narracji, jest stale odczytywaną, interpretowaną historią o sobie samym i własnych relacjach ze światem” (Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 38). Narracja jest punktem wyjścia do zrozumienia podmiotowości jednostki i pytaniem o to „w jaki sposób ludzie odczuwają, jak rozumieją i jak opisują własną podmiotowość” (tamże, s. 38), służy retrospekcji i nadawaniem jej znaczeniom, przyczynia się do rozumienia siebie i otoczenia, a także podejmowanych przez ludzi działań (Chase, 2014). Tworzone przez badanych opisy stają się odzwierciedleniem ich perspektywy (por. Silverman, 2007), gdyż wywiad jest metodą wrażliwą i skuteczną, nastawioną na rejestrację doświadczeń i subiektywnych znaczeń rzeczywistości jednostki, pozwalającym na zrozumienie świata podmiotu (Kvale, 2011).

Wywiad jest ważną techniką w badaniach psychologicznych¹⁷³, socjologicznych i pedagogicznych, w tym w szczególności w analizach życia rodzinnego (Ziemska, 1973). Przyjmując, że wybrana metoda pozwala na uzyskanie informacji

¹⁷³ Katarzyna Stemplewska-Żakowicz docenia wywiad jako niezbędny dla praktyki psychologicznej, umożliwiający poznawanie emocji, doświadczeń i motywów. Jednak jako metoda badawcza budzi także kontrowersje, zarzuca mu się zbytne odejście od metodologii badań empirycznych (Stemplewska-Żakowicz, Krejtz, 2005, s. 7).

dużo głębszych niż te, które możliwe są do pozyskania w ankiecie, uznając, że rodzice są wiarygodni w opisywaniu i ocenianiu swoich dzieci, a także mając świadomość własnych kompetencji merytorycznych i komunikacyjnych, uznałam, że jest to najtrafniejszy sposób pozyskania informacji niezbędnych do rozstrzygnięcia postawionych problemów badawczych¹⁷⁴.

W Polsce badania wykorzystujące wywiad narracyjny dotyczący rodziny prowadziły przede wszystkim Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2006) oraz Mirosława Nyczaj-Drąg (2015). Jednakże właściwie, oprócz pojedynczych wątków poruszanych przez Beatę Dyrkę (2012), metoda ta nie jest wykorzystywana w pedagogice zdolności. Przeprowadzone przeze mnie badania poruszają sporadycznie analizowany w Polsce, lecz korespondujący z badaniami światowymi wątek, związany z rodzicami dzieci zdolnych. Badania są osadzone w ramach teoretycznych opracowanego przez Renę F. Subotnik, Paulę Olszewski-Kubilius oraz Franka C. Worrella Mega-Modelu i wykorzystują wywiad narracyjny – metodę pomijaną w badaniach nad zdolnościami. Wyniki, prezentowane w dalszych rozdziałach, przyczynią się więc do rozwijania polskiej pedagogiki zdolności.

4.5. Organizacja i przebieg badań

Genezą prezentowanych tu badań jest projekt badawczy „Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności” realizowany w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w latach 2012–2013 w ramach badań statutowych. Jego celem było poznanie, jakie sposoby rozpoznawania i rozwijania zdolności stosują rodzice, jakie są ich postawy wychowawcze i jakie czynniki wpływają na zakres rodzicielskich oddziaływań odnoszących się do rozpoznawania i rozwijania potencjału oraz pasji dziecka (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a, s. 108). W badaniach wykorzystano między innymi metodę sondażu diagnostycznego. W kwestionariuszu ankiety rodzice podawali odpowiedzi na wiele pytań dotyczących sytuacji rodzinnej oraz ich działań na rzecz rozpoznawania i rozwijania zdolności dzieci. Ponadto rodzice dokonywali pisemnej nominacji zdolności dzieci¹⁷⁵. Po zebraniu ankiet ze wszystkich szkół możliwe było kontynuowanie badań z wykorzystaniem metody wywiadu.

¹⁷⁴ Muszę w tym miejscu podkreślić, że ujęte w tej książce cele i problemy nie wyczerpują moich dociekań i analiz odnoszących się do rodziców i ich zdolnych dzieci. Drugim ważnym wątkiem, który także znalazł odzwierciedlenie w prowadzonych rozmowach, było poszukiwanie odpowiedzi, w jakim zakresie zdolności dzieci stanowią źródło ich podmiotowego traktowania przez rodziców. Problematyka ta jest opisana w oddzielnym tekście (w opracowaniu).

¹⁷⁵ Badania objęły rodziców 810 dzieci w wieku wczesnoszkolnym (od 6 do 9 lat; sporadycznie zdarzały się dzieci młodsze) i były realizowane w roku szkolnym 2012/2013 (od września do lutego) w ośmiu szkołach publicznych i niepublicznych. Opiekunowie

Podane w kwestionariuszach informacje pozwoliły na wyodrębnienie tej grupy rodziców, którzy dokonali pozytywnej nominacji zdolności swoich dzieci – w badanej grupie pozytywna nominacja odnosiła się do 315 dzieci (dokonało jej 168 rodziców ze środowiska wiejskiego i 147 ze środowiska miejskiego). W tej części badań dobór próby był celowy, co jest zgodne ze wskazówkami odnoszącymi się do doboru próby w badaniach jakościowych, kierującego się staranną selekcją (Flick, 2010). Dalszym krokiem była weryfikacja danych kontaktowych przekazanych przez rodziców oraz umieszczenie w kwestionariuszu zgody na dalsze badania¹⁷⁶. Założeniem badań było skontaktowanie się ze wszystkimi rodzicami, którzy spełniali te kryteria (dokonali pozytywnych nominacji zdolności, wyrazili zgodę na dalsze badania i podali dane umożliwiające kontakt z nimi).

Rodzice, z którymi zamierzałam podjąć próbę nawiązania kontaktu, posyłali dzieci do szkół miejskich i wiejskich, publicznych i niepublicznych, co zapewniało dostęp do zróżnicowanych środowisk i osób o różnorodnym statusie społecznym i ekonomicznym.

Aby zapewnić skuteczną realizację badań, przygotowałam przewodnik do wywiadu (umieszczony w aneksie książki), a także zapoznałam się z literaturą przedmiotu i wytycznymi niezbędnymi do przeprowadzenia wywiadów oraz opracowania uzyskanych wyników. Zaopatrzyłam się także w dyktafon, zamierzając w miarę możliwości nagrywać wypowiedzi rodziców oraz notatnik, który miał być wykorzystany w sytuacji braku zgody na nagrywanie.

wypełniali kwestionariusze ankiet dotyczące sytuacji rodzinnej, dokonywali także nominacji w zakresie zainteresowań i zdolności dzieci, a także uzupełniali kwestionariusz Marii Ziemskiej dotyczący postaw rodzicielskich. Na tym etapie badań powróciło 569 wypełnionych ankiet, z czego w dalszych procedurach wzięto pod uwagę 562 (pozostałe dotyczyły dzieci z rodzin zastępczych lub były wypełnione przez inną osobę niż jeden z rodziców). Problemy badawcze były zgrupowane wokół głównych pytań: Czy i w jaki sposób rodzice rozpoznają zainteresowania i zdolności swoich dzieci? W jaki sposób rodzice rozwijają zdolności swoich dzieci? Jakie są postawy rodziców wobec własnych dzieci i czy mają one związek z rozpoznawaniem i rozwijaniem dziecięcych zainteresowań i zdolności? Jakie są rodzinne uwarunkowania rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci? (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a, s. 108–116). Ta część badań zakończyła się szeregiem publikacji naukowych: monografii i artykułów.

Warto dodać, że badania kwestionariuszowe miały także wymiar praktyczny, gdyż pozyskane przez rodziców informacje zostały opracowane w formie „profilów zdolności dzieci” i przekazane wychowawcom szkół uczestniczących w badaniach. Aspekt ten wpisuje się w moje przekonanie o wartości związku teorii i praktyki pedagogicznej.

¹⁷⁶ Badania oparte na metodzie wywiadu rozpoczęły się po tym, gdy spłynęły kwestionariusze ankiet ze wszystkich badanych szkół i trwały od marca do czerwca 2013 roku. Zależało mi na tym, by pełne badania, kwestionariuszowe i wywiady, odbyły się w ciągu jednego roku szkolnego.

Tabela 2. Procedura badawcza

I etap	Badania kwestionariuszowe (ankiety, kwestionariusz Marii Ziemskiej) Rodzice 810 dzieci w wieku 6–9 lat	wrzesień 2012– –luty 2013
Dobór próby do badań jakościowych	Wyłonienie grupy rodziców, którzy dokonali pozytywnej nominacji zdolności swoich dzieci oraz wyrazili zgodę na dalsze badania (145 rodziców); kontakt z nimi	
II etap	Badania jakościowe – wywiad narracyjny (93 wywiady)	marzec–czerwiec 2013

Zgodnie z przyjętymi założeniami badania oparte na wywiadzie rozpoczęłam od weryfikacji danych otrzymanych od rodziców w kwestionariuszach ankiet. W jej wyniku wyodrębniłam 145 osób, które spełniały ustalone kryteria. Z każdą z tych osób podjęłam próbę nawiązania kontaktu. Jak się okazało, część podanych informacji kontaktowych było błędnych, w pewnych przypadkach rodzice odmawiali udziału w dalszej części badań, tłumacząc się przede wszystkim brakiem czasu. W toku tych działań udało się nawiązać kontakt listowny lub telefoniczny ze 125 osobami (20 osób podało błędny lub nieczytelny adres e-mail lub numer telefonu).

Kluczowy w badaniach był kontakt z respondentami, służący umówieniu osobistej rozmowy. W trakcie rozmowy telefonicznej lub za pośrednictwem opisu w liście elektronicznym wszyscy badani zostali uprzedzeni o celu badań oraz propozycjach organizacyjnych związanych z przeprowadzeniem wywiadu. Ponadto na tym etapie kontaktu podkreślałam poufność otrzymanych informacji, anonimowe opracowanie wyników oraz zachowanie tajemnicy, szczególnie przed personelem szkoły. Spośród badanych 32 osoby odmówiły prośbie o spotkanie – czasem w sposób bezpośredni, uzasadniając to nadmiarem obowiązków, brakiem czasu lub niechęcią do takiego spotkania, czasem zaś w sposób pośredni, wielokrotnie nie odbierając telefonu i nie odpisując na kolejne listy (schemat procedury badawczej zamieszczono w tabeli 1). W sumie, w ciągu półrocznego okresu, udało mi się umówić i zrealizować 93 wywiady z rodzicami (tabela 3).

Tabela 3. Realizacja wywiadów – środowisko edukacyjne dzieci badanych rodziców

Lp.	Nazwa szkoły	Miejscowość	Liczba wywiadów
1	Publiczna Szkoła Podstawowa nr 171	Warszawa	32
2	Spółeczna Szkoła Podstawowa nr 12 STO	Warszawa	17
3	Publiczna Szkoła Podstawowa	Jastków, woj. lubelskie	16
4	Publiczna Szkoła Podstawowa	Kocudza, woj. lubelskie	11
5	Szkoła Podstawowa	Krzemień, woj. lubelskie	6
6	Spółeczna Szkoła Podstawowa	Kraśnik	6
7	Niepubliczna Szkoła Podstawowa	Kozietuły, woj. mazowieckie	5
	Razem:		93

W porównaniu do badań ankietowych, w tej części badań nie uwzględniono rodziców dzieci ze Szkoły Podstawowej w Bakule-Ziomkach, gdyż żaden z badanych tam opiekunów nie dokonał pozytywnej nominacji zdolności swoich dzieci.

Wywiady odbywały się najczęściej w godzinach popołudniowych, w specjalnie wyodrębnionej na ten cel sali lub gabinecie pedagoga/psychologa w szkole dziecka (65), bez obecności osób trzecich; rzadziej (18) w domu dziecka; w dziewięciu przypadkach ze względów organizacyjnych spotkania odbyły się w kawiarni lub restauracji; w jednym przypadku w budynku, gdzie odbywały się pozaszkolne zajęcia dziecka. Należy podkreślić, że w przypadku, gdy wywiady były prowadzone w szkole, dyrekcja placówki zapewniła możliwie wysoki komfort spotkania, nie ingerowała i nie dopytywała o szczegóły prowadzonych rozmów. Wywiady nagrywałam; w czterech przypadkach rodzice nie wyrazili zgody na nagrywanie, dlatego sporządziłam notatki, które uzupełniłam po zakończeniu rozmowy.

Przewodnik do wywiadu był dla mnie dokumentem pomocniczym, towarzyszącym w trakcie rozmów. Stanowił psychiczne zabezpieczenie w razie niespodziewanych trudności w czasie rozmowy. Przewodnik był wykorzystany jako podpowiedź jedynie podczas kilku wywiadów.

Wywiad miał charakter swobodny, co oznaczało, że rodzice najczęściej po wyrażeniu prośby, aby opowiedzieli o swoim dziecku, samodzielnie snuli opowieść, poruszając wątki ważne dla siebie i dziecka. W takich przypadkach rezygnowałam z zadawania dodatkowych pytań, pozwalając rodzicom na werbalizację własnych przemyśleń i uznając wartość prowadzonej narracji za nadrzędną. Wielokrotnie rodzice deklarowali fakt, że samo przygotowanie się do rozmowy stanowiło dla nich pretekst, aby przemyśleć swoje działania i własny stosunek do dziecka. Zdarzało się też, że wcześniej nie zastanawiali się nad tym, czy ich dziecko jest zdolne/posiada uzdolnienia/talent, dopiero badania ankietowe oraz ich kontynuacja spowodowały głębszą refleksję na ten temat. Rodzice chętnie opowiadali

o swoim dziecku (lub dzieciach, włączając do opowieści informacje o rodzeństwie). Ich wypowiedzi najczęściej przyjmowały tok narracji: snuli historię, która jednocześnie w jakiś sposób porządkowała ich wiedzę i emocje związane z byciem rodzicem. W czterech przypadkach wywiad był kierowany przeze mnie: rodzice wypowiadali się niechętnie, ograniczali się do odpowiedzi na pytania, sporadycznie rozszerzali wypowiedź o własne refleksje i przemyślenia.

Po przeprowadzeniu wszystkich wywiadów dokonałam ich transkrypcji na podstawie posiadanych nagrań oraz uporządkowałam notatki w tych przypadkach, gdy nagrania nie były możliwe. Umożliwiło mi to problemowe opracowanie uzyskanych wyników. Ze względu na gwarancję poufności prawie wszystkich transkrypcji dokonałam samodzielnie¹⁷⁷. Takie postępowanie umożliwiło mi zadbanie o rzetelność i trafność transkrypcji (por. Kvale, 2011).

W kolejnym kroku podjęłam działania służące opracowaniu i analizie danych, zgodnie z wytycznymi Matthew B. Milesa i Michaela A. Hubermana (2000, s. 11–13), polegające na:

- redukcji i kondensacji danych, czyli selekcji i odrywaniu informacji zawartych w wypowiedziach rozmówców. Polegało na wydobyciu tematów (m.in. rodzaje zdolności; obszary funkcjonowania dziecka; zakres rodzicielskich oddziaływań i refleksji wychowawczych, stawiane przez rodziców cele wychowania) oraz dzieleniu danych i spisywaniu notatek. Redukcja danych jest taką częścią analizy, która pozwala na przeorganizowanie informacji, by możliwe było wyprowadzanie na ich podstawie konkluzji;
- tworzeniu reprezentacji danych, które umożliwią ujęcie danych w formy przejrzyste, spójne, pozwalające na wysnuwanie wniosków oraz ich weryfikację. W odniesieniu do omawianych badań dokonywałam zestawień tabelarycznych, opisowych oraz schematycznych;
- wyprowadzaniu i weryfikacji wniosków, które opiera się na dostrzeganiu regularności, stwierdzeń, wzorów i wyjaśnień, przy zachowaniu stałej otwartości i sceptycyzmu.

Przytoczone elementy, związane z analizą danych jakościowych, zmuszają badacza do stałego uczenia się, powracania do posiadanych notatek i reprezentacji, by stale weryfikować wysnuwane wnioski.

Uzyskane i spisane wypowiedzi rodziców poddałam wielokrotnej analizie, aby:

- uzyskać obraz dziecka, które posiada zauważony przez opiekunów potencjał w jakimś zakresie;

¹⁷⁷ W dwóch przypadkach, gdy wywiady były prowadzone przez studentki, to one dokonały transkrypcji, udostępniając mi również nagrania i dając możliwość sprawdzenia jej jakości. Decyzja o włączeniu studentek do pomocy w tych dwóch przypadkach była dyktowana względami organizacyjnymi.

- dookreślić wskaźniki zdolności wyodrębnione przez rodziców;
- opisać zakres oddziaływań rodziców skierowanych na wsparcie i kierowanie rozwojem zdolności dziecka;
- dookreślić czynniki, które warunkują podejmowane przez rodziców działania.

Nie podejmowałam analiz dotyczących podziału ról w rodzinie, jednak z wypowiedzi rozmówców można wnioskować o tym, że obowiązuje w nich zarówno model partnerski, w którym odpowiedzialność za wychowywanie dzieci ponoszą obydwój rodzice, jak i model, w którym w większym stopniu obciąża się matki odpowiedzialnością za wychowywanie dzieci. Mając tego świadomość oraz wiedząc, że w danej rodzinie może występować rozbieżność postaw, oczekiwań i aspiracji matek i ojców, uznałam, że należy jednak w odniesieniu do analiz mówić o rodzicach łącznie, a tam gdzie jest to możliwe lub uwyraźnione w wypowiedzi, zaznaczać rolę lub wypowiedź jednego z rodziców. Przy kodowaniu wypowiedzi rodziców literą M oznaczałam matki, literą O zaś ojców.

4.6. Charakterystyka badanej próby – rodzice i ich zdolne dzieci

Przeprowadzono w sumie wywiady z 93 rodzicami 96 dzieci zdolnych w wieku wczesnoszkolnym: z 83 matkami, z trzema ojcami oraz w siedmiu (7) przypadkach z obydwój rodziców jednocześnie. Byli to rodzice 51 dziewczynek i 45 chłopców uczących się w momencie badań w klasach edukacji wczesnoszkolnej – łącznie z klasą zerową (tabela 4).

Tabela 4. Liczba rodziców biorących udział w badaniu z podziałem na matki i ojców

Nazwa szkoły	Liczba rodziców									
	Klasa „0”		Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3		Razem	
	M	M i O	M	M i O	M	M i O	M	M i O	M	M i O
SP nr 171 w Warszawie	6	0	8	0	10	1	6	1	30	2
SSP nr 12 w Warszawie	0	0	4	2	11	0	0	0	15	2
SSP w Kraśniku	0	0	1	1	2	0	2	0	5	1
SP w Jastkowie	1	1	7	0	4	0	3	0	15	1
SP w Krzemieniu	2	0	1	0	0	0	3	0	6	0
SP w Kocudzy	2	0	3	1	2	0	3	0	10	1
SP w Kozietulach	0	0	2	0	2	0	1	0	5	0
Suma	11	1	26	4	31	1	18	1	86	7

Legenda: M – matka, O – ojciec.

Najczęściej byli to rodzice dwójki dzieci (50), w dalszej kolejności trójki dzieci (21) lub jedyneków (15). W czterech przypadkach rodzice posiadali czworo dzieci, w trzech przypadkach – powyżej czwórki potomstwa. Należy zaznaczyć, że gdy rodzic posiadał więcej dzieci, wielokrotnie odnosił się w swoich przemyśleniach do swoich wszystkich potomków, a nie jedynie do tego, który był główną przyczyną spotkania.

Badani rodzice funkcjonują głównie w rodzinach pełnych (88), w trzech przypadkach dotyczyło ich samotne rodzicielstwo, w czterech przypadkach żyli w rodzinie rekonstruowanej.

Wykształcenie rodziców ma związek z postawami względem dziecka, sytuacją materialną oraz stosunkiem do sposobów rozwijania dziecka, dlatego poddano analizie wykształcenie matek i ojców wszystkich dzieci, które były przedmiotem rozmów, bez względu na fakt, który z rodziców uczestniczył w wywiadzie. W rodzinach, które objęto badaniami, dominuje wykształcenie wyższe u obydwójga rodziców, przy tym matki mają wykształcenie wyższe niż ojcowie. Szczegółowe informacje zawarto w tabeli 5.

Tabela 5. Wykształcenie rodziców z badanych rodzin¹⁷⁸

Wykształcenie	Ojciec	Matka
wyższe	47	60
Średnie	23	25
zawodowe	19	6
podstawowe	2	-
brak danych	2	2
Razem	93	93

Ważny dla funkcjonowania rodziny jest także status zawodowy rodziców. Podobnie jak w przypadku wykształcenia, również sytuację zawodową rodziców przeanalizowałam w odniesieniu do wszystkich matek i ojców (por. tabela 6).

¹⁷⁸ Dane w tabelach 4, 5 oraz informacje o sytuacji materialnej i problemach rodzinnych zostały pozyskane z badań kwestionariuszowych, poprzedzających badania z wykorzystaniem wywiadu.

Tabela 6. Sytuacja zawodowa rodziców

Sytuacja zawodowa rodziców	Ojciec	Matka
ma stałą pracę	54	49
jest rolnikiem	9	10
jest bezrobotny	1	10
prowadzi działalność gospodarczą	20	10
jest rencistą lub emerytem	1	–
pracuje poza granicami Polski	3	–
pracuje od czasu do czasu	2	6
inne	1	6
brak informacji	2	2
Razem	93	93

Badani rodzice ocenili swoją sytuację materialną. Jako bardzo dobrą lub dobrą uznano ją w odniesieniu do 62 rodzin, jako przeciętną – 28, w jednym przypadku oceniono ją jako złą, w dwóch przypadkach nie udzielono odpowiedzi. Większość rodzin ma też dobre warunki mieszkaniowe: w 52 przypadkach dziecko posiada własny pokój, w 35 – dzieli pokój z rodzeństwem. W gorszej sytuacji jest 5 rodzin, w których dziecko dzieli pokój z całą rodziną. W jednym przypadku brakuje informacji na ten temat.

Prawie we wszystkich rodzinach uznano, że w domu panuje życzliwa i dobra atmosfera (86), w 6 przypadkach uznano ją za nerwową, w jednym przypadku nie udzielono odpowiedzi.

W części badanych rodzin występują trudności rodzinne, do których zaliczono: problemy materialne (11), chorobę (10), niepełnosprawność (4), emigrację (2), trwale bezrobocie (1), alkoholizm (1). W 70 badanych rodzin nie występują wyszczególnione problemy.

Spośród rodzin biorących udział w badaniu 55 posyła dzieci do szkoły miejskiej, 38 zaś do szkoły wiejskiej. Najczęściej ma to związek z miejscem zamieszkania, chociaż w dwóch przypadkach dzieci mieszkające na wsi są dowożone do szkoły miejskiej.

Rodzice wypowiedali się o 96 dzieciach w wieku od 6 do 9 lat (średni wiek wynosi 7,37; odchylenie standardowe wynosi 0,98; w trzech przypadkach mowa jest o rodzeństwie). Bardziej szczegółowe informacje na temat rodziców i ich dzieci, wraz z przypisanymi rodzicom kodami, zostały umieszczone w aneksie książki.

5. Wzmacnianie rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców

5.1. Ujawnianie się i rozpoznawanie potencjału dziecka

5.1.1. Dziedziny ujawniania się i rozpoznawania potencjału dziecka

Opinie rodziców o własnych dzieciach i ich możliwościach mogą być dwojakiego rodzaju. Mogą, chociaż rzadziej, opierać się na koncepcjach należących do grupy *explicite* (Cieślukowska, Limont, 2010), które wyrastają z teorii pedagogicznych lub psychologicznych oraz opierają się na badaniach empirycznych. Jednak częściej przynależą one do grupy *implicite*, których źródłem są subiektywne wyobrażenia, bez względu na kompetencje w danej dziedzinie; opierają się na „osobistym rozumieniu pojęć i indywidualnych wyobrażeniach o danym zjawisku” (Cieślukowska, Limont, 2010, s. 12). W przeciwieństwie do nauczycieli lub psychologów, rodzice nie stosują naukowych i wystandaryzowanych metod rozpoznania, lecz odwołują się do własnej intuicji i doświadczeń (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a), bazując na rzeczywistości obiektywnej, intersubiektywnej i subiektywnej, w której dokonują obserwacji i weryfikują je z posiadaną wiedzą o świecie i poglądami innych osób (Warchala, 2003).

Badani rodzice w swoich narracjach wskazywali na różne dziedziny, w których ujawnia się potencjał dzieci, a także wymieniali cechy i zachowania, będące ich zdaniem wskaźnikami posiadanego przez dziecko potencjału.

W odniesieniu do poszczególnych dzieci rodzice wskazywali od jednej do siedmiu dziedzin ujawnionego potencjału. Badani w wypowiedziach w sumie wyróżnili 17 dziedzin potencjału swoich dzieci (tabela 7). W deklaracjach rodziców dotyczących potencjału ich dzieci przeważają dziedziny: muzyka, twórczość i plastyka, a także sport.

Tabela 7. Rodzaje zdolności wyodrębnione przez rodziców

Rodzaj potencjału	Liczba wskazań rodziców
muzyczny	52
twórczy	50
plastyczny	49
sportowy	28
intelektualny	18
matematyczny	16
w zakresie języka obcego	17
w zakresie języka ojczystego	13
przywódczy	14

Rodzaj potencjału	Liczba wskazań rodziców
taneczny	13
aktorski	11
konstruktorski	12
społeczny	6
techniczny	5
przyrodniczy	3
orientacja w przestrzeni	2
informatyczny	1

W obrębie wyszczególnionych dziedzin dokonano charakterystyki przesłanek dokonanego przez rodziców rozpoznania¹⁷⁹.

5.1.2. Rozpoznanie potencjału w dziedzinie muzyki

Na temat potencjału w dziedzinie muzyki wypowiedzieli się rodzice 52 dzieci. Do przejawów predyspozycji muzycznych wymienianych przez rodziców należą:

- wrażliwość na muzykę, dźwięki i rytm: reagowanie na dźwięki od najmłodszych lat;
- zamiłowanie do różnych form muzyki: słuchania, śpiewu, tańca, gry na instrumentach;
- sięganie do dostępnych instrumentów;
- wykorzystywanie mediów do „otaczania” się muzyką (odtwarzacze, radio, telefon, komputer, telewizja itp.);
- posiadanie na wysokim poziomie: słuchu muzycznego, pamięci muzycznej, poczucia rytmu;
- szybkość uczenia się muzyki (piosenek, gry na instrumencie); czystość w odtwarzaniu dźwięków i melodii;
- predyspozycje fizyczne do grania na danym instrumencie;
- umiejętność rozpoznawania dźwięków, rodzajów instrumentu, gatunku muzyki, utworów muzycznych;
- motywacja do tego, by poświęcać czas aktywnościom muzycznym: chęć uczestniczenia w systematycznych formach nauki, wykonywanie zadanych ćwiczeń, podejmowanie samodzielnej nauki;
- ściśle preferencje dotyczące aktywności muzycznych (wybór instrumentu, gust muzyczny, repertuar); miłość do instrumentu;
- systematyczne ćwiczenie umiejętności muzycznych, marzenie o powiększeniu tych umiejętności (np. nauka gry na kolejnym instrumencie);

¹⁷⁹ Z uwagi na jakościowy charakter badań nie prowadziłam analiz ilościowych, dlatego zdarza się, że określony wskaźnik wystąpił tylko w jednej wypowiedzi.

- gotowość do wysiłku i ponoszenia wyrzeczeń na rzecz aktywności muzycznych;
- umiejętność zorganizowania czasu tak, by mieć możliwość uprawiania aktywności muzycznych, preferowanie działań związanych z muzyką;
- pomysłowość i szukanie okazji do tego, by ulepszać swój warsztat muzyczny: szukanie ulubionych piosenek w Internecie, słuchanie ich, uczenie się słów, wykorzystywanie wersji karaoke, oglądanie filmów i programów muzycznych;
- wymyślanie własnych melodii i piosenek, komponowanie utworów na określony instrument; uzewnętrznianie „wewnętrznej” muzyki (nucenie, wybijanie rytmu);
- dojrzałe zachowanie i zainteresowanie w czasie odbioru muzyki na koncertach i innych wydarzeniach muzycznych;
- zainteresowanie i chęć zrozumienia zapisu nutowego, łatwość nauki nut;
- planowanie i reżyserowanie występów muzycznych w domu (dla siebie i innych osób);
- korzystanie ze sprzętu nagrywającego i zapisywanie własnych występów, nagrywanie audycji, udostępnianie nagrań na YouTube;
- zamiłowanie do publicznych występów, chęć prezentowania własnych umiejętności: brak tremy lub umiejętność poradzenia sobie z nią;
- utożsamianie się ze znanymi postaciami ze świata muzyki;
- łatwość do naśladowania i uczenia się języków obcych;
- zdanie egzaminu do szkoły muzycznej, uczenie się w szkole muzycznej.

Wrażliwość na dźwięki i muzykę, fascynacja nimi, wymieniana przez wielu rodziców, jest dostrzegalna już w wieku niemowlęcym. Wrażliwość ta ubogaca świat dzieci, pozwala na zabawę dźwiękami i służy uzewnętrznianiu ich kreatywności. Warto tu przytoczyć dwie wypowiedzi mamy dziewczynki, które obrazują wskaźniki wrażliwości muzycznej dzieci:

Ona od początku była wrażliwa na dźwięki. Była spokojnym dzieckiem, jednak przez długi czas potrafiła poświęcić uwagę na ni to pisk, ni to śpiew. Na pewnej wysokiej nucie piszczała i wsłuchiwała się w ten dźwięk. Ona leżała, nie mogła mieć 10 miesięcy, bo jeszcze się nie przemieszczała i to już wtedy było widać, jak ona się wsłuchuje w ten dźwięk (M11)¹⁸⁰.

Mówiła:

– Mamo: czy ty słyszysz? Zobacz!

– Ale co?

¹⁸⁰ Wypowiedzi rodziców są przywoływane z ich kodem. Szczegółowy spis osób i ich kodów, zawierających symbol M (matka) lub O (ojciec) oraz przypisany numer, nadawany zgodnie z kolejnością odbytych wywiadów, znajduje się w aneksie książki.

– *No jak się jedzie, to te koła tak robią „tatata” – to jest taki rytm.
I to zauważała. Albo otwierała okno i coś zaskrzypiało. Wołała:
– Zobacz, raz zaskrzypiało, dwa zaskrzypiało, trzy zaskrzypiało – to z tego
można już piosenkę ułożyć.
I zaśpiewała mi piosenkę do tego skrzypiącego okna (M11).*

Zamiłowanie do śpiewu jest najpowszechniej występującym przejawem predyspozycji muzycznych. Śpiew jest dostępny dla każdego dziecka, bez względu na stopień przygotowania muzycznego i dostępu do dodatkowych zajęć. Jedynie nieliczne dzieci z tej grupy, zdaniem badanych rodziców, nie przepadają za tą aktywnością, chociaż potrafią śpiewać czysto.

Większego wysiłku wymaga granie na instrumencie. Zdaniem rodziców konieczne jest uczestniczenie w zajęciach dodatkowych lub uczęszczanie do szkoły muzycznej (rzadko wystarcza samodzielna nauka) oraz systematyczne ćwiczenie. Według deklaracji rodziców ich dzieci grają na następujących instrumentach: pianinie, gitarze, flecie, perkusji, skrzypcach, keyboardzie, trąbce, ksylofonie, klarncie. Instrument najczęściej jest wybierany przez dziecko, przy tym obdarza ono swój sprzęt wielkim uczuciem i nikt nie jest w stanie zmienić decyzji dziecka w tym zakresie. Gra na samodzielnie wybranym instrumencie sprawia dziecku przyjemność. Rodzice podkreślają, że dzięki temu, że dziecko samo wybrało instrument, ma większą motywację; gdyby miały narzuconą edukację muzyczną przez rodziców, nie angażowałyby się w nią. W mniejszym stopniu zdarza się, że to rodzice wybierają dla dziecka instrument, czasem pod wpływem sugestii nauczyciela. Wtedy zaangażowanie dziecka jest bardziej zróżnicowane. Jeżeli decyzja była trafna, dziecko polubiło instrument, wtedy chętnie podejmuje się ćwiczenia; jeżeli nie, szybko się zniechęca.

Dzieci są gotowe na ponoszenie wyrzeczeń, by rozwijać swoje pasje muzyczne (*wypisała się z SKS-u, żeby móc chodzić na śpiewanie M37*) lub przeżywają ogromne dylematy przy konieczności dokonania wyboru (*gdy musiała wybrać pomiędzy zespołem wokalnym, który odnosi sukcesy, a zajęciami sportowymi [pokrywały się], wybrała sport, ale się popłakała przy wybieraniu, było jej bardzo przykro M39*).

Większość dzieci o predyspozycjach muzycznych lubi i dobrze sobie radzi z występami publicznymi, czasem wręcz występ jest dla nich dodatkową nagrodą za wysiłek. Odnoszą też sukcesy na scenie i w konkursach. U niektórych pojawia się poczucie odpowiedzialności za występ i czują presję, aby nie zawieść, nie pomylić się, dobrze zaśpiewać lub zagrać. Niewielka część dzieci nie chce występować publicznie; dla nich ważniejsza jest możliwość realizacji zamiłowania do muzyki dla siebie samego. W badanej grupie rodzice zauważają zarówno dzieci, które posiadają wewnętrzną motywację do zajmowania się muzyką, jak i takie, dla których wzmocnieniem są czynniki zewnętrzne.

Dostanie się do szkoły muzycznej, a także publiczne występy dziecka są przez rodziców traktowane w kategorii osiągnięć, potwierdzających ich nominacje.

U ponad połowy dzieci w badanej grupie (28) rodzice dostrzegają towarzyszące predyspozycjom muzycznym zdolności twórcze. Takie dzieci chętnie tworzą własną muzykę, piosenki, wykorzystując przy tym dostępne instrumenty lub własny głos, a także posiadane umiejętności.

W wypowiedziach rodziców odnotowano dwa nietypowe na tle opisywanej grupy zachowania dzieci, związane z potencjałem w dziedzinie muzyki. Ze względu na ich wyjątkowość zostaną one pokrótce opisane.

Pierwszym przypadkiem jest dziewczynka o wielkiej wrażliwości muzycznej (opisy jej zachowań dotyczące wczesnych autostymulacji muzycznych oraz kreatywności związanej z dźwiękami zostały przytoczone wcześniej). Dziecko to w pewnym okresie swojego życia zostało zdominowane przez wewnętrzną muzykę do tego stopnia, że utrudniało jej to normalne funkcjonowanie: skupienie się na lekcjach czy wykonywanie potrzebnych czynności. Fakt ten wzbudził w rodzicach zaniepokojenie. Mama opowiada o tym następująco:

W zeszłym roku chciałam szukać pomocy psychologa. Córka mówi do mnie tak:

– Mamo, ja się nie mogę pozbyć tej muzyki, ona cały czas jest w mojej głowie.

Na początku wcale się tym nie przejęłam, bo gdy jakaś muzyka wejdzie do ucha, to nie sposób się jej pozbyć. Myślałam, że to o coś takiego chodzi. Ona jednak mówi, że się nie może na lekcji skupić, bo cały czas jej ta muzyka w głowie przeszkadza. Ze dwa, trzy miesiące narzekała na muzykę w głowie. Ja mam wrażenie, że ją rozpierały silne emocje związane ze skrzypcami, nie wiem do końca. Bo było tak, że chodziła na balet, na skrzypce i jeszcze na obowiązkowe zajęcia muzyczne. I może to wszystko razem spowodowało, może ją to tak dużo kosztowało. Cały czas żyła tą muzyką, że zaczęła narzekać, że się nie może skupić, bo muzyka ją cały czas rozprasza. To było pod koniec roku, przeszło i od września temat nie wrócił (M11).

Drugi interesujący opis związany jest z nietypowym w tym wieku ukierunkowaniem zainteresowań muzycznych dziecka. Chłopiec oprócz tego, że jest melomanem, lubi słuchać muzyki, pociągają go koncerty, pragnie także planować i reżyserować pokazy i występy muzyczne. W tym celu, na jego prośbę, rodzice zakupili profesjonalny sprzęt sceniczny (mikrofony, statywy) i do nagrywania – wyposażyli jeden z pokoi, tworząc dziecku miejsce, w którym może realizować wraz z przyjaciółmi własne projekty i aranżacje utworów oraz nagrywać filmy. Posiadany sprzęt chłopiec wykorzystuje także w szkole, udzielając się jako operator dźwięku na akademiach i innych wydarzeniach szkolnych. Rodzice przyjęli w odniesieniu do chłopca postawę przyzwalającą i wspierającą. Zakupują potrzebne mu akcesoria, oglądają to, co dziecko chce im pokazać i nie ingerują w jego aktywności.

5.1.3. Rozpoznanie potencjału twórczego

Na temat potencjału twórczego swoich dzieci wypowiedziało się 50 rodziców. Rodzice zauważają, że dziecko posiada predyspozycje twórcze, które ujawniają się w konkretnej dziedzinie, albo że dziecko jest twórcze w zabawie.

Twórczość dziecięca powiązana z określoną domeną przejawia się w następujących obszarach:

- muzyka – wymyślanie własnych melodii i piosenek, komponowanie utworów muzycznych na instrument; wymyślanie, realizowanie i nagrywanie własnych przedstawień lub audycji muzycznych;
- plastyka – posiadanie wewnętrznego przymusu uprawiania twórczości plastycznej, posiadanie własnej wizji pracy, tworzenie dużej liczby prac, wyobraźnia, poczucie humoru; niezależność; wykorzystywanie wszelkich dostępnych materiałów (również „śmieci”); tworzenie własnych zabawek;
- matematyka – wymyślanie własnych zadań matematycznych, dostrzeganie problemów, podejmowanie ich i rozwiązywanie w sposób odmienny od nauczyciela i rówieśników, niezależność w myśleniu;
- język ojczysty – poczucie humoru, twórcze bawienie się językiem, tworzenie rymów, opowiadań, bajek, stosowanie różnych środków językowych (np. metafor), oryginalność formy i treści tworzonych opowiadań, bogata wyobraźnia, tworzenie opowieści na podstawie dowolnego elementu;
- technika – wymyślanie różnych maszyn i konstrukcji, posiadanie własnych pomysłów;
- konstruowanie – umiejętność zbudowania przedmiotów według własnego pomysłu, posiadanie wyobraźni przestrzennej;
- dziedziny społeczne – samodzielne planowanie i organizowanie w sytuacjach nowych, niezależność, wymyślanie zabaw, do których inne dzieci się przyłączają;
- aktorstwo – przetwarzanie roli, przekształcanie swoich obserwacji na ruch, gesty, mimikę i wypowiedzi.

Niezależnie od dziedzin, rodzice wskazują na możliwości twórcze dziecka poprzez formułowanie takich wskaźników, jak:

- kreatywność;
- bogata wyobraźnia i fantazja; wymyślanie „niestworzonych rzeczy”;
- posiadanie własnej wizji;
- posiadanie własnych pomysłów, historii, opowieści;
- produktywność (tworzenie dużej liczby wytworów danego rodzaju – opowiadań, rysunków, obiektów trójwymiarowych itp.);
- ciekawość świata;

- stała potrzeba tworzenia czegoś dla siebie, znajdowanie inspiracji w sobie samym;
- nonkonformizm, dyskutowanie z dorosłymi, krytykowanie „głupoty”, obrona własnego zdania;
- poczucie humoru; tworzenie nietypowych skojarzeń, wychwytywanie absurdów;
- wymyślanie własnych zabaw i gier;
- wymyślanie instrukcji do już istniejących gier;
- zbieractwo przedmiotów, które mogą się przydać do różnych form wyrazu;
- nikłe zainteresowanie gotowymi zabawkami, szybkie znudzenie nimi.

Rodzice porównują dziecko do rówieśników, dostrzegając, że na ich tle wyróżnia się pod względem pomysłowości i wyobraźni. Dzieci te nie potrzebują specjalnych zabawek, lecz wykorzystują to, co jest w otoczeniu – patyki, kamienie. W domu się nie nudzą. Reagują kreatywnością na potrzeby innych – na przykład rysują coś, żeby zrobić komuś przyjemność, tworzą opowiadania dla młodszego rodzeństwa. Takie dzieci często nie przywiązują wagi do rzeczy ich zdaniem nieważnych, na przykład porządku. Dla części dzieci ważne jest szybkie realizowanie swoich pomysłów, na przykład w formie rysunków, form przestrzennych (z klocków, z papieru i in.) – charakteryzują się one wysoką produktywnością, w której mniej ważny jest efekt końcowy. Dlatego niektóre prace wyglądają, jakby były nieskończone lub niestaranne. A dziecko natychmiast po narysowaniu jednego pomysłu sięga po następną kartkę (przykładowo jedna z opisywanych dziewczynek w ciągu jednego popołudnia zużyła kilkadziesiąt kartek).

5.1.4. Rozpoznanie potencjału w dziedzinie plastyki

Wśród analizowanych wypowiedzi rodziców 49 dotyczyło predyspozycji dzieci w dziedzinie plastyki. Jako ich przejawy rodzice wymieniali:

- zamiłowanie od najmłodszych lat do prac plastycznych: rysowania, malowania, prac manualnych;
- gotowość poświęcania na aktywności plastyczne czasu wolnego;
- umiejętność rysowania z wyobraźni lub odwzorowywania istniejących rysunków i modeli;
- staranność, dokładność tworzonych prac, precyzja, dbałość o szczegóły;
- dostrzeganie i rysowanie szczegółów obiektu (od wczesnych lat), szczegółów twarzy, roślin itp.;
- bogactwo rysunków (szczegóły, kompozycja, cieniowanie, perspektywa, ujęcie ruchu, harmonia i in.);
- wyczucie kolorów, trafny ich dobór w pracy, umiejętność nazywania kolorów (odcieni); zamiłowanie do wyraźnych kolorów;

- stosowanie i eksperymentowanie z różnymi technikami plastycznymi;
- posiadanie własnych preferencji dotyczących techniki i stosowanych narzędzi oraz tematyki pracy;
- własny styl rysowania, odmienny od obowiązujących standardów;
- własna wizja piękna;
- inspirowanie się pracami wykonywanymi przez innych (rodzice, nauczyciele, programy typu Pan Robótka);
- poszukiwanie własnych tematów prac w otoczeniu (przyroda, hobby, bajki);
- samodzielność w poszukiwaniu inspiracji, w tworzeniu pracy; niechęć do pomocy innych;
- wysoki poziom umiejętności, przekraczające umiejętności rówieśników lub dorosłych;
- mocna motywacja wewnętrzna do twórczości plastycznej; posiadanie wewnętrznego przymusu tworzenia;
- wielość tworzonych prac;
- udział i zajmowanie wysokich miejsc w konkursach plastycznych;
- stosowanie różnych stylów artystycznych (pejzaże, abstrakcja), lecz także tworzenie projektów użytecznych (mapy, projekty wnętrz);
- kreatywność w tworzeniu (posiadanie własnej wizji pracy); bogata wyobraźnia;
- nadawanie pracom oryginalnych tytułów („ludzkość, która się wydostaje”, „czołg z pancerzem, którego nic nie przebije”);
- poczucie humoru uwidocznione w pracach;
- długi czas koncentracji i wytrwałość w rysowaniu (kilka godzin);
- poczucie estetyki, przenoszone także na ubiór lub aranżację wnętrza;
- posiadanie własnego stylu w ubiorze;
- zbieranie przedmiotów, które mogą być wykorzystane w pracach plastycznych;
- szybkie znudzenie zabawkami innymi niż plastyczne.

Aktywności plastyczne są lubiane przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Na podstawie stopnia zaangażowania dziecka, jego zamiłowania oraz poziomu prac rodzice stwierdzają, że dziecko posiada potencjał w tym kierunku. W sytuacji, gdy nie posiadają w tym zakresie kompetencji, radzą się nauczycieli w przedszkolu lub w szkole. Bezpośrednio od nich lub innych osób (np. rodziców rówieśników) otrzymują też informacje o tym, że prace dziecka startują w konkursie lub otrzymały nagrody. Gdy rodzice posiadają własne pasje plastyczne lub wykonują zawód pokrewny, wtedy sami są w stanie stwierdzić, że zaangażowanie i poziom prac jest nietypowy dla wieku dziecka. Czasem porównują zachowanie i prace dzieci do zachowania oraz wytworów rodzeństwa lub rówieśników.

Dzieci stosują w swoich pracach plastycznych całe bogactwo narzędzi: kredki, farby, ołówki, flamastry, długopisy, bibułę, plastelinę, glinę, kamienie, włóczki, naklejki, cekiny, guziki, koraliki, klej i inne przedmioty dostępne w domu (również odpadki). W dużej mierze jest to zależne od preferencji oraz zasobów rodziców i gotowości do kupowania potrzebnych akcesoriów – dzieci proszą rodziców o zakup potrzebnych przedmiotów lub wykorzystują przedmioty dostępne w domu. Warto podkreślić, że są dzieci, które wykorzystują również mniej standardowe materiały, takie jak ciasto, błoto (figurki), śnieg i soki (rysowanie wzorów na śniegu). Pojedyncze dzieci posiadają koło garncarskie, sztalugi i blejtramy, a także nieograniczony dostęp do wszelkich pomocy (rodzice posiadają sklep plastyczny). Oprócz rysunków dzieci tworzą także ubranka dla zabawek, historyjki obrazkowe (książeczki, komiksy), atlasy zwierząt lub roślin, obiekty trójwymiarowe (z plasteliny, modeliny, ciastoliny, masy solnej, gliny), pudełkowe domki dla zabawek, rzeźby przestrzenne z kartonów, projekty strojów, biżuterii lub wnętrz, odlewy z gipsu, plakaty do szkoły i in. Stworzone przedmioty są wykorzystywane w zabawie, służą ozdabianiu domu, stanowią podarunki dla członków rodziny. Dzieci chętnie do nich wracają i wykorzystują je w zabawie. Ponadto dzieci rysują prace dla rówieśników (na zamówienie), ich rysunki są wykorzystywane przez nauczycieli jako wzór lub pomoc na lekcji (kserowane dla klasy).

Dzieci kochają aktywności plastyczne, potrafią im poświęcić bez przerwy kilka godzin, wciąż do nich powracają, rezygnując z innych przyjemności. Wynika to z ich wewnętrznej potrzeby tworzenia (*dzień bez jakiegoś dzieła, malutkiego dziełka to dzień stracony* M11).

Bardzo ważne jest dla nich to, by mogły realizować swoją koncepcję pracy. Ingerencja dorosłych jest odbierana negatywnie, w przypadku wymuszenia na dziecku podporządkowania się prowadzi nawet do skrajnych emocji (płaczu, histerii, rozżalenia). Gotowe są przeciwstawić się autorytetom: rodzicom, nauczycielom, a nawet nauczycielom rysunku. Jak mówią o tym mamy dziewczynek:

Ja jej tłumaczę, że ta pani jest mądrzejsza plastycznie od nas wszystkich w naszym domu, więc trzeba jej słuchać, jest doświadczona, ma swoje wystawy.

Na to ona:

– Ale tam miało nie być tej ręki.

A pani jej kazala narysować. Buntuje się przeciwko poprawkom. Jej zdaniem ten obraz jest dobry i koniec. Nikt jej tego nie będzie zmieniał (M11).

I mówi:

– No nie, ja jestem niezadowolona, bo pani mi zniszczyła obrazek.

Ale pytam:

– To pani w ogóle się nie podobał twój obrazek?

Na to dziecko mówi:

– No nie, bo pani miała swoją koncepcję mojego obrazka (M49).

Ta niezależność, stała potrzeba tworzenia oraz bogactwo i oryginalność pomysłów są wskaźnikami towarzyszącymi zdolności twórczym. Plastyka jest dziedziną, w której rodzice najwyraźniej dostrzegają kreatywność dzieci (31 nominacji).

Znaczącym wskaźnikiem predyspozycji plastycznych jest także poczucie estetyki dziecka, które wyraża się nie tylko w pracach plastycznych, lecz także w ubiorze i zamiłowaniu do ładnych aranżacji wnętrz. Dzieci same chcą decydować o tym, jak się ubierają, lubią ubierać innych, a także przedstawiać przedmioty w mieszkaniu (w tym meble), by uzyskać pożądaną przez nie efekt. Odwiedzając kolegów lub koleżanki, zwracają uwagę na wystrój wnętrza, wskazując, jakie elementy są ładne lub interesujące. Realizując swój styl w zakresie mody, dziecko nie zadowala się ubraniami zakupionymi przez rodziców, chce mieć wpływ na to lub odmawia ubierania się w to, co mu się nie podoba. Chętnie uczestniczy w zakupach, wybierając zestawy dla siebie. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta poświęcają na przygotowanie i wybór ubioru wiele czasu, dopytują rodziców o dopasowanie, świadomie kształtują swój gust w tym zakresie, wykorzystują „dorosłe” gadżety, by wzbogacić ubiór. Nie oglądają się na obowiązujący wśród rówieśników styl, lecz sami decydują, jak chcą się ubierać. Wpływają na styl ubierania się innych (*nie patrzy na to, co inni noszą, co jest modne; dzieci ją naśladowują; mówi o tym, że ktoś się ubrał tak samo za dwa dni, jak ona M69*). Chętnie się przebiegają lub dobierają strój innym osobom. Dzieci te lubią także bawić się kosmetykami lub tworzyć oryginalne fryzury.

Chociaż wskazując na predyspozycje plastyczne dzieci, rodzice zauważają braki w technice rysowania (*nie bardzo radzi sobie z rysowaniem w ruchu postaci M86*), to obserwują szybkie postępy w tym zakresie. Ich zdaniem dzieci same odkrywają reguły, które warto stosować podczas rysowania (*Ona mówi, że może naturalnie koza jest mniejsza od krowy, ale jeżeli koza stoi z brzegu, to musi być większa niż ta krowa z tyłu. Nikt jej tego nie podpowiada M69*).

Aktywność plastyczna dominuje w sezonie zimowym, w lecie często jest porzucana na rzecz sportu i zabaw na dworze. Działania tego typu pomagają też skupić się na innych aktywnościach, na przykład słuchaniu lub oglądaniu i stale towarzyszą w życiu.

Wiele dzieci o zdolnościach plastycznych posiada obiektywne osiągnięcia w postaci wysokich miejsc i nagród w konkursach – począwszy od konkursów klasowych i szkolnych, a na międzynarodowym skończywszy. W kategorii osiągnięć rodzice traktują także wyeksponowanie prac plastycznych dziecka w szkole. Osiągnięcia, oprócz tego, że są źródłem dumy rodziców, potwierdzają także ich nominacje.

W przypadku trójki dzieci można mówić o mniej typowych kierunkach ujawniania się potencjału w zakresie plastyki. Jedna dziewczynka ogranicza swoje pasje

i działania plastyczne głównie do architektury i wystroju wnętrz. Najbardziej pasjonują ją są budowle, dlatego ogląda filmy temu poświęcone, dopytuje o materiały, z których są tworzone elementy budynków, narzuca rodzinie sposób zwiedzania miast, sama dobiera elementy wystroju swojego pokoju.

Drugim interesującym przykładem jest chłopiec, który rysuje to, co jest w środku lub doprowadziło do powstania obiektu. Jak mówi o tym jego mama:

On na przykład narysuje telefon wewnątrz. Czy te rzeczy, z czego było zbudowane ciastko, zanim zostało zrobione. Przykładowo, on ma taki przepis w kuchni, bo bardzo się pasjonuje kuchnią. I on narysuje to ciastko w postaci ostatecznej, ale narysuje też poszczególne etapy. On tworzy z tego jakby komiks. Mało tam jest treści, ale powstaje taki przepisik rysunkowy. Komiczny bardzo (M26).

Dziecko to w okresie przedszkolnym miało zły chwyt przy trzymaniu ołówków, co budziło niepokój nauczycielek. Ponadto wykazywało niechęć do rysowania w domu, zwłaszcza źle reagowało na zachęty uzdolnionej plastycznie mamy. Obecnie rysuje pięknie i na swój własny sposób, przy tym do tej pory nie można zmusić go do niczego. Ważna dla chłopca jest jednak inspiracja mamy, która jest architektem oraz dostępne w domu projekty. Z opowieści o dziecku wynika, że wykorzystując niezadrukowane z jednej strony projekty architektoniczne (brudnopisy przeznaczone do rysowania), sięga także do strony zadrukowanej i nanosi tam własne poprawki (*bierze te rzuty i mówi: hmm, to ja tu narysuję jeszcze coś M26*); ponadto podsłuchuje rozmowy z klientami mamy i wykonuje dla nich własne projekty, zgodnie z zasłyszаныmi kryteriami.

Kolejny chłopiec o nietypowym uzewnętrznianiu się predyspozycji plastycznych, tworzy prace *na pograniczu rysunku technicznego* (M9), projektuje wnętrza, ujmuje je w różnych perspektywach (to był jego własny pomysł), maszyny, budowle z wyposażeniem (np. przestrzenny projekt budynku z rurami w środku). Dziecko nawet poprosiło rodziców o zakup mebelków dla lalek, by móc urządzać wnętrze według swojego projektu. W parze z tymi predyspozycjami idą także zdolności konstruktorskie; dziecko chętnie buduje z klocków. Chłopiec ma wolne tempo pracy, gdyż umieszcza dużo szczegółów na rysunku. Nie jest w stanie skończyć pracy plastycznej na lekcji, bo jego zdaniem dzieci robią rysunki niestaranne, a on przywiązuje wagę do drobnych elementów. Wykonuje starannie te rysunki, których tematyka znajduje się w jego obszarze zainteresowań (najlepiej motoryzacja lub technika); bardzo przeżywa, gdy nie zostanie doceniony lub nauczyciel nie dotrzyma słowa (praca, pomimo obietnicy, nie została wysłana na konkurs). Nie chce chodzić na zajęcia dodatkowe, bo nie widzi możliwości podporządkowania się narzuconym tematom (*ja chcę rysować to, co ja lubię M9*).

5.1.5. Rozpoznawanie potencjału sportowego

Na predyspozycje sportowe występujące wśród dzieci badanych rodziców wskazuje 28 rozmówców. Jako główne wskaźniki rodzice wymieniają:

- wcześnie ujawniona sprawność fizyczna: wczesne rozpoczęcie chodzenia, wspinanie się, bieganie;
- predyspozycje fizyczne: ogólna sprawność, szybkość, gibkość, siła, zwinność, poczucie równowagi, koordynacja ruchowa, energiczność, wydajność, wytrzymałość, budowa ciała;
- predyspozycje psychiczne: brak strachu przed wyzwaniem i nowymi sytuacjami sportowymi, ambicje, dążenie do osiągnięć, zamiłowanie do rywalizacji, wytrwałość, odwaga, upór, wyobraźnia przestrzenna, konsekwencja, odporność na ból, radzenie sobie z porażkami, zamiłowanie do prędkości i ryzyka, refleks, dokładność, gotowość do eksperymentowania;
- zamiłowanie do uprawiania sportu: do ruchu, do różnych dziedzin, do jednej wybranej dziedziny; wzmożona potrzeba ruchu, chęć ćwiczenia/trenowania, poszukiwanie okazji do ruchu, poświęcanie wolnego czasu na sport;
- samodzielne nabywanie umiejętności sportowych (jazda na rowerze, na rolkach, na nartach, pływanie);
- pozytywne zaliczenie testów/egzaminów do szkoły sportowej;
- pragnienie trenowania wybranej przez siebie dyscypliny (bardzo mocne zainteresowanie tą dziedziną);
- nominacje nauczycieli, trenerów;
- osiągnięcia sportowe (wysokie miejsca, puchary, medale, dyplomy), przyczynianie się do wysokich osiągnięć drużyny;
- posiadanie umiejętności i sprawności fizycznej na poziomie przewyższającym rówieśników, bycie pożądanym członkiem drużyny;
- pragnienie posiadania sprzętu sportowego, gadżetów związanych ze sportem;
- pragnienie uczestniczenia w wydarzeniach sportowych, zaangażowane kibicowanie przy okazji imprez sportowych;
- zainteresowanie zasadami i sposobem oceny gier sportowych;
- posiadanie bohatera (mistrza, wzorca) ze świata sportu;
- poszukiwanie w innych dziedzinach związków ze sportem;
- traktowanie własnych zainteresowań sportowych jako rodzinnego priorytetu;
- motywowanie innych do uprawiania/interesowania się sportem;
- dobieranie kolegów i przyjaciół według zainteresowań sportowych.

Badani rodzice podkreślali, że ich dziecko różni się od rówieśników lub niemającego takich predyspozycji rodzeństwa. Równie ważne są czynniki fizyczne i psychiczne, szczególnie jeżeli dziecko pragnie uprawiać sport nie tylko rekreacyjnie. Tym, co bezwzględnie wyróżnia takie dzieci, to potrzeba ruchu, zamiłowanie do sportu dużo wyższe niż przeciętne oraz poczucie szczęścia, gdy ma możliwość spędzania czasu na aktywnościach fizycznych.

W wielu przypadkach predyspozycjom sportowym towarzyszy głębokie zainteresowanie sportem i kibicowanie ulubionym sportowcom lub drużynie. Towarzyszą temu silne emocje i próba narzucenia otoczeniu własnych pasji. W bohaterach sportowych dzieci odnajdują także inspirację do własnych działań, porównują się do nich i marzą o analogicznych osiągnięciach.

Zaangażowanie w ruch sprawia, że dzieci preferują aktywności sportowe. Posiadają także wewnętrzną potrzebę ruchu, starają się znajdować okazję do tego, by pozbyć się nadmiaru energii, jedynie pojedyncze osoby są popychane przez rodziców i dotyczy to głównie regularnych treningów. U niektórych dzieci rodzice zauważają „nadruchliwość” oraz inne wskaźniki, świadczące o wzmożonej pobudliwości psychoruchowej.

Wiele dzieci ma także konkretne osiągnięcia sportowe – wygrane lub wyróżnienia w zawodach sportowych. Ich sprawność przyczynia się także do wyższych osiągnięć ich drużyn sportowych.

U dzieci o predyspozycjach sportowych rodzice jedynie w niewielkim stopniu zauważają zdolności twórcze (9 osób), przy tym towarzyszą one innym predyspozycjom kierunkowym (najczęściej muzycznym i plastycznym) i tam znajdują swoje ujście. W wypowiedziach rodziców pojawiają się jedynie pojedyncze wskazania, że dziecko wymyśla własne ćwiczenia lub układy dla zespołu czirliderek.

Dziedziny sportu, które trenują lub uprawiają rekreacyjnie dzieci badanych rodziców, to: piłka nożna (tylko chłopcy), jazda na: rowerze, rolkach, deskorolce, nartach, hulajnodze, łyżwach; pływanie, tenis, gimnastyka, judo, jazda konna, wołyżerka, batut (w jednym przypadku wyczynowo), ringo, taniec akrobatyczny (czirliderki), akrobatyka (gimnastyka sportowa i artystyczna).

5.1.6. Rozpoznanie potencjału intelektualnego

W badanej grupie rodziców 18 wskazało, że ich dziecko posiada potencjał intelektualny. Jako wskaźniki rozpoznania potencjału w tym obszarze rodzice wymieniali:

- wczesne mówienie, liczenie;
- wczesne (i często samodzielne) opanowanie czytania, pisanie, działań matematycznych; operowanie ułamkami;

- cechy, takie jak: inteligencja, ciekawość, dociekliwość, błyskotliwość, spostrzegawczość, bardzo dobra pamięć, łatwość uczenia się, umiejętność koncentracji, szybkie tempo pracy;
- swoboda w posługiwaniu się językiem, komunikatywność, elokwencja; zamiłowanie do nazw i faktów;
- szerokie zainteresowania, szeroka wiedza o świecie i umiejętność jej wykorzystania;
- niezależność w uczeniu się i odrabianiu prac domowych;
- wysokie wyniki w nauce i w testach wiedzy;
- wiedza i umiejętności na poziomie przewyższającym rówieśników;
- zainteresowanie nauką, eksperymentami;
- zadawanie filozoficznych pytań;
- pragnienie posiadania pomocy naukowych (np. teleskopu);
- preferowanie książek naukowych (encyklopedii, atlasów).

Dzieci o wysokich możliwościach intelektualnych zazwyczaj świetnie radzą sobie w szkole, mają bardzo dobrą pamięć, potrafią w zależności od kontekstu przywołać odpowiednie fakty, odrabiają pracę domową, nie muszą się dużo uczyć, by mieć wysokie wyniki. Są też dociekliwe, ciągle pytają, pragną wiedzieć więcej, przy tym ich pytania są często trudne, natomiast umiejętności i zainteresowania są odmienne od poziomu rówieśników.

U części dzieci (7) rodzice dostrzegają także potencjał twórczy, wskazują na ich bogatą wyobraźnię, pomysłowość oraz ujawnianie się kreatywności w innych dziedzinach (np. plastyce).

Dzieci te są oceniane przez rodziców jako te, które mają ciekawość świata, chętnie się uczą i poświęcają dużo czasu na pogłębianie wiedzy. Wiele z nich interesuje się wszystkim, chociaż mają także „chwilowe” pasje – wtedy eksploatują jakiś temat bardzo intensywnie, by po kilku tygodniach–miesiącach znaleźć nowy.

Część rodziców wiąże potencjał intelektualny z łatwością uczenia się i wysokimi ocenami szkolnymi lub pozytywnymi komunikatami na temat nauki otrzymywanymi od nauczycieli. Dzieci te są najczęściej lubiane i doceniane przez nauczycieli, czasem wykazują znudzenie na lekcji – ale dotyczy to głównie dzieci o zdolnościach twórczych. Dzieci, które mają wysokie wyniki w nauce, znajdują w swoich osiągnięciach szkolnych przyjemność, natomiast pochwały, oceny (lub ich substytuty, takie jak słoneczka, kropki) i nagrody zwiększają ich motywację do uczenia się. Czynnikiem wspierającym ich motywację do pracy są także cechy dziecka, takie jak poczucie obowiązkowości i odpowiedzialność; a także lubienie nauczyciela (pragnienie, by go nie zawieść, nie rozczarować) oraz zachęty rodziców.

5.1.7. Rozpoznanie potencjału w dziedzinie matematyki

W prowadzonych badaniach rodzice zauważyli predyspozycje matematyczne u 16 swoich dzieci. Zdaniem badanych rodziców świadczą o tym:

- zamiłowanie do matematyki, zagadek i gier logicznych (w tym szachów); znajdowanie przyjemności w uczeniu się matematyki;
- brak barier psychicznych w podejmowaniu zadań matematycznych;
- zainteresowanie pieniędzmi, czasem, dużymi liczbami, a także wszechświatem, kosmosem; chętnie sięganie po kalkulator; zadawanie pytań matematycznych („co jest większe: milion czy trylion?”);
- wczesne radzenie sobie z liczeniem oraz prostymi działaniami matematycznymi; zamiłowanie do zliczania przedmiotów z otoczenia;
- szybkie przejście od liczenia na konkretach do liczenia w pamięci (w wieku 5–6 lat);
- dobra pamięć do liczb (np. szybkie przyswojenie tabliczki mnożenia);
- sprawność w działaniach rachunkowych; dokonywanie obliczeń w pamięci; niechęć do zapisywania lub rozpisywania działań; szybkie znudzenie mechanicznym liczeniem;
- brak pomyłek w obliczeniach matematycznych;
- szybkość rozwiązywania zadań;
- trafne szacowanie liczby przedmiotów;
- stosowanie odmiennych niż dzieci lub nauczyciel sposobów rozwiązywania zadania;
- samodzielność w nabywaniu nowych umiejętności, poszukiwaniu zadań i wyzwań matematycznych, odrabianiu pracy domowej;
- rozwiązywanie zadań przeznaczonych dla starszych dzieci (np. rozwiązywanie zadań z podręczników starszego rodzeństwa);
- umiejętności przewyższające te, które mają rówieśnicy, chęć pomocy kolegom i koleżankom w rozwiązywaniu zadań;
- wysokie oceny z matematyki, wysokie wyniki w testach matematycznych w szkole oraz w konkursach przedmiotowych;
- nominacje nauczycieli;
- chęć uczestniczenia w zajęciach dodatkowych z matematyki lub szachów;
- wysoki poziom gry w szachy.

Rodzice zauważają predyspozycje matematyczne dzieci już we wczesnym wieku – najczęściej w okresie przedszkolnym. Dzieci wykazują zamiłowanie do liczenia, zliczania, zadają dociekliwe pytania, inicjują zabawy o charakterze matematycznym. Chętnie poświęcają czas na aktywności matematyczne, potrafią się na tym skoncentrować, efekty ich pracy przewyższają wyniki rówieśników.

W okresie wczesnoszkolnym nominacje rodzicielskie potwierdzają nauczyciele, którzy zauważają szybkość i sprawność dzieci w rozwiązywaniu zadań, odmienne metody, które są przez nie stosowane, niechęć do żmudnych działań matematycznych, podawanie gotowych rozwiązań. Dzieci bardzo dobrze rozwiązują testy, a nawet uczestniczą w konkursach („Kangur Matematyczny”), przewyższając wynikiem starszych od nich uczestników. Chętnie podejmują się rozwiązywania dodatkowych zadań i uczestniczą w zajęciach organizowanych w szkole lub poza nią. Wskaźnikiem predyspozycji tego typu jest także zamiłowanie do szachów, szybkie zrozumienie zasad gry i przewyższanie umiejętnościami osób dorosłych.

Blisko połowa badanych rodziców (7 wypowiedzi) zauważa oprócz predyspozycji matematycznych zdolności twórcze dziecka, które ujawniają się w chęci podejmowania wyzwań (trudnych zadań matematycznych), niezależności w myśleniu i rozwiązywaniu problemów, postawie nonkonformistycznej oraz wymyślaniu własnych problemów matematycznych.

5.1.8. Rozpoznawanie potencjału w zakresie języka obcego

Rodzice zauważają u swoich dzieci predyspozycje w zakresie języków obcych. Na ich temat wypowiedziało się 17 rodziców. Rodzice jako wskaźniki tych predyspozycji wymieniają takie elementy, jak:

- długotrwała pamięć do słówek, łatwość ich przywoływania;
- trafne naśladowanie melodii języka;
- szybkość przyswajania słówek i reguł gramatycznych oraz piosenek w języku obcym;
- zamiłowanie do nauki języków obcych, motywacja do nauki kolejnych języków;
- chętnie powtarzanie zasłyszanych słów i piosenek, samodzielne wykonywanie prac domowych z języka obcego;
- brak bariery w mówieniu w języku obcym;
- nominacje nauczycieli języków obcych;
- wysokie oceny w szkole.

Dzieci uczą się przede wszystkim języka angielskiego, który w szkole jest dla nich obowiązkowy, ale też francuskiego, hiszpańskiego, holenderskiego, niemieckiego. Część dzieci rozpoczęła naukę w przedszkolu, uczęszczając do przedszkola językowego lub na dodatkowe zajęcia. Rodzice zauważają, że łatwiej jest dzieciom, które posiadają jednocześnie predyspozycje muzyczne. Dzieci lubią się uczyć języków obcych, chociaż nie jest to dziedzina, której poświęcają wiele czasu. Gdy jednak się uczą, to przychodzi im to łatwo, chętnie się koncentrują, a także znajdują okazje do nabywania nowych umiejętności (proszą o tłumaczenie słówek, poszukują wiedzy w Internecie), mają także odwagę, by używać języka w różnych

formach (w mówieniu, w śpiewaniu). Szybkie postępy i umiejętności dzieci są doceniane przez nauczycieli, jednak żaden z rodziców nie mówił o innych obiektywnych sukcesach dziecka w tym zakresie. Chociaż u części dzieci (9) rodzice dostrzegają także zdolności twórcze, to ujawniają się one w innych dziedzinach niż języki obce.

Rodzice sygnalizują, że dziecko uczy się głównie na lekcji, chociaż niektóre podejmują inicjatywę, by się uczyć samodzielnie. Czasem proszą rodziców o wsparcie, na przykład przepytanie ze słówek lub wyjaśnienie znaczenia jakiegoś słowa. W przypadku, gdy jedno z rodziców jest cudzoziemcem, dziecko naturalnie uczy się dwóch języków w domu, posługując się w komunikacji językiem ojczystym danego rodzica.

5.1.9. Rozpoznawanie potencjału w zakresie języka ojczystego

Badani rodzice zauważają u swoich dzieci także potencjał związany ze sprawnym posługiwaniem się językiem ojczystym. W badanej grupie uzyskano 13 wypowiedzi na ten temat.

Jako główne wskaźniki rodzice wymieniają:

- wczesną umiejętność mówienia: znajomość słów, poprawne budowanie zdań, zrozumiałość wypowiedzi; komunikatywność dziecka; lub późne rozpoczęcie mówienia, ale od razu pełnymi zdaniami;
- umiejętność bawienia się słowami: wychwytywanie absurdów, budowanie żartów językowych, stosowanie ironii;
- tworzenie własnych rymów, wierszy, opowiadań, bajek, książek; dyktowanie ich lub samodzielne spisywanie;
- stosowanie trafnych metafor („ćma była jak duch martwego motyla”);
- wychwytywanie niuansów językowych, znajomość i trafne stosowanie trudnych słów, umiejętność objaśnienia znaczenia stosowanych słów; stosowanie różnych form wypowiedzi pisemnych;
- oryginalne pomysły na tematy opowiadań, bajek, bogata wyobraźnia;
- bogate słownictwo, łatwość budowania wypowiedzi, trafne argumentowanie;
- pozytywne emocje towarzyszące słowom;
- wykorzystywanie wolnego czasu na aktywności językowe;
- wykorzystywanie umiejętności językowych w budowaniu relacji z rówieśnikami oraz pozycji w grupie;
- wysokie wyniki na testach oraz wysokie oceny w szkole za aktywności związane z językiem;
- tworzenie w zabawach inscenizacji swoich opowieści, tworzenie sztuk dla teatrzyku lalek i maskotek oraz rozbudowanej fabuły w zabawach;

- zamięrowanie do słuchania opowieści, książek, samodzielnego czytania.

Dzieci o tym rodzaju potencjale mają wielkie zamięrowanie do języka i zabaw językowych oraz wysokie umiejętności w tym zakresie. Znacząca większość dzieci posiada zdolności twórcze (9). Tworzą ciekawe historie, chętnie opowiadają, szukają słuchaczy wśród dorosłych i dzieci, w szkole i przedszkolu lub młodszego rodzeństwa. Gdy mają do tego odpowiednie umiejętności, spisują swoje historie (niektóre dzieci potrzebują w tym pomocy rodziców lub zgody na używanie komputera). Ich pomysły są oryginalne, zaskakujące, o dużym poczuciu humoru, z przesłaniem lub morałem. Tak o jednym z opowiadań dziecka mówi mama:

Interesuje go przyszłość. Zazwyczaj w opowiadaniu pojawiają się nowe technologie, przyszłe cywilizacje. Ostatnio pisał na konkurs, to wymyślił, że akcja dzieje się w roku 413, jest tam zaawansowana cywilizacja. I nagle jakiś ludzik, który coś buduje, wpada do oczyszczalni ścieków, w której buduje ze słów (bo to jest oczyszczalnia ścieków i wulgarnych słów). Tam spotyka drugiego, który go oprowadza i patrzą, jak to z wulgarnych słów wypływają potem dobre słowa. Budują drabinę, żeby się gdzieś wydostać, budują jedną z dobrych słów, drugą z wulgarnych, potem im się to wali, potem przeklinają, żeby zdobyć trochę tych dobrych słów i zbudować tę drabinę, żeby się dostać do stoiska z lodami (M40).

Poświęcają na swoje aktywności językowe dużo czasu, towarzyszą im one przy innych działaniach. Mają wewnętrzną potrzebę tworzenia opowieści (metafor, zabawnych sformułowań, rymowanek). Ich prace są doceniane w szkole przez nauczycieli i nagradzane wysokimi ocenami, chociaż czasem rodzice wyrażają obawę, czy nauczyciel zrozumie poczucie humoru i oryginalność wypowiedzi dziecka. Żadne dziecko nie brało jeszcze udziału w konkursie poetyckim lub literackim. Dzięki swoim umiejętnościom dzieci potrafią rozbawić swoich rówieśników, co sprzyja budowaniu ich pozytywnej pozycji w klasie.

5.1.10. Rozpoznawanie potencjału w dziedzinie tańca

O predyspozycjach tanecznych swoich dzieci wypowiedziało się 15 rodziców. Jako ich wskaźniki opiekunowie wskazują:

- zamięrowanie do tańca, wybór tańca jako formy spędzania czasu;
- predyspozycje fizyczne: sprawność fizyczna, poczucie rytmu, słuch muzyczny;
- reagowanie ciałem na muzykę i rytm od wczesnego wieku;
- kreatywność: wymyślanie własnych układów tanecznych, adaptacja choreografii innych;
- łatwość uczenia się kroków tanecznych;
- oglądanie programów tanecznych, traktowanie ich jako inspiracji do własnych aktywności;

- przekraczanie szybkością uczenia się i zakresem umiejętności tego, co potrafią rówieśnicy;
- chęć uczęszczania na zajęcia taneczne;
- preferencje odnośnie do muzyki i rodzaju tańca.

Na predyspozycje taneczne składają się zdaniem badanych rodziców cechy fizyczne dziecka, wrażliwość na muzykę i rytm, zamiłowanie do tańca oraz chęć poświęcania mu wiele czasu. W sześciu przypadkach rodzice dostrzegają związek ze zdolnościami twórczymi. Jako osiągnięcia dziecka w tym zakresie uznają ich występy publiczne (głównie w przedszkolu) oraz docenianie przez nauczycieli. W jednym przypadku dziecko jeździ na występy z zespołem ludowym.

Rodzice nie zawsze mają możliwość zaobserwowania w domu, że dziecko posiada predyspozycje w tym zakresie lub zaobserwowanych zachowań nie utożsamiają z tego typu zdolnościami. Najczęściej swoje przypuszczenia odnoszą do wysokiej wrażliwości dziecka na rytm i muzykę (*jakaś melodia zagra, to on już cały chodzi* O55) lub przez porównanie z rodzeństwem. Jednak często to nauczyciele przedszkola byli tymi, którzy zwrócili uwagę rodziców na ten aspekt funkcjonowania dziecka. Wynika to z faktu, że przedszkole jest miejscem, gdzie stwarza się dzieciom okazję do ekspresji ruchowej i zachęca do udziału w aktywnościach tanecznych.

5.1.11. Rozpoznawanie potencjału aktorskiego i recytatorskiego

Na temat predyspozycji aktorskich i recytatorskich wypowiedzieli się rodzice 11 dzieci.

Jako główną cechę związaną z obydwoima dziedzinami wymieniano doskonałą pamięć, która często ujawnia się już w bardzo wczesnym wieku, szczególnie do wierszy, ale też do innych tekstów, piękną wymowę (brak wady wymowy, dobra dykcja), zaangażowanie, chęć do uczenia się na pamięć. Zdaniem rodziców predyspozycje aktorskie są ponadto związane z odwagą, zamiłowaniem do występów publicznych, umiejętnością wczucia się w rolę oraz posiadaniem „duszy artystycznej”. Występy w przedstawieniach są uznawane za sukcesy dziecka i stanowią potwierdzenie nominacji rodziców.

Oprócz tych cech rodzice podkreślają chęci dziecka do uczenia się roli, zarówno tekstu, jak i gestów oraz ruchów ciała. Dziecko chętnie poświęca czas na doskonalenie się, ćwiczenie swojej roli – sprawia mu to przyjemność. Zdaniem rodziców dzieci te gotowe są do poświęcenia i wysiłku związanego z akceptacją roli i nauką tekstu, aby wystąpić w przedstawieniu. Rodzice dostrzegają także współwystępowanie zdolności twórczych (7 osób).

Oprócz wewnętrznej motywacji do aktywności aktorskich (w tym naśladowania), znaczący jest także udział w występach publicznych, otrzymanie prestiżowej

roli, docenienie przez innych. Rodzice dostrzegają i doceniają, jeżeli ich dziecko jest wybierane przez nauczycieli do głównych ról. Fakt ten uzasadniają specjalnymi predyspozycjami oraz stosunkiem nauczycielki do dziecka – do głównych ról wybierane są dzieci, które są w stanie im sprostać: szybko się uczą i nie boją się występów na scenie.

Na podstawie wypowiedzi rodziców można stwierdzić, że predyspozycje recytatorskie i aktorskie u dzieci ujawniają się poprzez lubiane przez nie formy aktywności, dają okazję do tego, by występować publicznie i być docenianym przez nauczyciela, dostawać nagrody (w konkursach recytatorskich). Zdolności te umożliwiają dziecku wzmocnienie swojego poczucia wartości – nawet gdy w przedmiotach szkolnych nie radzi sobie zbyt dobrze, może odnieść sukces poprzez wystąpienia i działania aktorskie. W pojedynczych przypadkach predyspozycje te stanowią też źródło stresu (brak docenienia przez nauczyciela, brak nagrody lub wyróżnienia na konkursie) i są drogą do kształtowania charakteru (pokonywania nieśmiałości, niechęci do nauki, radzenia sobie z porażką, dostrzegania mocnych stron innych osób).

5.1.12. Rozpoznawanie potencjału w zakresie konstruowania

W prezentowanych badaniach rodzice wypowiedzieli się o predyspozycjach konstruktorskich w odniesieniu do 12 dzieci. Do ich przejawów rodzice zaliczają:

- wyobrażnię przestrzenną, cierpliwość, dokładność, wytrwałość, potrzebę ukończenia projektu, koncentrację; wytrzymałość fizyczną (budowanie przez wiele godzin); pamięć do projektów, do szczegółów;
- wczesne zamiłowanie do budowania z różnych przedmiotów, szczególnie klocków (rzadziej z gliny lub plasteliny), ale także innych elementów, które pozwalają na konstrukcję budowli, maszyn i urządzeń oraz obiektów przestrzennych (np. tory kolejowe);
- umiejętność czytania instrukcji technicznych (wykonywanie wg wzoru) oraz projektowanie własnych obiektów przestrzennych;
- zainteresowanie konstrukcją przedmiotów (budowli, maszyn, urządzeń);
- gotowość do spędzania czasu na aktywnościach konstrukcyjnych; pozytywne emocje, które towarzyszą projektowaniu i budowaniu;
- korzystanie z zestawów konstrukcyjnych przeznaczonych dla starszej grupy wiekowej; pragnienie posiadania klocków, samodzielne wyszukiwanie zestawów, które dziecko chce posiadać;
- chęć uczestniczenia w zajęciach dodatkowych z tego zakresu;
- zainteresowanie grami komputerowymi, które zawierają elementy konstruowania (Maincraft);
- bycie inspiracją dla rodzeństwa i kolegów.

Rodzice mają okazję do zauważania predyspozycji w dziedzinie konstruowania u swoich dzieci dzięki popularności zabaw konstrukcyjnych i dostępności do różnego rodzaju klocków. Dla wielu dzieci zabawy manipulacyjne związane z budowaniem klocków są wpisane w ich naturalne aktywności rozwojowe. Część preferuje je bardziej niż aktywności sportowe lub plastyczne. Badani rodzice jednak zauważają, że dziecko pod względem kreatywności i zamiłowania do budowania wyróżnia się na tle rówieśników. Niektórzy wręcz mówią o talencie dziecka w tym zakresie.

Wyszczególnione predyspozycje konstruktorskie rodzice przypisują jedynie chłopcom. Chętnie budują i spędzają przy tym dużo czasu, lecz także wyróżniają się specyficznymi cechami, szczególnie wyobraźnią przestrzenną, dokładnością, koncentracją i wytrwałością. Dla chłopców tych interesujące jest, w jaki sposób coś działa, rusza się. Dlatego chętnie zaglądają do środka lub rozbierają na części różne przedmioty. Część dzieci preferuje budowanie z instrukcji, jednak większość traktuje to jako jednorazowe doświadczenie, szybko przechodząc do kreatywnego wykorzystania posiadanych klocków i realizacji własnych projektów.

Większość rodziców (8) dostrzega u swoich synów zdolności twórcze, które przejawiają się w niestandardowym projektowaniu i budowaniu z klocków lub innych materiałów oraz bogatej wyobraźni. Dzieci potrzebują i szukają aprobaty dla swoich pomysłów u rodziców. Szukają inspiracji do budowania w otoczeniu, w bajkach oraz w grach komputerowych, posiadają też gotowość, by uczestniczyć w zajęciach dodatkowych z tego zakresu, nawet ze starszymi uczestnikami. Dzieci o tych predyspozycjach nie nudzą się. Nie mają jednak możliwości potwierdzenia swoich predyspozycji poprzez obiektywne osiągnięcia. Rodzice zauważają, że wyodrębnione predyspozycje nie są przydatne w szkole, nie ma możliwości ich pokazania ani wykorzystania. Mają za to znaczenie jako źródło prestiżu dziecka wśród rówieśników, kształtują jego dobór kolegów i formy spędzania czasu wolnego. Ponadto w stosunku do dzieci starszych rodzice stwierdzają, że pasje związane z budowaniem klockami wraz z czasem powoli zanikają. Główną konkurencją są tu komputer i gry komputerowe.

5.1.13. Rozpoznawanie predyspozycji społecznych

Wśród predyspozycji społecznych zidentyfikowanych przez rodziców u 20 dzieci wyróżniono trzy rodzaje: przywódcze (najliczniejsze – 14 wskazań), empatyczne oraz organizacyjne. Predyspozycje do przewodzenia łączą się z organizacyjnymi, jednak ze względu na ich specyfikę w dalszych analizach potraktowano je rozłącznie.

Rozpoznawanie predyspozycji przywódczych

Jako główne cechy charakteryzujące dziecko o predyspozycjach przywódczych rodzice wymieniają:

- łatwość w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi;
- lubienie ludzi;
- doskonałe funkcjonowanie w grupie: przejmowanie roli lidera lub posiadanie wysokiej pozycji; stanowienie wzoru dla grupy; organizowanie zabaw, w które inni chętnie się włączają; umiejętność zmobilizowania innych do działania, w tym doprowadzenie pracy do końca;
- cechy, takie jak: pomysłowość, kreatywność, niezależność;
- komunikatywność: umiejętność argumentowania, przekonywania i pięknego wysławiania się;
- kulturalny stosunek do innych: koleżeńskość, uprzejmość (nie obraża, nie wdaje się w bójki, nie kłóci się z innymi, nie narzuca siłą swoich racji);
- radzenie sobie w sytuacjach trudnych społecznie, na przykład gdy ktoś wykazuje zachowania agresywne, posiadanie pomysłów lub nawet strategii postępowania w sytuacjach problemowych;
- bycie opiekuńczym w stosunku do młodszych i słabszych;
- umiejętność oddania przywództwa innej osobie.

Cechy te można zaobserwować już we wczesnym dzieciństwie, w przedszkolu, gdy dziecko jest w stanie zachęcić rówieśników do określonego działania i jest lubiane przez innych. Liderzy są lubiani przez inne dzieci, ich nieobecność jest zauważana i odczuwalna; pomysły zaś doceniane i uważane za atrakcyjne, dzieci chętnie za przywódcą podążają. Ich działania są twórcze (12 dzieci ze zdolnościami twórczymi), mają wiele atrakcyjnych dla innych pomysłów oraz niezależność, są non-konformistyczne.

Co ważne, dzieci o tych predyspozycjach nie mają potrzeby przypisywania sobie zasługi za dobrze wykonaną pracę. Jak opisuje to jedna z mam:

Nie ma problemu z tym, żeby zorganizować czas pracy, a potem oddać komuś przywództwo. Na tym jej nie zależy. Jej zależy na efekcie, nie musi rządzić, czasem chce, ale potrafi odpuścić. Na podwórku mamy dużo dzieci i ona potrafi wymyślić jakiś temat, rozdzielić rolę, przypilnować wykonania, zmobilizować, a na koniec, jak ktoś chce koniecznie sobie przypisać bycie liderem, to zrobić tak, żeby on był tym przywódcą. A ona i tak jest zadowolona (M38).

Ciekawy przykład podaje także inna z mam, która zaobserwowała zdolności przywódcze dziecka dopiero w trzeciej klasie. Wcześniej dziewczynka izolowała się od innych uczniów w swojej klasie:

Ona sama mówiła, że musiała najpierw wszystkich poznać, z kim może się w co pobawić, z kim może o czym rozmawiać. Przez te dwa lata to myślę, że ona wszystkich dobrze poznawała dopiero (M69).

Dzięki swoim obserwacjom dziewczynka potrafi dopasować swoje zachowanie do dzieci w klasie i uzyskać u nich posłuch. Co więcej, dziecko nie narzuca się innym, lecz dopasowuje swoje działania i pomysły tak, by były atrakcyjne dla rówieśników. Wykorzystuje w tym celu elementy manipulowania innymi.

Inny przykład dotyczy chłopca, który sprawia wrażenie nieśmiałego, lecz w gronie swoich przyjaciół przejmuje inicjatywę i pełni rolę lidera. W klasie szkolnej się izoluje, unika dzieci, co mama tłumaczy faktem, że chłopiec nie chce podporządkować się innemu przywódcy, który jest w zespole klasowym.

Wypowiedzi rodziców sugerują, że w pewnych przypadkach można mówić o zamiłowaniu do przewodzenia, co nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w możliwościach społecznych dziecka i prawie zawsze przekłada się na jego stosunki z rówieśnikami. Takie dzieci pożądamy towarzystwa, w którym mogą przewodzić i siłą próbują narzucić swoje pomysły i egzekwować je od innych. Dzieci te lubią dominować nad młodszymi i słabszymi, lecz niechętnie podporządkowują się innym osobom, również dorosłym. W swoim postępowaniu stosują wymuszanie, korzystając z posiadanej przewagi (siły fizycznej lub psychicznej) i nadużywając jej. Posiadanie siły, połączonej z atrakcyjnymi zdolnościami i osiągnięciami na przykład sportowymi, może imponować innym dzieciom. W takiej sytuacji, gdy dziecko nie ma odpowiedniego wyczucia lub wiedzy o tym, jakie zachowania są dopuszczalne, może stać się dręczycielem słabszych, czego przykłady były także przez rodziców przytoczone:

Koledze kanapki zabierał, mówiłem mu, że będę mu robił kanapki do szkoły, ale nie chciał; bo tak, to nie jest głodny (O23).

Osoby takie ulegają także manipulacji innych, by zaspokoić swoje pragnienie przewodzenia lub górowania nad innymi.

Wskaźnikiem osiągnięć przywódczych jest popularność dziecka w grupie rówieśniczej oraz gotowość innych do podążania za pomysłami lidera. Jednakże osiągnięcia te są trudno mierzalne.

Nie zawsze opiekunowie zauważają cechy przywódcze bezpośrednio w domu, czasem informacje o takich predyspozycjach dzieci uzyskują od nauczyciela lub kolegów i koleżanek dziecka.

Rozpoznawanie predyspozycji organizacyjnych

Zdaniem badanych rodziców dzieci o tym typie predyspozycji potrafią świetnie zorganizować pracę innych, a przy tym nie nalegają na to, aby być dla grupy przywódcą, mimo że takie predyspozycje posiadają. Dla takiego dziecka ważna

jest umiejętność zaplanowania pracy dla grupy, wychodzenie z inicjatywą zorganizowania czegoś, określania zadań dla siebie i innych oraz wskazywanie, w jaki sposób należy je wykonać. Ponadto dziecko to cechuje się umiejętnością doprowadzenia pracy do końca, chętnie notuje, rozpisuje zadania na kartce, chodzi na zebrania, planuje i organizuje lekcje (za zgodą nauczyciela) oraz aktywności pozalekcyjne. Posiada takie cechy osobowe, jak: dokładność, umiejętność przekazania wiedzy innym osobom, komunikatywność, zaangażowanie, odwaga do „załatwiania spraw” i dopytywania. Dzieci te można uznać za „mózg” różnych działań.

Rozpoznawanie predyspozycji empatycznych

Te predyspozycje, zdaniem badanych rodziców, charakteryzują się:

- rozumieniem zasad społecznych;
- łatwością nawiązywania kontaktów i relacji z innymi, bez względu na ich wiek;
- zainteresowaniem i dostrzeganiem cudzych potrzeb;
- umiejętnością wczuwania się w sytuację innych ludzi, rozumienia ich potrzeb i wartości, gotowością do ich wspierania, chęcią do pożyczania lub dawania;
- trafną interpretacją i umiejętnością opisanie zachowań i emocji ludzi;
- wrażliwością na innych ludzi i na zwierzęta, w szczególności na ich krzywdę;
- brakiem potrzeby walki o coś (o zabawki, przedmioty);
- umiejętnością rozładowania sytuacji, by inni się nie kłócili;
- gotowością do interwencji w sytuacji, gdy inni łamią obowiązujące reguły, krzywdząc słabszych;
- umiejętnością przeproszenia lub zrekompensowania, gdy coś zrobiło się źle.

Te szczególne zachowania, dobrze obrazują słowa jednej z mam:

Nie wyśmiewa, nie robi przykrości, co wśród dzieci jest częste. Nie przechwala się, jest taki bezstronny. Najbardziej w grupie opiekuje się tymi najsłabszymi, tymi, którzy mają kłopoty, są samotni, niedoskonali. Nie ma dla niego znaczenia, jak dla innych dzieci, że ktoś musi być piękny, mieć piękne zabawki. On tak podświadomie zawsze tymi słabszymi się opiekuje.

Jak z nim się jedzie na rower do lasu, to zawsze każdemu mówi: dzień dobry, miłego dnia. Gdy spotyka ludzi, to jest do nich otwarty, chętnie zapyta, co u nich słychać, życzy im wszystkiego dobrego. Jest skoncentrowany na innych, ale nie tak, że on jest nieważny. On jest szczęśliwym dzieckiem, które żyje w swoim szczęśliwym świecie i chciałby się tym podzielić (M41).

Zdaniem rodziców takie dzieci są lubiane przez kolegów i nauczycieli. Nauczyciele doceniają ich umiejętność rozładowania napięcia w klasie oraz gotowość do pomagania innym:

Nauczyciele często mówią, że to jest przyjemność mieć go w klasie, bo dzieci go akceptują, lubią i liczą się z nim, ale nie dlatego, że on daje czy obiecuje, tylko on istnieje tak niematerialnie (M41).

Ich wrażliwość sprawia, że są pożądanymi towarzyszami zabaw, chociaż ich wrażliwość nie zawsze jest rozumiana przez innych.

5.1.14. Rozpoznawanie potencjału w zakresie techniki

O potencjale dzieci w dziedzinie techniki wypowiedziało się pięcioro rodziców. Wszystkie wypowiedzi dotyczą chłopców ze środowiska wiejskiego. Rodzice wymieniają następujące wskaźniki świadczące o tych predyspozycjach:

- głębokie zainteresowania techniką i sprzętem oraz pojazdami;
- zamiłowanie do narzędzi, urządzeń i gadżetów technicznych;
- zamiłowanie do majsterkowania, do rozkręcania urządzeń i analizowania ich budowy; chęć i umiejętność naprawy urządzeń i pojazdów;
- pozytywne emocje, które towarzyszą działaniom technicznym;
- kreatywność: wymyślanie i projektowanie własnych maszyn i urządzeń;
- tworzenie nowych przedmiotów z dostępnych części (np. zbudowanie własnego roweru z części);
- fascynacja kablami i elektrycznością;
- rozpoznawanie nazw oraz przeznaczenia narzędzi i urządzeń;
- pragnienie posiadania własnych narzędzi i urządzeń;
- pragnienie włączania się w techniczne aktywności ojca.

Rodzice zauważają, że predyspozycjom technicznym towarzyszą zdolności twórcze – dzieci mają potrzebę projektowania oraz tworzenia własnych maszyn i urządzeń, są w tym odważne i niezależne. W dziedzinie tej, którą traktują jako pasję, realizują się, poświęcają jej dużo czasu i jest to dla nich przyjemność. Predyspozycje techniczne nie mają odzwierciedlenia w sukcesach szkolnych lub w konkursach przedmiotowych – rodzice uważają, że wiek dziecka jest niesprzyjający dla ich rozwoju. Jednak jako powód do dumy, a przy tym obiektywny wskaźnik zdolności dziecka uznają fakt, że dziecko zbudowało własne działające urządzenie lub samodzielnie coś nareperowało.

5.1.15. Rozpoznawanie potencjału w dziedzinie przyrody

W prowadzonych badaniach jedynie troje rodziców wyodrębniło cechy i zachowania dzieci, które świadczą o posiadanych predyspozycjach przyrodniczych. Jako ich przejawy rodzice wymieniają:

- fascynację przyrodą lub jej częścią;
- znajomość faktów, zdarzeń, zależności dotyczących świata przyrody; łatwość zapamiętywania i przywoływania informacji przyrodniczych;
- zamiłowanie do aktywności na łonie przyrody (obserwacja przyrody, łowienie ryb); gotowość do spędzania w ten sposób czasu wolnego;
- samouctwo w zakresie wiedzy o przyrodzie;
- oglądanie filmów i programów przyrodniczych (np. Davida Attenborogh);
- chęć dzielenia się informacjami, przygotowywanie pokazów do szkoły;
- kolekcjonowanie elementów przyrody (kamienie, owady);
- brak wstrętu do owadów i gadów;
- deklaracje dotyczące wyboru zawodu związanego ze znajomością przyrody (lekarz, ogrodnik);
- aktywne przyswajanie informacji (*moje dziecko stawalo przy każdej gablocie i prosilo, zeby mu wszystko czytala* M31);
- emocje towarzyszące eksploracji przyrody; przeżywanie krzywdy zwierząt lub zniszczenia roślin;
- przekładanie zainteresowań przyrodniczych na inne formy aktywności (np. prace plastyczne);
- dociekliwość dotycząca budowy zwierząt lub roślin;
- uprawianie własnych roślin w ogródku lub doniczce;
- fotografowanie przyrody;
- tworzenie bukietów.

U dwójki z dzieci rodzice zauważają zdolności twórcze, które wiążą się z ich zamiłowaniem do przyrody i najczęściej polegają na rysowaniu lub fotografowaniu jej.

W odniesieniu do predyspozycji przyrodniczych znaczący jest przykład chłopca ze środowiska wiejskiego. W przypadku tego dziecka zasadne jest stwierdzenie, że posiada ono wybitne zdolności przyrodnicze: jego wiedza o świecie przyrody jest bardzo obszerna, stale szuka okazji do obserwowania i poznawania świata przyrody. Przygotowując rysunek, analizuje budowę rośliny lub zwierzęcia i wierne je odtwarza (*miał narysować żabę, to naznosił książek przyrodniczych i szukał tej żaby, narysował jakąś specjalną, z niebieskimi nogami* M52). Ponadto uprawia rośliny w ogródku i w doniczce, projektuje ogrody, wolny czas spędza na łąkach, chętnie robi bukiety i fotografuje kwiaty. Prowadzi obserwacje przyrodnicze w terenie, interesuje się książkami i filmami przyrodniczymi. Największą nagrodą dla niego jest możliwość otrzymania książek przyrodniczych, nasion lub sadzonek rośliny. Ma głęboką wrażliwość, emocjonalnie podchodzi do zniszczenia roślin lub krzywdy zwierząt, a także własnych niepowodzeń ogrodniczych.

Pomimo tego, że przyroda jest częścią nauczania zintegrowanego, brakuje w wypowiedziach odniesień do edukacyjnych wartości tych zdolności oraz dostrzegania i doceniania ich przez nauczycieli. Na tym etapie rozwoju dziecka nie ma także możliwości, by zdolności tego rodzaju znalazły odzwierciedlenie w jego obiektywnych osiągnięciach.

5.1.16. Rozpoznawanie potencjału w orientacji w przestrzeni oraz w zakresie informatyki

W odniesieniu do dwójki dzieci rodzice spostrzegają, że charakteryzują się one potencjałem ujawnionym w orientacji w przestrzeni. Są to predyspozycje ujawniające się w czasie wycieczek oraz w podróżach. Dziecko potrafi określić kierunki, nigdy nie błądzi, potrafi odtworzyć drogę lub trafić w określone miejsce, sprawnie posługuje się mapami. Potencjał ten rodzice uznają za praktyczny w codziennym życiu.

Jedna z matek wskazuje na predyspozycje dziecka w zakresie informatyki. Dziecko to sprawnie posługuje się komputerem, samodzielnie nabywa nowe umiejętności, uczy się szybko, jest skuteczne w swoich działaniach, chętnie spędza czas przy komputerze. Chętnie wykorzystuje nowe programy, szczególnie graficzne. Poziomem umiejętności przewyższa nie tylko rówieśników, lecz także rodziców.

5.1.17. Specyfika rodzicielskiego rozpoznania potencjału dziecka

Większość rodziców, dokonując nominacji w zakresie potencjału swojego dziecka, poszukuje wskaźników powiązanych z konkretną dziedziną, które ich zdaniem świadczą o predyspozycjach dziecka (*Sama potrafi na keyboardzie ze słuchu zagrać piosenkę. To świadczy o tym, że ma jakąś zdolność M3; W wieku 3 lat rysowała piękne konie, często w ruchu, to był pierwszy znak, że dziecko ma talent M56*), w szczególności duże znaczenie przywiązują do pozytywnych emocji, które towarzyszą dziecku w czasie wykonywania aktywności w danej domenie oraz zainteresowania, fascynacji lub pasji z nią związanej. Wielu rodziców wartościuje pracę dziecka, używają takich określeń jak: ładnie maluje, ma bardzo dobry słuch, świetnie śpiewa, dobrze tańczy, ma niesamowitą/genialną pamięć, a także: jest inteligentny, jest bardzo sprawny fizycznie, ma zmysł artystyczny i in. Dokonują także opisu poprzez przypisanie dziedziny do dziecka, na przykład: jest techniczny, jest bardziej intelektualny niż fizyczny, typ naukowca; motoryczne dziecko, jest wymarzonym typem gimnastyczki. Używają także takich określeń, jak: zdolności, uzdolnienia, talent, predyspozycje, kompetencje (społeczne), by podkreślić swoją opinię o dziecku.

Ważną pomocą w rozpoznaniu rodziców jest porównywanie dziecka do rodzeństwa i rówieśników: *mam dwóch starszych synów, więc miałam już okazję*

obserwować, co w danym wieku potrafią, jaka jest różnica między nimi a córką (M11); widziałam, że jej prace w porównaniu wyróżniały się (M6); wybija się na tle grupy (M27).

Rodzice bazują na autorytecie i opiniach innych osób – nauczycieli, specjalistów, innych rodziców lub członków rodziny. Zdanie innych osób wzmacnia ich przekonanie w sytuacji, gdy nie do końca są pewni swojej nominacji. Bardzo cenna jest przez nich diagnoza przedszkolna (*ja mam napisane, że ona jest zdolna muzycznie i plastycznie* M3) oraz ustne pochwały nauczycieli (*Pani w przedszkolu mówiła: proszę zobaczyć, jak ona to ciekawie robi. To mnie utwierdziło* M11). W pojedynczych przypadkach rodzice są zaskoczeni nominacją nauczycieli (*W zerówce pani napisała, że ma zdolności taneczne. Mnie to zdziwiło, bo ja sama nigdy na to nie zwróciłam uwagi, że jest wyjątkowo utalentowany w poczuciu rytmu i tanecznie* M17). Odwołują się także do autonominacji dziecka: gdy mówi o sobie, że jest najlepszym uczniem, najszybciej biega, samo odkryło w sobie jakieś pasje lub zgłasza rodzicom, że chce uczęszczać na zajęcia dodatkowe.

Obiektywnym wskaźnikiem są sukcesy dziecka w konkursach: wysokie miejsca, nagrody, wyróżnienia, które pojawiają się już w wieku przedszkolnym (plastyka); na zawodach sportowych: wysokie miejsca; medale i dyplomy zostanie królem strzelców; dostanie się do szkoły muzycznej. Rodzice powołują się także na wyróżnienia dziecka poprzez opis w lokalnej prasie (ranking najlepszych uczniów; opis sukcesów na zawodach lub w konkursach).

Badani rodzice w zróżnicowany sposób oceniają swoje nominacje dotyczące dziecięcego potencjału. Ci, którzy mają przygotowanie specjalistyczne, powołują się na własne kompetencje i doświadczenie: *zawsze mi mówiono, że jestem uzdolniona plastycznie i nie ukrywam, że ja ją tam popycham* (M47); *z moich doświadczeń sportowych wynika, że on ma plastykę ciała* (M2); *ja skończyłam szkołę muzyczną* (M11).

Wielu wyraża jednak niepewność w zakresie swoich nominacji. Podkreślają brak kompetencji w tym, by obiektywnie oceniać możliwości dziecka, brak wiedzy o danej dziedzinie, brak wcześniejszych doświadczeń w wychowywaniu takiego dziecka, a czasem nawet brak zainteresowania, by doszukiwać się w dziecku jego predyspozycji (*ona jest bardzo wrażliwa na dźwięki. Jakby była możliwość, to bym sprawdziła te muzyczne* M20; *ma trochę plastycznych zdolności* M18; *nie wiem, czy ona jest uzdolniona językowo, tylko to słyszymy* M21; *on jest moim pierwszym dzieckiem, ja nie zauważyłam, żeby on był uzdolniony plastycznie* M52; *nigdy się tym nie interesowałam i nie zastanawiałam się nad tym, nie motywowałam go do tego, by jakoś się wyróżniał* M16). W takich przypadkach potencjał dziecka jest dla rodziców zaskakujący.

Część rodziców w swoich wypowiedziach stara się umniejszyć poziom możliwości dziecka, wyrażając wątpliwości co do obiektywności swojej oceny oraz

co do poziomu zdolności lub zaangażowania dziecka. Niektórzy wskazują na to, że nie wiedzą, jaki związek będą miały dane predyspozycje z dalszym życiem dziecka, zwłaszcza że niektóre z nich traktowane są jako niepożądane, nieżyłociowe, takie, z których nie da się utrzymać rodziny. Niektórzy wskazują, że poziom potencjału dziecka jest średni i opisują to poprzez stwierdzenia: „mistrzem nie będzie”, „nie jest wybitnie uzdolniony”; „są jeszcze zdolniejsze dzieci”, „przecież wiadomo, że rodzicom to się wszystko podoba”. Dostrzegają także swoją rolę w tym, że wpływają na dziecko, by zajmowało się daną dziedziną: popychają, a nawet wmawiają dziecku, że ma określone predyspozycje.

Rodzice próbują także doszukiwać się przyczyn ujawnienia się potencjału dziecka. Wiele wypowiedzi wskazuje na przekonanie o znaczeniu genetycznych właściwości zdolności i dziedziczeniu talentów. Rodzice doszukują się w sobie lub innych członkach rodziny analogicznych predyspozycji. Padają takie stwierdzenia, jak: mam uzdolnienia muzyczne; mój mąż ma bardzo dobry słuch; jest bardzo kreatywna tak jak tata; mąż jest uzdolniony matematycznie, myślę, że to genetycznie; rodzina mojego męża jest taka muzykalna; dziadek grał na instrumentach dętych; babcia ma uzdolnienia plastyczne i in. Ale w niektórych wypowiedziach pojawia się zadziwienie, związane z faktem, że dziecko posiada takie zdolności kierunkowe, jakich nikt z rodziców nie ma (*Ja jestem filologiem, a mąż prawnikiem, on jest jeszcze gorszy z matematyki niż ja. Nigdy nie był w tym kierunku zdolny, wręcz przeciwnie, ja trochę lepiej; z fizyką i chemią nie miałam problemów. Może to przechodzi po dziadkach M10. Ona to wybryk genetyki – ona jest naszą odwrotnością, my mamy niskie kompetencje społeczne, to jest zdumienie dla nas M39*).

Pojawiają się także wypowiedzi świadczące o egalitarnych przekonaniach rodziców na temat zdolności typu: każde dziecko ma jakieś predyspozycje; każdy mógłby być rysownikiem lub malarzem. W pojedynczych przypadkach uznają, że ujawniony potencjał jest wynikiem wzbogaconego środowiska w domu (*jeżeli chodzi o uzdolnienia matematyczne, logicznego myślenia, to miała to dzięki temu, że od małego miała te gry, puzzle M21*) lub posiadania dobrego nauczyciela (*ja doszłam do wniosku, że każdy by miał predyspozycje, gdyby miał dobrego nauczyciela M65*).

Warto podkreślić, że niewielka grupa rodziców obawia się konsekwencji pozytywnych nominacji dziecka. Ich niepokój budzą konkretne dziedziny zdolności (np. bycie muzykiem wiąże się z kłopotami), stwierdzenie, że dzieci zdolne różnią się od innych, że posiadany potencjał dziecka jest zbyt mały, by mogło ono coś cennego w życiu osiągnąć; że nie będą w stanie trafnie pokierować rozwojem dziecka, że zaniedbują jakieś jego możliwości, że zbyt mocno będą na dziecko naciskali.

Analizy poświęcone rozpoznawaniu zdolności przez rodziców upoważniają do stwierdzenia, że większość z nich jest wrażliwymi obserwatorami swoich dzieci, dzięki intuicji lub posiadanym kompetencjom potrafią wskazać wiele cech i zachowań, świadczących o posiadanym przez dziecko potencjale. Znaczącym wskaźnikiem zdolności dziecięcych są miłość i pasja do dziedziny, posiadane zainteresowania oraz wewnętrzna motywacja dziecka do zajmowania się daną dziedziną, chociaż w niektórych domenach rodzice zauważają, że predyspozycjom dziecka ten wewnętrzny napęd nie towarzyszy. W odniesieniu do wielu predyspozycji (szczególnie plastycznych i muzycznych, lecz także innych) rodzice dostrzegają towarzyszące zdolności twórcze i podają konkretne tego przejawy. Obiektywne sukcesy (oceny szkolne, wyróżnienia w konkursach lub zawodach, występy publiczne, dostanie się do szkoły muzycznej i in.) stanowią dla rodziców potwierdzenie ich nominacji.

Analizując wypowiedzi rodziców odnoszące się do rozpoznawania potencjału dziecka, okazuje się, że ujawnienie się go zależy od:

- dziedziny – bardzo wczesne przejawy potencjału dotyczą na przykład muzyki, plastyki, sportu, konstruowania, techniki; w niektórych dziedzinach sprzyjające warunki tworzy przedszkole (np. w dziedzinie aktorstwa, matematyki), szkoła (intelektualne) lub zajęcia dodatkowe (języki obce);
- kompetencji i zdolności kierunkowych rodziców – rozpoznanie potencjału w danej dziedzinie jest łatwiejsze dla rodziców, którzy sami posiadają analogiczne zdolności kierunkowe lub przygotowanie zawodowe;
- kompetencji nauczycieli, trenerów, lektorów do rozpoznawania potencjału dziecka i kontaktu dziecka z taką osobą;
- w przypadku braku kompetencji rodziców, ich gotowości do uznania nominacji innych osób znaczących, najczęściej nauczycieli przedszkola lub szkoły.

Wskazania rodziców są jednak w większości trafne i zbieżne z ustaleniami badaczy.

Uzyskane w badaniach wyniki dotyczące zdolności muzycznych dzieci oraz wzmacniania przez rodziców ich rozwoju są także w dużej mierze zbieżne z ustaleniami innych autorów. Wypowiedzi rodziców potwierdzają możliwość bardzo wczesnej identyfikacji potencjału dziecka oraz wskazują, że ich wrażliwość, czasem będąca w związku z posiadanymi kompetencjami muzycznymi, a na pewno z zamiłowaniem do muzyki, pozwala na dostrzeżenie muzycznych możliwości małego dziecka oraz zanurzenie go w świecie muzyki (por. Sosniak, 1987). Chociaż nominacje bazują głównie na obserwacji zamiłowania dziecka do muzyki i jego wrażliwości na dźwięki, rodzice dostrzegają także – nawet nie posiadając kompetencji w tym zakresie – poczucie rytmu, pamięć muzyczną oraz pragnienie

odtworzenia lub tworzenia własnej muzyki, a nawet predyspozycje fizyczne dziecka (por. Gardner, 2009; Gerstman, 1969; Lewis, 1998; Renzulli i in., 2013, *Scales for Rating...*).

Rodzice, którzy decydują się na posłanie dziecka do szkoły muzycznej, mają możliwość weryfikacji swoich nominacji przez profesjonalistów; ci, którzy tego nie robią, również starają się potwierdzić swoje przypuszczenia poprzez odwołanie się do opinii osób znaczących (nauczycieli, znajomych muzyków). Także występy dziecka, traktowane jako osiągnięcia w dziedzinie muzyki, są dla rodziców wskaźnikiem posiadanych zdolności. Ponad połowa rodziców zauważa, że predyspozycjom muzycznym towarzyszą także zdolności twórcze, które po części ujawniają się w aktywnościach muzycznych dzieci.

Warto dodać, że interesującym wątkiem, który pojawił się przy charakterystyce dzieci posiadających zdolności muzyczne, jest wskazanie w jednym przypadku wysokiej wrażliwości dziecka, niezrozumiałej dla otoczenia. Przejawia się ona w słyszeniu i koncentrowaniu się na dźwiękach z otoczenia i słyszeniu muzyki w głowie, co utrudnia normalne funkcjonowanie dziecka (por. Limont, 2014; Lovecky, 1992; Piechowski, 2015). Matka, która opisała historię dziewczynki, posiada przygotowanie muzyczne i jest bardzo uważnym obserwatorem rozwoju swoich dzieci.

Zdolności twórcze opierają się na umiejętności tworzenia nowych pomysłów, czasem na przekór opinii innych osób (Sternberg, 2003), produktywności (Guilford, 1978), zachowaniach nonkonformistycznych (Popek, 2000; 2001), pasji i pragnieniu tworzenia. Ponad połowa badanych rodziców dostrzega takie cechy w swoich dzieciach, zauważają ich aktywność twórczą w zabawie i w konkretnej dziedzinie (np. konstruowaniu, rysowaniu, muzyce). Nominacje rodziców w zakresie zdolności twórczych są trafne, chociaż w dużej mierze łączą je z innymi dziedzinami artystycznymi (szczególnie plastyką i muzyką) i technicznymi (oraz konstrukcyjnymi).

Nominacje rodziców dotyczące potencjału dzieci w dziedzinie plastyki są w dużej mierze zbieżne z ustaleniami badaczy (por. Popek, R. 1985; Popek, 2001; Renzulli i in., 2013, *Scales for Rating...*), w szczególności bazują one na wewnętrznej potrzebie tworzenia i doskonalenia się w tej dziedzinie (Painter, 1993). Wymieniane przez rodziców wskaźniki świadczą o umiejętności odróżnienia samego zamiłowania do rysowania – chociaż czasem posiłkują się w tym nominacjami nauczycieli lub innych rodziców oraz wynikami konkursów – od posiadanych przez dziecko zdolności. Na podstawie wypowiedzi można stwierdzić, że poziom plastycznych zdolności dzieci jest zróżnicowany. Rodzice opisując je, dostrzegają u wielu dzieci także zdolności twórcze – jest to prawdopodobny efekt kojarzenia twórczości z dziedzinami artystycznymi. Rodzice zauważają także pasję, z jaką dzieci oddają się aktywnościom plastycznym, umiejętność długotrwałej

koncentracji na zadaniach, a także przekładanie tej aktywności nad inne. Dzieci mają wewnętrzną motywację, by zajmować się plastyką; sukcesy i wyróżnieniach w konkursach traktują jako ważne, sprawia im to przyjemność, lecz nie wpływa na stopień zaangażowania w dziedzinę. Dla rodziców pasja i osiągnięcia dzieci są potwierdzeniem trafności ich nominacji.

W odniesieniu do predyspozycji sportowych dzieci można stwierdzić, że rodzice wskazują na trafne wyróżniki, sugerujące sportowy potencjał dziecka. Oprócz zamiłowania do ruchu i sportu, rodzice dostrzegają sprawność fizyczną, wytrwałość, szybkość, wysoką motywację (por. Giza, 2011), szybkie nabywanie sprawności, panowanie nad ciałem (Gardner, 2002; 2009), posiadanie wewnętrznej motywacji i predyspozycji psychicznych do uprawiania sportu (Zdebski, 1998), wysoką motywację, radzenie sobie z presją i zamiłowanie do rywalizacji (Karolczak-Biernacka, 1998a), a także poczucie szczęścia, gdy mogą uprawiać sport (por. Csikszentmihalyi, 2005). Ale uznają także za zdolne te dzieci, które są pozbawione ducha rywalizacji i przymiotów charakteru przynależnych sportowcom oraz te, które trzeba przymuszać do podejmowania systematycznych treningów sportowych.

Podane przez rodziców wskaźniki możliwości intelektualnych są spójne z tymi, na które wskazują naukowcy. Dotyczy to w szczególności: inteligencji i zdolności poznawczych, takich jak bardzo dobra pamięć, łatwość uczenia się, koncentracja, szybkie tempo pracy, spostrzegawczość (Damiani, 1997; Gottfried, Gottfried, Guerin; 2006) oraz związku tego typu zdolności z nauką i osiągnięciami szkolnymi (Lewis, 1998; Limont, 2010). Trafne jest także dostrzeżenie zainteresowania aktywnościami naukowymi i eksperymentami oraz powiązaniem z nimi cechami, takimi jak ciekawość i dociekliwość (Karnes, Riley, 1999) oraz posiadania olbrzymiej wiedzy, związanej z konkretnymi zainteresowaniami i pogłębiania jej (Geake, 2000).

Badacze podkreślają znaczenie wysokiego poziomu motywacji wewnętrznej do pogłębiania wiedzy w danej dziedzinie (Geake, 2000), co w prezentowanych badaniach także znajduje odzwierciedlenie. Uzyskane wyniki potwierdzają także wnioski innych badaczy o trafności nominacji rodzicielskich w odniesieniu do potencjału intelektualnego, takich jak wczesne opanowanie języka i sprawne posługiwanie się nim oraz wczesna nauka czytania, pisanie i liczenia (Gross, 1999), szeroka wiedza i liczne zainteresowania, ciekawość i doskonała pamięć, szybkie uczenie się i zadawanie trudnych pytań (Buckley 1994; Harrison, 2004; Rogers, Silverman, 1998).

W nominacjach w dziedzinie matematyki pojawiają się wskaźniki odnoszące się przede wszystkim do zdolności matematycznych o typie szkolnym, lecz także u części dzieci zauważa się ich potencjał twórczy w tej dziedzinie (por. Krutiecki, 1968a, za: Gruszczyk-Kolczyńska, 2012a). Rodzice dostrzegają wczesne

zainteresowanie i zamiłowanie do matematyki (por. Gruszczyk-Kolczyńska, 2012c; Sawyer, 1988) i wysiłku umysłowego, szybkie uczenie się matematyki i wysoki poziom umiejętności w tym zakresie (Krutiecki, 1968a, za: Gruszczyk-Kolczyńska, 2012a), dostrzeganie matematyki w otoczeniu, znajdowanie przyjemności w rozwiązywaniu zadań i odporność na niepowodzenia, sprawność w liczeniu, szybsze opanowanie materiału, wysokie osiągnięcia w tej dziedzinie (Gruszczyk-Kolczyńska; 2012a; Waxman, Robinson, Mukhopadhyay, 1996a; 1996b).

Wiek dziecięcy to czas ciągłego rozwoju psycholingwistycznego. Język to medium dla umysłu, pozwalające na wyrażenie przez dziecko własnych myśli i pomysłów, poprzez język można poznać siebie i świat. Język jest traktowany przez dzieci jako narzędzie ekspresji, uzewnętrzniania przemyśleń, spostrzeżeń i wyobrażeń, jednocześnie jednak znaczenie wielu słów pozostaje poza możliwościami poznawczymi dzieci. Dzieci wykorzystują język w kontekstach społecznych, w swoich wypowiedziach biorą pod uwagę słuchaczy, ponadto potrafią w większości zrozumieć punkt widzenia słuchaczy, zadają pytania po to, by uzyskać odpowiedzi, których uważanie wysłuchują (Thompson, 1994; Turner, Helms, 1999).

Chociaż posługiwanie się językiem jest naturalnym elementem rozwoju, to jednak niektóre dzieci mają w tym zakresie wyjątkowe możliwości. Rodzice, wskazują predyspozycje swoich dzieci w zakresie języka ojczystego, które są pokrewne zdolnościom literackim. Wskaźniki wyróżnione przez rodziców dotyczą wczesnego nabycia umiejętności językowych, posługiwania się różnymi formami wypowiedzi, tworzeniem historii i opowieści, bogactwem wyobraźni (por. Painter, 1993; Piirto, 2004; Popek, 2001). To predyspozycje, w których w sposób wyraźny ujawniają się zdolności twórcze oraz wewnętrzna potrzeba uzewnętrzniania swoich literackich i językowych pomysłów. W tej dziedzinie trudno mówić o obiektywnych osiągnięciach dzieci – jednym wskaźnikiem w tym zakresie mogą być wysokie oceny w szkole za prace z języka polskiego oraz docenianie wytworów dziecka przez otoczenie.

Predyspozycje w zakresie języka obcego (językowe, lingwistyczne) uzewnętrzniają się w umiejętnym stosowaniu zasad gramatyki, semantyki, składni i fonetyki, które polegają na umiejętnościach pracy na materiale językowym, w tym przechowywaniu go, zapamiętywaniu oraz przywoływaniu z pamięci, wrażliwości gramatycznej, umiejętności zrozumienia reguł dotyczących struktury gramatycznej języka (Pawlak, 2011; Sobańska-Jędrych, Karpeta-Peć, Torenc, 2013; Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur, 2015). Rodzicielskie nominacje w tym zakresie pokrywają się z częścią wskazanych właściwości, tj. rodzice zauważają pamięć do języków i szybkość przyswajania reguł gramatycznych, ich wskazania dotyczą także zamiłowania do uczenia się języków obcych. Ponadto rodzice swoje obserwacje wspomagają nominacjami nauczycieli i osiągnięciami szkolnymi dzieci

w tej dziedzinie. Nie dostrzegają jednak związku pomiędzy predyspozycjami językowymi a twórczymi. Jako osiągnięcia dziecka w tej dziedzinie uznają docenianie przez nauczycieli oraz sprawne (na tle rówieśników) posługiwanie się językiem obcym.

Potencjał w dziedzinie konstruowania nie znajduje swojego odzwierciedlenia w literaturze przedmiotu, mówi się raczej o zdolnościach wizualno-przestrzennych¹⁸¹ (Mann, 2001; Silverman, 1989; 1995) lub inteligencji przestrzennej (Gardner, 2002; 2009), które są w dalszym rozwoju niezbędne do osiągnięć w takich dziedzinach, jak technika, inżynieria komputerowa, architektura i in. Predyspozycje te korelują ze zdolnościami matematycznymi. Dzieci lubią labirynty, mapy oraz tworzenie wizualnych obrazów miejsc i przedmiotów, dlatego chętnie projektują z użyciem różnych środków przestrzeni, budynki, urządzenia itp. Chętnie wykorzystują zarówno klocki, jak i opakowania na nie; preferują tworzenie według własnej wizji, odrzucając załączone instrukcje. Nie potrzebują innych zabawek, niż te, które pozwalają na tworzenie konstrukcji. Są bardzo kreatywne (Mann, 2001; Talejko, 1970). Chętnie uczą się całościowo, rozumieją abstrakcyjne relacje i systemy, dlatego nie zawsze tradycyjny sposób nauczania jest dla nich odpowiedni¹⁸² (Silverman, 1989; 1995). Wskaźniki podawane przez rodziców są w pewnym zakresie zbieżne z ustaleniami innych badawczy i dotyczą głównie zamiłowania do budowania, kreatywności oraz wysokiego poziomu umiejętności rozwiązywania problemów konstrukcyjnych.

Predyspozycje techniczne można podzielić analogicznie do zainteresowań technicznych, na: ogólnotechniczne (konstruktorskie), modelarskie, elektrotechniczne, eksperymentalne lub, w zależności od podejmowanych działań, na: kreślarskie, monterskie oraz w zakresie obsługi maszyn (Nazar, 1975). Na zdolności techniczne składają się: wyobrażenia, myślenie różnego typu (dywergencyjne, konwergencyjne, intuicyjne), uzdolnienia manualne i organizacyjne, koncentracja, pamięć wizualna i przestrzenna, wrażliwość na układy przestrzenne, czynniki pozaintelektualne, takie jak emocje i motywacja (Popek, 2001). Rodzice dostrzegają część z wymienionych wskaźników, które odnoszą się do obsługi maszyn oraz umiejętności monterskich, a także pozaintelektualne aspekty towarzyszące tym predyspozycjom, tj. pozytywne emocje oraz motywację do zajmowania się tą dziedziną

¹⁸¹ Jednak posługując się przyjętą przez Jana Nazara (1975) typologią zainteresowań technicznych, można przypisać predyspozycje konstrukcyjne do kategorii ogólnotechnicznych.

¹⁸² Osoby te są charakteryzowane także jako nadwrażliwe na bodźce i perfekcyjne; o specyficznym stylu uczenia się. Przy tym w testach inteligencji znajdują się zadania, które służą rozpoznaniu stylu uczenia się wizualno-przestrzennego (Silverman, *Strategies for Gifted Visual-Spatial...*).

oraz kreatywność, wyobraźnię i predyspozycje manualne – wskazania te świadczą o trafności intuicyjnych nominacji rodziców.

Predyspozycje recytatorskie i aktorskie można zaliczyć do grupy artystycznych (por. Giza, 2011). Dziecko o zdolnościach aktorskich wykazuje zrozumienie dla emocji ludzi i dostrzega zależności pomiędzy nimi, chętnie się przebiera i odgrywa role, a nawet wymyśla i reżyseruje przedstawienia, kierując grą innych dzieci. Ponadto jako wskaźniki wymienia się: umiejętność odgrywania ról oraz czerpanie satysfakcji z tego, wykorzystywanie w tym głosu, ruchu i wyrazu twarzy, wykazywanie chęci, by brać udział w przedstawieniach, obserwowanie zachowań innych ludzi, interesowanie się filmem, teatrem, telewizją oraz radiem. Osoby o tym typie zdolności interesują się grą aktorską, lubią naśladować innych, rozumieją i komunikują swoje uczucia poprzez ciało i mimikę, wspaniale opowiadają historie i przywiązują uwagę słuchaczy i widzów, improwizują, identyfikują się z nastrojami i motywacją swoich bohaterów. W przedstawieniach publicznych wywołują emocje u innych i przyciągają ich uwagę (Painter, 1993; Lewis, 1998; Renzulli i in., 2013, *Scales for Rating...*; Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur, 2015). Wskaźniki, wyróżnione przez rodziców, skupiają się głównie na ekspresji dziecka, jego doskonałej pamięci, zamiłowania do występów publicznych – w tym zakresie pokrywają się one ze spostrzeżeniami innych badaczy.

Taniec jest atrakcyjny dla dzieci, gdyż zaspokaja ich potrzebę ruchu i zabawy (Niedbała, 2011). Jest elementem wychowywania i wszechstronnego rozwoju dziecka; poprzez tę formę możliwe jest odgrywanie roli odkrywcy, twórcy, wykonawcy, obserwatora (Lange, 2009; Tomaszewski, 1991), stanowi też ważny element rozwoju wielu dzieci, gdyż łączy naturalną potrzebę ruchu z ekspresją muzyczną. W odniesieniu do tańca i choreografii przy identyfikacji zdolności bierze się pod uwagę między innymi elastyczność, proporcje ciała oraz pamięć (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2012a). W rozwoju podkreśla się, oprócz cech fizycznych, osobowościowych i twórczych zdolności, znaczenie wsparcia społecznego (Chua, 2015).

Jako wskaźniki zdolności tanecznych wymienia się: umiejętność powtarzania układów tanecznych, zapamiętywanie i adaptowanie wskazówek dotyczących ruchu, odzwierciedlenie poprzez ruch rytmu, uczuć i idei, predyspozycje fizyczne: elastyczność, wytrzymałość, siła; intensywność, ekspresja i subtelność ruchu oraz kreatywność i motywacja do zajmowania się tańcem (Chua, 2015; *Identification of Children...*). Tancerze mają potrzebę wyrażania przeżyć doświadczanych pod wpływem muzyki poprzez ruch, wymyślane lub naśladowane układy. Charakteryzują się też wysoką umiejętnością odczuwania i wyrażania emocji. Tancerze mają także doskonałe zdrowie, sprawność fizyczną, nad którą stale pracują, gotowość do wielogodzinnych, żmudnych ćwiczeń fizycznych oraz miłą powierzchowność (Painter, 1993). Badani rodzice dostrzegają u dzieci predyspozycje

fizyczne, kreatywność, łatwość w uczeniu się ruchu oraz pozytywne emocje, które towarzyszą tym aktywnościom. Doceniają także obiektywne osiągnięcia, związane z wystąpieniami publicznymi. Badacze zwracają uwagę na predyspozycje psychiczne, takie jak otwartość na doświadczenia, ciekawość i wytrwałość (Chua, 2015), jednak te cechy nie są uwzględniane przez badanych rodziców.

Opinie rodziców dotyczące predyspozycji przywódczych ich dzieci są w dużej mierze zbieżne z ustaleniami badaczy, zdaniem których osoby o tych zdolnościach cechują się między innymi rozumieniem procesów zachodzących w grupie ludzi (rówieśników), umiejętnością manipulowania innymi (również dorosłymi), charyzmą, umiejętnościami kierowniczymi, inteligencją i miłą powierzchownością (Painter, 1993). Jako istotne dla przywódców cechy wymieniane są: zdolności, elokwencja, osiągnięcia (wysokie wyniki w nauce i sporcie), odpowiedzialność (inicjatywa, wytrwałość, pragnienie wybicia się), udział (aktywność, uspołecznienie) oraz status (pozycja społeczno-ekonomiczna, popularność) (Niebrzydowski, 1999) i również niektóre z tych wskaźników dostrzegają rodzice, na przykład komunikatywność, aktywność, wysoka pozycja społeczna i popularność, odpowiedzialność, a także osiągnięcia w jakiejś dziedzinie.

Spostrzeżenia rodziców dotyczące predyspozycji organizacyjnych są pokrewne kategoryzacji dokonanej przez Calvina W. Taylora, odnoszącej się do wielorakich talentów twórczych, takich jak: prognozowanie, planowanie, komunikowanie się, podejmowanie decyzji, realizowanie projektów oraz umiejętności interpersonalne, zdolność do zauważania szans i okazji (por. Eby, Smutny, 1998; Limont, 2010), a także cech wyróżnionych w narzędziach badawczych przez Geoffa Lewisa: chętnie podejmują nowe zadania, nie obawiają się porażki, organizują zajęcia innym osobom i biorą za to odpowiedzialność, chętnie pełnią różne funkcje w szkole, przynależą do organizacji i są w nich aktywne (Lewis, 1998).

Empatia nie jest ujmowana w literaturze przedmiotu jako oddzielny rodzaj zdolności, a uznawana jest za wyraz podmiotowego traktowania innego człowieka. Wyraża się we wrażliwości i umiejętności wczuwaniu się w przeżycia innych osób oraz gotowości do poświęcania się dla nich (Lewicka, 2005). Można założyć, że predyspozycje empatyczne wyróżnione przez rodziców mogą być elementem podwyższonej wrażliwości dziecka, jego wzmożonej pobudliwości emocjonalnej, która oznacza głęboki związek z innymi, przywiązanie, doszukiwanie się potencjału a nie wad w ludziach (Limont, 2010; 2014; Lovecky, 1992; Piechowski, 2015). Jak twierdzi Deirdre Lovecky (1992), wiele zdolnych dzieci jest wysoko empatycznych, nie tylko wiedzą, co czują inni, ale też doświadczają analogicznych uczuć, doświadczają emocji, które towarzyszą innym ludziom. Są to dzieci, które można nazwać „zdolnymi dawcami” (*gifted givers*), dla których współodczuwanie i obdarowywanie swoją uwagą innych jest częścią ich samych.

Potencjał w dziedzinie przyrody opiera się na fascynacji światem roślin, zwierząt i zjawiskami fizycznymi oraz zaangażowaniu się w poznawanie tego świata, zainteresowaniach przyrodniczych, empatii wobec zwierząt, fascynacji roślinami lub owadami, zamiłowaniu do wycieczek krajoznawczych czy zaistnieniu potrzeby wdrażania dbałości o środowisko (Głowacka, 2001; Grygier, Jancarz-Łanczkowska, Piotrowski, 2013) – w tym zakresie nominacje rodziców są trafne. Ponadto rodzice dostrzegają, że eksplorowany przez dziecko świat przyrody jest przez nie twórczo przetwarzany.

W literaturze przedmiotu nie wyróżnia się predyspozycji dzieci w zakresie orientacji w przestrzeni. Te indywidualne zdolności mogą być odkryte i docenione głównie w rodzinie. Z kolei zdolności informatyczne są charakterystyczne dla dzieci w starszym wieku, przejawiają się w myśleniu algorytmicznym, szybkim uczeniu się programowania lub łatwości w nabywaniu umiejętności związanych ze specyficznym oprogramowaniem.

5.2. Wzmacnianie rozwoju zdolności w obrębie dziedziny

Sam fakt, że potencjał dziecka został rozpoznany, nie jest równoznaczny z tym, że dziecko będzie w danej dziedzinie się rozwijało. W okresie dzieciństwa najważniejszymi osobami, które decydują o kierunku i zakresie oddziaływań rozwojowych, są rodzice oraz w dalszej kolejności: nauczyciele przedszkola, szkoły oraz trenerzy/lektorzy/nauczyciele zajęć pozalekcyjnych. Rodzice są pierwszymi nauczycielami swoich dzieci, rozbudzają w nich zainteresowanie i zamiłowanie, kształtują postawy i nastawienie, wpływają na siłę psychiczną dziecka, organizują środowisko domowe, oddziałują na wybór lub dostęp do grup rówieśniczych.

W tym rozdziale poddano analizie, czy rodzice podejmują decyzję o rozwijaniu rozpoznanego potencjału, a także, jeżeli decyzja ta jest pozytywna, w jaki sposób wzmacniają rozwój zdolności w obrębie konkretnej dziedziny.

5.2.1. Wzmacnianie rozwoju zdolności muzycznych

Analizując działania rodziców wzmacniające rozwój zdolności muzycznych dzieci, trzeba uwzględnić fakt, czy posiadają oni (przynajmniej jedno z nich) zdolności lub przygotowanie muzyczne, gdyż znacząco wpływa to na rodzaj i jakość podejmowanych działań. Ukierunkowane działania rodziców częściej dotyczą gry na instrumencie niż śpiewania.

W badanej grupie rodzice grają na instrumentach na różnym poziomie, głównie dla siebie. Z deklaracji wynika, że jeden z ojców gra w zespole rockowym, jedna zaś z mam wykonuje zawód nauczyciela muzyki w przedszkolu.

Rodzice, którzy sami posiadają zdolności i czasem także wykształcenie muzyczne, mają większą łatwość w kierowaniu rozwojem swoich dzieci i gotowość,

by wzmacniać posiadany przez dziecko potencjał. Mają świadomość, że w odniesieniu do tego typu predyspozycji ważne jest wczesne ich rozpoznanie i rozwijanie. Czują się też odpowiedzialni za muzyczną stymulację dziecka. Rodzice ci doceniają fakt, że muzyka kształtuje wiele umiejętności pożądaných w życiu i zwracają uwagę na budzenie wrażliwości artystycznej dziecka. Podkreślają, że w ich domu muzyka jest obecna. Muzyczne pasje rodziców przekładają się na gust dzieci, na przykład gdy w domu dominuje muzyka klasyczna, rodzice zauważają, że dziecko przejmuje upodobanie w tym kierunku. Rodzice oprócz słuchania muzyki w domu, zabierają dzieci na koncerty, do filharmonii, na festiwale muzyczne lub na balet.

Muzykujący rodzice są dla dziecka dobrym przykładem: gdy sami grają na instrumencie, dziecko chętnie naśladuje i włącza się do wspólnego spędzania czasu na takich aktywnościach. W rodzinach tych najczęściej jest też dostęp do instrumentu. W przypadku, gdy instrumenty są w domu, rodzice chętnie pozwalają dzieciom na korzystanie z nich. Opowiada o tym jedna z mam:

W muzyce są ważne wzorce taty, który ma te gitary elektryczne i jedną mu podarował. Myślę, że to są gusta muzyczne przejęte po tacie (M17).

Ci, którzy takich doświadczeń nie posiadają, lecz pragną rozwijać zdolności dzieci, kierują się intuicją oraz potrzebami swoich dzieci, poszukują form, które byłyby odpowiednie. Porównują dziecko do starszego rodzeństwa lub rówieśników, radzą się osób kompetentnych w tym zakresie: członków rodziny albo nauczycieli. Znaczące są dla nich także nominacje nauczycieli z przedszkola lub szkoły (*ja mam napisane, że jest zdolna muzycznie M3*), którzy uświadamiają rodzica o predyspozycjach dziecka i stymulują do tego, by jakieś działania w kierunku rozwijania w tej dziedzinie podejmować.

Wszyscy rodzice dość ostrożnie podchodzą do pragnień dzieci, odnośnie do posiadania instrumentu i nauki gry, szczególnie gdy instrument jest kosztowny (np. pianino). Zwracają uwagę także na wiek dziecka, związany z rozpoczęciem grania – gra na niektórych instrumentach nie może być rozpoczęta zbyt wcześnie, gdyż dziecko może nabyć nieprawidłowe nawyki techniczne. Tak jest na przykład w przypadku gitary. Jeden z ojców opowiadający o bardzo wczesnym pragnieniu dziecka grania na gitarze podtrzymywał w dziecku to pragnienie poprzez wspólne wizyty w sklepach muzycznych i oglądanie różnych instrumentów, lecz wstrzymywał rozpoczęcie nauki dziecka.

Ponadto dzieci proszą rodziców o pomoc w znalezieniu materiałów muzycznych (w Internecie), nagrywanie muzyki w telefonie dziecka, wspólne śpiewanie, zakup odpowiednich instrumentów lub akcesoriów (*Mamo, ja bym chciała dostać trójkąt. Kupiłam jej taki, niech sobie stuka na tym trójkącie, potem go schowałam, żeby był spokój. Ale potem skrzypce się pojawiły... M37*). Rodzice nie chcą zmuszać

dzieci do aktywności, która jest dla nich mało interesująca, lecz gdy dziecko chce – wtedy umożliwiają realizację pomysłu. Dzieci, które same wybierają udział w zajęciach muzycznych, konsekwentnie realizują postawione sobie cele. Rodzice pozostawiają im wybór i wspierają w tym, by miały warunki, aby wytrwać w postanowieniu (*inicjatywa jest z jej strony; ja mogę ją wspierać* M48).

Ważnym elementem wzmacniającym rozwój zdolności muzycznych dziecka jest potencjał innych członków rodziny, w szczególności posiadanie starszego, muzycznego rodzeństwa. Młodsze dzieci od małego uczestniczą w aktywnościach starszego, chodzą na próby, obserwują występy, uczą się piosenek lub naśladową grę na instrumentach. W jednym przypadku mama opowiadała, że dziewczynka już jako płynnie mówiąca dwulatka posiadała własne skrzypce i odbywała 10-minutowe lekcje gry. Wynikało to z jej osobistego pragnienia, które obudziło się pod wpływem aktywności starszej siostry. Ponieważ ta uczyła się grać, więc również młodsza miała zapewnione analogiczne możliwości, a następnie, również śladem siostry, zaczęła uczęszczać do szkoły muzycznej. Starsze rodzeństwo stanowi nie tylko wzór do naśladowania, lecz także służy pomocą w wyjaśnianiu trudnych kwestii związanych z muzyką, podpowiada, jak grać i dzieli się własnymi doświadczeniami. Inspiracją dla dziecka są także inne osoby w rodzinie, które zajmują się muzyką profesjonalnie: dziadkowie, wujkowie itp. Posiadane przez nich instrumenty lub sprzęt muzyczny, możliwość podróży i koncertowania imponują dzieciom i ukierunkowują ich marzenia.

Ważnym ośrodkiem rozwoju uzdolnień muzycznych dzieci jest szkoła muzyczna. Tylko w jednym przypadku rodzice zadeklarowali, że rozważają, by dziecko zdawało egzaminy do ogólnokształcącej muzycznej szkoły państwowej, w której nauka przedmiotów ogólnych jest na wysokim poziomie i nie ma konieczności zostawiania na zajęcia popołudniowe. W momencie prowadzenia rozmowy podjęta była decyzja, że dziecko spróbuje zdać egzaminy do tej szkoły. Jednak decyzji tej towarzyszyła świadomość, że szkoła jest daleko od domu i konieczne będzie codzienne dowożenie dziecka.

Gra na instrumencie może być dla dziecka przyjemnością, jest to granie dla siebie. Dzieci, które lubią instrument, chociaż potrzebują przypomnienia, siadają chętnie do ćwiczeń, nie traktują tego jak przykrego obowiązku. Tym chętniej sami rodzice utwierdzają dziecko w pozostaniu w dziedzinie muzyki, uznając nie tylko, że ich rozpoznanie było trafne, lecz dostrzegając także w dziecku wewnętrzną motywację do tego, by systematycznie zwiększać poziom swoich umiejętności.

Uczęszczanie do szkoły muzycznej wiąże się także z egzaminami i publicznym koncertowaniem. Fakt ten jest dla dzieci zarówno źródłem dumy, jak i stresu, szczególnie w przypadku sukcesu, zwiększa poczucie wartości dziecka. Koncertowanie, występy, stanowią dla dziecka doświadczenie, które warto przeżyć. Rodzice są wsparciem dla dziecka w przypadku tremy przed koncertami i występami.

Poszukują sposobu na to, by ją złagodzić, przyzwyczaić dziecko do radzenia sobie, wypracować skuteczne metody jej niwelowania (*nie ma lepszej metody, jak trening M11*). Czasem też uciekają się do manipulowania poczuciem winy u dziecka, zachęcają i wskazują na przyjemność, jaką dziecko sprawia rodzicom swoim występowaniem.

5.2.2. Wzmacnianie rozwoju zdolności twórczych

Zdolności twórcze ujawniają się u dzieci najczęściej w powiązaniu z konkretną dziedziną, w tym z zabawą. Głównie rodzice, którzy sami są osobami twórczymi, rozpoznają specyficzne cechy dziecka, niepowiązane z dziedziną.

Działania rodziców związane z rozwojem zdolności twórczych obejmują konkretne dziedziny i skierowane są na: zapewnienie dziecku przestrzeni i materiałów do realizacji swoich twórczych pasji (narzędzi plastycznych, klocków), zachęcanie i wspieranie ich w ujawnianiu pomysłowości (np. pomoc w spisywaniu opowiadań), wspólne zabawy kreatywne (językowe, plastyczne, muzyczne). Pomocne jest także spisywanie przez rodziców opowiadań dziecka lub umożliwienie zapisania pomysłów na komputerze, zamiast ręcznie. Zauważają, że dzieci są szczególnie kreatywne i trzeba je do tego zachęcać, podsuwają narzędzia i akceptują ich niezależność i pomysłowość (*my przyjęliśmy do wiadomości, jaka ona jest i nie walczyliśmy z tym O73*).

Nieliczni szukają szkoły, która będzie otwarta na potrzeby edukacyjne dziecka, nie zniszczy potencjału dziecka: *która pozwala dzieciom na odkrywanie, nie utrwała schematów (M41)*, która *nie stłamsi (O73)*. Rodzice doceniają nauczycieli, którzy potrafią stosować niestandardowe metody, zaciekać dziecko, podtrzymać jego motywację oraz akceptują jego wyjątkowe pomysły. Nieliczni nauczyciele, zdaniem rodziców, potrafią zaangażować dziecko w roli swojego asystenta.

W badanej grupie część rodziców posiada zdolności twórcze – osoby te są bardziej wrażliwe na przejawy takich zdolności u dzieci i mają większą gotowość, by wspierać ich niezależność, nietypowe pomysły oraz nonkonformizm. Jeden z ojców wykonujący kreatywny zawód identyfikuje się z problemami, z którymi spotyka się jego córka, nawiązał do swojego dzieciństwa i młodości:

Zawsze byłem źle traktowany. Wariat, ogólnie wariat. Zwracano mi uwagę, żebym był cicho, a mnie wtedy nawet nie było w szkole. Ja dopiero w pewnym wieku potrafiłem sobie poradzić z syndromem oceny i odrzucenia (O34).

Dalej ojciec stwierdza, że chociaż obecnie nie przejmuje się tym, jak jest odbierany przez innych, jako dziecko tego nie rozumiał. Dlatego obecnie stara się tak wychować dzieci, by były one w stanie zachować swoją niezależność, by poznawały swoje mocne i słabe strony (*Nikt nie jest doskonały, każdy z was ma ograniczone zdolności i talenty i trzeba to kształtować. Trzeba kształtować to, co się ma O34*).

Wzmocnienia rodziców odnoszą się więc do wzbogacania środowiska domowego, wykorzystania zasobów zewnętrznych oraz wzmocnienia siły psychicznej, w tym odporności na opinie i krytykę, wzmocnianie poczucia wartości i niezależności.

5.2.3. Wzmocnianie rozwoju zdolności plastycznych

Jeżeli rodzice zauważają, że dziecko posiada predyspozycje w zakresie plastyki, wspierają je. Do najważniejszych i najczęściej wskazywanych działań należy zapewnienie dostępu do niezbędnych narzędzi. Kupują potrzebne pomoce: kartki, bloki, zeszyty, kredki, farby, pędzle, flamastry, długopisy, papier, bloki rysunkowe, plastelinę, kredę, tablicę, gotowe zestawy plastyczne dla dzieci i in. Również w ramach prezentów dla dziecka sami kupują lub sugerują członkom rodziny zakup droższych akcesoriów plastycznych. W przypadku posiadania sklepu plastycznego pozwalają dziecku wybierać potrzebne mu narzędzia i pomoce. Ponadto wykazują gotowość do tego, by znosić w domu ślady aktywności plastycznej dziecka, organizują mu miejsce, w którym może tworzyć, zgadzają się, by prace dziecka były widoczne w domu (*zawsze pół kuchni, to schną jej prace* M73). Akceptują bałagan, uszkodzenia oraz niszczenie ubrań, lecz wyznaczają przy tym zasady, których należy przestrzegać (*to mi nie przeszkadza, zawsze jej przygotowywałam miejsce, czy gazetę na stole, a jak się nawet wgniecie, to przecież nie jest nieszczęście* M71). Gdy dziecko jeszcze nie pisze, rodzice wspierają je w twórczości dotyczącej tworzenia historyjek obrazkowych: dziecko rysuje, rodzice zaś uzupełniają treści pod jego dyktando. Ponadto, gdy jest organizowany konkurs plastyczny, pilnują, by dziecko wykonało i oddało w szkole pracę. W czasie rozmowy z rodzicami w kilku przypadkach ujawniła się ich refleksja na temat tego, co jeszcze mogliby zrobić w zakresie rozwoju dziecka, chociaż wcześniej takich pomysłów nie posiadali.

Bogatszy zasób oddziaływań mają rodzice, którzy sami posiadają pasje lub zdolności plastyczne. Zauważają znaczenie wczesnego rozpoznania i rozwoju predyspozycji w tej dziedzinie (*bo ja wiem, że jest w życiu taki moment, kiedy dzieci lubią rysować i tworzyć i jak się tego nie wykorzysta, to potem to mija* M41). Chętnie włączają się w aktywności dzieci, razem rysują, malują, lepia, wykonują projekty i wspólnie realizują zamierzenia, mają większą łatwość w określeniu poziomu zdolności dziecka. Ponadto uwrażliwiają na estetykę otoczenia (*sama też ich tego uczę, że są na świecie źle zaprojektowane domy i dobrze* M26), zabierają na wycieczki, gdzie dziecko może doświadczyć przeżyć estetycznych lub zaspokoić swoją ciekawość związaną z projektowaniem. Szukają inspiracji na prace swoje i dziecka w różnych źródłach, podpowiadają i inspirują (*ona tworzy projekt, a ja jej podpowiadam, co mogłaby dorobić* M19). Starają się, by wykorzystać swoje

umiejętności w pracy z dzieckiem (*zawsze mi mówiono, że jestem uzdolniona plastycznie i nie ukrywam, że ja ją tam popycham M27*).

W przypadku rodziców, którzy lubią prace plastyczne i mają w tym zakresie kompetencje, naturalna jest konieczność wspierania dziecka w jego zainteresowaniach i zdolnościach. Podziwiają technikę, pomysły, dokładność, staranność. Co więcej robią wiele, by w dziecku ujawniły się takie predyspozycje, a także by podobnie jak rodzice, miały do tego zamięłowanie.

Warto tu przybliżyć postawy dwojga rodziców, wykonujących odpowiednio zawód architekta oraz grafika komputerowego.

Mama, architekt, od początku miała nadzieję, że jej dzieci odziedziczą zdolności plastyczne. Tymczasem jeden z synów, gdy był w przedszkolu, po pierwsze, miał problemy z trzymaniem ołówka, po drugie, nie znosił, gdy próbowała skierować jego zainteresowania na plastykę. Dlatego, realizując swoją wizję dziecka, niezręcznie starała się narzucić swoje zdanie i wbrew jego woli ukierunkować aktywność plastyczną. Opowiada o tym następująco:

No i to moje załamanie, że nie będzie rysował. Ja jestem po części też uzdolniona plastycznie. Jestem architektem i od początku chciałam, jak jeszcze tamtych dwóch nie było, żeby on rysował. Zachęcałam go: narysuj to, narysuj tamto. A on: nie potrafię. Ja mówię, że co mi się za dziecko trafiło, że on nie chce rysować. I to był dla mnie taki problem. Powiedział, że nie będzie się mnie słuchał, tylko pani w przedszkolu. Jak taki tekst usłyszałam, to poległam, stwierdziłam, że on nie będzie się mnie słuchał i nie będziemy rysować w domu. I poprzestałam (M26).

Po pewnym czasie okazało się, że dziecko nie tylko ma predyspozycje plastyczne, lecz także własną oryginalną formę i tematykę wyrazu. Po pierwszych niepowodzeniach mama z dużą pokorą podchodziła do własnych kompetencji pedagogicznych (*ja też się muszę nauczyć wychowywać M26*) i stara się podążać za potrzebami dziecka, nie narzucając mu własnych wizji. Tworzy warunki, podpowiada, zapewnia materiały i miejsce do rysowania, zachwyca się tworzonymi przez dziecko pracami. Przekłada własne doświadczenia z dzieciństwa na potrzeby dziecka, szczególnie wewnątrznie odczuwaną potrzebę rysowania oraz bycia docenioną (*od zachwytu pani w zerówce to mnie nakręcało; i ja to pamiętam i w tej chwili za żaden rysunek go nie zganię M26*). Przy tym podkreśla, jak wielką sprawia jej radość oryginalność, postępy w nabywanych umiejętnościach i pomysłowość dziecka.

Tata, grafik komputerowy, wyraźnie zaznaczył, że zależało mu na tym, by syn umiał rysować. Dlatego od początku inspirował poprzez przykład: rysował przy dziecku, rysował to, co syna interesowało (maszyny budowlane, herosów, piłkę nożną, plakaty), wspólnie spędzali czas na rysowaniu według instrukcji. Ponadto pozwalał, by dziecko oglądało go przy pracy, doceniał i włączał pomysły syna do własnych projektów. Jego postawa wynika z doświadczeń własnego dzieciństwa.

To, że jestem czuły na jego potrzeby poznawcze, wynika z tego, że mną rodzice się nie zajmowali, jeżeli chodzi o pielęgnowanie moich talentów. W momencie, kiedy zacząłem w sobie odkrywać taką potrzebę i to, że bez żadnej nauki mogę coś narysować, tylko patrząc na to, to wtedy powinienem zostać jakoś wsparty. Na przykład poszedłem na egzaminy do szkoły plastycznej i tych egzaminów nie zdałem. Wtedy powinno to być pielęgnowane (O23).

Stąd w swoim życiu za priorytet uznał rozbudzenie miłości do rysowania i wspieranie syna:

Chciałem zaszcześcić, żeby robił to, co lubi. Jakby interesował się motorami, to rysowalibyśmy motory, jak maszyny rolnicze, to maszyny rolnicze (O23).

Co bardzo ważne, rodzic w swoim postępowaniu oprócz doświadczeń kieruje się także własnymi przekonaniem o tym, jakie działania są skuteczne i konsekwentnie wdraża je w życie. Zdaniem badanego ojca najważniejszy jest przykład:

Rzecz polega na tym, że ktoś potrafi się na czymś skupić. Poprzez ćwiczenia każde dziecko może osiągnąć wysoki poziom. Ale wszystko jest kwestią tego, czy dziecko potrafi się skupić na tym. Takie jest moje zdanie, mogę się mylić. To jest w dziecku (O23).

W pojedynczych przypadkach ujawnia się dylemat, dotyczący tego, gdzie jest granica pomiędzy zachwytem rodzica dla dziecka, a koniecznością krytyki, by mogło się doskonalić. Tak mówi o tym jedna z mam:

Ja jako matka oczywiście nie wiedziałam, na ile chwalić wszystko, a na ile zwracać uwagę, że ten konik nie wygląda jak konik, a to drzewko mogłoby mieć więcej liści. W momencie, kiedy widzę, że zdecydowanie coś zepsuła w tym rysunku i mogłaby to poprawić, to tego nie ukrywam i mówię, ale też nie wiem, czy przez to nie buduję w niej tego poczucia mniejszej wartości. Bo myślała, że jest super, bo taka była jej wizja tego baranka, a tu się okazuje, że mamie się nie podoba (M30).

Pod wpływem krytycznych słów rodziców niektóre dzieci poprawiają rysunek zgodnie z sugestią. Stąd można zauważyć, że rodzice zarówno stosują strategię pełnej akceptacji dla prac dziecka, jak i taką, w której wskazują niedoskonałości i naciągają na wprowadzanie zmian.

Udostępniają także dziecku materiały, które wiążą się z realizowaniem ich pasji (materiałów plastycznych) lub wykonywanym zawodem (program do grafiki komputerowej, projekty architektoniczne, literatura i czasopisma fachowe). Potrafią też zainspirować tak, by włączyć w aktywności plastyczne inne zainteresowania dziecka. Biorą też pod uwagę możliwość, że w przyszłości dziecko powinno rozwijać zdolności w bardziej formalny sposób (np. lekcje rysunku, malarstwa). Ponadto zauważają, że znaczenie w rozwoju zdolności dziecka ma posiadanie utalentowanego w tym kierunku starszego rodzeństwa.

Wszyscy rodzice chętnie przechowują prace dzieci, nawet jeżeli te zajmują sporo miejsca. W sytuacji, gdy prac jest bardzo dużo, segregują, dokonując oceny, które

warto przechować, a których należy się pozbyć lub archiwizują w wersji elektronicznej. Ponadto zachęcają dzieci, by obdarowywały nimi członków rodziny lub rówieśników.

Rodzice doceniają rolę szkoły i zajęcia plastyczne realizowane zarówno na lekcjach, jak i w formie pozalekcyjnej. Podkreślają, że nauczyciele zachęcają ich dziecko do aktywności, typują jego prace na konkursy, udostępniają tablice, by prace eksponować. Szczególnie pochlebnie rodzice wyrażają się o nietypowych zajęciach plastycznych w szkole, takich jak: lepienie w glinie czy arteterapia. Wysyłają dziecko na zajęcia dodatkowe pod warunkiem, że sprawia mu to przyjemność. W odniesieniu do zajęć prowadzonych w domach kultury rodzice doceniają fakt, że prace są wykonywane przez kilka tygodni, że uczy się tam dziecka cierpliwości, wytrwałości i staranności oraz różnych technik oraz że dziecko otrzymuje obiektywną opinię o swojej pracy. Zajęcia takie stanowią znaczący krok w kształtowaniu kompetencji w dziedzinie plastyki.

Uwzględniając dzieci o predyspozycjach plastycznych, które wykazują także niezależność w doborze ubrań, rodzice na miarę swoich możliwości starają się uwzględniać potomka w planowaniu zakupów odzieżowych. Jeżeli mają ku temu odpowiednie zasoby finansowe, zabierają dziecko na zakupy i pozwalają na swobodny wybór ubrań. Przy mniejszych możliwościach finansowych dokonują zakupu jedynie, gdy ich wybór będzie zaaprobowany. Gdy dziecko jest w młodszym wieku, dbają przede wszystkim o to, by ubrało się adekwatnie do pogody, nie ingerując w wybór kolorów lub rodzaju ubrań. Ale też część rodziców podkreśla, że gdy nie jest im łatwo zaakceptować dokonywanych przez potomka wyborów, próbują narzucić własną wizję, co czasem kończy się konfliktem z dzieckiem.

5.2.4. Wzmacnianie rozwoju zdolności sportowych

Rodzice doceniają znaczenie sportu dla rozwoju dziecka: zarówno dla jego zdrowia, kondycji fizycznej, jak i kształtowania charakteru. Z tym nastawieniem większość z nich chętnie podejmuje działania, które wzmacniają potencjał sportowy dziecka.

Przy tym większe zaangażowanie we wzmacnianiu rozwoju zdolności sportowych wykazują ci rodzice, którzy albo wcześniej uprawiali jakiś sport, albo dziecina ta jest w obszarze ich osobistych zainteresowań (np. są kibicami piłki nożnej). Czynnikiem sprzyjającym jest również fakt, że starsze rodzeństwo uprawia sport. W takich sytuacjach dziecko podąża śladem rodzeństwa, uczestniczy w jego treningach, naśladuje jego zachowania. Dzieci wzajemnie się motywują do ćwiczenia w domu, wspólnie wymyślają i podejmują wyzwania.

Rodzice wspierają swoje dzieci poprzez zapewnienie im odpowiedniego sprzętu (zakup rolek, roweru itp.), organizowanie okazji do aktywności fizycznej (okazjonalne

lub systematyczne treningi na basenie, jazda konna), pomoc organizacyjną (wyszukiwanie zajęć dodatkowych, dowóz na trening lub zawody), zachęty, motywowanie, wyrażanie aprobaty i podziwu, docenianie osiągnięć.

Ci rodzice, którzy mają zainteresowania sportowe, lubią kibicować, chętnie włączają się w rozwijanie aktywności sportowej dziecka. Jedna z mam opowiada o tym w ten sposób:

Piłką nożną ja się interesuję, bardzo lubię, ale nie trenuję. Może trochę popycham go w tym kierunku, bo mnie to interesuje. Lubię być na treningu i obserwować. Piłka nożna to na pewno ja, a rajdy, sporty motorowe – to mąż (M7).

Zdolności i zamiłowanie do sportu, dziecięca chęć trenowania jest dla opiekunów sposobem na osiągnięcie innych celów – motywowania do działań pożądanых, kształtowania siły charakteru. Rodzice cenią gry zespołowe, które rozwijają w dziecku umiejętność współpracy i zachowania koleżeńskie. Sport odciąga uwagę dzieci od innych, mniej poświadanych przez rodziców aktywności oraz buduje dziecięce przyjaźnie. Jedna z mam wyraża to słowami:

To dobrze, bo oni wtedy nie mają czasu na brojenie, dokuczanie innym, bo na przykład na każdej przerwie sobie biegną i grają w piłkę. A inni chłopcy, którzy nie mają takich zainteresowań, rozwalają automaty, albo dokuczają komuś i biją się (M7).

Dwie szczególnie uwyrażnione formy pozwalające na uprawianie danej dziedziny sportu to decyzja o uczęszczaniu do szkoły sportowej lub wybór zajęć dodatkowych/klubu sportowego. Obydwie formy wiążą się najczęściej z dowożeniem dziecka kilka razy w tygodniu do miejsca treningów. Decyzję o uczęszczaniu do szkoły sportowej podjęli tylko jedni rodzice (w chwili prowadzenia wywiadu dziecko było po testach sprawnościowych), między innymi dlatego, że uczęszczał tam już starszy brat. Ponieważ badania obejmowały rodziców dzieci uczęszczających do szkół nieprofilowanych, w tej grupie najwyraźniejszym sposobem rozwijania zdolności sportowych jest zapisanie dziecka na treningi organizowane w szkole, domu kultury lub klubie sportowym. Jednak niewielu z badanych rodziców zdecydowało się na zapisanie dziecka do klubu sportowego. Większość preferuje rekreacyjne lub dodatkowe uprawianie sportu (nie wyczynowe). W tym celu dziecko chodzi na basen, jeździ na rowerze, rolkach, ćwiczy w domu lub uczestniczy w treningu nie więcej niż jeden raz w tygodniu.

Dzieci, które rozpoczęły systematyczne i intensywne treningi sportowe w wyznaczonej przez siebie dziedzinie, najczęściej robią to chętnie. Aktywnemu uczestniczeniu w treningach sprzyja fakt, że (jeżeli są one w bliskiej odległości od miejsca zamieszkania) uczęszczają tam koledzy i koleżanki (*czasem mu się nie chce, ale idzie ze względu na kolegów M7*), albo jeżeli trener lub trenerka są przez dziecko lubiani. Rodzice podkreślają, że dzieci chętnie poszukują formy, w której będą uzewnętrzniać swoje sportowe pasje.

Role rodziców jest zachęcanie i motywowanie nie tylko do trenowania, lecz także do wyjeżdżania na zawody, turnieje, sparingi oraz dopingowanie do wygranej lub wspieranie w przypadku przegranej. Muszą w to włączyć także dowożenie dzieci czasem w odległe miejsca Polski.

Znaczące są także aktywności rodziców ukierunkowane na pielęgnowanie zainteresowań sportowych dzieci: wspólne uprawianie sportu, kibicowanie, wyjazdy na imprezy sportowe, podporządkowanie własnych potrzeb potrzebom dzieci (*jak jest mecz, to dla świętego spokoju pozwalam mu oglądać, nie oglądam innych rzeczy M63; jeździ na rolnkach i mnie zmusił, abym się nauczyła jeździć M50*). Rodzice włączają dzieci w swoje aktywności sportowe, na przykład jazdę konną.

Interesujący jest przykład jednej z rodzin (wielodzietnej, w środowisku miejskim, niezbyt dobrze sytuowanej, rodzice z wykształceniem zawodowym), w której dzieci od wczesnego wieku uprawiają judo w klubie sportowym. Istotne w tej rodzinie są dwa fakty: rodzice w swojej młodości uprawiali sport i nie byli w stanie zrealizować swoich pasji. Drugi fakt dotyczy tego, że trener, który prowadzi w klubie starsze dzieci, wspiera rodzinę, zachęca do sportu młodsze, udziela zniżek na opłaty klubowe i za zawody itp. Wszystkie dzieci, które trenują, osiągają znaczące sukcesy w zawodach (stają na podium, otrzymują medale i dyplomy). Jedno z dzieci przekroczyło umiejętnościami swoją kategorię wiekową i podejmuje zmagania ze starszymi zawodnikami. Dzieci są wysyłane z klubu na obozy sportowe, gdzie mogą poznać także inne dyscypliny sportu. We wszystkich radzą sobie bardzo dobrze.

Ponadto rodzice poszukują, na miarę swoich możliwości, innych form uprawiania sportu, chociaż barierą są tu są ograniczenia materialne. Starsze dzieci i ich sukcesy są opisywane w lokalnej prasie. Jest to powód dumy rodziców – gazety są przechowywane. W kształtowaniu prosportowej postawy dzieci rodzice przywołują przykłady słynnych sportowców, by je motywować, szukają analogii pomiędzy nimi a dziećmi, wskazują pożądane cechy, które umożliwiły osiągnięcie światowej formy i zwycięstw. Zachęcają, gdy dzieci czują zmęczenie lub zniechęcenie, ukierunkowują, doszukując się w tej dziedzinie szansy na sukces życiowy. Podkreślają też, że systematyczny i intensywny trening powinien dotyczyć jednej dyscypliny, nie powinno się jej zmieniać, chociaż inne aktywności sportowe nie są zakazane. Nie odpuszczają także dzieciom wtedy, gdy te twierdzą, że trenowanie im się znudziło. Widoczną przeszkodą jest brak finansów: dzieci mają dyspozycje i chciałyby trenować tenis lub wspinaczkę, ale przekracza to możliwości rodziców. Rodzice starają się okazjonalnie stworzyć dzieciom sposobność do włączenia się w jakąś mniej typową aktywność (jazda konna, ściana wspinaczkowa); przy tym często traktują to jako nagrodę. Dzieci z tej rodziny są doceniane w szkole, reprezentują ją w różnych zawodach sportowych. Dzięki swoim dyspozycjom nawet w przypadku pojawienia się trudności w nauce dziecko jest

traktowane łagodnie i z wyrozumiałością. Osiągnięcia sportowe wzmocniają pozycję dzieci wśród rówieśników.

Wzmocnianie zdolności sportowych jest dla rodziców także dużym wysiłkiem. Oprócz opisywanych wcześniej kosztów finansowych oraz zaangażowania organizacyjnego, rodzice poświęcają czas na to, by pilnować dziecka w domu podczas ćwiczenia, jeżeli jest taka potrzeba. Czasem odczuwają nudę (w czasie treningów dziecka), zmęczenie jego zainteresowaniami, frustrację związaną z koniecznością wieloletniego podporządkowania życia zdolnościom dziecka. Aspekty te są w konflikcie z poczuciem odpowiedzialności za wychowanie i kształtowanie dziecka. Obrazują to słowa jednej z mam:

Może już tych albumów z naklejkami to mi się nie chce oglądać, codziennie jakaś nowa naklejka, ale jako gracz też nie jestem otwarta na granie, bo najczęściej jestem zmęczona i mi się nie chce, ale na oglądanie i przeżywanie na przykład treningów jego własnych, nie tylko meczów w telewizji, to jak najbardziej. Jak on grał, staram się w tym uczestniczyć, nie zostawiać go na treningach czy turniejach, tylko być tam, i też widzieć, jak gra, żeby móc z nim porozmawiać o tym (M7).

Najczęściej w wyborze zajęć sportowych rodzice skłaniają się do pasji dziecka i jeżeli jest taka możliwość, dążą do zapewnienia warunków jej rozwijania. Jeżeli dziecko ma zamiłowanie do sportu, zaś rodzice nie chcą, by uprawiało go wyczynowo, zapewniają dostęp do wielu zajęć, bez nacisku na to, by sport uprawiać systematycznie, lecz akcentując motywację i pasję dziecka.

Interesujący jest przykład jednej z dziewczynek i zaangażowania mamy w rozwój jej predyspozycji, który jest wyrazem jej podążania za dzieckiem. Mama opowiada, że ten typ zdolności zmusił ją do znalezienia dla dziecka jakiegoś ujścia energii. Dziecko uprawia wyczynowo batut, pływanie i pragnie uprawiać każdy inny, dostępny sport: jeździ na rowerze, rolkach łyżwach, okresowo trenuje woltyżerkę, przez rok szkolny akrobatykę artystyczną, ale dopiero batut stał się jej pasją. Dziecko okresowo wraca do jazdy konnej i woltyżerki, angażuje się w pracę przy koniach, by obniżyć koszty jazdy; pieniądze z prezentów komunijnych przeznaczyła w całości na treningi.

To nie tak, że ja sobie wymyśliłam, że ona będzie sportowcem, bo raczej w naszym kraju to nie jest nic nobilitującego. To się nie oplaca. Ale po prostu ja to robię dla swojego świętego spokoju (M24).

Ze względu na wysokie koszty systematycznego uprawiania sportu (mama samotnie wychowuje córkę) poszukiwała takiego miejsca, w którym ceny nie będą wygórowane. Odnalazła możliwość trenowania w Pałacu Kultury i Nauki. Od tego czasu dziecko tam uczęszcza i sprawia mu to wielką radość. Gdy mama ma trudności finansowe, stara się o odroczenie płatności, ale nie wyobraża sobie, że mogłaby zrezygnować z tej aktywności dziewczynki. Sport jest dla mamy gwarancją dobrze ukierunkowanej energii. Dziecko ma dużą motywację do wygrywania.

Ponadto mama ceni fakt, że trenerzy poważnie podchodzą do sportu, stawiają wymagania, zmuszają do podporządkowania się dyscyplinie. Są to osoby z dużymi osiągnięciami w sporcie i z pasją, którą zarażają dzieci. Na treningach dziewczynka jest grzeczna, zachowuje się odpowiednio.

Tymczasem w szkole sprawia problemy wychowawcze, nudzi się na lekcji, jest w konflikcie z wychowawczynią. Co więcej, nauczycielka jako karę za złe zachowanie zastosowała zakaz udziału w zawodach sportowych. Brak docenienia dziecka, doszukiwanie się w nim jedynie wad spowodowało zamknięcie się w sobie, ukrywanie potencjału i przyjęcie roli niegrzecznej uczennicy. Na zajęciach wykonuje ćwiczenia niechętnie, z przekorą, nawet tak, by wzbudzić niepokój nauczycielki. W szkole mama staje zawsze po stronie dziecka, uznając traktowanie nauczyciela za dyskryminujące i krzywdzące, pozbawione zrozumienia dla specjalnych potrzeb dziewczynki. W przypadku swojej córki mama wykluczyła możliwość uczęszczania do szkoły sportowej, ze względu na brak zamiłowania dziewczynki do sportów zespołowych i jej dużą indywidualność. Ponadto podkreśla, że każda dziedzina, którą uprawia dziecko, wynika z jego wewnętrznej potrzeby, zaś ona nie byłaby w stanie zmusić swojej córki do jakiegokolwiek sportu.

5.2.5. Wzmacnianie rozwoju zdolności intelektualnych

Rozwój zdolności intelektualnych jest wzmacniany przez rodziców od wczesnych lat.

W młodszy wiek, gdy u dziecka zaczynają się ujawniać potrzeby poznawcze, rodzice włączają się w jego zainteresowania: gdy się chce uczyć czytać, liczyć, dowiadywać, towarzyszą dziecku w tych aktywnościach (czytają wspólnie elementarzyst, przepytują dziecko z tabliczki mnożenia, opowiadają o przedmiocie zainteresowania). Ponadto działania koncentrują się na zaopatrzeniu dziecka w potrzebne pomoce: książki, atlasy, programy naukowe, prasę naukową. Rodzice wzbudzają u dzieci zainteresowanie książkami, czytają im i zachęcają do samodzielnego czytania, podsuwają odpowiednie artykuły i programy, udzielają odpowiedzi na stawiane pytania i uczą, jak robić to samodzielnie. Aby rozwijać ten rodzaj zdolności, rodzice zakupują potrzebne pomoce oraz finansują wycieczki, których celem jest pobudzanie i zaspokajanie ciekawości dziecka, co oznacza, że są gotowi na ponoszenie kosztów, by zaspokoić poznawcze potrzeby swojego dziecka. Gotowi są także poświęcać swój czas, czytając dziecku, wspólnie realizując zadania lub poszukując wiedzy, która pozwoli udzielić dziecku odpowiedzi na jego pytania.

Część rodziców, którzy posiadają zasoby finansowe, wysyła dziecko do szkoły niepublicznej, licząc, że zaspokoi ona potrzeby poznawcze dziecka. Jeżeli szkoła ma w swojej ofercie jakieś interesujące zajęcia dodatkowe, rodzice korzystają z tego (np. mali odkrywcy, zajęcia matematyczne, przyrodnicze). Ponadto zabierają

dzieci do ciekawych miejsc (np. Centrum Nauki Kopernik) lub poszukują form, które mogłyby wzbogacić edukację.

Dla rodziców zdolności intelektualne są źródłem zadowolenia i dumy. Dziecko osiąga dobre wyniki w szkole, nie potrzebuje pomocy przy nauce i odrabianiu lekcji, jest w tym zakresie samodzielne. Rodzice szczególnie doceniają to w sytuacji, gdy ich pozostałe potomstwo wymaga ciągłego dopilnowania. O dziecku wyrażają się pochlebnie i z podziwem (*to jest typ naukowca* M75). Dziecko jest wyróżniane przez nauczycieli, otrzymuje nagrody za wyniki w nauce, informacje o tym pojawiają się w lokalnej gazecie. To sprawia, że rodzice nie tylko utwierdzają się w swoich nominacjach, lecz także przekazują dziecku komunikaty o swoim stosunku do jego zdolności, wzmacniając jego poczucie wartości. Jednocześnie część rodziców wzmacnia dziecko w zakresie uczenia się, podsuwa ciekawe materiały, książki, artykuły, by podtrzymać lub pobudzić zainteresowania. Niektórzy wykorzystują wysokie oceny szkolne i nagrody, jako sposób na wzmocnienie motywacji dziecka. Rodzice zauważają długotrwałe korzyści z posiadania zdolności intelektualnych; dostrzegają ich znaczenie dla kariery edukacyjnej dziecka. Przy tym jednak jednie nieliczni pokazują dziecku, jak uczyć się skutecznie, wzmacniając ich samodzielność i samoregulację w tym zakresie.

5.2.6. Wzmacnianie rozwoju zdolności matematycznych

Aby wzmocnić rozwój zauważonych predyspozycji matematycznych, rodzice podejmują działania opierające się na ich własnych umiejętnościach, sięgają po pomoce dydaktyczne lub kierują dziecko na zajęcia specjalistyczne. W domu wymyślają lub włączają się w zabawy matematyczne dzieci, udostępniają im kalkulator do zabawy, uczą tabliczki mnożenia, wymyślają zadania lub młodszym dzieciom czytają polecenia z podręczników, by te mogły dokonać obliczeń. Zachęcają, gdy dziecko z czymś sobie nie radzi lub gdy musi wykonywać żmudne i nudne działania w szkole. W środowisku rodzinnym sięgają także po pomoc dziadków, którzy wskazywani są jako ci, którzy nauczyli dziecko gry w szachy. Ponadto ich rolą jest zakup potrzebnych gier, pomocy i podręczników, które wspomagają rozwój zainteresowań i zdolności matematycznych.

W szkole konsultują swoje spostrzeżenia z nauczycielami, szczególnie w przypadku nietypowych zachowań dziecka, na przykład bardzo wysokiej motywacji do rozwiązywania zadań matematycznych (*Wychowawczyni powiedziała, że jak będziemy mieli czas i dziecko będzie chciało, to warto to zrobić. Mówiła, żeby nie zmuszać, żeby nie zniechęcić* M31). Doceniają także starania nauczyciela, który przygotowuje dla dziecka dodatkowe zadania.

Dzieci o tym typie zdolności mają możliwość uczestniczenia w zajęciach dodatkowych w szkole (jednak nie we wszystkich placówkach). Rodzice wysyłają

także dzieci na zajęcia pozaszkolne (w mieście np. na matematykę metodą Mathriders) oraz na zajęcia szachowe.

Zdolności matematyczne dla badanych rodziców są elementem kontynuowania rodzinnej tradycji oraz stanowią wyznacznik przyszłości dziecka. Gdy w rodzinie znajdują się osoby posiadające zdolności matematyczne, rodzice chętnie pielęgnują w dziecku jego predyspozycje, włączają się w jego aktywności, inspirują i dają przykład własnej fascynacji tym przedmiotem. W tym zakresie aktywizowane jest także starsze pokolenie (dziadkowie). Rodzice wyrażają także przekonanie, że zdolności tego typu są przydatne w budowaniu kariery edukacyjnej i zawodowej dziecka. Rodzice wiążą przyszłość dziecka z posiadanymi predyspozycjami. Jak mówi o tym jedna z mam:

Ta matematyka jest bliska jego sercu. A ja się śmieję, że on jakimś inżynierem będzie, bo on nie liczy tak, jak inne dzieci (M8).

Ponadto dostrzegają, że umiejętności dziecka podwyższają jego pozycję społeczną, są źródłem sukcesów szkolnych oraz doceniania przez nauczyciela. Czynniki te wzmacniają wewnętrzną motywację dziecka do zajmowania się dziedziną oraz podwyższają jego poczucie własnej wartości.

5.2.7. Wzmacnianie rozwoju zdolności w zakresie języka ojczystego

Dzieci, które posiadają predyspozycje w zakresie posługiwania się językiem ojczystym, od małego spotykają się z pozytywnym oddziaływaniem rodziców lub innych osób, które się nimi zajmują. Dziecko jest zachęcane do mówienia, objaśniane mu są słowa i zjawiska, czytane są książki lub snute opowiadania. W domu przywiązuje się wagę do poprawnego posługiwania się językiem. Rodzice tworzą opowieści specjalnie dla dzieci; opowiadając je, pozwalając dziecku na aktywne włączanie się i korektę fabuły:

Może od tego zaczęła, bo ja jej wymyślałam i opowiadałam takie swoje bajki przed snem. Może to od tego się zaczęło. A mnie dziadek wymyślał, opowiadał nam zawsze bajki, i ja zaczęłam im opowiadać, jak nie było światła i się nudziły. I teraz ona też to robi. Raz ja, raz ona (M79).

Rodzice, których dzieci wykazują zdolności w zakresie języka ojczystego, bardzo cenią umiejętności z tym związane i stanowią dla dzieci przykład w tym zakresie. Doceniają u dzieci ich swobodę wypowiedzi, bogate słownictwo oraz poczucie humoru. Inicjują lub włączają się w zabawy językowe dziecka (*sam rymuje, lubi słowne zabawy, ja coś rzucam i on do tego dorymuje resztę – jak coś fajnego wyjdzie, to jest super* M9), motywują do wymyślania własnych opowieści, pomagają w ich zapisywaniu, gdy dziecko nie potrafi jeszcze pisać. Pomysły dziecka sprawiają im przyjemność, dają okazję do dialogu i wspólnego tworzenia. Chętnie wspólnie z dzieckiem dzielą tę pasję, bawiąc się słowami, wykazują aprobatę

dla trafnych sformułowań lub żartów dziecka, pozwalają się rozśmieszać. Podpowiadają tematy opowiadań lub objaśniają zasady stosowania różnych form wypowiedzi pisemnych. Inspirują do zabaw słowem, podpowiadają kierunek, by prace były oryginalne, wskazują inne formy pisarskie, dają przykłady, wyrażają zgodę, by dziecko korzystało z komputera przy zapisywaniu własnych opowiadań, aprobują jego pomysły. Umiejętności dziecka są dla rodzica źródłem dumy, chętnie nagrywają dziecięce opowiadania, zbierają wytwory, próbują odgadnąć przyszłość dziecka, uwzględniając jego predyspozycje (*dla mnie to ona jest kimś takim, kto będzie pisał książki dla dzieci i je ilustrował w przyszłości* M20). Ich aktywne uczestniczenie w twórczości językowej sprawia, że również dzieci postrzegają tę dziedzinę jako wartościową, także ze względu na fakt, że mogą się nią zajmować wspólnie z rodzicami.

5.2.8. Wzmacnianie rozwoju zdolności w zakresie języka obcego

Uznając wagę umiejętności językowych we współczesnym świecie, rodzice stwarzają dziecku możliwość uczenia się języka obcego od wczesnych lat, wysyłając je do przedszkola językowego lub poszukując zajęć dodatkowych w szkołach językowych. Zdarza się, że do dziecka przychodzi korepetytor. W szkole podstawowej dzieci uczą się języka ze wszystkimi, jednak rodzice dostrzegają, że poziom edukacji jest niewystarczający. Dlatego szczególnie ci, którzy sami nie znają języków obcych, uznają, że dziecko nie może mieć w życiu barier tego typu i przywiązują wagę, by zapewnić mu prywatne lekcje.

Uczenie się języków obcych wymaga czasu i wysiłku, dlatego rodzice, którzy doceniają wartość takich kompetencji, są gotowi do tego, by wdrożyć dziecko do systematycznej nauki, chociaż główną odpowiedzialność za to przesuwają na nauczycieli – korepetytorów i lektorów szkół językowych. Stąd systematyczna nauka obejmuje głównie cykliczne lekcje dodatkowe.

Rodzice, którzy znają język obcy, sami włączają się w uczenie dziecka: wprowadzają nowe słowa, uczą piosenek, prowadzą konwersacje, przepytują, kontrolując postępy dziecka, zachęcają do nauki, dbają, by dziecko miało potrzebne pomoce: nagrane piosenki, dostęp do filmów i bajek w języku obcym, podręczniki i zeszyty ćwiczeń. Dostrzegają, że motywująco działa na dzieci sposób prowadzenia zajęć i osobowość nauczyciela oraz podróże zagraniczne. Aktywności językowe przyczyniają się także zdaniem rodziców, do walki z nudą.

5.2.9. Wzmacnianie rozwoju zdolności tanecznych

Aby rozwijać zdolności taneczne dzieci, rodzice poszukują zajęć dodatkowych, które przyczynią się wzrostu umiejętności dzieci. Decyzję podejmują albo na podstawie własnej obserwacji (*no i zaczął się wyginać, to go wysłaliśmy na taniec;*

no i tam mu się spodobało M1) albo na prośbę dziecka. Ulegają też sugestiom nauczycieli, którzy podkreślają korzystny wpływ takiej aktywności lub korzystają z okazji, kiedy w szkole są prowadzone atrakcyjne zajęcia lub prowadzony nabór do zespołu tanecznego.

Akceptują udział dziecka w zajęciach tanecznych, wspierają, zachęcają, motywują (*trzeba mieć jakieś inne zainteresowania niż tylko podwórko M87*), dowożą na zajęcia i chodzą na występy.

Uczestniczeniu w zajęciach sprzyja ich dostępność, szczególnie jeżeli odbywają się w szkole, oraz zbieżność oferowanego rodzaju tańca z zainteresowaniami dziecka. Gdy dziecko ćwiczy układy taneczne w domu, rodzice są widzami. Ich zadaniem jest także akceptacja wykorzystania przez dziecko pokoju z lustrem, by mogło ono dopracowywać swoje układy.

5.2.10. Wzmacnianie rozwoju zdolności aktorskich i recytatorskich

Rodzice dzieci o zdolnościach aktorskich i recytatorskich zauważają znaczącą rolę przedszkola i szkoły w rozwoju tego typu predyspozycji. Sami rodzice wspierają dzieci w przygotowaniu się do występów publicznych, jeżeli mają taką możliwość wysyłają je na warsztaty teatralne, pomagają uczyć się tekstu, uczestniczą jako widzowie w przedstawieniach.

W przypadku tych predyspozycji, które przejawiają się nie tylko w szkole, lecz także w domu, to rodzic jest osobą, która inspiruje lub współuczestniczy w zabawach dziecka, podsuwa pomysły i narzędzia, na przykład audiobooki, które dziecko po przesłuchaniu odtwarza z pamięci. Inne pomysły rodziców, wspierające rozwój tego typu zdolności polegają na zabawach naśladowczych, ćwiczeniu dykcji, interpretacji tekstu, podkładaniu dźwięku pod bajki z wyłączoną fonią. Ponadto rodzice tworzą dzieciom warunki rozwoju poza domem, zapisując je na warsztaty teatralne, które sprawiają, że dziecko ma możliwość realizowania swoich pasji.

W jednym przypadku mama wskazała, że formą rozwijania talentu aktorskiego dziecka jest udział w castingach. Jeden z nich zakończył się zagraniem dziecka w filmie reklamowym. W opinii badanej mamy strategia ta wynika z osobistych chęci dziecka zagrania w reklamie (*z własnej inicjatywy chodzi na castingi M24*). W tym przypadku rolę mamy staje się dowożenie dziecka oraz uświadamianie mu konsekwencji tej decyzji:

Pytam ją, czy wie, co to znaczy? I to znaczy, że muszę jej zrobić zdjęcia, te dać do agencji i chodzić na castingi. I ona może być na pięćdziesięciu i jej nie wybiorą. I nie dlatego, że się nie nadaje, tylko na przykład dlatego, że mają jakąś wizję: oni szukają blondynki, a ona jest ciemnowłosa (M24).

Konsekwencją w razie wyboru dziecka do reklamy jest fakt, że nie ma ono wpływu na efekt końcowy filmu, co może budzić jego niezadowolenie. Wtedy rolę

rodzica jest łagodzenie rozczarowania. Jednak w analizowanym przypadku udział w castingach oraz doświadczenie związane z grą w reklamie jest dla dziecka wielką przyjemnością, stanowi formę rozrywki. Jak podkreśla mama:

Nigdy bym dziecka nie prowadziła, jakby ona mi to przeżywała. Ale ona tam idzie swobodnie, ma tam swoich znajomych. Ganiają się po schodach. Ona się tam dobrze czuje, wie, który pan jest przed kamerą. I dla niej to jest przygoda. Czy się dostaje, czy nie, ona ma takie potrzeby (M24).

5.2.11. Wzmacnianie rozwoju zdolności konstruktorskich

Rodzice podejmują działania wzmacniające rozwój tych zdolności w dwóch głównych kierunkach: kupując potrzebne akcesoria, szczególnie klocki oraz zapisują dzieci na zajęcia dodatkowe, pod warunkiem, że są dostępne w szkole (w badanej grupie tylko w jednej szkole były dostępne płatne zajęcia budowania kreatywnego oraz robotyki). Zakup klocków, szczególnie z serii Lego, jest bardzo kosztowny, dlatego czasem pozyskują je od innych osób w rodzinie.

Dużo rzadziej pojawiają się głosy, że rodzice współuczestniczą w aktywności dziecka. Głównie dotyczy to wczesnego życia dziecka, gdy razem budują, pokazują przykłady i inspirują, zachęcają, podsuwają pomysły na temat konstrukcji. W późniejszym okresie dzieci wolą budować same.

Rodzice uznają, że zdolności konstruktorskie są przydatne, mogą kształtować życiową drogę dziecka. Dlatego doceniają zaangażowanie dziecka, jego pomysłowość oraz nietypowe rozwiązania. Rodzice, którzy sami w dzieciństwie lubili konstruowanie, chętnie włączają się do aktywności dziecka. Jest to dla nich przyjemne i stanowi naturalny efekt ich własnych preferencji spędzania wolnego czasu.

Myślę, że on ma smykalkę do klocków po mnie. Cały czas go zachęcam do tych klocków. Mnie bardziej chyba te klocki bawiły niż jego. Razem siądziemy, nawet nam nie przeszkadza, że ten mały nam coś popsuje (M8).

5.2.12. Wzmacnianie rozwoju zdolności technicznych

W rodzinach, w których ojciec zajmuje się jakimś aspektem techniki, rozwój zdolności dziecka odbywa się pod jego kierunkiem, jest on partnerem i przewodnikiem. Dziecko ma dostęp do warsztatu, narzędzi i urządzeń lub posiada własne. Naśladuje działania ojca, a ten chętnie włącza je w swoje aktywności, objaśniając i pokazując, podając nazwy i przeznaczenie (dotyczy to nawet dzieci dwuletnich), pozwalając na wykonywanie „dorosłych” czynności: koszenie trawy, reperowanie urządzeń, odkręcanie kół w samochodzie, towarzyszenie na placu budowy itp.

We włączaniu dziecka w aktywności ojca ważne jest pilnowanie jego fizycznego bezpieczeństwa, by nie zrobiło sobie krzywdy oraz przestrzeganie przed konsekwencjami nieuważnego korzystania z narzędzi i urządzeń, w tym elektrycznych. Rola matki w tym zakresie ogranicza się do uważliwiania dziecka na

zachowywanie zasad bezpieczeństwa i brak sprzeciwu wobec włączania się dziecka w „dorosłe” obowiązki.

W odniesieniu do jednego z opisywanych dzieci rodzice dostrzegają, że technika jest szansą na godne życie w przyszłości. Dziecko to, ciężko chore we wczesnych latach, o dużych trudnościach społecznych, nie radzi sobie z nauką szkolną, nie ma do niej motywacji. Jego cechy i zachowania nie są społecznie akceptowalne, co przysparza rodzicom i samemu dziecku wielu nieprzyjemności. Jednocześnie jednak jego zainteresowania i umiejętności techniczne są wyjątkowe. Chłopiec rozumie budowę maszyn, potrafi na podstawie dźwięku samochodu rozpoznać usterkę. Dla rodziców jest to nadzieja na to, że będzie w stanie funkcjonować w życiu niezależnie od nich i swoich deficytów. Przy tym matka ma żal do nauczycieli, że nie dostrzegają tego, co w dziecku dobre, lecz skupiają swoją uwagę na jego trudnościach, nie potrafiąc przy tym zachęcić go do nauki szkolnej. Tak o tym opowiada matka:

Nie sądzę, żeby kiedyś skończył jakiś uniwersytet. Ale może być wynalazcą. I dlaczego on ma być zaszufładowany jako gorszy? On nie jest gorszy, on jest lepszy w innej dziedzinie (M68).

Rodzice uznają, że predyspozycje techniczne są wartością dla nich i ich dzieci, ukierunkowując drogę edukacyjną i zawodową dziecka, dlatego ich rozwój jest ważny. Rodzice zupełnie pomijają rolę szkoły i nauczycieli w rozwoju tego typu zdolności.

5.2.13. Wzmacnianie rozwoju zdolności społecznych

Rodzice podejmują także działania skierowane na wzmacnianie rozwoju zdolności społecznych. W odniesieniu do zdolności przywódczych dostrzegają moralne konsekwencje bycia liderem, dlatego zachęcają swoje dzieci, by przestrzegały zasad i inspirowały swoich rówieśników do czynienia dobra. Zachęcają do tego, by zgodnie ze swoimi predyspozycjami przejmowały w klasie inicjatywę, jednak podkreślają, by robiły to odpowiedzialnie i w sposób niekrzywdzący innych.

W stosunku do zdolności organizacyjnych dzieci podkreślają rolę szkoły i udział dziecka w samorządach klasowych i szkolnych, lecz także poprzez organizowanie zabaw w czasie przerw. Przez rodziców są zachęcane, by podejmować działania organizacyjne. Chociaż opiekunowie traktują je jako pomocny rodzaj predyspozycji, oprócz słownego wsparcia nie podejmują żadnych dodatkowych działań, by je rozwijać, ale także by ich rozwój hamować.

W przypadku zdolności empatycznych istotna jest rola we wpajaniu zasad społecznych i wskazywaniu odpowiedniego zachowania. Dorośli podkreślają, że od początku predyspozycje te dziecko posiada w dużo większym stopniu niż rodzzeństwo lub rówieśnicy. W jednym przypadku, chociaż mama podkreśla, że nie

uczy dziecka prawidłowych zachowań, można przypuszczać, że odpowiednie wzorce funkcjonują w domu, gdyż obydwoje rodzice wykonują zawód dziennikarza, który opiera się w dużej mierze na predyspozycjach społecznych. Dlatego można uznać, że zdolności empatyczne, rozpoznane przez rodziców, wzmocniane są treningiem społecznym oraz postawami rodziców. Opiekunowie zachęcają, by ich dzieci przestrzegały reguł, lecz także, aby wyrażały sprzeciw i miały odwagę przeciwdziałania łamaniu norm społecznych przez innych. Ponadto uczą ich zasad negocjowania, argumentowania i przekonywania do własnych racji. Zdolności tego typu wzbudzają zachwyty rodziców, uszczęśliwiają ich, być może dlatego, że sami bardzo cenią takie predyspozycje u innych, a jednocześnie je posiadają. Zauważają, że zdolności te są nietypowe, rzadko spotykane i należy je pielęgnować. Niestety stwierdzają także, że na wzmocnienie tego rodzaju zdolności nie ma w szkole miejsca.

5.2.14. Wzmacnianie rozwoju zdolności przyrodniczych

Rodzice, którzy zauważają u dzieci potencjał w dziedzinie przyrody, skupiają się na zapewnieniu dzieciom potrzebnych akcesoriów i pomocy: książek, filmów, nasion, sadzonek, a nawet wędki. Udostępniają im telefon do wykonywania zdjęć przyrody. Rodzice kolekcjonują i oglądają zdjęcia dziecka oraz wspierają je w jego potrzebach, pozwalając na zakup nasion i udostępniając miejsce w ogrodzie, gdzie może się ono realizować. Wspólnie z dziećmi oglądają filmy, czytają im książki o przyrodzie, poszukują odpowiedzi na pytania, które nurtują dziecko. Ponadto zabierają na wycieczki i do muzeów przyrodniczych. Rodzice pomijają w rozwoju tego typu zdolności rolę szkoły i nauczycieli.

5.2.15. Wzmacnianie rozwoju orientacji w przestrzeni oraz zdolności informatycznych

Rodzice nie podejmują szczególnych działań, by wzmocnić rozwój zdolności w zakresie orientacji w przestrzeni, oprócz umożliwiania dzieciom przejmowania roli przewodników w trakcie rodzinnych wycieczek.

W przypadku rozwoju zdolności informatycznych matka wykazuje duży poziom zaufania do umiejętności dziecka, udostępnia mu komputer i pokazuje różne oprogramowanie, stosuje zachęty, wyraża podziw. Jednocześnie sygnalizuje, że dziecko szybko się uczy i w krótkim czasie jego umiejętności przekraczają to, co potrafi matka. Zdaniem matki szkoła nie spełnia w tym zakresie swojej roli, gdyż zajęcia komputerowe albo nie są tam prowadzone, a jeżeli już są, to na bardzo niskim poziomie.

Analizując szczegółowe wypowiedzi rodziców, dotyczące tego, w jaki sposób wzmacniają rozwój zdolności dziecka w obrębie konkretnych dziedzin, uwidacznia się, że zakres i intensywność oddziaływań zależy od:

- samej dziedziny – niektóre dziedziny wymagają od rodziców tworzenia wzbogaconego środowiska domowego, inne – korzystania z zasobów zewnętrznych: szkoły ogólnokształcącej, szkoły muzycznej, zajęć dodatkowych;
- kompetencji rodziców w danej dziedzinie – jeżeli rodzice posiadają zdolności kierunkowe lub/i wykształcenie kierunkowe, sami inicjują moment startu wejścia w dziedzinę, stają się dla dziecka pierwszym nauczycielem, rozbudzają jego zainteresowania, pasję, pozwalają na nabywanie podstawowych umiejętności; brak kompetencji zmusza rodziców albo do korzystania w większym zakresie z zasobów zewnętrznych albo prowadzi do ograniczania przez nich (czasem celowo) rozwoju zdolności;
- kompetencji pedagogicznych rodziców – świadomość konieczności rozwijania predyspozycji dziecka, stymulowania, zachęcania do samodzielności i samoregulacji w uczeniu się sprzyja podejmowaniu działań, które będą wzmacniały rozwój dziecka;
- postawy i nastawienia rodziców wobec dziedziny – uznanie przez rodziców dziedziny za wartościową, przydatną, pozwalającą na osiągnięcie długofalowych korzyści sprzyja zaangażowaniu rodziców we wzmacnianiu rozwoju zdolności;
- miejsca zamieszkania oraz możliwości organizacyjnych i finansowych rodziny – przykładowo zdolności muzyczne, szczególnie w zakresie gry na instrumencie, łatwiej rozwijać w środowisku miejskim, w rodzinach, które mogą pozwolić sobie na zakup instrumentu, opłacenie lekcji lub uczęszczanie do szkoły muzycznej oraz dowożenie dziecka na zajęcia.

W zależności od dziedziny rodzice wzmacniają rozwój zdolności poprzez:

- tworzenie wzbogaconego środowiska domowego: zakup potrzebnych książek, materiałów, akcesoriów, pomocy dydaktycznych, instrumentów, sprzętu sportowego;
- rozbudzanie zamiłowanie do dziedziny, bycie pierwszym nauczycielem dziecka, jego towarzyszem w aktywnościach; pokazywanie, że dziedzina jest wartościowa i ważna; wykorzystywanie własnych kompetencji, by dziecko nabywało podstawowe umiejętności w dziedzinie; bycie wzorcem dla dziecka;
- wspólne spędzanie czasu, pokazywanie jak wartościowo spędzać czas wolny, zabieranie dziecka na wycieczki, koncerty, do muzeów lub na ciekawe wydarzenia;

- wykorzystywanie zasobów zewnętrznych, w szczególności wybór odpowiedniej szkoły; bazowanie na działaniach nauczycieli i ofercie szkoły;
- organizowanie czasu dziecka: umożliwienie dostępu do zajęć wzbogacających edukację w dziedzinie (szkoły muzycznej, klubu sportowego, zajęć dodatkowych w szkole lub poza szkołą itp.);
- finansowanie zakupu potrzebnych pomocy, zajęć dodatkowych, korepetycji, przejazdów na zawody;
- wspieranie uczenia się w szkole, pomoc w nauce trudniejszych treści, podsuwanie ciekawych zadań;
- wzmacnianie postawy i aktywności twórczej, udostępnianie przestrzeni i pomoc w tworzeniu (np. spisywanie historii wymyślanych przez dziecko), pokazywanie wartości własnej niezależności w myśleniu i działaniu; inspirowanie do twórczości,
- wzmacnianie siły psychicznej dziecka, jego motywacji i nastawienia wobec dziedziny, uczenia się; uczenie go wytrwałości (codzienne ćwiczenie), systematyczności, radzenia sobie ze stresem (przy występach), radzenia sobie z trudnościami i porażkami (trema, nieudany występ), wzmacnianie poczucie własnej wartości, uczenie „czekania na nagrodę” (długotrwałe ćwiczenie, by móc zagrać publicznie).

Zauważa się, że nie wszystkie dziedziny są traktowane przez rodziców jako wartościowe w długiej perspektywie czasu. Rodzice uważają, że wpływ na dalsze życie dziecka będzie miało rozwijanie zdolności intelektualnych, muzycznych, sportowych, twórczych, matematycznych, w zakresie języka obcego, techniczne oraz społeczne. Jednak w przypadku zdolności muzycznych i sportowych traktują je jako znaczące dla ogólnego rozwoju dziecka, a nie poprzez ukierunkowanie na dążenie do osiągnięcia w tych dziedzinach wybitnego poziomu. Zdolności konstrukcyjne, taneczne, przyrodnicze są uznawane za przydatne w pielęgnowaniu hobby.

Uzyskane wyniki dotyczące wzmacniającej roli rodziców w rozwijaniu zdolności dzieci, w pewnym zakresie są zbieżne z ustaleniami innych badaczy. Widoczne jest znaczenie w różnorodności rodzicielskich oddziaływań, zamiłowanie i/lub zawodowe powiązanie z dziedziną, wykorzystanie zasobów materialnych do tworzenia wzbogaconego środowiska domowego, w tym zapewnienie dostępu do materiałów, sprzętu, instrumentów itp., wsparcie organizacyjne, takie jak dowożenie, wyszukiwanie pomocnych form i narzędzi wzbogacających kształcenie, w tym w szczególności umożliwianie korzystania z pozaszkolnych form uczenia się, zachęcanie, motywowanie, bycie pierwszym nauczycielem dziecka i dawanie przykładu (por. m.in. Bicknell, 2014; Chin, Harrington, 2007; Côté, 1999; Siekańska,

2012; 2013; Sosniak, 1987; Wang, Neihart, 2015; Waxman, Robinson, Mukhopadhyay, 1996b; Witte i in., 2015; Yun Dai, Schader, 2001).

5.3. Rozpoznawanie i pokonywanie ograniczeń w rozwoju zdolności

Oprócz tego, że rodzice rozpoznają potencjał dziecka w określonej dziedzinie, napotyka ją na trudności, które wpływają na ich decyzje i działania w zakresie wzmacniania rozwoju dziecka. W dalszej części analiz zwrócona zostanie uwaga na dostrzegane przez rodziców inhibitory rozwoju zdolności oraz zakres działań, które służą ich przewycięzaniu.

5.3.1. Ograniczenia w rozwijaniu zdolności muzycznych

Jako główne ograniczenia w rozwijaniu uzdolnień muzycznych rodzice wymieniają:

- psychospołeczne właściwości dziecka: nieśmiałość, lenistwo, brak wytrwałości (rezygnacja po kilku lekcjach z nauki gry na instrumencie), brak systematyczności, nieumiejętność radzenia sobie z porażkami (*jak mu coś nie wychodzi, to zaraz jest to jego zniechęcenie* O55), „słomiany zapał”, pragnienie osiągnięcia szybkiego efektu bez wysiłku, niezdecydowanie i wewnętrzne obawy, trema; brak chęci dziecka do rozwijania tego typu zdolności;
- konkurencyjne dla muzyki zainteresowania: pragnienie realizowania wielu aktywności jednocześnie, brak czasu, wybór innej aktywności (w tym komputera i mediów);
- chorobę lub deficyty dziecka (alergia, dysleksja);
- wiek dziecka: wielkość dziecka (brak instrumentów odpowiedniej wielkości), brak wytrwałości związany z niedojrzałością;
- miejsce zamieszkania;
- trudności finansowe i organizacyjne;
- nastawienie nauczycieli w szkole;
- nastawienie i kompetencje rodziców.

Jak widać w tym zestawieniu, zdaniem rodziców szczególnie cechy dziecka oraz jego nastawienie wpływają na decyzję o tym, czy warto rozpocząć stymulowanie posiadanych przez nie predyspozycji muzycznych, a tym samym wpływają na to, czy dziecko „wejdzie do dziedziny”. Również wielość innych zainteresowań i zajęć dziecka stanowi przeszkodę w poświęcaniu czasu na rozwój zdolności muzycznych. W przypadku zbyt młodego wieku dziecka rodzice postanawiają

odczekać, aż dojrzeje, wyrazi chęć uczenia się i zmieni się jego podejście do obowiązków.

Część rodziców z góry uznaje, że dziecko nie nadaje się do szkoły muzycznej, bo nie ma do tego odpowiednich cech osobowościowych (*to by jej się szybko znudziło, nie jest systematyczna, nie nadaje się do tego, w szkole muzycznej się nie uda* M44).

W pojedynczych przypadkach ograniczeniem są deficyty dziecka. Jedna z mam zauważa, że problemy dyslektyczne dziecka przełożyły się na grę na instrumencie – dziecko nie było w stanie poradzić sobie z nutami, ani odczytaniem, ani zapamiętaniem, w konsekwencji zniechęciło się do grania, gdyż wkładany wysiłek nie przekładał się na postępy oraz ocenę nauczyciela.

Przeszkodą jest także trema przy występach, która może osiągnąć taki poziom, że dziecko jest sparaliżowane, przeżywa wystąpienia i jest mu bardzo trudno zaśpiewać lub zagrać wybrany utwór. Rodzice, mając świadomość tego, starają się dziecko uspokoić, a nawet nie uczestniczą w występie dziecka (nie oglądają go), by nie pogłębiać jego obaw. Trema jest dużym kosztem psychicznym dla dziecka i jego rodziców.

Inhibitorem rozwoju zdolności muzycznych jest miejsce zamieszkania dziecka – szczególnie środowisko wiejskie nie oferuje zbyt wielu możliwości w tym zakresie. W miejscu zamieszkania badanych rodziców jedynie w ograniczonym stopniu jest dostęp do szkoły muzycznej: w jednej ze szkół jest prowadzona popołudniowa, niepubliczna szkoła muzyczna; w ośrodkach miejskich jest wybór szkół muzycznych, lecz w pewnej odległości od miejsca zamieszkania; w środowisku wiejskim tylko w odniesieniu do dwóch placówek można mówić, że niepubliczne szkoły muzyczne są dostępne, lecz w dość znacznej odległości od miejsca zamieszkania. Stąd decyzja o wyborze szkoły muzycznej dla dziecka w dużej mierze zależy od jej fizycznej dostępności. Ograniczenia związane z miejscem zamieszkania to także: brak zajęć muzycznych w szkole, domu kultury, brak ośrodków kultury w okolicy, brak szkoły muzycznej, zajęcia prowadzone jedynie dla starszych dzieci, brak zajęć zgodnych z zamiłowaniem dziecka (np. tylko gra na pianinie), ograniczona liczba osób, która może uczestniczyć w zajęciach (np. ograniczona liczba instrumentów w orkiestrze dętej), grupy zajęciowe, które są tworzone, szybko się rozpadają (np. z braku chętnych). W środowisku wiejskim wyraźniejszy jest nacisk na to, żeby dzieci, jeżeli jest taka możliwość w okolicy, same podejmowały wysiłek uczestniczenia w zajęciach muzycznych (scholii, orkiestrze), zgłosiły się na zajęcia, pilnowały terminów prób, ćwiczyły w domu. Pomocą dla młodszych dzieci jest tu starsze rodzeństwo, które może pomóc w dotarciu na zajęcia.

Kolejnym ograniczeniem jest szkoła. Rodzice mają żal do nauczycieli, gdy predyspozycje ich dziecka są albo niezauważone, ignorowane, albo niedoceniane.

Wtedy opinię nauczyciela konsultują z innymi osobami (*obcy rodzice mówią nam, że dziecko ma ciekawą barwę głosu, powinno to rozwijać M49*) lub odwołują się do własnych kompetencji (*mąż skończył szkołę muzyczną i coś wie M49*). Oczekiwania są takie, by w szkole dziecko mogło rozwijać i wykorzystywać posiadane talenty muzyczne. Problemem jest, gdy opinia rodziców różni się od zdania nauczyciela. Ponadto szkoła, według rodziców, pozbawia dzieci ich kreatywności muzycznej, gdyż polecenia, które dziecko realizuje, są bardzo konkretne, niepozostawiające miejsca na swobodę doboru formy ekspresji.

Opłata za zajęcia dodatkowe oraz koszt instrumentu stanowią również ważne ograniczenie w realizacji przez rodziców działań wzmacniających rozwój zdolności muzycznych dziecka, podobnie jak brak czasu rodziców, gdy pracują zawodowo lub zajmują się (na wsi) gospodarką. Jeżeli dziecko na zajęcia trzeba dowieźć, staje się to przeszkodą nie do pokonania.

Szczególną barierą rozwoju zdolności muzycznych dzieci są sami rodzice. Część tych rodziców, którzy nie posiadają zdolności lub kompetencji muzycznych, czuje bezradność, nie wiedząc, jak ukierunkować dziecko; zdolności tego rodzaju są dla nich kłopotliwe. Jak mówi o tym jedna z mam:

Ja nie jestem artystką, mój mąż tym bardziej, więc trudno mi czasem ocenić; nie wiem, po kim ona to ma (M67).

Zdolności muzyczne są dla rodziców na tyle znaczące, że zauważają, że ich rozwój może się wiązać z wyborem drogi życiowej dziecka. Część z nich nie akceptuje tego, ze względu na świat wartości (głównie w środowisku miejskim), lecz także z powodów pragmatycznych. Opinie tego typu uwidoczniają się wśród rodziców ze środowiska wiejskiego:

Po muzycznej szkole to praktycznie mało można robić, bo tam są muzyczne przedmioty. To może jest ograniczenie. Dobrze jest mieć jakiś zawód i plus jeszcze muzyka (M58).

W kilku przypadkach zauważono rozbieżności w postawach rodziców danego dziecka w odniesieniu do decyzji, czy rozwijać zdolności muzyczne oraz w jaki sposób to robić. Wynika to albo z braku zrozumienia jednego z opiekunów potrzeb dziecka, lekceważenia wagi danego rodzaju zdolności dla dziecka, jak i z ograniczonej świadomości rodziców, w jakim zakresie konieczne lub pożądane byłoby rozwijanie czasem bardzo specyficznych predyspozycji. Obawy budzą także konsekwencje związane z przyszłym wykonywaniem zawodu muzyka. Interesująco o tych rozterkach opowiada jedna z mam:

Mąż nie chce się zgodzić na szkołę muzyczną. Syn bardzo chce i pani cały czas o tym mówi i nam nie odpuszcza. Nie dość, że konflikt z nauczycielem, to jeszcze z ojcem. Z drugiej strony ja się obawiam, że on może wejść w taki świat muzyków. My go wychowujemy bardzo tradycyjnie, a z muzyką to nie wiadomo (M43).

Znaczącą przeszkodą jest także brak kompetencji muzycznych rodziców. Nie są oni do końca pewni swoich nominacji, szukają potwierdzenia innych specjalistów, a jest to utrudnione, gdy w okolicy nie ma nikogo, kto mógłby im pomóc. Jako trudność odbierany jest również brak tradycji rodzinnych (*Rodzina nie jest przesiąknięta muzycznie. Nie ma takiego drzewca, żeby kultywować tradycje rodzinne* O55).

W nielicznych przypadkach zauważalna jest także bierność rodziców, przekonanie, że nie ma w okolicy możliwości rozwijania dziecka, brak zaangażowania (*Ale tu raczej nic nie wyjdzie. Dla maluchów nie ma nic. Ale nie interesowałam się tym, nie pytałam* M93). Tacy rodzice z góry usprawiedliwiają się, że wszystko jest za drogie, za daleko, dziecko i tak sobie nie poradzi itp., nie podejmując w rzeczywistości nawet minimalnych kroków, by sprawdzić, czy ich przypuszczenia są słuszne.

Część rodziców aktywnie poszukuje miejsca, w którym dziecko będzie mogło się rozwijać, lub nauczyciela, który będzie dla dziecka odpowiedni: czy to w ognisku muzycznym, czy jako korepetytora w domu.

Ci, którzy rozważają wysłanie dziecka do szkoły muzycznej, mają wiele obaw. Uznają, że szkoła muzyczna jest dziecku niepotrzebna, dziecko nie ma na nią czasu (*aby nie przedobrzyć, nie przeforsować* M42), dany okres jest nieodpowiedni, uprawianie muzyki jest niezgodne z marzeniami/oczekiwaniem/światem wartości rodziców, uprawianie muzyki niesie zagrożenia dla dziecka. Jak mówi jedna z mam:

Wiem, że w tym kierunku pójdziemy, ale mąż mój stwierdził, że nie chciałby raczej, aby syn był muzykiem. I te jego pasje troszkę przesuwamy. Jako siedmiolatek ma jeszcze czas (M26).

Szkoła muzyczna jest niejednoznacznym wyborem dla rodziców, chociaż większe przekonanie mają do tej formy kształcenia jej absolwenci. Niektórzy rodzice, zapisując dziecko na zajęcia muzyczne uznają, że jest to jedynie próba, sprawdzenie, czy dziecko się zainteresuje tą formą muzykowania i będzie chciało uczestniczyć w zajęciach oraz czy sprostą temu wyzwaniu. W sytuacji, gdy dziecko nie radzi sobie z instrumentem lub wykazuje znudzenie lub zniechęcenie, rodzice dość szybko rozważają rezygnację ze szkoły muzycznej. Uznają, że dziecko przeżywa zbyt duży stres, który jest niepotrzebny. Przyczyną rezygnacji są też względy organizacyjne lub nadmiar innych obowiązków. Nastawienie rodziców zależy więc od stopnia zaangażowania się dziecka.

Znamienna jest wypowiedź mamy, absolwentki szkoły muzycznej:

Gra na skrzypcach to był jej wybór, ja byłam przeciwna, bo chodziłam sama do szkoły muzycznej. Mnie rodzice zmuszali, ja tego nienawidziłam i nie chciałam, żeby ona przez to przechodziła. Ale tak mnie prosiła, że we wrześniu czy październiku, już z opóźnieniem, poprosiłam panią dyrektor (szkoły muzycznej), żeby dać

jej szansę i dopuścić do egzaminów. Zapisalam ją wcześniej do ogniska, bo nie wiedziałam, czy jej się nie odechce. Ale chce grać. Ćwiczy na skrzypcach codziennie; fakt, że muszę jej przypominać, ale czasem bierze sama skrzypce. Wcześniej miała takie tanie, bo nie wiedziałam, czy po dwóch miesiącach nie odejdzie jej ochota. Teraz dostała od dziadków nowe, porządne, lutnicze i jest z nich bardzo dumna. Bierze i sama gra (M37).

Rodzice, którzy sami skończyli szkołę muzyczną lub cenią zdolności muzyczne, podkreślają, że nie wystarczy samo posłanie dziecka do szkoły muzycznej, by rozwinąć jego predyspozycje na miarę możliwości. Konieczne jest ich osobiste zaangażowanie i praca. Jak mówi o tym jedna z mam:

Szkola stara się, ale gdybym tylko polegała na szkole, to te wszystkie umiejętności, które ona ma, na pewno by się rozplynęły w niebyt (M11).

Rodzice zauważają, że w czasie uczęszczania do szkoły muzycznej dziecko ma swoje okresy zniechęcenia, jednak jest to chwilowe i należy wtedy zapewnić wsparcie i możliwość odpoczynku. Konieczne jest motywowanie, zachęcanie czy nawet szantaż dotyczący rezygnacji ze szkoły oraz pozwalanie dzieciom na dokonywanie świadomego wyboru. Postawy rodziców opierają się tu na kształtowaniu poczucia odpowiedzialności: jeżeli dziecko podejmuje się nauki gry na instrumencie, musi systematycznie ćwiczyć. W przeciwnym wypadku rodzice wypisują dziecko z zajęć. Tak postawiony warunek mobilizuje dziecko do wysiłku. Jedna z mam opowiada o dylemacie dziewczynki następująco:

W pewnym momencie była zmęczona. Ja na to: jeżeli jesteś zmęczona, to zrezygnuj z zajęć fletu. Bo to jest obowiązek grania 15–20 minut dziennie, to jest wysiłek. Musi o tym pamiętać, przygotować się, rozłożyć flet, wyczyścić go. Ale był protest, bo bardzo chce grać; zrezygnowała z tenisa (M35).

Również w obliczu trudności lub zniechęcenia dziecka, rodzice podejmują z nim dialog. Ważna jest wypowiedź mamy dziewczynki uczącej się gry na perkusji:

Mówiliśmy jej o tym, że na początku tak jest, że jest trudno. Że nie jest tak, że ludzie się z tym rodzą albo od razu potrafią śpiewać operowo. Wszystkiego trzeba się nauczyć. Trzeba konsekwencji i uporu w działaniu. To uczy jakiejś konsekwencji. No i widzi już jakieś postępy, bo coś tam potrafi zagrać i sprawia jej frajdę, że potrafi. Chwali się, że już potrafi, jest to dla niej motywujące (M34).

Zdolności muzyczne i forma ich stymulowania stają się dla rodziców okazją, by wspierając dziecko, uczyć je cierpliwości, wytrwałości, systematyczności. Stwarzają warunki do tego, by pokazać, że wysiłek się opłaca, praca przynosi efekty. Dziecko kształtuje w sobie poczucie sprawstwa. W omawianym przykładzie rodzice nie naciskają, by dziecko osiągnęło poziom mistrzowski w swojej aktywności, lecz ćwiczenia traktują jako element rozwoju. Uznają, że córka, jako dojrzała osoba, sama dokona wyboru, zdecyduje, w jaki sposób zechce to wykorzystać

(Jak będzie kiedyś chciała grać w zespole rockowym, to będzie grała. Ale ona wirtuozem nie musi zostać M34).

W odniesieniu do szkoły muzycznej wysuwane są zarzuty, że po jej skończeniu niewielka jedynie część absolwentów pozostaje w zawodzie muzyka, większość rezygnuje z muzyki, traci do niej serce (*jego udusiła ta szkoła muzyczna O23*). Stąd ważniejsze w rozwoju zdolności jest to, by dziecka nie zmuszać, lecz pozostawić wybór; by nie zniszczyć zamiłowania do muzyki, nie zniechęcić do grania. Rodzice czują się odpowiedzialni za to, czy dziecko będzie chciało rozwijać swoje zdolności muzyczne; podkreślają przy tym, że nadmierny wysiłek (tu rozumiany jako systematyczne ćwiczenie) je zniechęci. Dlatego jeżeli dziecku nie odpowiada szkoła muzyczna, należy z niej zrezygnować i poszukiwać innych form, które będą sprawiały dziecku przyjemność.

5.3.2. Ograniczenia w rozwijaniu zdolności twórczych

Główną barierą w rozwijaniu zdolności twórczych dzieci jest szkoła, która stara się umieścić dziecko w ramach, dopasować do innych, przeciętnych, *dopasować do jakiegoś wzoru* (M41). Zdaniem badanych szkoła nie oferuje możliwości rozwoju zdolności twórczych, lecz poprzez nudę zabija w dzieciach ich dociekliwość, niezależność, pragnienie tworzenia. Dzieci twórcze są postrzegane jako problematyczne i niegrzeczne, ich rodzice są wzywani do szkoły na rozmowy dotyczące kwestii wychowawczych. Blokadą są także obowiązki szkolne, na które dziecko poświęca tyle czasu, że nie ma kiedy podejmować działań twórczych.

Opisując twórcze dziecko, rodzice zwracają uwagę na jego trudności w przystosowaniu się do ram społecznych i szkoły:

Jest twórczy i ciekawy; Jego inteligencja i energia w szkole mu przeszkadza tam gdzie są ramy. Często się nudzi i psoci, dyskutuje z dorosłymi polecenia, łatwo się rozprasza (M32).

Nie można wziąć go w żadne ramy, nie można mu dać szablonów (M92).

Dzieci te wpadają w konflikty z nauczycielami, są niezależne w myśleniu, potrafią przeciwstawić się lub skrytykować dorosłego, co odbierane jest jako przejaw złego zachowania. Jeżeli zdolnościom twórczym towarzyszy wysoki poziom zdolności intelektualnych, ich wiedza i umiejętności w różnych dziedzinach szybko mogą przekroczyć to, co potrafi nauczyciel; wtedy stają się też bardziej krytyczne wobec niego. Dzieci te potrzebują niestandardowego podejścia, ukierunkowania uwagi na to, co je zaciekawi. Chętnie pomagają nauczycielowi jako asystenci, chociaż rzadko ich możliwości są w ten sposób wykorzystywane. W szkole takie dziecko jest postrzegane jako niegrzeczne. Na typowych lekcjach się nudzi, chociaż niektóre radzą sobie poprzez poszukiwanie w otoczeniu informacji lub bodźców,

które nudę zlagodzą. Nie zawsze pomysły dziecka są akceptowane przez rówieśników, czasem jest krytykowane.

Chociaż rodzice doceniają zdolności twórcze swoich dzieci, czasem uznają je za kłopotliwe, szczególnie wtedy, gdy przekładają się na złe zachowanie dziecka w szkole oraz gdy z ich rozwojem jest związany bałagan w domu.

5.3.3. Ograniczenia w rozwijaniu zdolności plastycznych

Badani rodzice dostrzegają ograniczenia, które utrudniają rozwój zdolności plastycznych. Za najważniejsze uznają własny brak predyspozycji i kompetencji. Rodzice tacy mniej chętnie włączają się w prace dziecka, nie są dla niego partnerem, nie potrafią wykonać prostych rysunków, nie znają się na technice, nie umieją trafnie ocenić, co jest dobre, co wymaga doskonalenia, nie mają pomysłów plastycznych.

W wypowiedziach rodziców pojawiają się takie, które świadczą o tym, że opiekunowie nie dostrzegali u swoich dzieci zdolności tego typu. Zdarzały się takie opowieści, w których wyrażali oni swoje zaskoczenie nominacją nauczycieli. Ich przekonanie o braku predyspozycji dzieci w tym zakresie mogło wynikać z faktu, że porównywali prace potomka do wytworów osób dużo starszych i o namacalnych sukcesach. Są także rodzice, którzy są przekonani, że zdolności plastyczne to domena dziewcząt. W przypadku, gdy ujawniają się u chłopca, budzą zakłopotanie przemieszane z dumą, że jednak dziecko tworzy interesujące prace lub wykazuje przywiązanie do estetyki (*nie wiem, może miał być dziewczyną* M52). Pojawiają się także opinie, że pasje te odciągają dzieci od lekcji, utrudniają naukę. Gdy w zadaniu pojawiają się polecenia dotyczące rysowania, zaczynają od nich, poświęcają im dużo czasu, nie przywiązując wagi do tego, że mają do wykonania również inne ćwiczenia. Rodzice ci sporadycznie wiążą przyszłość dziecka z aktywnością plastyczną, raczej wyrażając zwątpienie, by talent był wystarczający do tego, by dziecko mogło go poważnie traktować jako drogę życiową (*Matejką to nie jest* M6). W przypadku braku kompetencji pojawia się też obawa, że dziecko może być przez rodzica źle pokierowane (*nie odważyłabym się jej stymulować, bo mogą brzydkie rzeczy wyjść* M11) oraz że może rodzic przecenia zdolności (*może tak sobie wmówiłam, że ona jest artystycznie uzdolniona, a teraz wmawiam to również jej; podkreślam: zobacz, jak ładnie to zrobiłaś* M11).

W przypadku, gdy sami posiadają kompetencje plastyczne, zauważają niebezpieczeństwo, że ich wytwory są zawsze lepsze, przez co dziecko zniechęca się, nie chce się starać, wtedy wyszukują odpowiedni sposób oddziaływania i zachęty.

Pojawiają się też postawy rodziców ograniczające dostęp do niektórych technik ze względu na potrzebę zachowania czystości. Zdolności są dla części rodziców kłopotliwe. Wiele dzieci w początkach swej działalności zniszczyło ściany

lub dywan, co wymusiło na rodzicach wdrożenie dziecka do przestrzegania zasad, które nie musiały dotyczyć rodzeństwa posiadającego odmienne zainteresowania. Nie wszyscy rodzice lubią się angażować w aktywności plastyczne, jest to dla nich męczące i frustrujące (*zmusza mnie do tego, żebym ja też się w to zaangażowała, akurat ja niekoniecznie chcę i to niezgodne z moimi planami, więc jest taka absorbująca, ciągle coś by chciała...* M4), szczególnie, gdy nie wdrożyli dziecka do sprzątanania po sobie.

Przeszkodą są także nauczyciele, którzy oczekują od dzieci standardowych rysunków, zgodnych z narzuconym wzorcem. Dobrym przykładem jest wypowiedź jednej z mam:

Nie lubił rysować w szkole, bo rysował wolniej niż inne dzieci, w swoim tempie i chciał skończyć. Nie był chwalony, tylko pani mu ciągle mówiła, że nie kończy na czas; poganiała, krytykowała, instruowała (M42).

Trudności mają także charakter związany z ograniczonym czasem rodziców i dzieci, niemożnością lub niechęcią do dowożenia dziecka na zajęcia dodatkowe. Problemem jest młodsze rodzeństwo, które niszczy prace lub przeszkadza w ich wykonaniu. Inhibitorem jest także samo dziecko: jego lenistwo, brak cierpliwości, niechęć do udziału w zajęciach dodatkowych, posiadanie innych, konkurencyjnych zainteresowań (szczególnie są to gry komputerowe), niskie poczucie wartości, obawa krytyki innych, zwłaszcza rodziców.

Zajęcia dodatkowe nie zawsze są trafną formą wzbogacania rozwoju zdolności plastycznych. W wielu przypadkach okazuje się, że dziecko szybko się nudzi, zniechęca, nie potrafi sobie poradzić, prowadzenie zajęć nie jest zgodne z jego preferencjami co do tematów lub techniki. W jednym przypadku mama zauważyła negatywny wpływ zajęć na stosunek dziecka do plastyki. Dziewczynka oceniała siebie na tle innych utalentowanych dzieci, starszych lub z większymi umiejętnościami, co umniejszało w jej odczuciu poziom posiadanych zdolności/umiejętności. Okazało się, że dziecko nie jest tak dobre, jak sądziło na podstawie porównania się do rówieśników w szkole. Było to dla dziewczynki bolesne doświadczenie i przyczyna rezygnacji z zajęć.

Dzieci o tym typie zdolności często lubią tworzyć w znanych sobie warunkach w domu, niezbyt chętnie podporządkowują się pomysłom nauczyciela, nie chcą ulegać sugestii. Jak opowiada o tym jedna z mam:

On nie chce tego, a ja na siłę go nie będę wysyłać na to, czego on nie chce robić. I nie zapisałam go na to kółko. Ja bym chciała, żeby malowanie sprawiało mu przyjemność. Na zbiorowych zajęciach dzieci rzeczywiście fajnie rysują, ale dziś rysują konia, a jutro owoce, a potem drzewo, czy pójdziemy w plener. A on konkretnie wie, co chce rysować (M52).

W jednym przypadku rodzice uznali, że zdolności dziecka mają negatywny wpływ na jego wizję siebie i sam proces wychowania. Warto przytoczyć wypowiedź mamy na ten temat:

Jego pani tymi pochwałami spowodowała, że obrósł w piórka. A gdy potem zaczęły się wymagania dotyczące nauki literek, czytania, to jego argumenty były: po co?, przecież ja ładnie rysuję! I trochę go musieliśmy utemperować, bo rysowanie jest fajne, ale to nie wszystko. Są też inne rzeczy. I były takie sytuacje, gdy wyszło z niego zarozumiałstwo. Musi być w tym jakaś równowaga, a to przyjmowało niewłaściwy kierunek. On tym rysowaniem zasłaniał się przed wszystkim, już nie można było od niego niczego wymagać, dlatego, że on ładnie rysuje, a jest w tym taki dobry, bo przecież pani go chwali, to dlaczego my od niego coś wymagamy. Było trochę umoralniających rozmów, żeby tak się tym nie chwalił, nie wynosił, bo z tymi kolegami też się porównywał, że oni tak ładnie nie rysują, a on jest w tym taki dobry. To, że ktoś ładnie nie rysuje, to już jest gorszy, nie liczy się, a że on jest taki wyjątkowy. Trzeba mu było tłumaczyć, żeby dał szansę się wykazać innym (M52).

W tym przypadku zdolności zaburzyły relacje dziecka z rówieśnikami, usprawniły brak wysiłku i zaangażowania w innych dziedzinach, przeszkadzały we wdrożeniu się do obowiązków szkolnych i utrudniały skuteczność rodzicielskich oddziaływań na chłopca.

5.3.4. Ograniczenia w rozwijaniu zdolności sportowych

Zdolności sportowe dzieci, w opinii rodziców, nie zawsze mogą być rozwijane. Wymieniane są tu zróżnicowane przeszkody, do których należą:

- koszty finansowe i materialne uprawiania sportu;
- brak odpowiednich warunków lub kompetentnych nauczycieli w szkole;
- brak odpowiednich zajęć w okolicy;
- cechy dziecka;
- koszty fizyczne i psychiczne ponoszone przez dziecko;
- inne aktywności dziecka;
- czynniki fizyczne: choroby, przeciwwskazania do uprawiania sportu, kontuzje;
- przekonania i nastawienie rodziców;
- brak czasu rodziców.

Jako główne przeszkody w uprawianiu sportu rodzice wymieniają bariery materialne i organizacyjne. Koszty systematycznego uprawiania sportu są znaczne. Jeżeli rodzice znajdują atrakcyjne i niedrogie lub bezpłatne zajęcia sportowe, chętnie z nich korzystają. Jednak jeżeli zajęcia te stają się płatne, nie są w stanie ponieść dodatkowych kosztów i zmuszeni są zrezygnować. Tak o tym fakcie mówi jedna z mam:

W pierwszej klasie trafił się w szkole tenis. Ale to z gminy było przez rok za darmo. Tak zachęcają, bo to jest droga dyscyplina. To też jej się spodobało. Ona ma silne ręce i szybka była. Ale później już musiała zrezygnować, bo niestety to jest duży koszt (M25).

Krytyczne uwagi dotyczące edukacji sportowej w szkole; dotyczą faktu, że nauczyciele rezygnują z zajęć fizycznych na rzecz lekcji związanych z umiejętnościami przedmiotowymi, by nauczyć lepiej czytania, pisania i liczenia, a także że nie posiadają kompetencji do prowadzenia zajęć fizycznych (*bardzo się skarży, że w szkole nie ma wf-u M63; to co w szkole, to przecież tylko jakaś zabawa M3; jakaś pani – gwiazda to przejęła i prowadzi zajęcia do sportu na obcasach; i grali w pomidora na tych zajęciach M24*). Rodzice wskazują również, że nie są wykorzystywane zasoby szkoły (*tam jest boisko, a dzieci praktycznie nie mają wf-u M63*). To znaczący zarzut, gdyż rodzice dzieci o zdolnościach sportowych mają świadomość, że bez ruchu dzieciom bardzo trudno wytrzymać w szkole. Jedyne niewielka część nauczycieli uwzględnia specjalne potrzeby takich dzieci i pozwala im na ruch, uznając, że jest to konieczne, aby uczniowie mogli skupić się na nauce (*czasem go pani wypuszczała specjalnie, żeby sobie polatał, a potem siedział spokojnie M63*). Zdarzają się również skargi na wcześniejszy etap edukacyjny. Przykładowo jedna z mam zauważyła, że nauczycielki w przedszkolu blokowały potrzebę ruchu dziecka, nie pozwalając korzystać z będącego do dyspozycji sprzętu (drabinek, placu zabaw). Powodowało to, że dziecko nie miało możliwości pozbycia się nadmiaru energii i czuło się nieszczęśliwe.

Postawy nauczycieli są ważne także na samych treningach sportowych – odejście ulubionego trenera zniechęca dziecko do systematycznego uprawiania danej dyscypliny. Jak mówi o tym jedna z mam:

Teraz mamy sytuację w klubie, że odszedł trener, z którym trenował 1,5 roku i większość chłopców przechodzi za trenerem do innego klubu. I my nie wiemy, co zrobić, bo ten klub jest drożej, i dalej i to nam będzie kolidowało (M7).

Szczególnie dotkliwy jest brak zajęć sportowych w tych szkołach, w okolicach których nie ma innych bezpłatnych miejsc, gdzie dziecko mogłoby uprawiać sport. Rodzice oczekują, że w szkołach będą realizowane przynajmniej regularne zajęcia wychowania fizycznego, przy tym doceniają także inne formy aktywizowania sportowego dzieci. Warto przy tym pamiętać, że dzieci mają swoje upodobania związane z określoną dziedziną sportu, dlatego nawet fakt bliskości jakiegoś rodzaju zajęć nie musi dziecka zaktywizować. Przykładem są zajęcia tańca lub akrobatyki, nieatrakcyjne dla zapalonego piłkarza.

Zdaniem rodziców szkoły nie wspierają dzieci o zdolnościach sportowych, szczególnie tych, które pochodzą z biednych rodzin. Dodatkowe zajęcia są płatne i nawet jeżeli prowadzący wskazuje na predyspozycje dziecka, nie ma gotowości, by zwolnić dziecko z opłaty. Szkoła i nauczyciele też nie czują się zobligowani,

by poszukiwać dla dziecka zewnętrznych źródeł finansowania. Przy tym na wczesnych etapach rozwoju nie ma dla dzieci stypendiów ministerialnych za osiągnięcia sportowe.

Znaczącą dla rodziców barierą w rozwijaniu predyspozycji sportowych są cechy dziecka. W odniesieniu do swoich dzieci rodzice podkreślają wysoką sprawność fizyczną, która daje dziecku możliwości, przy jednoczesnym posiadaniu mniej korzystnych cech, które blokują rozwój. Do najbardziej znaczących inhibitorów zaliczają: lenistwo, brak wytrwałości, brak zacięcia lub pragnienia doskonalenia się, brak ambicji sportowej, niechęć do rywalizacji, poczucie wstydu i niechęć do pokazywania swoich umiejętności innym, nieśmiałość, niechęć do treningów, umiłowanie wygody, niechęć do dyskomfortu fizycznego (np. zimnej wody na basenie, wysiłku), trudny buntowniczy charakter, bojaźliwość. W odniesieniu do wymienionych cech warto zauważyć, że część dzieci, chociaż lubi ruch, traktuje jednak treningi głównie jako spotkania z kolegami i możliwość wybiegania się. Nie mają one ambicji wygrywania, doskonalenia się, rywalizacji. Nadmiernie obciążające ich zdaniem treningi powodują zmęczenie i zniechęcają. Te dzieci są koleżeńskie, chętne do pomocy w rozgrywkach, lecz pozbawione ducha wygranej. Potrzebują one, zdaniem rodziców, dodatkowej stymulacji lub po pewnym czasie rezygnują z tego sposobu uprawiania sportu.

Dużą presją jest uczestniczenie w zawodach i turniejach sportowych. Rodzice zauważają, że ich dzieci przeżywają stres i lęk przed przegraną, które skutkują obniżeniem jakości wyników sportowych. W czasie zawodów, a szczególnie w przypadku przegranej, dzieciom towarzyszą wielkie emocje. Jest to duży koszt psychiczny, który odnosi się także do rodziców, przeżywających razem z dziećmi, a przy tym muszą znaleźć sposób wzmocnienia ich pewności siebie. Przy tym nawet rekreacyjne lub w ramach zajęć szkolnych uprawianie sportu naraża dzieci na trudne przeżycia. Duże ambicje, przekonanie o wysokiej sprawności fizycznej, są w przypadku niepowodzenia przyczynkiem do głębokiego przeżywania porażki.

Nie potrafiła zrobić przewrotu w przód, to tak się zacięła, że ani prośba, ani groźba nie pomogła. Nie chciała naszej pomocy, tylko że ona jest najgorsza, że sobie z tym nie poradzi. Wybiegła z płaczem z domu. Rozpacz była straszna, że nie potrafi, że sobie nie radzi, że jest najgorsza w klasie (M11).

Przeszkodą w rozwijaniu tego typu zdolności są także inne obowiązki dziecka (nauka szkolna, przygotowanie do komunii) lub jego rodziców (praca i związany z nią brak czasu).

Sami rodzice także stanowią inhibitor rozwoju zdolności sportowych. Można tu zaliczyć dystans lub niechęć rodziców do sportu, nadmierne obawy, opiekuńczość rodziców, prezentowany przez nich świat wartości. Co interesujące, brak wystarczającego zaangażowania w rozwój sportowych predyspozycji dziecka, oceniany na podstawie porównywania się do innych rodziców „sportowych” dzieci,

wzbudza ich poczucie winy. Rodzice zauważają, że również sam sport ogranicza inne aktywności i zainteresowania dziecka, odwraca jego uwagę od nauki, dominuje w sposobie spędzania czasu wolnego.

Rodzice zwracają uwagę na swoje lęki dotyczące odwagi dziecka, którą oceniają jako brak myślenia o konsekwencjach. Chęć rozwijania pasji wiąże się z obawą o bezpieczeństwo fizyczne dziecka. Lęki rodziców dotyczące piłki nożnej, uwzględniają także wzorce propagowane przez środowiska kibiców. Jak mówi o tym jedna z mam pasjonatów tej dziedziny sportu:

Z tą piłką to ja nigdzie go specjalnie nie pchałam. Bo mi się to jakoś źle kojarzy niestety, bo to gdzieś ten alkohol, te wulgarne odzywki na tych meczach. Ci kibice, te szaliki... (M61).

W wypowiedziach rodziców znaczący jest przykład, który obrazuje odmienną od wcześniej opisanych postawę rodziców (rodzice ze środowiska miejskiego, dobrze sytuowani, wykształceni). Dotyczy on dziewczynki, która chodzi na wszystkie zajęcia ruchowe, jakie są dostępne w szkole (WF, SKS, zajęcia korektywne – chociaż nie ma takiej potrzeby) oraz poza szkołą: tenis, basen i taniec. Mama policzyła, że jest to 12 godzin tygodniowo i dziecko nadal prosi o więcej. Do tego dochodzą aktywności na dworze, szczególnie w okresie letnim. Gdy pojawia się kolizja czasowa z innymi zajęciami, dziecko zawsze wybiera sport. Aktywność ruchowa jest warunkiem niezbędnym do tego, by dobrze funkcjonować w szkole; gdy nie ma ruchu, rozprasza się na lekcjach i sprawia problemy wychowawcze. Dziecko ma wielkie predyspozycje sportowe, zarówno fizyczne, jak i psychiczne. Jednak rodzice podjęli decyzję, że nie pozwolą dziecku na uprawianie sportu wyczynowo. Warto przytoczyć wypowiedź mamy, która obrazuje ich punkt widzenia:

To jest problem związany z dzisiejszym światem. Sport to jest coś bardzo urazowego, to nie jest żadna radosna forma ruchu. Nie każdy sport nam się podoba. Ona jest uzdolniona gimnastycznie, sama się nauczyła stać na głowie. Ale my się tego boimy, sport nie daje rozwoju, ale inne rzeczy, na które my się nie chcemy zgodzić. Ona jest wymarzonym typem gimnastyczki; ale my to rodzina lekarzy. Gimnastyka jest niszcząca dla organizmu; zmusza do wymieniania wszystkich stawów, które da się wymienić. Niech lepiej przeżyje zdrowo i spokojnie, bez robienia czegoś na siłę. Przy gimnastyce nie ma miejsca na życie, bo treningi są zbyt absorbujące; znika życie i inne jego aspekty, gdzie mogłaby się odnaleźć (M39).

Wiele dzieci, które rozpoczęły systematyczne treningi w wybranej dziedzinie sportu, po pewnym czasie rezygnuje z tej aktywności, gdyż jest to dla nich lub ich rodziców zbyt obciążające. Stałe treningi w większej liczbie (np. trzy razy w tygodniu) zniechęcają część dzieci, które nie są w stanie im sprostać, powodują zmęczenie. W takiej sytuacji wolą wrócić do traktowania sportu jako zabawy. Rodzice pozwalają im na to, akceptując wycofanie się dziecka z dziedziny, uznając, że ważniejsze jest utrzymanie miłości do sportu, bez konieczności wyczynowego

uprawiania go. Poza tym rodzice zauważają, że nie każdy rodzaj treningów odpowiada dziecku. Jeżeli dziecku się nie podoba na zajęciach, rodzice nie naciskają, pozwalają na rezygnację i dalsze poszukiwanie.

W jednym przypadku mama uznała, że dziecko posiada predyspozycje fizyczne, lecz z uwagi na cechy charakteru potrzebuje stałego wsparcia. Wiedząc, że cechy dziecka stanowią jego wewnętrzną barierę, rodzice sami decydują o kierunku i sposobie rozwoju dziecka:

Staram się brać pod uwagę jego zdanie, ale nie do końca daję mu wszystkim kierować, staram się zachować trochę zdrowego rozsądku. Z tą jego chwiejnością, że nie do końca on wie, co chce. Niektórzy dziś tak mają: chce to idzie. Chcę go nauczyć obowiązkowości, bo jak jest chory to wiadomo, że nie idzie, ale nie na zasadzie, że mu się nie chce. Sport ma uczyć pewnych zachowań, obowiązkowości, dotrzymywania zobowiązań, wytrwałości (M7).

Pomimo konsekwencji w swoim działaniu, mama dopuszcza świadomość, że być może jej postawa nie jest właściwa (*niektórzy mówią, że to są zajęcia dodatkowe, to nie powinno się dzieci zmuszać M7*).

5.3.5. Ograniczenia w rozwoju zdolności intelektualnych

Największym ograniczeniem w rozwoju zdolności intelektualnych są cechy psychospołeczne dziecka, szkoła oraz sami rodzice.

Szkoła jest dla dzieci miejscem, w którym szybko się nudzą. Zdaniem rodziców program jest niedostosowany do dociekliwych dzieci, które często przychodzą do szkoły z umiejętnościami wykraczającymi ponad program – potrafią czytać, liczyć, pisać. Z kolei nauczyciele nie potrafią lub nie chcą indywidualizować zajęć w taki sposób, by dziecko mogło uczyć się adekwatnie do swoich możliwości. Ponieważ uczenie się przychodzi dziecku bardzo łatwo, dlatego też nie angażuje się ono dodatkowo w naukę szkolną, według rodziców jest leniwe. Szkoła, jako nieodpasowana do potrzeb dzieci, wywołuje u nich znudzenie, nie motywuje do większego wysiłku. Dla części dzieci problemem jest samodzielna nauka; preferują towarzystwo rodziców i oczekują ich stałego wsparcia.

Wobec dzieci, które szybko się uczą, a przy tym nudzą w szkole, najczęściej nie są podejmowane ani przez rodziców, ani przez nauczycieli działania, które mogą wzmocnić ich ciekawość i siłę psychiczną.

Dzieci posiadające zdolności intelektualne stanowią dla rodziców wyzwanie i są źródłem zakłopotania, gdy okazuje się, że ci nie posiadają wystarczającej wiedzy, by zaspokoić potrzeby poznawcze potomka (*dopytuje o tych państwach, a ja nie jestem w stanie mu odpowiedzieć M78*). W takiej sytuacji rodzice najczęściej wspomagają się dostępem do Internetu, gdzie poszukują potrzebnych informacji. Dociekliwe pytania dzieci są dla rodziców także problematyczne z powodu przyjętej strategii wychowawczej, czasem kolidują z wyznawaną wiarą lub

przekonaniem o tym, jakie treści są dla dziecka odpowiednie (*mamo, ja to nie wiem, czy Pan Bóg stworzył ziemię, ja przeczytałem w artykule, że ona powstała w mieszaninie gazów i pyłów M75; czasem pyta o takie rzeczy, że nawet bym nie chciała, żeby wiedziała M84*).

Bywa, że ciekawość dziecka jest dla rodziców źródłem kłopotów, szczególnie, gdy pragnie eksperymentować. Jak opowiada o przedszkolnych działaniach swojego syna jedna z matek:

Bo on eksperymentował: zatkał sedes, wrzucając tam trzy rolki papieru. No i pani uznała, że to było niegrzeczne. Ale ja go pytałam, dlaczego to zrobił. I on był ciekawy, czy to utonie, czy wypłynie, czy się zatka. No i się zatkało. Woda się oczywiście wylała. Takie eksperymentowanie nie zawsze mu wychodziło na plus (M28).

Zdarza się, że rodzice obawiają się, że nadmierna wiedza będzie dziecku przeszkadzała w funkcjonowaniu szkolnym. Dlatego spowalniają je, by nie nudziło się w szkole (*a ja powiedziałam, że pani będzie cię uczyła w swoim czasie; teraz masz inne rzeczy do robienia M64*).

5.3.6. Ograniczenia w rozwijaniu zdolności matematycznych

W przypadku posiadania przez dziecko zdolności matematycznych to rodzice są głównym inhibitorem ich rozwoju. Zauważają swój brak kompetencji, zamiłowania lub opory wobec matematyki oraz szachów. Mają także obawy, aby z nadto nie obciążyć dziecka obowiązkami i nie zniechęcić do matematyki. Zdolności matematyczne są dla rodziców kosztem psychicznym, szczególnie dla tych, którzy nie mają zamiłowania do niej. Budzą ich zakłopotanie, niezrozumienie, zadziwienie, skłaniają do dociekania, skąd w rodzinie wzięło się dziecko o takim rodzaju predyspozycji (*ja jestem filologiem, a mąż jest prawnikiem... może po dziadkach? M10*). Dla takich rodziców zdolności dziecka są męczące. Frustracje tego typu wyraża jedna z mam:

To było męczące, bo sześcioletni, a on liczy: drzewa, krzaki, psy, śmietniki. Przyniósł mi książkę i kazał sobie czytać polecenia. To tak przy 13 stronie miałam już dosyć. On dalej chciał, po kolei robił. Był nieszczęśliwy, że ja nie chciałam (M10).

Niepokojące są także dla rodziców niemożność oceny poziomu zdolności dziecka oraz nieumiejętność przewidzenia, na ile są one znaczące dla jego życia (*na razie to odbiega od normy, ale nie wiem, czy ten talent matematyczno-techniczny jest duży M10*).

Jako czynniki, które również mogą stanowić barierę, są wymieniane: szybkie zniechęcenie dziecka, poddawania się w obliczu zbyt trudnego zadania oraz brak w szkole zajęć dodatkowych. Przy tym, jeżeli w środowisku wiejskim nie ma takich zajęć w szkole, rodzice nie biorą pod uwagę możliwości poszukiwania ich w innym miejscu. Jest to uzasadnione faktem, że matematyka, jako przedmiot,

przynależy w świadomości rodziców do szkoły. Ponadto jedynie w dużych miastach można odnaleźć ofertę zajęć dodatkowych z matematyki.

W pojedynczych przypadkach rodzice zauważają, że dziecko posiada predyspozycje do matematyki (świetnie sobie radzi z zadaniami), lecz brak mu motywacji do zajmowania się tą dziedziną. W takim przypadku uznają za swoje zadanie wzbudzanie w dziecku większego zainteresowania: poszukują interesujących zadań, podsuwają je dziecku i zachęcają do udziału w konkursach matematycznych.

Gdy posyłają dziecko na zajęcia dodatkowe, mają przy tym dużą otwartość na potrzeby dziecka, dopuszczając fakt, że zajęcia mogą być zbyt trudne (*jak nie będzie ci się podobało, to nic się nie stanie, zawsze możesz z tego zrezygnować* M21). Nastawienie to nie sprzyja budowaniu wytrwałości i pokonywania trudności, lecz pozwala dziecku na uznanie, za opinią rodziców, niskiego (niewystarczającego) poziomu swoich zdolności.

5.3.7. Ograniczenia w rozwijaniu zdolności w zakresie języka ojczystego

Rodzice nie wymieniają ograniczeń, które dotyczą tego typu zdolności. Spordycznie dzieci o tym rodzaju zdolności są krytykowane przez bardziej racjonalnych rówieśników za to, że wymyślają nieprawdziwe historie.

5.3.8. Ograniczenia w rozwijaniu zdolności w zakresie języka obcego

Jako główne bariery w rozwijaniu tego typu uzdolnień rodzice wymieniają: cechy dziecka – niską motywację do nauki, lenistwo, brak systematyczności; nastawienie rodziców (obawy, by nie obciążyć dziecka zajęciami dodatkowymi) oraz ich brak kompetencji w zakresie języków obcych; niski poziom edukacji językowej w szkole, brak kompetencji dydaktycznych nauczyciela, nietrafiony sposób prowadzenia zajęć. Głównym sposobem niwelowania tych trudności jest posyłanie dziecka na pozaszkolne zajęcia językowe, spordycznie zatrudnienie korepetytora.

5.3.9. Ograniczenia w rozwijaniu zdolności tanecznych

Największym ograniczeniem rozwoju zdolności tanecznych są przekonania i wartości rodziców. Uznają oni ten rodzaj zdolności za ładną pasję. Mają gotowość do tego, by wspierać rozwój dziecka, jednak pod warunkiem, że nie wiąże się z tym zbyt wielkie nakłady, w miejscu zaś zamieszkania lub okolicy odbywają się zajęcia taneczne. Część rodziców jest bardzo sceptycznych i niechętnych. Rodzice traktują te zdolności trochę lekceważąco, uznając, że to raczej okazja dla dziecka do popisów w domu, rozśmieszania lub rozweselania domowników (*taka mała pocieszka* M86), nieszkodliwe hobby, któremu jednak nie trzeba poświęcać

wiele czasu. Również nominacje nauczycieli taktują z dystansem, niedowierzając im (*moim zdaniem tanecznych nie ma, lubi, ale nie potrafi* M37). Nie decydują się na rozwijanie takich zdolności nawet wtedy, gdy o nich wiedzą, wyrażając przekonanie, że jeszcze na to za wcześnie (*w tym wieku nie jest to konieczne* M17) lub że nie warto się tym zajmować. Ważną barierą jest brak odpowiednich zajęć w pobliżu miejsca zamieszkania oraz niechęć lub brak możliwości rodziców do wożenia dziecka do odległych miejscowości. Niezbyt pochlebnie oceniają też posiadane przez dziecko umiejętności (*jak zobaczy jakieś układy, to naśladuje; ale czy w jego wieku on jest w stanie jakieś swoje układy wymyślić? moim zdaniem to takie bardziej chaotyczne, niesprecyzowane* O55).

Przeszkodę stanowi także brak czasu dziecka spowodowany nadmiarem innych zajęć. Sam udział w zajęciach tanecznych może zniechęcić, jeżeli dziecko nie uczy się takiego rodzaju tańca, który preferuje, a także gdy zajęcia są prowadzone nieodpowiednio: za mało ambitnie, nudno, w grupie dużo starszych dzieci, przez prowadzącego o niskiej kulturze osobistej.

Dla chłopców znacząca jest także bariera płci, gdyż zajęcia są preferowane przez dziewczynki (*on nie chce, mówi, że z dziewczynami nie będzie tańczył* M92).

Rodzice niezbyt chętnie angażują się w pokonywanie ograniczeń związanych z rozwijaniem zdolności tanecznych dziecka. Jeżeli dziecko bardzo pragnie uczyć się na takie zajęcia, poszukują sposobów, by pragnienie to ziszczyć, lecz wysiłek, który w to wkładają, jest raczej umiarkowany. Rodzice uznają, że rozwój tych zdolności jest mało znaczący dla przyszłości dziecka. Same zajęcia nie zawsze spełniają oczekiwania dziecka, wtedy rodzice akceptują rezygnację z tej formy rozwoju. (*były próby hip-hopu, taniec towarzyski, a jego to nie ciągnęło, tylko właśnie ten taniec ludowy* M65).

5.3.10. Ograniczenia w rozwijaniu zdolności aktorskich i recytatorskich

Jak inhibitory rozwoju tego typu zdolności wymieniani się nauczyciele oraz sami rodzice, a także cechy osobowościowe dziecka.

Niektórzy nauczyciele traktują przedstawienie jako formę aktywności całej klasy i dlatego starają się angażować wszystkich chętnych i czasem obsadzają dziecko w roli, która mu się nie podoba. Uczeń wtedy albo akceptuje decyzję nauczyciela, albo ją krytykuje, uznając, że jest niesprawiedliwa. W tych przypadkach dzieci i ich rodzice nie zawsze rozumieją postępowanie nauczyciela. Dziecko czuje się niedostrzeżone i niedocenione, nauczyciel zaś jest oceniany negatywnie, co dobrze obrazuje wypowiedź mamy:

Bierze udział w szkolnych przedstawieniach, ale często też czuje się niedoświadczona, bo dlaczego pani mnie nie wzięła? Dlaczego bierze inną koleżankę, a nie mnie? Nie do końca jest tu dostrzegana (M27).

W jednym przypadku mama zauważa, że dziecko nie jest zainteresowane udziałem w szkolnych przedstawieniach. Wyraża przypuszczenie, że dzieje się tak być może dlatego, że dziewczynka źle funkcjonuje w szkole, jest w konflikcie ze swoją wychowawczynią, w wyniku czego obsadzana jest w drugoplanowych rolach, które jej nie satysfakcjonują. Ponadto jej możliwości aktorskie ujawniają się wybitnie w obecności kamery.

Przeszkodą w realizacji predyspozycji aktorskich jest nieśmiałość dziecka. W tym zakresie bez pomocy rodziców i nauczycieli nie ma możliwości, by dziecko samo rozwijało zdolności. Znamienna jest tu wypowiedź jednej z mam:

Ja wiedziałam, że on ma predyspozycje, ale był nieśmiały, więc miał problem, bo bardzo chciał występować. Jak to sobie uświadomiłam po przeczytaniu artykułów, w których aktorzy mówili, że są nieśmiali, to mnie śmiech ogarniał. Ale jednak widzę, że on jest dzieckiem nieśmiałym, które teraz występuje we wszystkich przedstawieniach. Jest to dla mnie niezrozumiałe, bo gdybym ja była nieśmiała, to bym się ukryła w kącie (M74).

Zdolności aktorskie jako te, które widać w przestrzeni publicznej (przedszkola lub szkoły), stanowią obszar, z jednej strony zwiększający prestiż rodziców, a z drugiej – budzący zawiść lub zazdrość innych opiekunów. Przy tym jednak rodzice mają świadomość, że zdolności aktorskie nie muszą się rozwijać w dalszych latach, gdyż etap wczesnoszkolny to wiek, w którym dzieci chętnie się angażują. Stąd w większości przypadków zdolności te są traktowane jako hobby, które ma sprawiać przyjemność dziecku i jego rodzicom.

W jednym przypadku, w odniesieniu do dziewczynki, która miała okazję wystąpić w filmie reklamowym, jej marzeniem jest także udział w filmie. Jednak na to matka nie wyraża zgody, uzasadniając to względami organizacyjnymi.

5.3.11. Ograniczenia w rozwijaniu zdolności konstruktorskich

Rodzice wymienili trzy bariery dotyczące rozwoju tych zdolności: brak chęci dziecka do uczestniczenia w zajęciach dodatkowych (niechęć dotyczy zarówno narzucanej tematyki, jak i ograniczeń związanych z liczbą klocków do dyspozycji); niedostępność zajęć dodatkowych dla rodziny: wysokie koszty, brak zajęć tego typu w okolicy; rodzeństwo, które niszczy budowlę dziecka.

Dla wszystkich rodziców rozwój tych zdolności jest kosztowny ze względu na ceny klocków oraz udział w zajęciach dodatkowych. Przy tym są rodzice, którzy wykorzystują ten fakt do wdrożenia dziecka do oszczędności i przeznaczania własnych pieniędzy na zakupy klocków. Ale koszty są też powodem konfliktów pomiędzy małżonkami, gdy nie wypracowali wspólnej strategii dotyczącej

zakupów (*czasami mam żal do męża, że mu ciągle kupuje, mimo że ja mówię, że dosyć* M14). Uważają też, że konstruowanie to wynik obowiązującej mody, napędzanej przez media, a szczególnie przez reklamy Lego.

Dla pewnej części rodziców, którzy sami nie przepadają za budowaniem, początki aktywności konstruktorskich dziecka były męczące. Wykazywali brak zrozumienia, uznawali to za zajęcie dla dziewczyn. Ci rodzice nadal uznają te predyspozycje za nieszkodliwe, chociaż dla nich męczące hobby:

Nie powstrzymywaliśmy go, chociaż zadręczał nas tymi budowlami, przybiegał i mówił: mama spójrz. Ale dla mnie te wszystkie budowle były podobne do siebie, tym się różniły, że diamentik tu był wpięty. A to było bardzo ważne, żebyśmy zauważyli, że są inne (M8).

W pojedynczych przypadkach budowanie jest źródłem konfliktów między dzieckiem a rodzeństwem lub rodzicami, szczególnie gdy zniszczeniu ulegną tworzone konstrukcje. Zachowanie dziecka powoduje u rodziców frustrację:

Jak ostatnio zepsułam mu samochód, to musiałam zbudować tak samo, jak był. Ja już nie pamiętałam, a on się darł, że nie tak było. To jest strasznie męczące, bo ma być tak, jak on sobie to wymyślił (M54).

Badani rodzice wyrażają rozczarowanie, że w szkole brakuje miejsca na rozwój takich zdolności:

Szkola jest bardziej nastawiona na aktywności artystyczne dzieci, bo łatwiej jest je pokazać, wyeksponować, nie ma obszarów gdzie dziecko uzdolnione konstrukcyjnie mogłoby się wykazać (M10).

Doceniają, jeżeli w szkole takie zajęcia są i dziecko chce na nie uczęszczać, chociaż zauważają, że są bardzo kosztowne.

Barierą dla części dzieci jest także stopniowe odchodzenie od pasji konstruktorskich na rzecz innych aktywności, szczególnie gier komputerowych. Pojedynczy rodzice dostrzegają, że ich dzieci łączą te dwie dziedziny, poprzez wykorzystywanie gier, w których bazuje się na wyobraźni przestrzennej. Sami jednak nie podsuwają dziecku innych form spędzania czasu.

5.3.12. Ograniczenia w rozwijaniu zdolności technicznych

Główną barierą w rozwoju zdolności technicznych jest zapewnienie dziecku bezpieczeństwa fizycznego. Ponieważ to głównie ojcowie zajmują się rozwojem dziecka w tej dziedzinie, na ich barkach spoczywa także włączenie dziecka w dziedzinę, by nauczyło się przestrzegać zasad bezpieczeństwa.

5.3.13. Ograniczenia w rozwoju zdolności społecznych

Dla rodziców zdolności społeczne są źródłem dumy: nauczyciele zauważają i chwala dziecko za jego umiejętność przewodzenia klasie i wymyślanie interesujących zajęć. Jednak mogą być też męczące, gdy dziecko próbuje na rodziców przenieść chęć dominowania i narzuca opiekunom zabawy. Wtedy rodzice wyrażają sprzeciw, stopują zapędy dziecka. Rodzice dostrzegają także konflikty z rówieśnikami u tych dzieci, u których zamiłowaniu do przewodzenia nie towarzyszą inne kompetencje społeczne. W przypadku zdolności empatycznych rodzice dostrzegają zagrożenie ze strony rówieśników i dorosłych, którzy mogą wykorzystywać wysoką wrażliwość dziecka do własnych celów.

5.3.14. Ograniczenia w rozwijaniu zdolności przyrodniczych

Rodzice dzieci posiadających zdolności przyrodnicze zauważają, że sami stanowią inhibitor rozwoju. Rodzice odczuwają dyskomfort psychiczny, który odnosi się do faktu, że dziecko posiada dużo wyższe kompetencje do rozumienia świata przyrody niż oni, szybciej się uczy i ma na ten temat większą wiedzę. Zauważają, że nie mogą być dla dziecka autorytetem w tym zakresie, nie są w stanie ani zapamiętać tylu faktów, ani odpowiedzieć na pytania formułowane przez potomka, co obniża ich poczucie wartości. Ponadto uważają, że przyroda jest dla chłopców dziedziną nietypową. Z jednej strony traktują więc predyspozycje dziecka trochę lekceważąco, z drugiej jednak stanowią o jego wyjątkowości.

5.3.15. Ograniczenia w rozwijaniu orientacji w przestrzeni oraz zdolności informatycznych

Rodzice nie wymieniają barier w rozwijaniu orientacji w przestrzeni.

W stosunku do rozwoju zdolności informatycznych głównym inhibitorem jest szkoła, która nie zapewnia zajęć adekwatnych do potencjału dziecka w dziedzinie informatyki.

Analizując bariery, które dostrzegają rodzice w procesie rozwijania zdolności dzieci, należy uznać, że do najważniejszych należą:

- postawy i przekonania rodziców – głównie od nich zależy, czy dostrzeżony potencjał zostanie uznany za na tyle ważny (wartościowy i bezpieczny dla dziecka), by podejmować wysiłek związany z rozwijaniem zdolności; w pojedynczych przypadkach rodzice celowo wstrzymują wejście dziecka do dziedziny i rozwój zdolności lub zniechęcają dziecko do określonych aktywności;
- niskie kompetencje kierunkowe i pedagogiczne rodziców – rodzice, którzy sami nie posiadają określonych zdolności kierunkowych nie rozumieją

znaczenia danej dziedziny dla dziecka; dlatego odnoszą się do potrzeb dziecka w sposób lekceważący, nie podejmują także działań, by wzmocnić siłę psychiczną dziecka i wdrażać do umiejętności niezbędnych w rozwoju zdolności;

- status materialny rodziny – niskie lub niewystarczające dla rodziny zasoby finansowe stanowią przeszkodę przede wszystkim w tworzeniu wzbogaconego środowiska domowego oraz wykorzystywania zewnętrznych zasobów środowiska;
- miejsce zamieszkania – dzieci wychowujące się w środowisku wiejskim mają mniejszy dostęp do różnych form wspierających rozwój zdolności; stąd nawet pozytywna identyfikacja potencjału dziecka nie zawsze przekłada się na działania wzbogacające rozwój;
- szkoła – nudny program nauczania, standardowe traktowanie wszystkich uczniów (wyrównywanie w dół); niski poziom edukacji kierunkowej; brak nauczycieli potrafiących dostrzec, docenić i wykorzystać w szkole specyficzny potencjał dziecka; brak zajęć dodatkowych, w ramach których dziecko może się rozwijać w grupie podobnych mu rówieśników sprawiają, że środowisko szkolne nie jest w stanie zrekompensować ograniczeń wynikających z sytuacji rodzinnej dziecka;
- cechy psychiczne dziecka: szybkie nudzenie się, brak strategii radzenia sobie z nudą w szkole, brak samodzielności w uczeniu się, postawa nastawiona na stałe wsparcie dorosłych, brak ducha rywalizacji, niska odporność na krytykę i porażki, brak aspiracji, nieśmiałość;
- rówieśnicy, którzy nie rozumieją dziecka;
- konkurencyjne zainteresowania dziecka;
- zdrowie dziecka, zagrożenie bezpieczeństwa dziecka w przypadku rozwijania zdolności.

Należy podkreślić, że nastawienie rodziców wobec dzieci i ich sukcesów, status społeczny i materialny oraz stopień ich zaangażowania w życie dziecka mają długofalowe skutki w rozwoju zdolności, co dostrzegalne jest w dostępnych wynikach badań innych autorów (por. Damiani, 1997; Firkowska-Mankiewicz, 1999; Freeman, 2013; Gottfried i in., 1994; Gottfried, Gottfried, Guerin; 2006; Ho i in., 2007; Perleth, Heller, 1994).

5.4. Rozpoznawanie i wzmocnianie właściwości psychospołecznych dziecka

Rodzice rozpoznają i wpływają, poprzez swoje oddziaływania wychowawcze, na cechy dziecka, które mają znaczenie w długofalowym rozwoju zdolności. W dalszej części rozważań poddano analizie te właściwości dziecka, które autorzy

Mega-Modelu uznali za istotne, a jednocześnie podlegające kształtowaniu. W wypowiedziach rodziców szukano opisu cech, które charakteryzują ich dzieci oraz tego, w jaki sposób wzmacniają cechy pożądane lub redukują niepożądane. Wyróżniono tu następujące kategorii właściwości psychospołecznych dzieci: motywacja, podejmowanie możliwości (wyzwań), produktywność nastawienie, siła psychiczna, kompetencje społeczne.

5.4.1. Motywacja

Opisując motywację dziecka, rodzice rozróżniali różne sfery funkcjonowania. Motywacja dziecka jest inna, gdy dotyczy uprawiania hobby, gdy dotyczy rozwijania predyspozycji, a odmienna w przypadku uczenia się lub podejmowania wyzwań.

Motywacja do zajmowania się dziedziną zdolności

Poziom motywacji do zajmowania się dziedziną związaną z ujawnianym potencjałem jest u dzieci, zdaniem badanych rodziców, bardzo wysoki. Dzieci chętnie spędzają czas, zajmując się aktywnościami związanymi z daną domeną. Co więcej, to właśnie wysoki poziom motywacji: chęć zajmowania się dziedziną, gotowość do poświęceń oraz głębokie zainteresowania kierunkowe są czynnikami, które rodzice traktują jako wskaźniki potencjału. Zdaniem rodziców dzieci posiadają tu przede wszystkim motywację wewnętrzną – głównym napędem są zainteresowania, ciekawość poznawcza, pragnienie dowiedzenia się lub zdobycia nowych umiejętności w określonej dziedzinie. Rodzice, dokonując nominacji w zakresie zdolności swoich dzieci, wskazują, jak ważna jest pasja. Spędzaniu czasu na ulubionej aktywności towarzyszą przyjemne emocje, wysoki poziom koncentracji oraz niechęć do przerywania. Czasem rodzice mówią o „skonkretyzowanych zainteresowaniach” skierowanych na dziedzinę. I chociaż właściwie wszyscy rodzice mówili o zainteresowaniach dziecka w obrębie danej dziedziny, różnicowali oni ich stopień – dla części dzieci dany obszar jest pasją, obsesją, której poświęcają możliwie wiele czasu; dla innych przyjemnością, od której jednak można oderwać dziecko poprzez skierowanie uwagi na inne aktywności. Dla części dzieci są to zainteresowania występujące jako jedno z wielu – w tych przypadkach dziecko dzieli swój czas pomiędzy różne aktywności. Dla swojej pasji dzieci są gotowe do wyrzeczeń: wczesnego wstawania lub późnego chodzenia spać oraz rezygnacji z innych przyjemności i zajęć. Przy tym rodzice zauważają, jak bolesne są dla dzieci wybory w sytuacji, gdy pasji jest więcej niż jedna i zajmowanie się nimi w jakiś sposób koliduje ze sobą (np. przy wyborze zajęć pozalekcyjnych).

Rodzice dostrzegają swoją rolę zarówno w rozpoznawaniu kierunku dziecięcych zainteresowań, jak i ich wzmacnianiu. Jak mówi o tym jedna z mam *wydaje*

mi się, że u każdego dziecka można znaleźć jakieś zainteresowania (M12). Dlatego uznają za ważną własną wrażliwość, pomocną w uchwyceniu momentu, gdy zainteresowania i potencjał dziecka się ujawniają i można je wzmocnić. W tym przypadku korzystnym czynnikiem jest fakt, że jeden z rodziców (matka) nie pracuje zawodowo, przynajmniej w pierwszych latach życia dziecka oraz nastawienie opiekunów wobec dziecka. Rozpoznaniu wewnętrznej motywacji do zajmowania się dziedziną sprzyja postawa demokratyczna, w której rodzic wysłuchuje dziecka i proponuje działania zgodne z zainteresowaniami i potrzebami dziecka (*my głównie słuchamy dzieci, rozmawiamy, w trakcie rozmowy próbujemy wyczuć, a może byś chciała to robić, albo tamto, albo pójść gdzieś spróbować?* M12). Podejście to, pełne otwartości na dziecko, wyraża szacunek do niego, buduje samodzielność, pozwala na samostanowienie o sobie. Rodzice stają się poszukiwaczami metod i środków, które pozwolą dziecku na rozwijanie zainteresowań i predyspozycji, umacniając je w wybranej dziedzinie.

Na sposób oddziaływania rodziców w tej sferze wpływa także fakt, czy mają oni starsze dzieci. Jeżeli dzieci są do siebie podobne, wypracowują skuteczne strategie wspierania rozwoju, jeżeli dzieci bardzo się różnią – wtedy poprzez porównanie starają się znaleźć taki sposób postępowania, który będzie trafny dla konkretnego dziecka. Jednak wcześniejsze doświadczenia rodzicielskie są dla tych oddziaływań korzystne.

Bardzo często inicjatywa do zajmowania się określoną dziedziną wychodzi od dzieci. Proszą rodziców o pomoc, zadają pytania, dociekają, naciskają, by się dowiadywać i uczyć. Motywację do zajmowania się daną dziedziną zwiększa zamiłowanie dziecka do dziedziny. Trudno jest je odciągnąć od konkretnych aktywności, gdyż posiadają wewnętrzny przymus tworzenia lub działania w obrębie dziedziny i wyraźne przekonanie, czym chcą się zajmować (*on już jest taki określony: to go interesuje, to nie, to jest obojętne* M28). A rodzice to akceptują i starają się odpowiadać na potrzeby dziecka poprzez wyjaśnianie, czytanie, poszukiwanie odpowiedzi, zapewnianie dostępu do środków i pomocy. Dzięki temu mają przekonanie, że dziecko się nie nudzi, lecz spędza czas w sposób wartościowy.

Wielu rodziców uznaje wagę rozwoju wszechstronnego, dlatego wspierają dziecko także wtedy, gdy wyraża ono zainteresowania wieloma dziedzinami lub podejmując różnorodne aktywności, wykazuje „słomiany zapach”. Takie podejście rodziców wynika z ich obserwacji, że pomimo wielości pasji dziecko każdorazowo wykazuje wysoki poziom koncentracji na każdej z dziedzin. Te „okresowe” zainteresowania są dla opiekunów wyrazem dziecięcych poszukiwań i ciekawości. Ponadto rodzice wyrażają przekonanie, wsparte ich doświadczeniem, że zainteresowania i czerpana z nich przyjemność zmieniają się w czasie, wiele jest tymczasowych.

Niemniej ważne w podtrzymywaniu motywacji jest wykonywanie zawodu lub posiadanie przez rodzica pasji, lub nawet obiektywnych osiągnięć w określonej dziedzinie. Czynnikiem ten może być zarówno zarzewiem rozbudzenia zainteresowań, jak i motorem podtrzymywania motywacji w dziedzinie. Na przykład rodzic, który jest muzykiem (gra w zespole), mechanikiem rajdowym, grafikiem itp. staje się dla dziecka partnerem w jego aktywnościach, pod warunkiem, że może i chce poświęcać dziecku czas. Przy tym swoją postawą i zaangażowaniem pokazuje dziecku, że dana aktywność sprawia radość – może to dotyczyć zarówno sportu, jak i gry na instrumencie, rysowania czy czytania lub wymyślania opowieści. Tak o tym mówi jeden z ojców:

Jak ja pracuję, to on na mnie patrzy. Ja mogę robić najbardziej nudne rzeczy, ale dla niego to jest obojętne, jemu wystarczy, że on patrzy, jak ja pracuję (O23).

Rodzice wyrażają także zainteresowanie pasją i postępami dziecka, akceptują jego dociekania i twórczość również wtedy, gdy nie znają się na danej dziedzinie lub wydaje im się dziwna. Jednak w tych przypadkach częściej się zdarza, że niektórzy pokazują dziecku, że wybrana przez nie dziedzina nie jest dla nich interesująca.

Wzmacniającą rolę odgrywa także bogato wyposażone środowisko domowe. Swobodny dostęp dziecka do akcesoriów plastycznych, instrumentów, nagrań, sprzętu sportowego, książek, filmów i innych umożliwia sięganie do nich wtedy, gdy czuje, że chce w danym momencie zajmować się określoną aktywnością. W przypadku działań, które narażają domowników na bałagan lub zniszczenia, konieczne jest ustalenie i egzekwowanie zasad, których dziecko uczy się przestrzegać. Motywująca jest atmosfera w domu, która sprawia, że *dom jest ciekawym miejscem* (O23), jest konkurencją dla innych środowisk. W ramach wzbogacania środowiska domowego, działającego motywująco na dziecko, wymieniane są wycieczki, wyjścia, udział w wydarzeniach, które inspirują, pobudzają ciekawość i ambicje. Udział w takich atrakcjach sprawia, że niektóre z nich stają się momentem odkrycia zainteresowań lub predyspozycji dziecka. Ponadto rodzice aktywnie poszukują dziedzin, w których mogą się one ujawnić, zapewniając dziecku różnorodność doświadczeń. Niektórzy wyrażają obawę, że jeżeli dziecko nie będzie miało swoich pasji, to w starszym wieku ulegnie pokusie różnych używek i negatywnego wpływu rówieśników. Stąd z jednej strony zdolności dziecka są pretekstem do tego, by rozbudzać całożyciową pasję, z drugiej – rodzice sami poszukują, co jeszcze może sprawić, że dziecko będzie pożytecznie spędzało czas.

Rodzice dostrzegają także wagę udzielania wsparcia psychicznego oraz jakości przekazywanych komunikatów. Jak zauważa jedna z matek: *bardziej go dopingują i mobilizują pozytywne komunikaty, czyli nawet jeżeli coś złego trzeba przemyścić, to należy tę uwagę wpleść w coś dobrego* (M7). Pomaga także komunikowanie się

wykorzystujące humor. Motywację zwiększa gotowość rodziców do tłumaczenia, wyjaśniania powodów, dlaczego warto lub trzeba coś zrobić, czemuś poświęcić czas. Dzieci chętnie przyjmują racjonalne argumenty. Czasem pomocne jest także odwoływanie się do prawdomówności (*obiecaneś*) lub ambicji dziecka, na przykład wyrażenie przypuszczenia, że z czymś sobie nie poradzi. Istotne jest więc stworzenie warunków, by poznało siebie i chciało być aktywne. Tak o tym mówi jeden z ojców:

My doskonale wiemy o czymś, o czym nie wie 98% ludzi. Że człowieka nie da się zmotywować. Nie da się. Człowiek jedynie sam się może zmotywować. A to, co my możemy zrobić, to stworzyć mu odpowiednie środowisko do tego, żeby on się zmotywował. I tyle (O34).

Dzieci znajdują motywację także we własnych osiągnięciach, sukcesach w konkursach i zawodach, wynikach w nauce, w ocenie innych osób, pochwałach osób znaczących, w tym rodziców, oraz w obserwowanych u siebie postępach i coraz wyższych kompetencjach. Lubią być docenione, ale też ważne jest dla nich poczucie, że spełniają oczekiwania innych (rodziców, nauczycieli, trenerów), że dostrzeżone są ich wysiłki i sukcesy. Są przy tym także takie dzieci, u których presja dorosłych działa zniechęcająco. Takie dziecko, gdy ktoś je nadmiernie do czegoś namawia, wycofuje się, nie chce (*chce na swoich warunkach* M42).

Wśród badanych rodziców wielu wskazuje na sukcesy dzieci, których źródłem są konkursy, turnieje i zawody szkolne oraz o szerszym zasięgu. Są to: zajęcie pierwszego lub kolejnego miejsca, nagrody rzeczowe, wyróżnienia, dyplomy, medale, puchary, stanięcie na podium. Wygrana lub wyróżnienie cieszy, jest dla dziecka źródłem dumy i zadowolenia, szczególnie, gdy miejsce jest znaczące na tle społeczności szkoły (np. najwyższe miejsce w szkole; prześcignięcie w wyniku uczniów z klas wyższych). Wyróżnione prace plastyczne są prezentowane w szkole lub w innym miejscu (np. w Internecie, w prasie lokalnej), w późniejszym zaś okresie przechowywane przez rodziców.

Podobnie inne dowody sukcesów dzieci są kolekcjonowane przez dzieci lub rodziców. Jedynie w pojedynczych przypadkach rodzice twierdzą, że nie wiedzą, gdzie znajdują się dyplomy dziecka. W zawodach sportowych ważny jest duch rywalizacji i dążenie do sukcesu. Stąd rodzice uzdolnionych sportowo dzieci podkreślają znacznie zwycięstwa, przy którym dyplomy, puchary, medale lub nagrody rzeczowe oraz wystąpienie przed publicznością, by nagrodę odebrać, są jedynie uzupełnieniem poczucia wygranej i wielkiej przyjemności czerpanej przez dzieci z rywalizacji. Czynniki te są traktowane jako wzmacniające motywację dziecka do zajmowania się dziedziną, gdyż możliwość zdobycia wysokiego miejsca lub nagrody lub świadomość, że inne osoby będą oglądać lub oceniać dziecko, mobilizuje je do wysiłku, inspiruje.

Ponadto elementy te pozytywnie wpływają na wizerunek dziecka w rodzinie i w klasie. Nauczyciele chwalą takie dzieci, doceniają, co także wpływa motywująco na podejmowanie analogicznych aktywności w przyszłości. Młodzi ludzie, którzy osiągają sukcesy, chętniej podchodzą do kolejnych konkursów, same zaś osiągnięcia przyczyniają się do dobrego samopoczucia dziecka, jego pozytywnej samooceny. Niektóre szkoły promują osiągnięcia swoich uczniów na forum całej szkoły (apele okolicznościowe, wyróżnienie – wyczytanie i wręczenie nagrody na koniec roku itp.); dziecko ma możliwość zaprezentowania swoich sukcesów wobec większej publiczności. Ten fakt również stanowi dla dzieci motywujące wyróżnienie.

Wysokie miejsca w zawodach pozaszkolnych (np. związane z trenowaną dziedziną sportu) rekompensują dziecku porażki, na przykład w nauce. Element ten wzmacnia poczucie wartości u dziecka, pozwala mu poczuć się docenionym. Jest także źródłem prestiżu wśród rówieśników w klasie i w całej społeczności szkolnej. Jednak dla niektórych dzieci nagrody i wyróżnienia stanowią wręcz o jakości człowieka, również siebie. Jak mówi jedna z mam:

Dziecko w pewnym wieku ocenia to po dziecinnemu, że ktoś jest lepszy, bo coś dostał. Jak nie dostałem, to znaczy, że jestem gorszy (O72).

Dla nielicznych dzieci wygrana nie ma znaczenia, ważniejszy jest występ publiczny i możliwość zaprezentowania swoich umiejętności. Dzieci takie często nie chwalą się rodzicom otrzymanymi nagrodami. Zdaniem rodziców są jeszcze za małe, by rozumieć znaczenie wygranej lub porażki.

Ona jest w pewnym sensie jeszcze taka niewinna, te konkursy, miejsca, nagrody, nie do końca wie, o co chodzi. Nawet jestem z tego zadowolona. Bo ona znajduje motywację w sobie. Dla niej oceny i pierwsze miejsca nie są ważne, ale to, co za tym idzie, bo lubi zrobić dobrze, lubi być doceniona, lubi spełnić oczekiwania. W tym kontekście ona lubi to, co idzie za pierwszym miejscem. Nie jest tak, że nie lubi wygrywać, lubi to, ale z innych powodów (M38).

Zdaniem rodzica w tym przypadku wygrana jest dla dziecka jedynie sposobem na potwierdzenie tego, że wykonało solidną pracę, że coś zrobiło dobrze i zostało za to docenione. Dziecko to odwraca wagę wygranej: ważniejszy jest proces wiodący do osiągnięcia, niż sam sukces, który stanowi głównie potwierdzenie „dobrej roboty”.

W przypadku zdolności intelektualnych ważne jest zarówno zapewnienie dostępu do różnych źródeł wiedzy, jak i wdrożenie dziecka do samodzielności i samoregulacji w uczeniu się. Część rodziców, dostrzegając specyficzne potrzeby dziecka, poszukuje szkoły, która zapewni odpowiedni poziom edukacji, by uczenie się było wyzwaniem, a nie kojarzyło się z nudą. W wielu dziedzinach pomocne jest także wskazywanie dziecku wzorców do naśladowania. Najlepszym wzorcem są rodzice lub inne bliskie osoby (dziadek, wujek, starsze rodzeństwo),

lecz pomocne są także postawy znanych sportowców lub artystów. W przypadku sportu znaczącą rolę wspierającą odgrywają rówieśnicy o podobnych pasjach.

Część rodziców uważa, że skoro dziecko ma predyspozycje, powinno je rozwijać. Dlatego stosują nie tylko zachęty, lecz także przymuszają, manipulują lub stosują system kar i nagród. Ten ostatni sposób oddziaływania musi być dobrany odpowiednio dla dziecka – na jedne wpływają tylko nagrody, na inne kary, dla niektórych żadne obietnice ani groźby nie mają znaczenia. W przypadku stosowania nagród (najczęściej rzeczowych) lub kar (najczęściej stosowanie zakazów: korzystania z komputera, spotkania z koleżanką, oglądania tv itp.), konieczna jest konsekwencja. Skuteczność oddziaływań zaburza rozbieżność postaw dwojga rodziców lub rodziców i dziadków biorących udział w wychowaniu. Dzieci wykorzystują to, manipulując rodzicami. Jednocześnie tracą motywację, by się starać, co w przypadku konieczności wykonywania systematycznych ćwiczeń (jak w muzyce) sprawia, że szybko rezygnują z dziedziny, gdyż nie widzą efektów.

Są także dzieci, dla których samo podjęcie wysiłku, by coś osiągnąć jest zniechęcające – preferują one niekonstruktywny sposób spędzania czasu, szczególnie zamiłowanie wykazując wobec gier komputerowych i bajek telewizyjnych. Przy tym wysokie osiągnięcia wypełniają sferę ich marzeń, co nie ma związku nawet z próbami podjęcia jakiegoś wysiłku w celu ich zrealizowania (*chce być bardzo dobry z piłki nożnej, ale nie weźmie tej piłki, nie pójdzie i nie potrenuje* M45). Rodzice, dostrzegając te cechy, nie zawsze podejmują się wzmacniania cierpliwości i wytrwałości u dziecka. W wielu wypowiedziach widoczna jest akceptacja rodziców dla niepożądanych cech dziecka, pogodzenie się z tym faktem, a nawet poczucie bezradności – nie wiedzą, w jaki sposób mogliby na potomka wpłynąć.

Rodzice, nawet jeżeli rozpoznają wysoki poziom motywacji dziecka do zajmowania się dziedziną, nie zawsze są w stanie je w tym wspierać. Brakuje im czasu, możliwości organizacyjnych, a nawet chęci i własnej motywacji. Trudnością jest konieczność pogodzenia pracy i obowiązków domowych. W wielu wypowiedziach pojawia się wątek zmęczenia, trudności w pogodzeniu pracy i zajmowania się domem i opieki dziećmi, a nawet depresji. Czasem rodzicom brakuje siły nawet na wysłuchanie dzieci, szczególnie gdy mają ich więcej niż jedno.

Oprócz braku działania i wsparcia ze strony rodziców, największy wpływ na zaniechanie lub odejście od dziedziny ma – zdaniem rodziców – nuda (czasem wynikająca z cech osobowości dziecka – w tym braku pomysłu na siebie i swój czas, czasem z systemu edukacji w szkole) oraz komputer. Ten ostatni element wraz z grami komputerowymi i akcesoriami (xbox, telefon, smartfon i in.) są głównym konkurentem o uwagę dziecka. Wyjątkiem są dzieci, które nie grają, lecz wykorzystują komputer we wspomaganiu swojego rozwoju. Wtedy media mogą działać motywująco – gdy dziecko może napisać na komputerze swoje opowiadanie, wykonać grafikę komputerową, znaleźć interesujące informacje. Opiekunowie,

by ograniczyć negatywny wpływ mediów, starają się racjonować dostęp dziecka do nich lub pokazują, w jaki sposób dziecko może wykorzystywać komputer do uczenia się i rozwijania. Trzeba jednak podkreślić, że nie wszyscy rodzice potrafią skutecznie ukierunkować dziecko na inne aktywności. Wielu z nich poddaje się, uznając, że dzieci żyją w takich czasach, że powinny korzystać z komputera (w tym grać), że jest taka moda i muszą dostosować się do rówieśników. Jedna z matek ujmuje to słowami:

Trzeba pilnować komputera i tv; jest małe przekleństwo współczesnego dziecka i współczesnego rodzica (M11).

Z kolei szkoła jest uznawana przez wielu rodziców za miejsce, w którym nie podkreśla się mocnych stron dziecka, gdzie nie jest ono zauważane i doceniane, a czas, który można byłoby przeznaczyć na rozwój umiejętności i pasji, jest marnotrawiony.

Motywacja do uczenia się

Motywacja do zajmowania się dziedziną nie zawsze wiąże się z ogólną motywacją do uczenia się. Rodzice podkreślają, że dzieci chętnie uczą się tego, co je interesuje, wtedy długo się koncentrują i nie sprawia im to kłopotu. Dlatego też związek zainteresowań dziecka z treścią tego, czego ma się uczyć, wzmacnia zaangażowanie i efektywność tego procesu. Dzieci, które posiadają dużą ciekawość poznawczą, uczą się chętnie i poszukują odpowiedzi na swoje pytania, angażując do tego rodziców. Gdy same jeszcze nie czytają, proszą rodziców o to, by ci opowiedzieli lub przeczytali interesujące je kwestie lub opowieści.

Ważna w procesie uczenia się jest także nowość, wyzwanie stawiane przed dzieckiem – czyli taki rodzaj zadań, które stawiają opór, lecz są w zasięgu możliwości intelektualnych.

Na część dzieci działają pochwały, wzmacniają one poczucie dobrze wykonanej pracy. Odnosi się to zarówno do nauki czytania, jak i pisania. Ale co ważne, istotne jest, że rodzice chwalać nie tylko za efekt, lecz także za wysiłek. To sprawia, że dziecko nabiera pewności siebie. Niektóre dzieci, zanim pójdą do szkoły, samodzielnie uczą się czytania, pisania, liczenia, gdyż wiąże się to albo z ich zainteresowaniami, albo z potrzebami (np. koniecznością odczytywania informacji w grze komputerowej, czytania interesującej prasy sportowej itp.).

Dla wielu dzieci moment pójścia do szkoły oraz konieczność wdrożenia się do systematycznego uczenia się i odrabiania prac domowych są trudne. Jak zauważają rodzice, niełatwe jest przyzwyczajanie dziecka do wykonywania żmudnych ćwiczeń (pisanie, rysowanie, kolorowanie); niezbędne jest tu zachęcanie, grożenie, przymuszanie słowne, podnoszenie głosu i odwoływanie się do ambicji dziecka. Na rodzicach spoczywa obowiązek pilnowania, poprawiania

i asystowania. W opinii wielu badanych rodzic musi być „twardy”, konsekwentny, nie może pokazać, że dziecku uda się uniknąć obowiązku.

Rodzice, aby wzmocnić w dziecku motywację do uczenia się, wykorzystują nagrody. Zachęcają poprzez obietnice nagród rzeczowych (słodczy, wspólnych zakupów) oraz dają możliwość grania na komputerze. Ważnym elementem oddziaływania są także oceny szkolne, zwłaszcza że są one stosowane w różnych formach (opisowej, symbolicznej, cyfrowej) przez wszystkich nauczycieli. Same dzieci mają zróżnicowany stosunek do ocen – część z nich traktuje je bardzo ambicjonalnie, część lekceważąco, a niektóre dzieci nie rozumieją ich znaczenia. Poprzez oceny szkole rodzicom najłatwiej wpływać na uczenie się tych dzieci, które nadają im wysoką wartość. Dzieci, którym zależy na ocenach, są gotowe do dużego wysiłku, by uzyskać jak najlepsze wyniki. Ich punktem odniesienia są oceny innych dzieci. Złe oceny wpływają na ich samopoczucie i poziom samooceny. Ta forma motywacji zewnętrznej sprawia, że dzieci nie uczą się dla siebie, lecz dla ocen szkolnych. Dzieci na podstawie ocen oraz komunikatów nauczyciela dokonują kategoryzacji swoich możliwości oraz budują samoocenę (*ja jestem słaby z matematyki M17*). Buduje to ich nastawienie wobec dziedziny, a także przekonanie o tym, czego są w stanie się nauczyć.

Warto zaznaczyć, że w przypadku jednego dziecka (uzdolnionego plastycznie), które stale ponosiło porażki w nauce, liczba negatywnych komunikatów przełożyła się na jego bardzo niską samoocenę (*czasem mówi, że jest najgorszy w klasie M52*). Z kolei dzieci, które lubią się uczyć, większe znaczenie nadają temu, jakich treści i w jaki sposób się uczą, niż temu, jaką ocenę otrzymają. Wartość, jaka jest nadawana ocenom, najczęściej odzwierciedla stosunek rodzica do wyników szkolnych dziecka. Jeżeli rodzice uważają, że dziecko powinno uzyskać wysokie oceny, wzmocniają tym samym poczucie, że należy uczyć się dla ocen. Ci, którzy podkreślają ich informacyjną wartość, wskazują, że niższe oceny są sygnałem dla nich i dla dziecka, jakie obszary wymagają większej pracy.

Ważnym elementem nauki szkolnej jest odrabianie prac domowych. Część dzieci potrafi szybko i sprawnie sobie poradzić z tym obowiązkiem, wiedząc, że pozostały im czas mogą przeznaczyć na zabawę. Zachętą dla nich jest także możliwość gry na komputerze lub spotkanie z kolegami lub koleżankami. Jednak wtedy istnieje ryzyko, że dziecko zrobi lekcje niedbale lub niepoprawnie – dlatego taki sposób zachęcania dziecka nakłada na rodziców obowiązek dopilnowania, czy praca domowa została wykonana prawidłowo. Dzieci o zdolnościach kierunkowych, które nie radzą sobie z nauką szkolną, mają niską motywację do uczenia się. Oczekują, że rodzice pomogą im lub nawet rozwiążą za nie zadania. Preferują odrabianie takich zadań, które mają związek z dziedziną ich zainteresowań i zdolności, a nawet zdarza się, że odrabiają jedynie takie zadania. Wypracowują w sobie wyuczoną bierność, boją się popełnić błędy. Nie wszyscy rodzice

potrafią poradzić sobie z takim nastawieniem dziecka. Część przyjmuje na siebie rolę asystenta, inni starają się wzmocnić samoocenę dziecka i jego wiarę w siebie, ale są także tacy, którzy wyręczają dziecko, by uzyskać szybki efekt.

Przeszkodą w uczeniu się szkolnym dla wielu dzieci są ich zainteresowania oraz cechy psychiczne, w tym w szczególności wyobraźnia. Dzieci te wolą poświęcać myśli temu, co w danej chwili jest nurtujące i ciekawe niż nudnym ich zdaniem ćwiczeniom szkolnym. Także nuda i znużenie na lekcji sprawiają, że dzieci wyłączają się, nie potrafią lub nie chcą się skoncentrować, oddają się czynnościom niezwiązanym z tokiem lekcji. Jedna z matek dostrzega, że dla jej córki demotywuujące jest poczucie konieczności. Mówi o tym następująco:

Przeraza ją nauka, jak coś staje się obowiązkiem, jak czegoś trzeba się nauczyć. Jeżeli to jest zabawa, przyjemność, to ją inspiruje, napędza, nie trzeba jej zmuszać (M83).

Znaczącym elementem wpływającym na poziom osiągnięć szkolnych są relacje z rówieśnikami. Dzieci, które mają złe relacje z rówieśnikami w szkole, przekładają to na swój stosunek do szkoły, nie chcą tam chodzić i co ważne, kojarząc naukę ze szkołą, uznają uczenie się za przykrość. Negatywny jest też wpływ takich rówieśników, którzy nie cenią nauki. Gdy dziecko pragnie akceptacji, dostosowuje się do poziomu grupy (*Ona mówi: zobacz, jakie zeszyty mają inne dzieci. Na to ja: ty nie musisz mieć takiego. To jest nieadekwatne do jej możliwości i obniżyła loty, jeżeli chodzi o staranność; Ja nie wiem, czy ona nie robi tego specjalnie, bo nie chce być najlepsza. Może się z niej śmieją?* M64). Dla dzieci ważne są także akceptacja nauczycieli, docenianie wysiłku, nawet nie w postaci ocen, lecz wyrażenia uznania dla ich pracy. Istotne jest poczucie sprawiedliwości, które nauczyciel wyraża komentarzami, ocenami lub kwalifikacją dziecka/jego pracy do konkursu. Dziecko porównuje swoją pracę/wytwór do tego, co robią rówieśnicy. Gdy widzi niesprawiedliwość, działa to na nie demotywująco. Sama szkoła postrzegana jest przez wielu rodziców jako instytucja, która zabiera dzieciom pasję i czas na to, by zajmować się tym, czym się interesują. W to miejsce wdraża się ich dzieci do uczenia się rzeczy nudnych i niepotrzebnych.

Motywacja do podejmowania wyzwań

Wyzwania, które podejmują dzieci, obejmują zarówno ich zainteresowanie rozwiązywaniem trudnych, stawiających opór zadań (np. matematycznych, muzycznych) lub podejmowania ćwiczeń (np. sportowych, tanecznych), jak i udziału w różnych formach rywalizacji. W pierwszym przypadku motywujące jest zainteresowanie dziedziną oraz pragnienie posiadania coraz większych umiejętności, wewnętrzna ciekawość, chęć poradzenia sobie z trudnością oraz porównywanie się do innych i możliwość wykazania wyższego niż rówieśnicy poziomu. W tym

zakresie odgrywają rolę ambicje i aspiracje dziecka oraz dążenie do uzyskania wewnętrznego zadowolenia. Rodzice ukierunkowują uwagę dziecka na to, że warto pewne zadania/ćwiczenia podjąć, tworzą okazję do tego, by dziecko mogło swoje umiejętności zaprezentować (np. przed członkami rodziny), podsuwają przykład starszego rodzeństwa, które już opanowało pewien poziom w danej dziedzinie.

Drugim rodzajem wyzwań, przed którymi stają dzieci, jest udział w przedstawieniach, koncertach, występach oraz konkursach, zawodach i innych formach rywalizacji. Dzieci badanych rodziców biorą udział głównie w konkursach matematycznych, przyrodniczych, sportowych, plastycznych, recytatorskich, muzycznych, ortograficznych, językowych, tanecznych oraz mniej typowych – fotograficznych. Wymienione dziedziny dominują w ofercie konkursów dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W wypowiedziach rodziców wyraźnie widać, że dzieci najchętniej biorą udział w takich konkursach, które są zbieżne z ich zainteresowaniami i predyspozycjami, w dziedzinach, które lubią. Atrakcyjna jest dla nich oprawa konkursu (np. przebranie się dziecka) lub możliwość publicznego zaistnienia (występy). Rzadko, ale zdarza się, że dzieci wykraczają poza dziedziny, które je interesują. Zgodność konkursu z zainteresowaniami zwiększa zaangażowanie i chęć dziecka do udziału w nim. Jak mówi o tym jedna z mam:

Zależy, co jej się spodoba, jak do czegoś nie jest przekonana, to robi byle jak, ale jak ją coś zainteresuje, to podchodzi do tego sumiennie (M88).

Bycie dobrym w jakiejś dziedzinie nie musi być warunkiem udziału w konkursie, czasem wystarczy jedynie zamiłowanie, na przykład do rysowania, recytowania, zainteresowanie tematem konkursu lub nadzieja na otrzymanie nagrody, nawet o symbolicznej wartości lub wyróżnienia. W wielu przypadkach możliwość otrzymania nagrody lub dyplomu zwiększa motywację dziecka do podjęcia rywalizacji i wysiłku. Dobrze to obrazują wypowiedzi rodziców:

Lubi dlatego, że można dostać jakąś nagrodę, na przykład kredki (M82).

Chętnie bierze udział w konkursach plastycznych. Ale dopytuje, czy dostanie nagrodę. To jest dla niej ważne. I jeszcze, żeby jej praca została wyróżniona, doceniona, oceniona pozytywnie (M30).

Pojawiają się też wypowiedzi świadczące o tym, że dla dziecka udział w konkursie lub występie jest w pewnym sensie przygodą, przyjemną okazją do zrobienia czegoś innego, pożytecznego.

Znaczącą rolę w zaangażowaniu się dziecka do udziału w konkursie odgrywają rodzice, którzy zauważając mocne strony dziecka, starają się stworzyć mu ku temu odpowiednie warunki. Stąd rodzice informują o konkursach, zachęcają, inspirują lub nawet przymuszają do wzięcia w nich udziału (*musimy ją pchać* M33), pilnują, by dziecko wykonało pracę lub pomagają w przygotowaniu się. W skrajnych przypadkach to rodzice zgłaszają dziecko do konkursu, czasem nawet wbrew

jego woli. Ci rodzice mają świadomość tego, że bez ich zaangażowania dziecko samo nie podjęłoby się, by w konkursie wziąć udział. Tak o tym mówi jedna z mam:

Jeszcze w zeszłym roku brał udział w konkursach plastycznych, ale w tym roku to się jakoś rozmywało. Być może dlatego, że on jest trochę zapominalski. Jak mu nie przypomnę, że jest konkurs, nie dopilnuję, to nie robi (M14).

Ciekawy jest także przykład taty, który zauważa, że motywacją jego syna do udziału w konkursie jest fakt, że może spędzić czas z ojcem w atrakcyjny sposób. Zostało to opisane następującymi słowami:

W tym konkursie było fajne to, że zrobił to ze mną i że będziemy robili to na komputerze. Że poskanujemy, powycinamy; wtedy się nakręcił (O23).

Równie ważną rolę w angażowaniu dzieci do udziału w konkursach odgrywiają nauczyciele, szczególnie ci, którzy są lubiani przez dzieci. Do ich zadań należy organizowanie lub wyszukiwanie konkursów, w których może uczestniczyć cała klasa lub tworzenie warunków, by wszystkie dzieci wykonały zadanie konkursowe. Spośród wielu prac możliwe jest wybranie najlepszych i wysłanie ich na konkurs zewnętrzny. Ponadto nauczyciele stosują zachęty, na przykład w postaci lepszych ocen za wykonaną pracę oraz typują i ukierunkowują te osoby z klasy, które w konkursie wystartują. Ważny jest także sposób, który nauczyciele wybierają przy informowaniu o konkursach. Od jego skuteczności zależy stopień zaangażowania się dzieci i ich rodziców. Postawa nauczyciela wobec ucznia staje się także symbolem, do którego odwołują się rodzice, by motywować dziecko do pracy.

Znaczące jest dostrzeżenie przez rodziców roli nauczycieli i ich kompetencji do pracy z dziećmi w zakresie motywowania i przygotowania do konkursów. W niektórych placówkach takich nauczycieli, zdaniem rodziców, nie ma lub ci, którzy są, stosują krzywdzące ich dzieci kryteria (np. wybierają dzieci grzeczne, a nie te, które mają predyspozycje w danej dziedzinie) i przy ocenie dziecka nie doceniają go. Dość dramatyczna była opowieść mamy wybitnie utalentowanego plastycznie chłopca ze środowiska wiejskiego:

Niechętnie bierze udział w konkursach. Nie lubi, gdy narzuca mu się temat, nie chce być zmuszany. Gdy go panie wyznaczały do rysowania czegoś na konkurs, to histeryzował. W zerówce brał udział w konkursie, ale jego nauczycielka powiedziała, że komisja nie wierzyła, że rysował sam. Ale on sam rysował, ja mu nie pomagałam. Nie otrzymał nigdy nagrody w żadnym konkursie, bo albo nie podjął się narysowania, bo mu tematyka nie podchodziła, albo narysował byle jak, bo był zmuszony, albo ktoś stwierdził, że to nie on rysował (M2).

Udział w konkursach i zawodach sportowych ma także związek z obowiązującymi w danej grupie normami społecznymi. Rówieśnicy mogą zarówno motywować, jak i zniechęcać do aktywności w tym zakresie. Motywująco działają na dziecko ci koledzy i koleżanki, którzy uczestniczą w konkursach i osiągają sukcesy. Pragnienie osiągnięcia analogicznych rezultatów staje się wtedy dla innych

motorem własnych działań. Motywacją staje się więc zaangażowanie innych, lubianych dzieci lub chęć podjęcia z nimi rywalizacji. Jednocześnie jednak rezygnacja przyjaciół z przygotowania lub udziału w konkursie, może być dla dziecka impulsem do tego, by również ono wycofało się. Również dzieci badanych rodziców są inspiracją dla swoich kolegów i koleżanek, szczególnie w sporcie, motywując swoją drużynę do większego wysiłku, zaangażowania i wygrywania.

Jedynie w dwóch przypadkach rodzice wskazali, że ich dziecko samo zgłosiło się do konkursu i było zdeterminowane, by nauczyciel je zaakceptował w tej roli.

Postawy rodziców wobec niechęci dzieci do udziału w konkursach są zróżnicowane. Najczęściej rodzice akceptują decyzję dziecka, uznając jego wybór (*na siłę jej nie pchałam, żeby nie zrobić jej krzywdy M71*), mając jednak nadzieję, że dziecko w późniejszym czasie dojrzeje do tego typu aktywności. Inni oceniają, że dziecku brakuje ambicji, co stanowi dla nich źródło rozczarowania. Są także takie opinie, które akceptują i doceniają aktywność oraz chęć tworzenia u dziecka, przy jednoczesnej jego niechęci do rywalizacji. Takie dzieci nie przywiązują wagi do wygranej lub przegranej, gdyż dla nich główną wartością jest sam proces, a nie ocena innych osób.

W tym okresie rozwoju dzieci znajdują chęć do podjęcia tych wyzwań najczęściej w postawach rodziców i nauczycieli, rzadziej w sobie. Przy tym nieliczni rodzice z badanej grupy nie są zainteresowani tym, by ich dziecko brało udział w konkursach, nie posiadają także wiedzy na temat tego, w jakich formach rywalizacji dziecko mogłoby uczestniczyć. Inhibitorem udziału w konkursie może być nauczyciel, który uniemożliwia dziecku zaangażowanie się w konkurs, albo nie typując go, na przykład dlatego, że ktoś w klasie wykonał lepszą pracę lub ma większe szanse osiągnięcia sukcesu, albo w sytuacji, gdy udział jego w konkursie wymaga dodatkowych aktywności organizacyjnych lub merytorycznych i nauczyciel nie chce ich podjąć. Zauważa się także wśród stwierdzeń rodziców fakt, że dziecko brało udział w konkursach w wieku przedszkolnym, zaś po przejściu na wyższy poziom i rozpoczęciu edukacji wczesnoszkolnej aktywność ta zmniejszyła się; mniejsza jest także motywacja dziecka.

W wielu przypadkach rodzice uczą więc dzieci, jak wykorzystywać okazje i możliwości, zachęcają i popychają do podejmowania wyzwań. Mając świadomość, że dziecko jeszcze nie potrafi rozpoznać, które sytuacje warte są podjęcia wysiłku, sami wyszukują możliwości, by mogło sprawdzić siebie. Sprawiają, że dziecko wkłada pracę, by coś osiągnąć. Angażują się, aby pomóc dziecku przygotować się do rywalizacji, towarzyszą i zachęcają, by zwiększyć motywację do starania się. W pojedynczych przypadkach rodzice są wręcz „motorem sukcesu dziecka”. Ważną rolę w tym zakresie odgrywają także nauczyciele i trenerzy – część dzieci wyraźnie podejmuje starania, by sprawić przyjemność ulubionemu nauczycielowi. Stąd też część rodziców uważa, że szkoła jest miejscem, które powinno tworzyć okazje

do podejmowania wyzwań oraz przygotować dziecko do tego rodzaju działań, część uznaje, że to samo dziecko powinno decydować, czy i w jaki zakresie wyzwanie podejmować.

5.4.2. Podejmowanie możliwości

Możliwości i okazje, które jednostka napotyka w życiu, wpływają na jej rozwój i poziom osiągnięć. W dzieciństwie do takich możliwości, po które może sięgać dziecko, jest korzystanie z zasobów dostępnych w domu i w środowisku edukacyjnym.

Wielu rodziców uważa, że ich zadaniem rodzicielskim jest stworzenie dziecku możliwości rozwoju, tj. zapewnienie dostępu do potrzebnych materiałów, zajęć dodatkowych czy korepetytorów. To, jakie formy i w jakim zakresie możliwości są przez rodziców tworzone, zależy od ich wrażliwości pedagogicznej i strategii wychowawczych, zasobów finansowych oraz organizacyjnych, a także kierunku predyspozycji dziecka. Część rodziców uważa, że dziecko ma prawo do poszukiwania własnej drogi, poprzez sięganie do dostępnych środków i form edukacyjnych. Odzwierciedlają to słowa jednej z mam:

Staramy się pootwierać dzieciom różne furtki. Dać możliwość spróbowania tych podstaw i spróbowania siebie, w czym oni się najlepiej czują. I żeby sami, przy naszej pomocy i naszym wsparciu, wybrali coś, w czym oni się najlepiej czują i w czym będą najlepsi (M12).

Rodzice mówią o tym, że dają dziecku przestrzeń, ale jednocześnie stawiają granice; to uchylanie drzwi, ale bez zmuszania.

Na to, w jaki sposób dziecko reaguje i jak wykorzystuje stworzone przez rodziców możliwości, wpływa, oprócz osobistych zainteresowań, pasji i predyspozycji, także poczucie bezpieczeństwa oraz sposób komunikowania się. Poczucie dziecka, że w rodzinie znajduje oparcie, sprzyja większej odwadze i gotowości do tego, by podejmować nawet te aktywności i wyzwania, które potencjalnie są trudne i budzą niepokój. Dzieci mają własne lęki, które nieujawnione narastają. Mogą dotyczyć zachowania trenera, przyjęcia przez dzieci w nowej grupie, odrzucenia pracy konkursowej, nieotrzymania nagrody, potencjalnej przegranej w zawodach itp. Ważne jest więc mówienie prawdy dziecku, w taki sposób, by przygotować je na różne sytuacje, omówienie z nim dostępnych rozwiązań i zachowań. W rodzinach otwartych, nastawionych na wysłuchiwanie dziecka, to samo dziecko informuje, czego się obawia, lecz także czego potrzebuje (*zglasza to i otwarcie mówi, co mu się podoba a co nie M9; staramy się ich wspierać w tym, co sobie wymyślą M76*).

Wśród oddziaływań rodziców można znaleźć bardzo konkretne, które obejmują: danie dziecku możliwości wczesnego nauczania się czytania, pisanie,

liczenia – co polega głównie na wsparciu psychicznym, towarzyszeniu w tej aktywności, odpowiadaniu na pytania dziecka, wyrażaniu entuzjazmu i dumy. Rodzice nie przymuszają dziecka, lecz odpowiadają na ujawnianą potrzebę i chęć uczenia się. Niektórzy rodzice stają przed dylematem, czy wspierać dziecko, czy też ograniczać potrzebę czytania. Zdarza się, że w dylemacie tym utwierdzają ich nauczyciele przedszkola, którzy wręcz zakazują uczenia dziecka w domu umiejętności, które w programie szkolnym pojawiają się w klasie pierwszej.

Będąc przykładem dla dziecka, rodzice umożliwiają mu włączenie się do własnych aktywności, związanych z uprawianym hobby (np. sport, plastyka, muzyka) lub zawodem (m.in. mechanik, grafik, architekt, rolnik). Dzieci uczą się poprzez naśladowanie, uznają za atrakcyjne spędzenie czasu z opiekunami. Chętnie podejmują naukę nowych dyscyplin sportowych, zgłębiają tajniki techniki, muzykują, angażują w nowe formy wyrazu plastycznego, tworzą opowieści i in. W rodzicielskich opiniach poszukują potwierdzenia swoich kompetencji i umiejętności – rodzice są ich pierwszymi sędziami. Oceniają prace plastyczne, występy recytatorskie, aktorskie, taneczne i muzyczne, przepytują z wiedzy (np. językowej), wysłuchują opowiadań, sprawdzają rozwiązanie zadań. Rodzice uczą swoje dzieci otwartości, nie krytykują gustu, lecz zachęcają do poznawania i samodzielnego kształtowania własnego zadania. I chociaż często mają swoje preferencje, akceptują także wybory dziecka.

Znaczenie przy tworzeniu okazji do podejmowania możliwości mają również wzorce zaczerpnięte od starszego rodzeństwa, na przykład jeżeli brat lub siostra chodzi na zajęcia dodatkowe, do szkoły muzycznej, bierze udział w konkursach – to działa zachęcająco. Młodsze dzieci są dołączane do aktywności dzieci starszych: wspólnie ćwiczą grę na instrumentach, budują konstrukcje, uprawiają sport. Jest to szczególnie wyraźne wtedy, gdy młodszy do rodzeństwa są przywiązani. Podejmowanie możliwości staje się elementem naturalnego życia konkretnej rodziny. Jak uważa jedna z mam, *ona ma największą stymulację z tytułu bycia najmłodszym dzieckiem* (M11).

W kategorii możliwości mieszczą się także wyzwania, do których przynależą różnego rodzaju występy publiczne. W tym zakresie wzmocniającą rolę odgrywa udział kolegów i koleżanek – dzieci chętniej podejmują działania; gdy mają partnerów, nie czują się osamotnione. Równie ważny jest trening: na przykład fakt, że w przedszkolu lub szkole dziecko wielokrotnie bierze udział w takich wydarzeniach, może się przyzwycząć, przezwycięża obawy i treść, oswaja z mikrofonem, widownią oraz jej reakcją na występy. Treningiem są także prezentacje własnych dokonań (zainteresowań, hobby) w klasie – gdy nauczyciele zachęcają dzieci do opowiadania lub obrony swojego zdania (*chodzi o to, aby przezwyciężyć stres, bo potem w kółko tych stresów jest dużo* M71; *myślę, że nie ma tu lepszej metody niż trening* M11). Ograniczaniem udziału w występach publicznych

są lęk, trema oraz nieśmiałość. Rodzice pomagają dziecku pokonać te trudności. Czasem nie przychodzą na koncerty/wystąpienia dziecka, gdy wiedzą, że lepiej sobie poradzi z samym nauczycielem. Czasem przeciwnie – ich obecność wspiera i wzmacnia dziecko. Elementem treningu jest również występowanie przed rodzicami i rodzeństwem w domu.

Wyjątkową kategorią okazji i możliwością jest podejmowanie rywalizacji z rówieśnikami, zarówno w szkole, jak i poza nią. Wszelkie konkursy, zawody, turnieje, to takie formy, w których dziecko nie tylko poznaje zakres swoich możliwości, lecz także buduje swoją siłę psychiczną oraz nastawienie wobec trudności i porażek.

Decyzja o udziale w konkursie lub innej formie rywalizacji jest najczęściej wynikiem zaistniałej okazji (np. w formie informacji od nauczyciela o takiej możliwości); opiera się na zgodzie dziecka na zaangażowanie się oraz oddziaływaniach rodziców, służących pomocy w przygotowaniu się dziecka. Tym samym osiągnięcie sukcesu w konkursie/zawodach/turnieju jest wynikiem zarówno posiadanych predyspozycji w danej dziedzinie (np. sportowych), jak i odpowiedniego przygotowania się (przygotowania pracy plastycznej, wystąpienia artystycznego, rozwiązania określonego rodzaju zadań lub treningu). Dzieci w wieku wczesnoszkolnym przygotowują się do konkursów na różne sposoby, głównie mając w tym zakresie wsparcie rodziców i nauczycieli. Wsparcie to może przyjąć zarówno formę organizacyjną (zgłoszenie do konkursu, uiszczenie opłaty, dowóz dziecka na miejsce konkursu/turnieju/zawodów, zapewnienie potrzebnych pomocy dydaktycznych itp.), merytoryczną (wybór zadań i wskazanie metody ich rozwiązania, zorganizowanie dodatkowych zajęć przygotowujących do konkursu i in.) i psychiczną (motywacja, wzmocnienie poczucia własnej wartości i sprawstwa, wskazanie wartości udziału w konkursie, przygotowanie na przyjęcie sukcesu lub porażki). Pomoc rodziców jest w wielu przypadkach niezbędna, gdyż w ich opinii dziecko samo nie jest w stanie się zmotywować do przygotowania się. Jak mówi o tym fakcie jedna z mam:

On nie jest taką osobą, żeby jakoś bardzo pracował w domu, przygotowywał się do tych konkursów. Już raczej go popycham, żeby usiadł i zrobił coś, niż on chce jakoś mocno pracować na ten sukces (M45).

Przy tym niektórzy rodzice podkreślają, że ich zakres wsparcia jest niewielki, ograniczający się do podpowiedzi, dopilnowania, by dziecko wykonało swoje zadanie i zrobiło to w terminie, wyboru wiersza do recytacji i pomocy w jego zrozumieniu i interpretacji, doboru techniki lub narzędzi plastycznych, pozyskania dodatkowych informacji o konkursie itp. Przykładem tak rozumianego wsparcia są dwie wypowiedzi:

Był konkurs na komiks po angielsku. Ja mu powiedziałem, co można byloby zrobić. Tylko nie na zasadzie: zrób tak i tak, tylko pomysły. On powiedział: dobrze; opracowaliśmy scenariusze, poszukaliśmy w komputerze (O23).

Nigdy jej nie pomagamy tak, że ją wyręczamy, że robimy coś za nią i mówimy: dokoloruj coś. To jest jej praca i zawsze jej to mówimy. Jak zrobisz, to jest twoja praca, nie nasza (M21).

Rodzice ci, uznający wagę samodzielności dziecka w przygotowaniu się do konkursu, podkreślają fakt, że również nauczyciele, szczególnie posiadający duże doświadczenie, potrafią dostrzec, praca którego dziecka została wykonana samodzielnie. Oto jak obrazuje kompetencje nauczycieli jedna z matek:

Ostatnio na świetlicy był konkurs na Dzień Misia i trzeba było misia zrobić. I zastanawialiśmy się, jak to zrobić, bo farbami nie można, kredkami nie można... Tak myśliły, z czego to zrobić i ona do mnie w końcu mówi:

– A może byśmy upiekły te misie?

Ja mówię:

– To super pomysł, może z ciasta piernikowego? Ja wyłożę wszystkie produkty, a ty będziesz dalej wycinała, walcowała, robiła rodzinę misiów.

Ozdobiła to lukrem i zaniósła do szkoły; i panie były w szoku. Ale pani ze świetlicy powiedziała, że ona wie, że córka zrobiła to sama. A ona sama sobie te miśki uformowała, uszy, nogi, pokolorowała. Piękne te misie; pomogłam jej tylko zapakować i zaniósła (M21).

Jednak w pewnych dziedzinach, szczególnie w plastyce, pojawiają się okazje do tego, by pomoc rodziców zamieniła się w wykonanie pracy za dziecko. Działania takie są podejmowane przez rodziców po to, by zapewnić dziecku zwycięstwo. O takiej pomocy dzieciom rodzice mówią w następujący sposób:

Trochę jej pomogłam, trochę zrobiła sama i zajęła pierwsze miejsce (M93).

Troszeczkę tam maczałam swoje palce (M4).

Mama leciutko naszkicowała, a potem ona poprawiła, pokolorowała (M82).

Co interesujące, rodzice, którzy wyręczają dziecko w jego pracy, umniejszają swoje zaangażowanie, używają słów typu trochę, troszeczkę, przy czym z ich dalszej wypowiedzi wynika, iż pomoc była jednak na tyle znacząca, że zmieniła jakość wytworu. Ponadto rodzice ci zwiększają w wypowiedziach nacisk na te elementy, które dziecko wykonało samo. Rodzice ci sugerują dziecku takie techniki pracy, które są poza zasięgiem jego umiejętności, co usprawiedliwia wysoki poziom ich zaangażowania. Poza tym warty odnotowania jest fakt, że opiekunowie nie widzą w swoim działaniu niczego nagannego, wręcz przyjmują jako oczywistość, że należy dzieci wyręczać, bo wszyscy rodzice tak robią. Tendencję tę ilustruje wypowiedź jednej z matek:

Robiliśmy to wspólnie, rodzice, bo przecież sama nie wbije gwoźdźcia w trzonek, czy nie utnie grubego kartonu, przecież to muszą zrobić rodzice! (M3).

Ich postępowanie powoduje, że dziecko przyzwyczaja się do tego, że rodzice je wyręczają i oczekuje, że ci wykonają jego pracę, a ono otrzyma nagrodę. To może oznaczać, że dziecko chętnie będzie uczestniczyło w kolejnych konkursach, z nastawieniem, że i tak całą pracę przygotowawczą wykonają rodzice. Dostrzegalna jest także w wielu wypowiedziach rodziców tendencja do tego, by mówić o przygotowaniu do konkursów w formie pierwszej osoby liczby mnogiej, na przykład: *uczestniczymy, spędziliśmy czas na..., robiłyśmy, uczymy się, przygotowujemy się* itp. Tendencję tę można interpretować jako poczucie odpowiedzialności tej części rodziców za budowanie sukcesu dziecka, jednak ocenianego tu z perspektywy otrzymania nagrody lub wyróżnienia. W tym postępowaniu wychowawczym mniej ważna jest samodzielność dziecka i ponoszenie konsekwencji swoich działań, ważniejsze jest tworzenie atmosfery „zbieractwa” namacalnych sukcesów, do czego wyraźną okazją są właśnie różne formy rywalizacji. Tym samym podejmowanie wyzwań zależy od stopnia zaangażowania rodziców w osiągnięcie sukcesu przez dziecko.

Dla niewielkiej części rodziców, którzy ujawniali swoje refleksje na temat konkursów i zawodów, udział dziecka w nich jest bardzo obciążający, dlatego albo nie pomagają dziecku, albo je zniechęcają do udziału, przekazując dziecku sygnał o niezbyt dużej wadze takich aktywności.

Ważnym aspektem, który pojawia się w kontekście udziału i przygotowania do konkursów, jest niezbędny nakład pracy. Szczególnie w odniesieniu do prac plastycznych widoczne jest, że wiele dzieci traktuje wykonanie pracy jako coś, co należy zrobić szybko. Padają nawet określenia typu *dzieło powstaje w 5 minut* lub *zrobiła tę kartkę w dwadzieścia minut*. Może to wynikać ze stylu pracy dziecka, jednak zdarza się także, że dziecko musi wybierać spośród atrakcyjnych działań takie, które jest dla niego ważniejsze. W takiej sytuacji albo rezygnuje z mniej ważnego konkursu, albo wykonuje pracę niedbale i szybko. To może być sygnałem, że dla niektórych dzieci koniecznością staje się udział w możliwie wielu wydarzeniach, chociaż nie są one okazją do kształtowania charakteru, lecz raczej formą zabawy, w której można także otrzymać prezent.

Dla pewnej grupy dzieci wykonanie pracy plastycznej na konkurs jest wyzwaniem, nad którym spędzają dużo czasu. Poszukują zarówno pomysłów na treść, jak i formę pracy, ujawniając w tym zakresie wysoką oryginalność i staranność. To wysokie zaangażowanie jest dla rodziców sygnałem potwierdzającym ich ocenę poziomu zdolności plastycznych i motywacji dziecka, a także okazją do tego, by wzmacniać w dziecku jego pożądane cechy psychiczne.

Fakt, że dziecko ma w swoim otoczeniu przedmioty, które sprzyjają podejmowaniu działań w określonej dziedzinie, nie oznacza, że będzie chciało tym się zajmować. Podobnie wysłanie dziecka na zajęcia dodatkowe, do szkoły językowej lub muzycznej czy też zatrudnienie korepetytora, także nie zawsze przyczynia się

do wzrostu zaangażowania dziecka. Podejmowanie możliwości, czy to związanych z aktywnościami domowymi (samodzielnymi lub z rodzicami), czy rywalizacja z rówieśnikami, jest mocno zakorzenione w motywacji dziecka do zajmowania się dziedziną oraz w dalszej kolejności, w postawach rodziców i nauczycieli, którzy potrafią zachęcić podopiecznych do wykorzystania okazji i nabywania nowych kompetencji. Lęki i niepokoje, wysoki poziom wrażliwości, liczenie się ze zdaniem innych, obawy przed krytyką to czynniki, które stanowią barierę w gotowości dzieci do tego, by wykorzystywać różne możliwości. Wyraźnym ograniczeniem w chęci dzieci do tego, by podejmować nadarzające się okazje do wzmocnienia rozwoju swojego potencjału są media. Ich atrakcyjność dla dzieci jest tak wielka, że wiele z nich chciałoby zajmować się jedynie grami komputerowymi. Stąd można nawet mówić o poszukiwaniu i wykorzystywaniu przez nie okazji do tego, by więcej grać, co nie ma związku z rozwojem zdolności.

5.4.3. Produktywne nastawienie

Produktywne nastawienie obejmuje takie aspekty funkcjonowania, jak: umiejętność gospodarowania czasem, gotowość i chęć do tworzenia oraz rozwiązywania problemów, wydajność i skuteczność we własnych działaniach. Produktywnemu nastawieniu sprzyja umiejętność planowania i realizowania stawianych celów, a także tworzenie i przestrzeganie harmonogramu działań. Strategie gospodarowania czasem ukazują, czy i w jakim zakresie dziecko potrafi planować i realizować cele, jest skuteczne w działaniu, jakimi kieruje się pragnieniami i wartościami oraz jakie ma dominujące cechy osobowości (w tym siłę charakteru). Przy tym w odniesieniu do dzieci nastawienie to jest kształtowane przez dorosłych, w szczególności rodziców, którzy sami są przykładem tego, jakie cele przed sobą stawiają i w jaki sposób wykorzystują czas, by móc je osiągnąć. Jest to tym trudniejsze, że rodzice muszą godzić wiele obowiązków domowych oraz zawodowych, stąd nierzadko nie mają kiedy oddawać się osobistym pasjom i dążyć do samorozwoju.

Dzieci badanych rodziców są opisywane zarówno jako te, które:

- są gotowe do poświęceń, by móc zajmować się ukochaną dziedziną; potrafią same zorganizować sobie pożytecznie czas; nie nudzą się lub potrafią sobie z nudą poradzić; są otwarte na różne możliwości, są twórcze, nie potrzebują zabawek, by się bawić; nie potrzebują rodziców ani podpowiedzi, by się rozwijać i uczyć; zawsze mają mnóstwo pożytecznych i kreatywnych rzeczy do zrobienia;

jak i przeciwnie:

- takie, które stale wymagają obecności rodziców; podpowiadania, jak można spędzać czas; nie potrafią ani pracować/uczyć się, ani odpoczywać; spędzają mnóstwo czasu na odrabianiu pracy domowej, a przy tym

nie robią tego efektywnie; chętnie poświęcają się grom komputerowym, twierdzą, że się nudzą, potrzebują ciągłych wskazówek od rodziców odnośnie do tego, co mają robić lub ich stałej obecności w zabawie lub nauce.

Rodzice zauważają, że inaczej spędzają czas dzieci w wieku przedszkolnym, a inaczej starsze, których czas pozaszkolny jest zdominowany przez konieczność odrabiania pracy domowej. Dzieci, będąc w przedszkolu, większość czasu przeznaczały na zabawę, przy tym najchętniej zajmowały się dziedziną ujawnianego potencjału (np. rysowały, uprawiały sport, konstruowały, wymyślały swoje zabawy i in.). Część z nich wykazywało wiele zainteresowań, które były chwilowe – w ten sposób poznawały różne dziedziny. Te aktywności mogły obejmować jedną dziedzinę (np. plastykę, sport), a dziecko dzięki temu nabywało wiele specyficznych dla domeny umiejętności (np. lepienie w glinie, wyszywanie, robótki, rysowanie, malowanie i in.).

Podejmowane przez dzieci działania wiązały się także z otrzymanymi w prezencie lub zakupionymi dla domu akcesoriami (np. nowy zestaw klocków, sztaluga, rower, batut). Sami rodzice wpływali na sposób spędzania czasu, będąc dla dzieci wzorcem. Dzieci chętnie włączają się w te formy aktywności, które są preferowane przez opiekunów. Przy tym dotyczy to zarówno dziedzin ujawnionych predyspozycji (muzyki, techniki, plastyki, sportu), lecz także między innymi oglądania telewizji, prac domowych (gotowanie, sprząatanie, dbałość o podwórko lub praca na działce, opieka nad zwierzęciem domowym), wycieczek i udziału wydarzeniach kulturalnych. Ważnymi partnerami w spędzaniu wolnego czasu jest rodzeństwo oraz w dużo mniejszym stopniu dzieci, które mieszkają w bliskim sąsiedztwie.

Rodzice budują więź emocjonalną z dzieckiem, opierając się także na wspólnych pasjach. Zachęcają dziecko do poznawania świata i umożliwiają dołączenie do „dorosłych” aktywności. Dzięki temu dzieci dzielą z rodzicami takie pasje, jak muzyka, przyroda, sport, ekologia, działania prospołeczne. Starają się, by dom był dla dziecka miejscem, w którym czuje się bezpiecznie, lecz także ma możliwość rozmowy i rozwoju. Inwestują w nie swój czas, mając świadomość, że tylko w pierwszych latach życia rodzic może znacząco na nie wpływać; że z czasem dziecko usamodzielnia się i oni sami będą mieli coraz mniejsze znaczenie. Jak mówi o tym jeden z ojców:

Szkoła nie wygra konkurencji z domem. Są takie momenty, gdy my nie mamy czasu, on się robi coraz starszy i jego samodzielność jest coraz większa. Ale przez ten pierwszy okres, to było 120% czasu dla niego. To było absorbujące i dużo energii nas to kosztowało (O23).

Pomocne w organizowaniu czasu przez dziecko są posiadane umiejętności (np. czytanie), kreatywność (wymyślanie zabaw lub prac plastycznych z użyciem dostępnych materiałów), ciekawość i odwaga (podejmowanie eksperymentów

naukowych), ambicje (doskonalenie posiadanych umiejętności). Niemniej istotne są postawy rodziców, takie jak akceptacja różnych form twórczości dziecka, wyznaczenie i przestrzeganie granic eksperymentowania, akceptacja niestandardowych sposobów spędzania wolnego czasu. Sprzyja także wzbogacone środowisko domowe, w tym wyposażenie domu, ale rozumiane nie jako dostęp do modnych zabawek, lecz takich akcesoriów, które pobudzają wyobraźnię lub są zgodne z zainteresowaniami dziecka (np. klocki, materiały plastyczne, wyposażenie studia muzycznego, nagrania, książki itp.).

W okresie, gdy dziecko rozpoczyna naukę szkolną, wolny czas jest zdominowany wykonywaniem prac domowych zadawanych w szkole. W tym zakresie część dzieci od początku wykazuje się samodzielnością, a nawet samoregulacją w uczeniu się. Wiedzą, kiedy potrzebna jest im pomoc i wtedy o nią proszą. Same decydują o czasie odrabiania lekcji i dbają, by zrobić to w wyznaczonym terminie. Gdy zależy im na sprawdzeniu, czy dobrze się nauczyły lub chcą usłyszeć pochwałę rodzica, przychodzą i proszą o wsparcie. Gdy takim dzieciom coś sprawia trudność, wystarczy niewielki impuls, naprowadzenie lub zachęta do większego wysiłku. Nieliczne dzieci, zdaniem rodziców, nie lubią kontroli, nie życzą sobie, by rodzice sprawowali pieczę nad ich lekcjami, wykazują się pełną niezależnością. Jednak nawet bardzo samodzielne dzieci mają problem z planowaniem zadań długofalowych, szczególnie gdy jest w tym pewna dowolność. Nie potrafią rozłożyć obowiązków w czasie. Odrabianie lekcji z dnia na dzień jest dla nich łatwe, ale gdy trzeba coś zaliczać etapami, nie potrafią podzielić pracy na części i realizować jej stopniowo. Zdarza się, że rodzice są zaskakiwani komunikatem, że dziecko nie wywiązało się ze swoich obowiązków. Jest to tym bardziej zaskakujące, im bardziej samodzielne jest dziecko. Takie wydarzenia uczą rodziców, by w odniesieniu do zadań długotrwałych udzielać dziecku wsparcia i pilnować terminowości wykonania.

Podobne trudności zauważają rodzice dzieci uczęszczających do szkoły muzycznej. Codzienne ćwiczenia wymagają od dziecka wytrwałości i systematyczności – rodzice biorą na siebie przypominanie, dyscyplinowanie, zachęcanie, by dziecko wywiązywało się z wziętych na barki obowiązków. Jedynie w pojedynczych przypadkach zdarza się, że w proces planowania nauki gry na instrumencie włącza się nauczyciel. Rodzice podali przykład, gdy nauczyciel wspólnie z dzieckiem rozpiisał harmonogram ćwiczeń, który został powieszony na tablicy w domu i był przestrzegany przez dziewczynkę. W jednym przypadku rodzice zauważyli, że ich syn samodzielnie wypisuje zadania, z których ma się wywiązać i przyczepia sporządzoną listę na lodówce, a następnie dba o to, by ustalonego harmonogramu przestrzegać. Jednak dotyczyło to obowiązków domowych, a nie nauki.

Dzieci samodzielne są przez rodziców chwalone, nie są kontrolowane lub robione jest to jedynie sporadycznie. Rodzice starają się pokazywać dziecku

znaczenie samodzielności, przy tym podkreślają, jak ważnym jest, że dzieci uczą się gospodarowania swoim czasem.

Jednak znacząca część dzieci wykazuje postawę przeciwną. Są niesamodzielne, nie potrafią tak zorganizować swoich działań, by sprawnie odrobić pracę domową, oczekują od rodziców stałego wsparcia, a nawet wyręczenia w obowiązkach. W tym przypadku rodzice przyjmują na siebie konieczność stałej pomocy albo mając nadzieję, że z czasem będzie ona coraz mniej potrzebna, albo w skrajnych przypadkach uznają, że wyręczanie i kontrolowanie dziecka oraz stała ingerencja w każdy element jego życia jest elementem rodzicielstwa. Dla niektórych rodziców postawa dziecka jest frustrująca, dlatego denerwują się, wykazują dezaprobatę, krzyczą i stosują inne środki perswazji, by przymusić dziecko do większej samodzielności i skuteczności.

Rodzice zauważają, że najtrudniejsze są dla dzieci początki szkoły, gdy następuje konieczność wdrożenia się w systematyczną pracę i wypracowanie odpowiednich nawyków. Jest im trudno przyzwyczaić się do systematycznego ćwiczenia (*targuje się o każdą minutę* M36). Zdaniem badanych rodziców praca z dziećmi przynosi po pewnym czasie efekty, pomaga w tym przestrzeganie pewnych rytuałów (np. stałej pory odrabiania lekcji). Dzięki rodzicom dzieci uczą się, co jest istotne, by efektywnie odrabiać lekcje, czemu należy poświęcić więcej czasu lub uwagi (np. wdrażają się do uważnego czytania poleceń), uczą się przewidywania, staranności i wypracowują własne strategie skutecznego uczenia się. Przykładem jest zalecenie, by dzieci wykonywały zadanie na brudno i przepisywały je po sprawdzeniu poprawności lub zaczynały odrabianie lekcji od konkretnego przedmiotu. Znaczenie tu mają także cechy dziecka, szczególnie pracowitość i obowiązkowość oraz pora roku – łatwiej mobilizują się w zimie. Jeżeli dziecko ma starsze rodzeństwo, może być ono włączone w naukę, albo na prośbę dziecka, albo rodzica. Jednak w analizowanych badaniach jedynie w pojedynczych przypadkach wspomniano o pomocy brata lub siostry.

Rodzice sygnalizują, że szkoła ich dziecka rzadko jest miejscem, w którym może ono rozwijać się, zaś spędzany tam czas oceniają jako efektywny. Zauważają, że dzieci muszą uczyć się tego, co wcześniej opanowały w domu (czytanie, pisanie, liczenie), treści i metody nie są skierowane na indywidualizację, lecz na uśrednienie, lekcje są nużące. W tym kontekście interesujący jest przykład chłopca, który samodzielnie próbował dopasować wymagania nauczyciela, by lekcja stała się interesująca. Tak o tym opowiada matka:

Ostatnio stworzył takie wypracowanie, w którym musiał się nudzić, i jak pisał, to musiał już wiedzieć, jaki wywoła efekt. Pani podała im trochę wyrazów i kazała napisać z nimi zdanie. Można było użyć ich dużo, można było wybrać kilka. No to on użył tylko jednego wyrazu, chociaż znakomicie sobie z tym radzi. Umie to robić, ale wypracowanie pokazywało, że on się ewidentnie nudził. Stworzył sobie jakąś

historyjkę, która miała być trochę humorystyczna. I pani mu przekreśliła, powiedziała, że nie wykonał zadania, bo nie wykorzystał podanych wyrazów. Ja potem pytam: nie umiałeś tego zrobić? A on na to: mam to jest takie nudne! Dlatego wymyślił wtedy coś, żeby było ciekawie (M9).

Jedynie nieliczni nauczyciele są wskazywani jako ci, którzy dobierają dzieciom adekwatne dla nich zadania, przygotowują dodatkowe materiały na lekcję lub pozwalają po wykonaniu pracy skorzystać z klasowej biblioteczki książek lub gier. Stąd szkoła jest uznawana za miejsce, które jest konkurencyjne dla rozwoju potencjału dziecka. Na skutek nagromadzenia obowiązków związanych z nauką szkolną, nie ma już czasu na to, by móc zajmować się dziedziną, w której potencjał dziecka się ujawnił.

Pojedyncze dzieci potrafią radzić sobie w sytuacjach, gdy muszą wykazać się długotrwałą koncentracją, na przykład na koncercie lub w czasie oglądania filmu. Rodzice wskazywali, że dzieci łączą wtedy słuchanie/oglądanie z rysowaniem, które sprawia, że łatwiej jest im wytrwać przez godzinę lub dłużej w skupieniu.

Istotnym elementem zarządzania czasem jest wdrażanie dziecka do wywiązywania się nie tylko z obowiązków szkolnych, lecz także domowych. Opiekunowie starają się uświadomić swoim dzieciom, że życie polega na łączeniu przyjemności i obowiązków.

Do głównych obowiązków dzieci, według badanych rodziców należy: nauka, odrabianie lekcji, spakowanie tornistra; dbałość o swoje otoczenie: sprzątanie pokoju, ślanie łóżka, porządkowanie zabawek, segregowanie i składanie ubrań; pomoc w czynnościach domowych: przygotowanie nakrycia do obiadu, wynoszenie śmieci, odkurzanie, sprzątanie łazienki; pomoc w kuchni: zmywanie naczyń, odnoszenie naczyń po zjedzonym posiłku, pomoc w przygotowaniu posiłku; dbanie o otoczenie domu, na przykład grabienie liści, odśnieżanie, prace w ogrodzie; adekwatna do sytuacji pomoc rodzicom; opieka nad roślinami lub zwierzęciem; pomoc w gospodarstwie (na wsi).

Jednak jedynie część dzieci posiada, oprócz nauki, na stałe wydzielone obowiązki związane z funkcjonowaniem domu, na przykład sprzątanie własnego pokoju, sprzątanie po sobie lub w domu, opieka nad zwierzęciem oraz pomoc rodzicom adekwatnie do potrzeby. Część rodziców deklaruje, że dzieci oprócz odrabiania lekcji nie mają żadnych dodatkowych obowiązków. Wynika to przede wszystkim z faktu, że dziecko chętnie, w naturalny sposób włącza się w aktywności domowe, uznając je za przyjemne i doceniając możliwość wspólnego spędzania czasu z rodzicami. Dzieci od małego wdrożone do porządkowania po sobie nie mają z tym problemu, zawsze po skończonej aktywności sprzątają rozłożone zabawki. Motywujące dla dzieci jest posiadanie zwierzęcia i poczucie odpowiedzialności za nie.

W nielicznych przypadkach rodzice uznają, że dziecko jest zbyt małe lub że obowiązki nie są mu potrzebne. Gdy rodzice zatrudniają osobę do sprzątnięcia w domu, dziecko nie widzi potrzeby, by angażować się w pomoc i zachowywać po sobie porządek. Te, które mają wyznaczone obowiązki przez rodziców, niechętnie podejmują się ich realizacji, nie chce im się, przykładowo zamiast sprzątnąć, wolą wykorzystać dla siebie miejsce, które jest już czyste. Często konieczne jest wielokrotne przypominanie, stosowanie zagrożenia karą lub obietnicy nagrody w zamian za wykonanie pracy. Niektóre dzieci podejmują ją jedynie, gdy rodzic patrzy i asystuje, szybko się nudzą, rozpraszają, przerywają w trakcie, zapominają o skończeniu. Jedynie nieliczne sprzątają z własnej woli, z zamyślenia do porządku i niechęci, by ktoś ingerował w ich świat. Jakość pracy dziecka jest też zróżnicowana, niektórzy rodzice twierdzą, że muszą po dzieciach poprawiać, by efekt był zadowalający.

Dla dzieci motywujące są pochwały rodziców lub innych osób. Część stawia warunki: pomogą, jeżeli będzie z tego jakaś korzyść. Manipulują poczuciem winy rodziców, wykorzystują innych (np. babcię) do pomocy. Zdarza się, że wykonując pracę, robią więcej szkody, dlatego rodzice dla własnego spokoju zwalniają dziecko z wyznaczonych działań. Gdy rodzice nie mają wymagań w stosunku do dzieci, te nie potrafią sobie poradzić w potrzebie, wykazują się bezradnością, nawet nie wiedzą, gdzie są potrzebne akcesoria, na przykład zmiotka czy kontener na śmieci. Ponadto oczekują, że rodzice wykonają za nich pracę, stale wyrażają postawę roszczeniową.

W postawach rodziców zauważa się dwa przeciwstawne podejścia do obowiązków dzieci: albo rodzice uznają, że nie ma konieczności nakładania obowiązków, albo jakieś obowiązki (oprócz nauki) przydzielają i starają się je wyegzekwować. W pierwszym przypadku rodzice, którzy nie widzą potrzeby, by dzieci miały na stałe przydzielone obowiązki, uzasadniają to swoim nastawieniem do wychowania dziecka (*sprzątnięcie i odkurzenie ją nudzi, woli pograć na komputerze; ale ja od samego początku nie wymagałam od niej tej pomocy* M49) oraz ogólną tendencją w podejściu do dzieci, która im się nie podoba, jednak jej się podporządkowują (*moje dzieci nie mają żadnych obowiązków; to jest dla mnie dziwne, bo ja jestem z innego domu* M74). Podkreślają fakt, że dzieci nie mają czasu na nic innego niż nauka i zajęcia dodatkowe. Czasem nie chcą, by dziecko miało obowiązki, gdyż to zaburza ich poczucie estetyki lub przeszkadza w wykonywaniu własnych obowiązków (*to jest moja wina, bo mi się wydaje, że ja zrobię wszystko sama szybciej i lepiej* M7; *ja nie lubię, jak mi pomagają w kuchni i im nie pozwalam, bo mnie to denerwuje; wyganiają ich, chociaż wiem, że źle robię* M93). Szczególnie gdy mama nie pracuje zawodowo, to uznaje, że wszelkie aktywności domowe przynależą do niej.

W wielu przypadkach brak przydzielenia stałych obowiązków jest reakcją rodziców na zachowanie dziecka, które samo chętnie uczestniczy w życiu domu i aktywnie włącza się w pomoc w zależności od potrzeby (*nie ma wyznaczonych stałych obowiązków; ale z drugiej strony on zawsze lubił mi pomagać* M9). Ci rodzice starają się dziecko aktywizować do zaangażowania w domu poprzez wspólne spędzanie czasu, zamianę obowiązków w przyjemność; nie zmuszają, jeżeli dziecko nie chce się włączyć w pomoc, lecz starają się, by wykonywana praca była atrakcyjna.

Odmienne nastawienie rodziców wyraża ich przekonanie, że dzieci powinny mieć stałe obowiązki, gdyż jest to element życia, który uczy samodzielności i skuteczności w działaniu (*musi mieć swoje obowiązki; uważam, że są przyjemności, ale i obowiązki, żeby się nauczyć w życiu, że nie wszystko jest podane na tacy* M9). Jednak ich egzekwowanie nie jest dla łatwe (*nie znalazłam takiej metody, żeby zachęcić do sprzątnięcia rzeczy* M4). Jedynie nieliczne dzieci podporządkowują się zaleceniom rodziców i wywiązują się z obowiązków zgodnie z wymaganiami. W stosunku do dzieci, które stawiają opór, rodzice nie są konsekwentni, nierzadko rezygnują z wyegzekwowania zadań. Część jednak ma nadzieję, że poprzez przypominanie i pilnowanie dziecka z czasem ono samo wdroży się do pracy, aż stanie się to nawykiem. Problematiczna dla rodziców jest także rozbieżność pomiędzy postawą własną a małżonka (*mój mąż jest szybszy niż prędkość światła i szybko wszystko jest zrobione* M74) lub ingerowanie dziadków w metody wychowawcze (*choć moja mama krzyczy: co ty robisz? to są małe dzieci, daj im spokój! czego ty od nich wymagasz?* M61).

Kształtowanie nastawienia dziecka na rozwój, by wykorzystywało czas do wzbogacania swoich kompetencji, by umiejętnie zarządzało procesem własnej nauki, lecz także by posiadało swoje obowiązki i potrafiło się z nich wywiązać, jest dla rodziców dużym wyzwaniem. Znaczącą przeszkodą w tym obszarze są same postawy rodziców, akceptacja przez nich cech dziecka oraz media, które odwracają uwagę dziecka od jego zainteresowań i potencjału, a także obowiązków szkolnych i domowych. W odniesieniu do komputera i gier elektronicznych jedynie nieliczni rodzice mają wypracowany i skuteczny sposób na to, by świat dziecka nie został zdominowany przez modne gry i gadżety elektroniczne. Należą do nich ci opiekunowie, którzy celowo zachęcają dzieci do tego, by uczyły się korzystać z oprogramowania, wykorzystując je do rozwoju własnych zainteresowań, pracy twórczej oraz nauki.

5.4.4. Siła psychiczna

Osiągnięcie sukcesów, w tym przejście do kolejnego etapu rozwoju zdolności, wymaga od dziecka dużego zaangażowania i wysiłku. Nie jest to możliwe, jeżeli

nie będzie radziło sobie z systematycznym uczeniem się, nabywaniem umiejętności (aż do automatyzacji), nie będzie posiadało przekonania, że ma wpływ na swoje życie i osiągnięcia. Jest to związane z postawą wobec posiadanego potencjału oraz poczuciem, na ile możliwe jest kształtowanie go. Dzieci zdolne, przechodząc przez kolejne etapy rozwoju, muszą wypracować strategie radzenia sobie z trudnymi sytuacjami (strachem, niepokojem, stresem, zmęczeniem, zniechęceniem, treścią, opinią innych osób, w szczególności krytyką, porażkami i przegrany) oraz zbudować adekwatną samoocenę, pozwalającą im na stałe doskonalenie się.

Badani rodzice opisywali cechy psychiczne swoich dzieci oraz wskazywali, czy i w jaki sposób je wzmacniają (gdy są pożądane) i kształtują (gdy są niepożądane).

Analizując zachowanie swoich dzieci, opiekunowie zauważają takie ich cechy, jak: upór; wytrwałość, systematyczność; wewnętrzna dyscyplina; samodzielność; dążenie do perfekcyjnego wykonania zgodnie z własną wizją (realizacja własnej wizji twórczej) bez względu na krytykę; umiejętność obrony, a nawet przeciwstawienia się narzucenia innej wizji przez dorosłych; niezależność (od opinii innych, mody); otwartość na propozycje, nowości, inność – brak zafiksowania się na jednej dziedzinie, zabawce, osobie; waleczność, odwaga; „twardość”, niezalamywanie się trudnościami; asertywność; zmaganie się z własnymi słabościami, doskonalenie się pomimo trudności; poczucie własnej wartości, pewność siebie, przekonanie dotyczące poziomu i wiarygodności swoich kompetencji; entuzjizm; wewnętrzna radość z życia, zachwyt nad światem. Wymienione cechy uważane są jako te, które sprzyjają w osiągnięciu sukcesów, chociaż nie zawsze są jednoznacznie pozytywne.

W opisywanej przez rodziców grupie wiele dzieci wykazuje się wytrwałością, uporem, pragnieniem sprostania postawionym zadaniom i celom (*mówi, że mu nie wyszło, wyrzuca i od nowa próbuje* O23). Rodzice mają świadomość, że muszą w dziecku wzmacniać wytrwałość i dyscyplinę, i robiąc to, widzą efekty swojej pracy. Chociaż zarówno rodzice, jak i dziecko wielokrotnie stają przed wyborem, czy kontynuować treningi/ćwiczenia, mają chwile zmęczenia i zwątpienia, pokonują je, co wzmacnia motywację, by utrzymać dziecko w dziedzinie. Jak o tym opowiada jedna z matek:

Oczywiście ja tego pilnuję i wymuszam to codzienne ćwiczenie. Ale jak jesteśmy na ostrzu noża, że ona już nie chce, to mówię: wypisz się. A ona to się: nie wypiszę! (M11).

W nauce systematyczności i wytrwałości pomocne jest planowanie czasu: przygotowanie się z wyprzedzeniem, rozplanowanie działań w terminarzu, by można było obserwować postępy.

Poczucie obowiązku rodzice kształtują poprzez odwoływanie się do prawdomówności, ambicji i aspiracji dziecka. Uczą systematyczności oraz pokazują zależność pomiędzy wysiłkiem a osiągnięciem. Starają się, by dziecko nie zniechęcało się zbyt szybko (*zawsze jej daję przykład, żeby [...] jednak nie przestała, tylko dalej próbowała, aż się nauczy. I mnie się wydaje, że to jest dla niej dobry przykład, że ona samego tego doświadczyła, że trzeba ćwiczyć, próbować, w końcu wychodzi M4*). Poprzez wytrwałość dziecko może nabywać umiejętności niezbędne do tego, by pozostać w dziedzinie. Satysfakcja, która wynika z dobrze zagranej utworu, narysowania trudnego rysunku lub opanowania trudnego ćwiczenia, wzmacnia motywację, zarówno dziecka, jak i rodzica.

Wewnętrzna dyscyplina dotyczy także codziennego życia dziecka, na przykład jest konieczna w sytuacji, gdy potomek ma nadwagę – rodzice wzmacniają wtedy jego wytrwałość związaną ze zdrowym trybem życia.

Wiele dzieci w opisywanej grupie od wczesnych lat posiada głębokie pragnienie samodzielnego wykonywania różnych działań (poznawania, uczenia się, robienia zakupów, przygotowywania pożywienia itp.). Rodzice odróżniają zarówno samodzielność poznawczą, jak i życiową swoich dzieci. Ta pierwsza obejmuje samodzielne poszukiwanie wiedzy w różnych źródłach (książki, Internet, inne osoby) oraz nauki pisania, czytania i liczenia. Jest ona wzmacniana poprzez zachęty, podsuwanie dodatkowych źródeł wiedzy, odpowiadanie na pytania, naukę krytycznego myślenia, oceny przydatności źródeł i odpowiedzialności. Działania te podejmują od wczesnych lat, stopniowo, wraz z nabywanymi umiejętnościami (np. czytania), zwiększając dzięki temu zakres samodzielności. Obrazuje to wypowiedź jednej z mam:

Ja staram się nauczyć go samodzielności w tych poszukiwaniach. To się zaczyna w bardzo młodym wieku, gdzie wybiera się książeczki, które warto przeczytać; to jest też wybór gier i programów, których warto używać (M53).

Rodzice okazują dziecku zaufanie, gdy wraz z wiekiem pozwalają mu na coraz większą samodzielność życiową. Pozwalają na samodzielne pójście do szkoły lub zrobienie zakupów, zachęcają do zamawiania posiłków w restauracji, wypożyczenia książek w bibliotece. Uświadamiają mu, że samo musi pewne rzeczy załatwić w szkole (np. poinformować o czymś nauczyciela, zgłosić się na konkurs, opłacić składkę itp.). Samodzielność życiowa jest kształtowana poprzez zgodę rodziców na podejmowanie nowych działań bez ich udziału oraz poprzez akceptację i opłacenie wyjazdów na szkolne wycieczki lub wakacyjne obozy i kolonie.

Ważnymi cechami dostrzeganymi przez rodziców są posiadanie własnej wizji (szczególnie w twórczości) oraz niezależności. Dzieci niezależne są jednocześnie dociekliwe, muszą wiedzieć i rozumieć, dlaczego mają postępować w określony sposób. Nie słuchają bezkrytycznie innych osób (także rodziców), lecz potrzebują racjonalnych argumentów. Niezależność jest osadzona w przekonaniu dziecka

o tym, że wie, czego chce i dążeniu do tego, by to osiągnąć (*jak się bierze do budowania klocków, to on wie, ma swój pomysł, który chce zrealizować* M31). To przekonanie i posiadanie małych celów sprzyjają konsekwentnemu osiągnięciu celów dalszych.

Rodzice wzmacniają niezależność poprzez tłumaczenie, że ludzie posiadają różne opinie i kierują nimi zróżnicowane motywacje. Dlatego dziecko musi posiadać własne zdanie i umieć sprzeciwić się w sytuacji, gdy coś wydaje mu się niesprawiedliwe, krzywdzące kogoś lub niezgodne z wartościami wpajanymi dziecku w domu (*nie mówimy jej, że wszyscy są dobrzy lub trzeba im ustępować* M4). Dla niektórych rodziców niezależność jest nieocenioną w życiu cechą (*chciałabym, aby on nie liczył się z autorytetami [...] uważam, że to jest dobre podejście, bo wtedy taki człowiek nie daje sobą manipulować* M75), świadcząca o sile charakteru oraz pomagająca realizować cele nawet wtedy, gdy nie ma się zewnętrznego wsparcia. Cechy te są szczególnie wzmacniane przez rodziców, którzy sami są nonkonformistami i swój życiowy sukces oparli na konsekwentnym dążeniu do celu, pomimo krytyki i braku akceptacji ze strony większości.

Ważnym elementem siły psychicznej jest „twardość”, umiejętność poradzenia sobie z trudnymi sytuacjami (z zadaniami, które stawiają opór; z krytyką innych; z porażkami, ze stresem). Cecha ta jest napędzana wewnętrzną potrzebą zwiększania umiejętności i doskonalenia się. Dzieci wypracowują własne sposoby na to, by radzić sobie w sytuacjach trudnych. Gdy napotykają na problem, który wymaga od nich wyższych kompetencji, nie poddają się, lecz poszukują sposobu rozwiązania. Potrafią oddalić się od problemu poprzez zajęcie się innym tematem lub aktywnością, by po pewnym czasie ponownie wrócić do tego, co sprawiło im trudność. Jeden z ojców tak opisuje swojego syna:

Nie męczy tego, tylko jakiś inny temat bierze; jak coś jest dla niego za trudne, to nie zatrzymuje się na tym (O23).

Dzieci te wypracowują w sobie świadomość, że chociaż spotykają zadania trudne, przyjdzie moment, w którym będą w stanie je rozwiązać.

Dzieci wykorzystują swoje pasje i zainteresowania wtedy, gdy zmagają się ze stresem, zmęczeniem, bezradnością. Zajmując się ulubioną dziedziną (plastyką, sportem, opowiadaniem, konstruowaniem), dystansują się, by móc po pewnym czasie wrócić do zadań z nowymi siłami. W ten sposób odpoczywają, odreagowują, czasem też wyciszają silne emocje. Niemniej ważna jest odporność na krytykę innych osób. Negatywne lub niepoehlebne oceny dotyczą wielu aspektów życia: od wyglądu, poprzez wykonane prace, aż do oceny osoby. Dlatego rodzice uczą swoje dzieci, jak radzić sobie z krytyką. Zachęcają, by dzieci opowiadały o trudnych sytuacjach, o tym, jak są oceniane przez nauczycieli lub rówieśników i uczą interpretować te oceny i wykorzystywać je w swoim życiu (*nigdy to nie wygląda*

tak, że nie ma znaczenia, że ktoś go krytykuje [...]. Ja mu mówię, zobacz, przecież ja dostaję takie sygnały na bieżąco. Ale to się nie przekłada na jakość mojej pracy; może na humor, bo to przykro słyszeć coś takiego O23).

Ważnym elementem siły psychicznej jest także umiejętność radzenia sobie w sytuacji rywalizacji, szczególnie gdy dziecko doznaje porażki. Rywalizacja może dotyczyć sytuacji domowych, takich jak wyścigi rodzeństwa lub rozgrywki gry planszowej. W sytuacjach tych rodzice mogą zaobserwować u dzieci wolę walki i wygranej lub przeciwnie – jej brak. Niektóre dzieci nie mają potrzeby, by wygrywać, chętnie ustępują rodzeństwu, uznając, że ważniejsze jest, by partnerzy w grze dobrze się czuli. Dotyczy to szczególnie dzieci o wyższym poziomie empatii. W większości przypadków jednak przegrana budzi w dzieciach emocje – złością się, płaczą, nie mogą przyjąć do wiadomości, że wygrał ktoś inny. Stąd rodzice zauważają, że gry, szczególnie planszowe (w tym szachy) mogą pomóc w radzeniu sobie z emocjami w sytuacji przegranej i wygranej. Szczególnie gra w szachy wzmacnia u wielu dzieci poczucie, że dzięki treningowi nie zawsze się przegrywa. Potem są one w stanie przenieść tę naukę na inne sytuacje, na przykład konkursy lub zawody. Ponieważ porażka jest wpisana w wiele rodzajów aktywności, które polegają na rywalizacji, dzieci, które biorą udział w różnych jej formach, są stale narażone na niepowodzenia. Przy tym porażka może być rozumiana zarówno jako zajęcie niewystarczającej pozycji (np. drugiego miejsca, przy aspiracji do pierwszego), znalezienie się poza osobami wyróżnionymi (miejsca punktowane, nagradzane), jak i jako spotkanie się z krytyką innych osób lub bycie pominiętym lub zignorowanym (niedocenień wysiłku i pracy włożonej w przygotowanie do konkursu).

Powodem porażki może być nie tylko brak kompetencji, umiejętności, predyspozycji czy włożonej pracy, lecz także poziom posiadanego talentu, a nawet wiek dziecka (wiele konkursów dotyczy określonej grupy wiekowej, ale są też takie, w których ograniczeń nie ma). Rodzice zauważają, że porażka poniesiona w rywalizacji pozadomowej jest dla dzieci przykra, są one rozczarowane i smutne. Niektóre jednak potrafią sobie z nią poradzić, tłumacząc na przykład, że inni byli lepsi, włożyli w przygotowanie się większy wysiłek lub wyrażając nadzieję, że następnym razem pójdzie im lepiej. Dla części dzieci porażka nie jest problemem i nie boją się jej. Takim dzieciom łatwiej jest podejmować wyzwania w kolejnych konkursach lub turniejach.

Ponadto rodzice zauważają także znaczenie cech osobowości, w tym dojrzałości emocjonalnej, która ułatwia poradzenie sobie z przegraną. Dla części rodziców porażka dzieci nie stanowi problemu, uznają oni to za część życia, nieodłączny element rywalizacji, który ma wartość wychowawczą. Dotyczy to tych rodziców, dla których sam udział w konkursie stanowi pretekst do kształtowania w dziecku postawy samodzielności, pracowitości i systematyczności oraz gotowości do

podejmowania wyzwań. Dla wielu jednak niepowodzenie jest też źródłem przykrości, smutku, że dziecku się nie powiodło. Pomimo to starają się wzbudzić w dzieciach taką postawę, która pozwoli im na zaakceptowanie sytuacji (*staramy się jej tłumaczyć, że nie zawsze można być pierwszym O72*). Przykładem jest wskazanie jednej z mam, która pokazuje dziecku inne niż wygrana wartości związane z udziałem w konkursie:

Kiedyś była załamana, ale ja mówię: nie zawsze ty musisz być pierwsza, najważniejsze, że brałaś udział, że pani jest z tego zadowolona (M91).

Inne wypowiedzi kładą nacisk na to, że ważniejsze od wygranej jest samo staranie się, które inne osoby, w tym nauczyciele, również zauważą i docenią.

W kształtowaniu „twardości” potrzebna jest cierpliwość i wytrwałość. Rodzice zauważają, że część dzieci emocjonalnie reaguje, gdy nie potrafi sobie poradzić z nowymi i trudnymi dla nich umiejętnościami. Złością się i denerwują. Wtedy zadaniem rodziców jest wypracowanie z dzieckiem nowej umiejętności – ćwiczenie, aż dziecko osiągnie satysfakcjonujący poziom. Rodzice w tym zakresie stosują zachęty, asystują, przypominają o potrzebie systematyczności i znaczeniu przygotowania się do rywalizacji. To także okazje do tego, by ukazywać zależności pomiędzy włożoną pracą a efektami.

Znaczące jest tu kształtowane przez niektórych rodziców poczucie sprawstwa, gotowości do podejmowania i rozwiązywania problemów, poszukiwania sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz ponoszenia odpowiedzialności za własne decyzje i czyny. Jak opowiada o tym jeden z ojców:

Nie jest tak, że każda rzecz, którą zaczynasz, robisz perfekcyjnie. To trzeba praktykować, nie przejmować się faktami, tylko znaleźć rozwiązanie, a nie przejmować się. Tego też uczymy dzieci, że jak jest problem, to szukamy jego rozwiązania. Mówimy: to już się nie przejmuj, to już się stało; ale, co możemy zrobić, żeby to naprawić? Musisz wziąć odpowiedzialność za to, co zrobiłaś czy zrobiłeś (O34).

Pewna grupa dzieci charakteryzuje się odwagą. Cecha ta może dotyczyć konkretnej dziedziny (np. odwaga uczenia się nowych sportów: pływania, jazdy na nartach, rolkach), kontaktów z innymi ludźmi (umiejętność odnalezienia się wśród starszych od siebie, nieuleganie ich presji), a także przyznania się do błędu i dążenia do naprawienia go. Rodzice wzmacniają tą cechę, pozwalając dzieciom na ponoszenie ryzyka, eksperymentowanie, doświadczanie. Robią to pomimo obaw o fizyczne bezpieczeństwo dziecka lub konieczność zaakceptowania bałaganu (eksperymenty naukowe lub plastyczne). Ponadto zachęcają dziecko do samodzielności w kontaktach z innymi osobami i do ponoszenia konsekwencji. Uczą, że nie można kłamać, że trzeba mieć odwagę przyznać się do błędu i ten błąd naprawić, że należy przeprosić, gdy się kogoś skrzywdziło. Zachęcanie do odwagi oznacza, że pokazują dziecku życie jako wyzwanie, które warto podejmować. Pokonywanie swoich obaw i strachu wzmacnia w dziecku poczucie własnej wartości.

Zdaniem badanych część dzieci posiada wysokie poczucie własnej wartości, inne ulegają zniechęceniu, nie dowierzając swoim kompetencjom i możliwościom. Poczucie wartości, podobnie jak niezależność, wpływa na to, czy dziecko ulega wpływom innych osób, podporządkowuje się kolegom i koleżankom, by zyskać ich aprobatę, rezygnuje z własnych potrzeb i aspiracji, by znaleźć się gronie osób lubianych. Adekwatne poczucie własnej wartości pozwala dzieciom łatwiej poradzić sobie z opiniami rówieśników (*jak ktoś źle o niej mówi, to przeżywa, ale potrafi się z tym uporać, zna swoją wartość* M86).

Aby kształtować adekwatne poczucie własnej wartości, rodzice starają się uświadamiać dziecku, jakie są jego mocne strony, mówią mu o tym, że ma potencjał lub zdolności. Ale też nawet mówiąc dziecku, że jest zdolne, nie obiecują, że dzięki temu będzie mu łatwo. Podkreślają, że to, iż ktoś jest zdolny, nie znaczy, że wszystko od razu będzie mu wychodziło. Aby były efekty, musi ćwiczyć, trenować. Przy tym rodzice pokazują różnorodność świata, by dzieci samodzielnie mogły doświadczać i ocenić, co lubią, w czym czują się dobre. Wyrażają zgodę na poszukiwanie, czasem na bunt i odmowę, kładą nacisk na to, by dbać o rozwój dziecka wszechstronnie, a nie ograniczać się jedynie do jednej dziedziny. W kształtowaniu tej cechy zauważają znaczenie stosowania takich samych zasad, które obowiązują dzieci i ich samych (np. nie kłamiemy, nie krzyczymy). Uczą moralności, odróżniania dobra od zła, pokazują wartości uniwersalne (dobro, prawda, piękno) i społeczne (empatia, współczucie, pomoc innym), stosują zakazy (nie wolno kłamać, nie wolno krzywdzić innych) i zachęcają do budowania własnej wartości (uczą asertywności, sprawiedliwości, empatii, zachowań prospołecznych, dzielenia się z innymi, tego, że nie wolno zgadzać się na wszystko, co proponują inne osoby). Dostrzegają także niebezpieczeństwo związane z nieadekwatną, zawyżoną samooceną dziecka. Obawiają się, że nadmierne aspiracje mogą złamać człowieka. Dlatego trzeba dążyć do celów, ale *nie szukać rzeczy nie do zdobycia* (M89).

Zauważaną i docenianą przez rodziców cechą jest także otwartość dziecka, która wiąże się z entuzjazmem i zachwytem dla świata. Dzieci takie nie potrafią się nudzić. Mają w sobie niewyczerpywalną pasję do życia, chęć poznawania, dociekliwość i ciekawość, potrzebę tworzenia. Cechy te rodzice starają się podtrzymywać w dzieciach, uczą, by cieszyć się drobiazgami, doceniać to, co się posiada. Zabierają dzieci w ciekawe miejsca, by podsycać ich chęć poznawania; podsuwają filmy i książki, by pokazywać piękno świata.

Niektóre cechy dzieci stanowią przeciwwagę dla innych. Przykładowo, jeżeli dziecko nie ma w sobie odwagi, boryka się z treścią lub wewnętrznymi niepokojami, może mu pomóc upór i chęć doskonalenia się. Jak opowiada jedna z mam o doświadczeniach sportowych córki:

Brakuje jej odwagi do pewnych rzeczy. Ale czasem jest strasznie uparta. Uczyła się jeździć na rolkach: padała, wstawiała, szła dalej i tak uparcie. Tak jej zależało na rolkach. I jeździ już od dwóch lat (M12).

Sam upór nie zawsze jest postrzegany jako cecha jako pozytywna. Czasem rodzice nie są pewni, czy wynika on z wewnętrznego przekonania dziecka, że coś jest słuszne, czy też z jego wewnętrznej obawy przed brakiem umiejętności, by coś, udoskonalić, czy nawet z lenistwa.

Kształtując cechy dziecka, rodzice podkreślają znaczenie własnego przykładu (*ja się czasem zastanawiam, co my możemy mu dać? tylko dobry przykład M74*) oraz zauważenia i doceniania przez szkołę/nauczycieli możliwości i pozytywnych cech dziecka. Przy tym wielu uważa, że najłatwiej wpływa się na dziecko poprzez kary i nagrody – chociaż nie wszystkie dzieci przywiązują do tych czynników wagę. Wielu rodziców sygnalizuje, że ich działania wychowawcze obejmują brak zgody na zaspokajanie wszystkich pragnień dzieci. Część z nich stara się odraczać nagrody (np. poprzez system zbierania punktów), by dziecko czuło, że musi na nią zapracować i uczyło się cierpliwości. Wiele deklaracji dotyczy odmawiania zakupu jakichś przedmiotów, by nie uczyć postawy roszczeniowej, lecz doceniania wartości upominków i prezentów, by dziecko poznało wartość pracy i pieniędzy, potrafiło docenić fakt, że ktoś je obdarowuje. W odniesieniu do niektórych pragnień, szczególnie dotyczących zabawek, rodzice sprzeciwiają się ich zakupowi także wtedy, gdy uznają, że reprezentują one niepożądane wartości (np. lalki Monster High – uznawane za nieestetyczne) lub też rodzina nie posiada środków finansowych na takie zakupy. Rodzice uczą także kulturalnego zachowania wobec siebie i innych, nie zgadzają się na wymuszanie, manipulowanie, awanturowanie się i inne zachowania, których celem jest osiągnięcie czegoś przez dziecko.

Pomocny w kształtowaniu pozytywnych cech jest dobry kontakt rodzica z dzieckiem. Gdy dziecko ufa rodzicowi, zwierza mu się z problemów, rodzic może zareagować, pomóc zrozumieć i wspólnie wypracować dalszy sposób postępowania. Dlatego w opinii wielu respondentów ważne jest, by mieć czas na rozmowy z dzieckiem o jego problemach, gdyż to pokazuje, że jego życie jest dla opiekuna ważne, ale także, że każdy problem można rozwiązać.

Wiele pozytywnych cech jest wzmacnianych przy okazji nauki szkolnej, w czasie odrabiania lekcji. Pokazanie dziecku, że jest w stanie samo rozwiązać zadania, samodzielnie się czegoś nauczyć, sprawia, że staje się przekonane o własnej sprawczości. Dlatego część rodziców stara się pokazać, w jaki sposób uczyć się skutecznie; wdrażają dziecko do powtarzania i utrwalania; naprowadzają – nie dając gotowych rozwiązań; pokazują, jak osiągać sukces w uczeniu się.

W pewnym stopniu kształtowaniu się siły psychicznej dziecka sprzyja przewlekła choroba lub deficyty. Dziecko od małego przechodzi wiele terapii, musi

wdrażać dyscyplinę związaną na przykład z dietą (cukrzyca, alergia), przyjmowaniem leków, wykonywaniem systematycznych ćwiczeń. Musi także umieć zagospodarować sobie czas adekwatnie do możliwości fizycznych (choroba serca), czy wdrożyć się do pokonywania trudności (dysleksji), a nawet pogodzić się z koniecznością zrezygnowania z uprawiania ukochanej dziedziny (np. alergia sprawia, że dziecko okresowo nie może śpiewać ze względu na uporczywy katar).

Za niepożądane cechy dziecka, które przeszkadzają w rozwoju zdolności, rodzice uznają: lenistwo, niecierpliwość, szybkie znużenie, zniechęcanie się, brak wytrwałości i uporu do ćwiczenia; zamiłowanie do szybkiego efektu; niechęć do wykonywania działań rutynowych (np. systematycznego ćwiczenia); brak samodzielności; brak ducha rywalizacji (szczególnie w sporcie), ambicji, celów; niechęć do przyjmowania krytyki i uwag; emocjonalne reakcje na niepowodzenia, brak umiejętności koncentracji (*nawet powietrze przeszkadza w koncentracji*), niezdecydowanie, brak przekonania; ostrożność, wewnętrzne lęki i obawy, obawa przed dorosłymi, nauczycielami, nowym środowiskiem; brak umiejętności radzenia sobie z krzykiem i osobami agresywnymi; wysoka wrażliwość; uleganie wpływom innych osób (rówieśników) i modzie, zależności od oceny innych (również nauczycieli), naiwność, łatwowierność; nieśmiałość; nadmierna ambicja, perfekcjonizm; nadmierna skuteczność (stałe wygrywanie, ciągłe otrzymywanie pochwał i bycie stale docenianym).

Lenistwo jest wymieniane przez rodziców jako usprawiedliwienie braku zaangażowania dziecka w rozwój własnego potencjału, jego niską motywację oraz niechęć do wysiłku. Dzieci leniwe chętnie usprawiedliwiają swoje porażki, poprzez przypisanie winy innym osobom. Na przykład, gdy nie biorą udziału w konkursie, umniejszają jego wartość oraz dyskredytują umiejętności kolegów i koleżanek, traktując niski (w swojej opinii) poziom konkursu jako usprawiedliwienie własnej bierności. Rodzice często w stosunku do tej cechy wykazują się bezradnością. O ile lenistwo dotyczy nauki szkolnej, o tyle są bardziej skuteczni, starając się uzyskać od dziecka minimum zaangażowania. Jednak w przypadku, gdy dziecko nie chce podejmować wysiłku, by rozwijać swój potencjał, jedynie w nielicznych przypadkach pojawiają się deklaracje o próbach przełamywania tego oporu (np. w sporcie).

Wyrazem lenistwa jest nierzadko w ocenie rodziców brak wytrwałości, zamiłowanie do szybkiego efektu, szybkie nudzenie się i znużenie, niechęć do systematyczności. Część opiekunów stara się cechy te modyfikować, poprzez zachęcanie i pilnowanie systematycznego wykonywania ćwiczeń, podkreślanie wpływu pracy na wyniki (w nauce i poza nią). Są jednak także tacy opiekunowie, którzy pomimo tego, że dostrzegają znaczenie wytrwałości, akceptują w dziecku jego szybkie poddawanie się i zniechęcenie. Przejawia się to ich świadomym przyzwoleniem na szybką rezygnację z różnych aktywności (np. gry na instrumencie).

Gdy dziecko jest niecierpliwe i chce szybko widzieć efekt swojej pracy, pewne dziedziny nie są zdaniem rodziców odpowiednie dla niego. Dlatego wielokrotnie usprawiedliwiają brak rozwijania zauważonego potencjału dziecka stwierdzeniem, że nie ma ku temu predyspozycji psychicznych, że rozwój w danej dziedzinie przekracza jego możliwości.

Z tymi właściwościami łączy się także brak samodzielności. Są dzieci, które stale oczekują obecności i wsparcia rodziców. Chcą, aby to dorośli poszukiwali odpowiedzi na stawiane pytania i nie wykazują inicjatywy, by robić to samodzielnie (oczekują gotowych odpowiedzi), ciągle wołają o pomoc, nawet przy prostych pracach. Rodzice uważają, że dziecko jest leniwe, nie chce mu się wysilić, oczekuje, że oni wszystko pokażą, przeczytają, wykonają. Dzieci te wymagają dużej pomocy w funkcjonowaniu szkolnym, zwłaszcza w dziedzinach, które nie są związane z obszarem ich zdolności. Nie potrafią lub nie chcą pilnować swoich obowiązków, zapominają o odrabianiu pracy domowej, nie przynoszą do szkoły potrzebnych pomocy.

W tej sytuacji część rodziców stara się wpłynąć na dziecko, ucząc ponoszenia konsekwencji: gdy dziecko nie odrobi pracy domowej lub czegoś zapomni do szkoły, musi sobie poradzić z tą sytuacją samodzielnie. Dla wielu rodziców jest to jednak trudne. Gdy dziecko czegoś nie dopilnowało, szukają sposobu, by je uratować: dzwonią, by dowiedzieć się o lekcje, dowożą do szkoły brakujące przedmioty. W skrajnych przypadkach zdarza się, że ten zakres odpowiedzialności przesuwają do tego stopnia, że rodzice odrabiają za dziecko lekcje lub przygotowują za nie pracę do konkursu. Znaczący jest tu więc brak cierpliwości rodziców, którzy wolą wszystko zrobić coś szybko i skutecznie. Jednocześnie są sceptyczni co do dalszych osiągnięć dziecka (*no zobaczymy, czy jego uzdolnienia pozwolą mu aż na tyle, żeby bez systematyczności i ciężkiej pracy mógł osiągnąć to, co zechce* M75).

Brak samodzielności, lecz także odwlekanie, lekceważenie, zapominanie, manipulowanie rodzicami to sposoby dzieci, by radzić sobie ze stresem związanym z uczeniem się. W części przypadków rodzice zachęcają, pilnują, pomagają, odpowiadają na pytania, a nawet cały czas siedzą przy dziecku podczas odrabiania lekcji, nie zgadzając się na to, by zrzuciło ono odpowiedzialność za swoje obowiązki na nich. Niektórzy starają się tylko podpowiadać, ukierunkować, bez podawania gotowego rozwiązania. Wzmacniają też siłę psychiczną dziecka, pokazując mu drobne sukcesy. Zdarza się, że manipulują dzieckiem, a nawet grożą. Część rodziców ma świadomość, że etap edukacji wczesnoszkolnej jest kluczowy dla nauczania dziecka, jak się uczyć i pokazania mu własnej skuteczności. Rodzice ci wzmacniają w dziecku przekonanie, że wiele zależy od niego samego: jego pracy i włożonego wysiłku. Dlatego kontrolują, towarzyszą dopóki dziecko nie wdroży się do systematyczności.

Matka jednego z chłopców mówi o tym w ten sposób:

*My go męczymy i musi sam. On myśli, myśli, aż wymyśli. Podpowiadamy: przeczytaj, przeczytaj jeszcze raz, aż zrozumiesz. Dlatego te lekcje nam tak długo scho-
dzą. Ale ja nie zrobię za niego (M1).*

Rodzice ci wyrażają przekonanie, że jeżeli dziecko nie wdroży się do samodzielności, to potem będzie kopiowało wypracowania z Internetu (*wolę, żeby mniej wiedział, ale żeby to było jego* M1) i będzie miało trudności w nauce. Dlatego w odniesieniu do tych dzieci, którym samodzielność nie przychodzi w sposób naturalny, uzyskane efekty są wynikiem pracy rodziców. Znacząca jest wypowiedź matki:

Oczywistym jest, że dziecko ponosi odpowiedzialność za siebie i to, co robi. Ja mam takie podejście, że jak będę za nią wszystko robiła, to ona odpuści i żadnej pracy swojej nie włoży. A tak zobaczy, że jest efekt. I teraz już sama przychodzi i mówi: mamo, chodź zrobimy to dyktando (M18).

Dzięki wysiłkowi rodziców z czasem dziecko nabywa przekonanie o swojej sprawczości, co z kolei motywuje je do większego wysiłku; nabiera odwagi, by próbować nawet tego, co wydaje mu się trudne. Walczy ze sobą, pokonuje własne ograniczenia. Rodzice, którzy nauczyli dziecko samodzielności, również w myśleniu, rozumieniu zadania, otrzymują od niego informację zwrotną, że jest ono zadowolone, iż ma takie umiejętności i że to sprawia, iż nauka przychodzi mu z większą łatwością, nie boi się jej. Samodzielność dziecka wzmacnia także jego pozycję w oczach nauczyciela oraz potwierdza kompetencje wychowawcze rodziców. Warto przytoczyć tu słowa jednej z mam, która mówi o swoich motywacjach i działaniach następująco:

Nigdy nie daję jej gotowego rozwiązania. Daję jej narzędzie, podpowiedź, żeby wyciągnęła sama wnioski, bo uważam, że nie można dziecku wszystkiego podać. Żeby potem nie było, że pani mówi, że pracę domową odrabiają rodzice (O72).

Trudnościom w systematycznej pracy towarzyszy czasem także brak umiejętności koncentrowania się, szczególnie długotrwałego lub na czynnościach nudnych, lecz koniecznych. Stanowi to, zdaniem rodziców, poważną przeszkodę zarówno w uczeniu się szkolnym, jak i rozwijaniu potencjału dziecka. Dlatego rodzice poszukują sposobów, by pomóc. Korzystają z podpowiedzi psychologów (konsultują dziecko w poradni, również pod kątem deficytów); podsuwają ćwiczenia wzmacniające koncentrację, wyciszają i uczą skupiania się, dbają o to, by dziecko pracowało przy uprzątniętym biurku, dyscyplinują, zachęcają, asystują, chwają. Wprowadzają także zwyczaj kontrolowania upływającego czasu przez dziecko (budzik nastawiany jest np. na 10 minut – po tym czasie dziecko może ocenić, ile pracy wykonało).

Dla części rodziców niepokojący jest u dzieci dostrzeżony brak ducha rywalizacji, brak ambicji i dalszych celów. Zauważają u swoich dzieci brak zainteresowania różnymi formami rywalizowania, co przejawia się na treningach sportowych, a także podczas udziału w konkursach i zawodach. Dystans dzieci wobec udziału w konkursach/zawodach czy innych formach współzawodnictwa wynika z takich przyczyn, jak: ogólna niechęć; lenistwo; obawa przed rywalizacją; konieczność przygotowania jakiegoś zadania/wytworu; konieczność podjęcia wysiłku/pracy w przygotowanie się do konkursu; zbyt duże wymagania i nadmierne obciążenie (np. treningi sportowe, którym dziecko nie jest w stanie sprostać); preferowanie innych, bardziej atrakcyjnych aktywności, na przykład zabawy z kolegami; brak zbieżności tematyki konkursu z zainteresowaniami dziecka; konieczność podporządkowania się wymogom/tematowi/kryteriom oceny.

Zaangażowanie się w różne formy rywalizacji jest dla wielu dzieci źródłem stresu, może budzić w nim obawy, które dotyczą sprostania wymaganiom i osiągnięciem w rywalizacji wynikiem (*miał obawy, czy da radę* M75). Ponadto opiekunowie zauważają, że czasem wysokim osiągnięciom dzieci (np. wygranej konkursu z matematyki) nie towarzyszy zainteresowanie czy pasja daną dziedziną. Najczęściej osiągnięcie jest efektem starań i „popychania” dziecka przez rodzica (*ma taką łatwość, ale nie jest pasjonatem matematyki* M45). Pojedynczy rodzice stwierdzają, że wywierają na dziecko presję, zarówno swoją postawą, będąc dla dziecka wzorcem, by wysoko stawiać sobie poprzeczkę i być ambitnym, jak i poprzez komunikaty i oczekiwania skierowane wobec dziecka. Jednak wielu rodziców, zauważając, że dziecko nie chce uczestniczyć w rywalizacji, akceptuje ten fakt.

Problemem części dzieci jest niechęć do przyjmowania uwag krytycznych lub w ogóle sugestii i wypowiedzi od innych osób. Uznają to za atak na siebie, wycofują się, obrażają lub buntują, rezygnują z dialogu. Tymczasem, jak uważa jedna z matek:

Jeżeli ona się będzie buntować na wszystko, co mówi ten bardziej doświadczony, ten mistrz, to skończy się tak, że będzie szukać tych mistrzów całe życie. I zawsze będzie uważała, że nikt jej nie dorównuje (M11).

Potencjalnym zagrożeniem jest tu więc brak samokrytyki, budowanie zawyżonej samooceny, a w dalszym rozwoju – niechęć do uczenia się od innych i frustracja, gdy nie będzie się docenionym. Rodzice nierzadko stają przed dylematem, kiedy powinni wzmacniać niezależność dziecka, a kiedy uczyć je, że opinie innych osób mogą być wartościowe.

Przeciwną cechą, która również ma potencjalnie negatywny wpływ na rozwój zdolności dziecka, jest uleganie wpływom i opiniom innych osób. Znamienny jest tu przykład dziewczynki, która posiadając wysoki potencjał intelektualny, ukrywa go, celowo zaniżając swoje osiągnięcia szkolne, by zyskać aprobatę swojej klasy.

Inne przykłady rodziców dotyczą ulegania przykładowi uczniów starszych i silniejszych, którzy popychają dziecko do złego zachowania (np. dokuczania innym dzieciom) lub ulegania modom na gadżety elektroniczne i zabawki, które wpływają na sposób spędzania czasu.

W grupie badanych rodziców dostrzegana jest u dzieci także nadmierna wrażliwość, niepokoje i lęki przed nowymi sytuacjami, wyobrażanie negatywnych konsekwencji różnych wydarzeń. Dzieci takie boją się nowych osób, sytuacji, nietypowego (w tym krzykliwego) zachowania innych. Rodzice przykładowo opowiadali o lękach dzieci związanych z podróżami (pociągami, samolotami); pójściem do szkoły/klas, kontaktem z nowym nauczycielem, próbowaniem nowych potraw, uczestniczeniu w zajęciach ze starszymi/nieznanymi dziećmi. Rodzice oswiają lęki, zachęcają do mierzenia się z nowymi sytuacjami. Pozwalają najpierw zobaczyć (np. nowe zajęcia dodatkowe), a potem zdecydować, czy dziecko chce się włączać w jakieś działania. Dają możliwość wycofania się, jeżeli sytuacja w danej chwili jest zbyt trudna.

Znacząca jest tu jako przykład historia jednego z dziecka, które brało udział w konkursie pływackim. Ponieważ nie było wystarczająco przygotowane do nowej sytuacji, przeżycie strachu już na starcie zablokowało chłopca i przyczyniło się do tego, że wycofał się on z zawodów. Mama opowiada o tym w następujący sposób:

Skoczył do wody, przytopił się, zgubił piankę, zachłysnął się, wypłynął, złapał makaron, popłakał się, poryczał, poddał się i jako jedyny nie popłynął. Wszystkie dzieciaki popłynęły, chociaż wiele osób się poddało, ale to było krótkotrwałe i płynęły dalej. On nie. I tu bałam się, że albo jest za ambitny, albo tak go zjada stres, że jest sparaliżowany (M26).

Mama uznała, że sytuacja była dla dziecka traumatyczna. Również dla niej była na tyle trudna, że postanowiła pójść z dzieckiem do poradni psychologiczno-pedagogicznej, by uzyskać poradę, jak wykształcić w dziecku odporność na trudne i stresujące sytuacje.

Emocje, które towarzyszą dzieciom, także wpływają na ich skuteczność i funkcjonowanie domowe i szkolne. Badana grupa dzieci wykazuje zróżnicowane strategie radzenia sobie z silnymi emocjami (choć na przestrzeni czasu się to zmienia – rodzice sygnalizują, że z wiekiem problemy emocjonalne dzieci zmniejszają się). Trudne sytuacje (stres, porażka, odmowa, krytyka) spotykają się z wybuchem emocjonalnym, czasem połączonym z agresją słowną lub fizyczną, obwinianiem innych, płaczem, krzykiem, histerią. Rodzice pomagają dzieciom, jak radzić sobie z emocjami, pokazują sposoby, jak rozładować emocje w sposób akceptowalny, starają się odczekać, aż dziecko się wyciszy, by móc z nim rozmawiać na ten temat. Sami również muszą wykazywać się dużą cierpliwością. Przy tym są

rodzice, którzy wyraźnie sygnalizują, że emocje dziecka to najtrudniejszy obszar wychowawczy; wielokrotnie czują się bezradni.

Bolesne jest dla rodziców także usamodzielnianie się dziecka i zrozumienie, że to ono będzie ponosiło odpowiedzialność za swoje decyzje, nawet gdy będą one nietrafne. Jest to akceptacja człowieka, który jest w dziecku i uszanowanie jego prawa do wyborów. Rodzice wiedzą, że w przeżywaniu bolesnych doświadczeń mogą jedynie dziecko wspierać, lecz nie mogą wziąć na siebie jego przeżyć (*Ja absolutnie nie jestem za tym, żeby ciągle dziecko pod ochroną trzymać. Ona musi sama przeżyć, co ją tam zabolalo* M24). Muszą także przygotować dzieci na radzenie sobie z trudnymi tematami, takimi jak choroba lub śmierć, a także uświadomić, że świat nie ogranicza się do domu rodzinnego i niesie ze sobą wiele zła.

Cechą, którą zauważają nieliczni rodzice, mającą znacznie dla rozwoju zdolności dziecka, jest nieśmiałość. Sprawia ona, że dzieci nie podejmują działań, nawet gdy dostrzegają nadarzające się okazje, wycofują się z udziału w wydarzeniach, na których muszą publicznie się odezwać; nie chcą uczestniczyć w dodatkowych zajęciach w grupie, której nie znają. Tym samym same pozbawiają się możliwości (*w dzisiejszych czasach nie ma przebicia takie nieśmiałe dziecko* M85).

Co interesujące, rodzice wskazują na to, że inhibitorem rozwoju dziecka mogą być także nadmierne ambicje i perfekcjonizm. Niemożność bycia najlepszym staje się dla ambitnego dziecka demotywująca, zniechęca do podejmowania kolejnych wysiłków. Część dzieci zniechęca się już na etapie przygotowania. Dzieciom, które mają wysokie aspiracje, uważają, że są w jakiejś dziedzinie (lub wielu dziedzinach) najlepsze, trudno jest pogodzić się z tym, że nie wygrywają, nie mają najwyższych ocen. Nie radzą sobie z porażkami, reagują histerią, płaczem, dyskredytowaniem tych, którzy mają lepsze wyniki lub umniejszaniem znaczenia ocen lub konkursu (choć dla pewnej części pewną rekompensatą gorszej pozycji lub przegranej są tzw. nagrody pocieszenia lub nagrody za udział). Porażka działa na ambitne dzieci zniechęcająco, traktują ją jako coś bardzo osobistego i nie podejmują kolejnych aktywności, szczególnie w dziedzinie, w której wystąpiło niepowodzenie. Takie dziecko potrzebuje sukcesów i nie potrafi sobie poradzić z przegraną (brakiem nagrody). Tłumaczenie nic w tej sytuacji nie pomaga.

Wiele dzieci, zdaniem rodziców, ma wysokie ambicje i startuje w konkursach głównie po to, aby zostać zauważonym, docenionym i otrzymać nagrodę. Zależy im na wygranej, na tym, aby być pierwszym, najlepszym, w przypadku zaś przegranej ich niezaspokojone aspiracje stają się źródłem bolesnych przeżyć i negatywnych emocji. Jak opowiadają o tym dwie matki:

Jak jest konkurs i jej się nie uda, nie zajęła pierwszego miejsca, to bardzo szybko się poddaje. Ona uważa, że powinna coś zrobić i to już powinno być najlepsze. Nie radzi sobie z porażkami. Ma ambicje, które ją zjadają od środka (M29).

Jak są konkursy, to jest tam taka dziewczynka, która zawsze zajmuje pierwsze miejsce. A moja nie. I ona tak przeżywa, że nigdy nie będzie miała pierwszego miejsca. Zawsze to drugie. Jak ją pytam, czy weźmie udział w następnym konkursie, czy zrobi pracę, to ona mówi: nie robię, bo i tak nie wygram (M93).

W przypadku, gdy rodzice spodziewają się porażki dziecka w konkursie, szczególnie gdy nisko oceniają jego możliwości w danej dziedzinie, przyjmują albo postawę wspierającą dziecko, podkreślającą wartość samego udziału w konkursie i bycia aktywnym, a obniżając znaczenie wygranej (*mówi, że brzydko rysuje, a ja do niej – jak potrafisz M91*) i wzmocniają w nim poczucie własnej wartości, albo przyjmują postawę przeciwną, która polega na zniechęcaniu dziecka do udziału w konkursie, by porażce zapobiec. Znamienna jest tu wypowiedź mamy:

Ostatnio chciała brać udział w konkursie talentów i śpiewać piosenkę. To co jej mam powiedzieć? Dziecko, nie masz głosu? Daj spokój, bo się będą śmiali? Ja mówię do niej: nie znam tej piosenki, ale z tego, co ty śpiewasz, to ona nie powinna tak brzmieć. Ja jej tłumaczę, że może mieć inne talenty, może nie śpiewanie. Jak chce, to proszę, ale szkoda mi jej, bo się z niej będą śmiali (M64).

Dla tej części rodziców, których charakteryzują wysokie ambicje i aspiracje wobec dzieci, porażka jest traktowana jako ich osobista przegrana. Wielokrotnie w wypowiedziach takich rodziców pojawia się obarczenie innych (nie siebie i nie dziecka) odpowiedzialnością za przegraną. Dobrze to obrazuje wypowiedź jednej z mam:

Bierze udział w konkursach, ale nigdy nie dostała głupiego dyplomu. Jest nam naprawdę tak przykro, bo ona nie może się z tym pogodzić (M3).

Co ciekawe, tylko w jednym przypadku rodzice uwyraznili znaczenie swojej postawy wobec wygranej i przegranej w odniesieniu do postawy dziecka. Zauważają oni, że dziecko najpierw obserwuje ich reakcję i stara się dostosować swoje zachowanie do oczekiwań rodziców. Ponadto rodzice dostrzegają, że sama wygrana może być przyczyną konfliktów między dziećmi. Przegrani mają pretensje, zazdroszczą, niepochlebnie wyrażają się o tych, którzy ich wyprzedzili. Również dzieci, które nie biorą udziału w rywalizacji (nie chcą, nie chce im się), zazdroszczą nagród i wygranych. Wygrana innych stanowi dla nich stres, powód do zawiści, płaczu, pretensji. Konflikt i poczucie przykrości mogą także pojawiać się w relacjach pomiędzy rodzeństwem, gdy jedno dziecko wygrywa i otrzymuje nagrody, drugie zaś nie (np. z racji młodszego wieku lub odmiennych predyspozycji).

W przypadku rywalizacji niepokojąca dla rodziców jest także sytuacja, gdy dziecko stale wygrywa, jest chwalone i przez długi okres nie doświadcza przegranej. W takiej sytuacji staje się aroganckie, zapomina, że inni mogą być od niego lepsi. Także ciągłe chwalenie nie jest korzystne, gdyż dziecko ocenia innych według posiadanych zdolności lub osiągnięć. Grozi to, zdaniem rodziców, nieadekwatną samooceną, samozachwytem, brakiem krytycznego spojrzenia na siebie

i swoje dokonania, a w dalszym życiu – nieumiejętnością poradzenia sobie z porażkami.

Wygrana jest więc dla rodziców potencjalnym zagrożeniem wychowawczym. Jak mówi o tym jedna z mam:

Mały człowiek, a żeby mu się w głowie nie poprzewracało od tych sukcesów, bo on gdzie nie pójdzie, to sukcesy. Boję się, że przyjdzie tak, że będą lepsi i będzie porażka (M66).

Niektórzy rodzice zauważają, że ciągłe sukcesy dziecka wbijają je w nadmierną pewność siebie, staje się przez to zarozumiałe, wykorzystuje też swoją pozycję w relacjach z rówieśnikami bądź rodzeństwem. Dlatego rodzice ci dostrzegają wychowawczy wymiar faktu, że dziecko otrzymuje słabsze oceny. Szczególnie, gdy ono ma trudny charakter i wysokie mniemanie o sobie, uważają, że łagodzi to jego przekonanie o własnej sile i nieomyślności, przyczynia się do tego, by chciało włożyć wysiłek w swoje osiągnięcia, by nie przyzwyczało się do tego, że wszystko przychodzi mu łatwo.

Rodzice zauważają, że przeszkodą we wzmacnianiu pożądanych cech psychicznych dziecka, w kształtowaniu jego siły psychicznej są rozbieżne postawy wychowawcze rodziców oraz rodziców i dziadków – jeżeli ci uczestniczą w opiece nad dzieckiem. Czasem także ich postępowanie jest ukierunkowane na to, by złamać siłę lub upór dziecka. Wymuszają pewne zachowania, uznając, że mają rację. Dotyczy to takich wymiarów życia, jak: ubieranie się zgodnie z wizją rodzica, szybkie wykonanie pracy domowej, podporządkowanie się regułom życia w domu. Postępują tak wtedy, gdy cechy dziecka negatywnie wpływają na jakość życia domowego.

Do kategorii niejednoznacznych cech dziecka, które wpływają na jego funkcjonowanie, można zaliczyć te, które rodzice nazywają nadmierną wrażliwością, a które świadczą o wzmożonej pobudliwości dziecka. U dzieci tych występują cechy omawiane wcześniej, lecz w dużo większym nasileniu. W omówionych dalej przypadkach dzieci posiadały więcej niż jeden rodzaj pobudliwości (np. psychomotoryczną i sensoryczną lub emocjonalną, wyobraźniową i sensoryczną). Aby zwiększyć czytelność wyróżnionych przez rodziców zachowań oraz ich działań z tym związanych, dokonano kategoryzacji ze względu na rodzaj pobudliwości, traktując je rozłącznie.

Wzmożona pobudliwość psychomotoryczna występuje głównie u dzieci o zdolnościach sportowych – chociaż nie wszystkie dzieci o tym rodzaju zdolności się nią charakteryzują (wystąpiło siedem takich opisów). Rodzice, opisując dziecko, wskazują, że we wczesnym dzieciństwie widoczna była jego wielka energia fizyczna, że musiało ono biegać (zamiast chodzić), by ją zużyć, określają takie dzieci jako żywiołowe, o *niespożytych bateriach; wulkan energii, nadruchliwe*; nie będące w stanie usiedzieć na miejscu (*telewizję oglądał stojąc na głowie M45*),

mają odwagę i gotowość do różnych dyscyplin i aktywności sportowych. To dzieci, które wcześniej zaczęły chodzić i prawie nie korzystały z wózka, gdyż były w stanie i chciały chodzić samodzielnie.

Dzieci te trudno zmęczyć, dlatego trenują różne dyscypliny, spędzają wiele godzin tygodniowo na zajęciach ruchowych, chociaż i to nie zaspokaja ich potrzeby w tym zakresie. Dzięki temu są w stanie się wyciszyć i skoncentrować w szkole. Chociaż trudno im się jest zainteresować innymi dziedzinami niż sportowe, to jednak gdy znajdą coś pasjonującego, potrafią poświęcać temu czas. Czasem potrafią jednocześnie wykonywać wiele zadań, mają podzielną uwagę, a czasem przeciwnie – nie potrafią się skupić na jednej rzeczy. Źle znoszą bezruch, nawet jazdę samochodem do szkoły, mają problem ze skupieniem się na lekcjach. Mają problemy z zachowaniem, są uznawane przez nauczycieli za źle wychowane i celowo przeszkadzające.

Same dzieci twierdzą, że nie potrafią powstrzymać swojego „niegrzecznego” zachowania. Niektóre z nich muszą cały czas się poruszać (lub przynajmniej poruszać ręką lub nogą). Bardziej zaradne starają się same zapewnić sobie ruch, na przykład często wychodzą do toalety. Rodzice zastrzegają, że dziecko nie ma ADHD, bo przecież potrafi się skupić. Starają się zapewnić takim dzieciom możliwość ujścia nadmiaru energii. Jeżeli mają warunki, zapewniają dziecku w domu dostęp do trampoliny lub innych form aktywności fizycznej, by *wyszalało emocje*. Starają się także zapisać dziecko na wiele zajęć ruchowych poza lekcjami. Dzięki temu lepiej funkcjonuje w szkole i przy odrabianiu pracy domowej. Gdy dziecko nie ma zapewnionego ruchu, *to przestaje wtedy się skupiać i sprawia kłopot, nie wszystko rozumie, zajmuje się gadaniem* (M39). Z dziećmi starają się rozmawiać ich zachowaniu, szczególnie by nie przysparzały problemów w szkole – stosują także kary i nagrody, by wyegzekwować pożądane zachowanie.

Dzieci o wzmózonej pobudliwości sensorycznej najczęściej posiadają zdolności artystyczne (muzyczne, plastyczne), chociaż nie wszystkie dzieci o tym rodzaju zdolności wykazują te cechy (sześć opisów). Postrzegają one świat inaczej – dostrzegają więcej, zachwycają się tym, co widzą lub czują. Długo obserwują zjawiska lub przedmioty. W jednym przypadku mama zauważyła, że wszystkie doświadczenia dziecko stara się wzmocnić dotykiem, ma potrzebę kontaktu, przytulania. Gdy zobaczą coś, co je zainteresuje, „wyłączają się”. To może być owad albo ptak za oknem – dziecko skupia się, aby lepiej słyszeć i widzieć – inne rzeczy przestają się liczyć, ignorują inne bodźce.

Jego fascynuje to, co jest dla ludzi piękne i niezauważalne; zachwyca się kwiatkiem, drzewem, piosenką. On ulega takim fascynacjom, ale to nie jest słomiany zapał, tylko odkrywanie świata (M41).

Przez to dziecko jest „nieobecne” na lekcjach, chociaż niektóre potrafią powtórzyć, o czym mówił nauczyciel. Jednak ta fascynacja przeszkadza w funkcjonowaniu

szkolnym. Przykładowo dziecko potrafi 10 minut temperować ołówek, żeby był bardzo ostry – zdaniem dziecka przedmiot ten musi być idealny. W tej grupie są dzieci o wielkiej wrażliwości na kolory, które potrafią dostrzegać i nazywać najdelikatniejsze odcienie. Są także dzieci o wrażliwości słuchowej, które słyszą więcej niż inni, na przykład dzwonek w szkole jest dla nich bardzo stresujący, za głośny. Dziecko na bodźce słuchowe reaguje zatykaniem uszu i ucieczką z głośnego miejsca. Jedna z dziewczynek przez wiele miesięcy słyszała muzykę w swojej głowie, co przeszkadzało jej w koncentracji na innych zadaniach, szczególnie w szkole.

Dzieciom o wzmózonej pobudliwości sensorycznej może przeszkadzać nadmiar bodźców i inne osoby, dlatego starają się je ograniczać.

Jak jest dla niej za dużo wrażeń i ludzi, to ona idzie do siebie rysować w ciszy, w swoim pokoju (M20).

Dla niektórych rodziców sposób odbierania świata przez dziecko jest zachwycający. Są to ci, którzy mają podobną wrażliwość i potrafią docenić ją w dziecku, wiedząc, że jest rzadko spotykana, wyjątkowa. Rodzice doceniają bogate życie dziecka: *to nie ważne, kim on będzie w życiu, ja po prostu wiem, że będzie miał fajne życie, bo on zwraca uwagę na te rzeczy, które dla innych nie mają znaczenia (M41).*

Wzmózona pobudliwość intelektualna dotyczy części dzieci o zdolnościach intelektualnych (pięcioro dzieci). Takie dziecko chce wszystko wiedzieć, stale dopytuje i analizuje nowe informacje. Zadaje trudne, filozoficzne pytania, które budzą w nim niepokój, na przykład *Co się stanie, gdy się cmentarze przepelnią?* (M42). Każde doświadczenie rodzi kolejne pytania, o genezę, o przyczyny. Dziecko stara się poznać i zrozumieć jak najwięcej z otaczającego świata. Gdy ma jakiś pomysł, musi go niezwłocznie zapisać, narysować lub opowiedzieć o nim. Dziecko to posiada wiele pasji, wszystkie są ważne i mocno eksploatowane, dziecko chce dowiedzieć się jak najwięcej o każdym aspekcie świata. Posiada *niezamowitą chłonność umysłu, wszystko je interesuje (M26)*. Skupia się na tych tematach, które je aktualnie interesują, trudno je oderwać lub przekierować uwagę na inne aktywności. Jak o tym mówi jedna z matek:

Można do niego mówić, ale on jest taki zajęty, że nie dopuszcza do siebie innych bodźców i nie słyszy przez to, ale słuch ma dobry. Czasem muszę do niego podejść i go dotknąć, dopiero wtedy się oderwie (M78).

Rodzice starają się zaspokajać potrzeby poznawcze takich dzieci, jednak dla wielu jest to trudne, gdyż nie posiadają wystarczającej wiedzy o świecie. Dlatego czasem posiłkują się Internetem lub wdrażają dziecko do samodzielnego zdobywania wiedzy.

Rodzice opisali siedmioro dzieci, które charakteryzują się wzmózoną pobudliwością wyobraźniową. Dzieci te są kreatywne, mają bogatą wyobraźnię, dlatego

też potrafią wyobrazić sobie wiele niepokojących je sytuacji. Takie dzieci są rozmarzone, „odpływają”, ale także posiadają wiele lęków, stresów i blokad. Na przykład przed pierwszą podróżą samolotem pojawia się fobia przed lataniem lub obawa przed jazdą pociągiem (*ma dużą wiedzę, jak na mały organizm i boi się M26*). Wiedza ponad przeciętność powoduje, że dziecko wie i może sobie wyobrazić konsekwencje różnych sytuacji. Dziecko stale wymyśla sobie, co mu może zagrazić. Ma problemy ze snem, nie może zasnąć w ciemności, boi się, wyobraża sobie straszne rzeczy (*całą noc potrafił przeganiać, przechodzić, przepłakać; zdarza mu się w nocy, że wstanie i idzie M92*). W jednym przypadku pomaga chłopcu wyobrazenie sobie, że jest bohaterem oraz otrzymany od brata łapacz snów. Takie dzieci posiadają także wyobrażonych przyjaciół, z którymi rozmawiają i bawią się.

Rodzice ograniczają swoim dzieciom dostęp do wiadomości, mediów, szczególnie do informacji o katastrofach, starają się rozmawiać z dzieckiem, by rozwiać jego lęki. Rodzice, zaniepokojeni niepokojami swojego dziecka, konsultowali się z psychologiem. Otrzymali informację, że jest to element rozwoju takich dzieci, których wyobraźnia jest rozwinięta ponad wiek. Inni otrzymali zalecenie, by nie czytać dziecku zbyt dużo bajek, bo to bardzo przeżywa, lepiej się z nim położyć i mu pośpiewać. Bajki wpływają na to, że dziecko idealizuje wszystko i przenosi to na swoje życie. Jedna z mam pod wpływem porady psychologa zachęca dziecko do tworzenia i zapisywania opowiadań, w których może odreagować swoje niepokoje.

Dzieci o wzmóżonej pobudliwości emocjonalnej są uznawane przez rodziców za te, które posiadają zdolności empatyczne, są *utalentowane emocjonalnie*. Dzieci te są bardzo wrażliwe – w badanej grupie rodzice opisali siedem takich przypadków, przy czym w odniesieniu do trojga dzieci uznali ten rodzaj pobudliwości za zdolności empatyczne. Dzieci te dostrzegają troski i zmartwienia innych osób i są gotowe na pocieszenie oraz troszczenie się o innych. Przeżywają, gdy coś dzieje się z domownikami lub domowymi zwierzętami, ale troszczą się także o innych, obcych. Dostrzegają, że ktoś źle się czuje, zawsze się tym zainteresują i reagują. W szkole zauważają dzieci z dysfunkcjami i chętnie spędzają czas w ich towarzystwie. Opiekują się słabszymi osobami, starają się nikomu nie robić przykrości. Reagują na krzywdę, pomagają, gdy komuś innemu coś się stanie. Mają wielkie poczucie sprawiedliwości, nie zgadzają się z nauczycielem, jeżeli wydaje krzywdzącą opinię. Jest w nich duże poczucie dobra i zła. Bardzo przeżywają wszelkie przejawy niesprawiedliwości. Również bajki, w których komuś dzieje się krzywda, potrafią doprowadzić dziecko do wielogodzinnego rozstrojenia. Gdy dziecko samo ogląda takie opowieści, potrafi przerwać i szukać kogoś, kto zdoła je pocieszyć. Przy tym są to dzieci ufne, wierzące w dobro ludzi. Lubią innych, szukają w nich powodu do zachwytu. Pragną naprawiać krzywdy, pomagać

biednym, mają marzenia, by wszyscy byli szczęśliwi. Nie koncentrują się na sobie, tylko na innych (*chciałby się podzielić wszystkim, nie ma potrzeby walki o rzeczy* M41). Starają się oderwać innych od problemów, obdarowując ich. Chcą się dzielić z innymi, chociaż ta dobroć jest oceniana także jako naiwność, która spowodować może, że inni będą dziecko wykorzystywali.

Kochają zwierzęta, marzą, aby mieć własne lub już je posiadają i opiekują się nimi. Nawiązują głęboką więź ze zwierzęciem, jeżeli je posiadają, mają zamiłowania proekologiczne, zbierają nawet ślimaki i pająki. Są to dzieci, które mają *bogate i mądre życie wewnętrzne* (M41). Gdy wrażliwością taką wykazują się chłopcy, rodzice mówią, że mają oni kobiecą wrażliwość lub kobiecy charakter. Ale też dzieci te tak bardzo wszystko przeżywają, że muszą w jakiś sposób odreagować. Dlatego gryzą paznokcie (również u nóg), skubią ręce. Dopóki dziecko nie radzi sobie z emocjami, jest mu, zdaniem rodziców, trudniej niż rówieśnikom, (*ale może to cecha charakteru, więc do końca nigdy tego nie opanuje* M10), dlatego ich zdaniem trzeba to przekuć na cechę, która będzie im pomagała w życiu.

Rodzice o podobnej wrażliwości są wyczuleni na emocje dziecka, reagują, gdy jest nieszczęśliwe i starają się mu pomóc. Zachęcają dziecko do włączania się do akcji charytatywnych, wolontariatu, sami są wzorcem takich zachowań (*ona jest bardzo wrażliwa i ja bym chciała w niej to pielęgnować* M33). Ale też dostrzegają, że taka wrażliwość może przeszkadzać w życiu, że ktoś może nadużyć dobroci dziecka, wykorzystać ją (*bo ludzie wrażliwi są czasem gdzieś zadeptywani* M46). Te dzieci są określane jako *za dobre*. Takimi dziećmi łatwo manipulować, szczególnie chłopcy są wykorzystywani – ich gotowość do pomocy jest nadużywana. W takich sytuacjach rodzice starają się nauczyć dziecko, by rozróżniały, kiedy ktoś nimi manipuluje i by umiały odmówić. Rodzice zauważają, że w miarę rozwoju staje się to dla dziecka łatwiejsze. Również samo dziecko może stanowić dla siebie niebezpieczeństwo, gdyż *dziecko, które jest inne niż reszta dzieci, to jest ogromne zagrożenie, w którą stronę pójdzie, bo może pójść świetnie, ale może pójść bardzo źle* (M43).

Jedna z mam, pedagog, w poradni, w której pracuje, wykonała dla dziecka mapę mózgu, pozwalającą jej lepiej zrozumieć zachowania dziecka: jego wyższą wrażliwość, kreatywność, lecz także wyższą pobudliwość ruchową, wyobraźniową, sensoryczną i intelektualną. Ponadto, by dziecku pomóc, wysłała je na zajęcia integracji sensorycznej i biofeedback. Stara się wpływać na nauczycielkę dziecka, by zwiększyć jej tolerancję dla inności dziecka, lecz dostrzega, że jest to trudne zadanie, gdyż jest odbierana jako osoba nadmiernie ingerująca, a nawet manipulująca nauczycielkami, uznana, że broni dziecka niegrzecznego. Ważna w tym przypadku jest także dezaprobata ojca w stosunku do opinii i działań matki (*mąż się ze mnie strasznie naśmiewa, że wymyślam bzdury, fanaberie, wymyślił* M43).

Zdaniem rodziców dzieci wrażliwe są wyjątkowe i cenne, lecz cechy ich ani obecnie nie ułatwiają życia, ani w przyszłości nie przyczynią się do tego, by życie stało się łatwiejsze. Życie z takim dzieckiem jest dla rodziców wielkim wyzwaniem. Jak mówią o tym matki:

Co robić z takimi, które mają skrzydła? Bo takie dzieci są, a w szkołach podejmowane są tylko działania naprawcze. Ja mam takie dziecko. Z jednej strony jestem szczęśliwa, że mam takie dziecko, bo z nim się człowiek nigdy nie nudzi. Ma taką głębię przemyśleń. A z drugiej strony jest bardzo wymagający, że nie ma czasu na nic (M43).

Wolałabym, żeby był szczęśliwy, normalny; chciałabym, żeby on sobie w życiu radził. To, że on ma trudny charakter, to jeszcze pół biedy, najgorsze jest to, że on jest taki wrażliwy. Przejmuję się tym, czym nie powinien, a to co jest ważne, to mu umyka (M52).

5.4.5. Kompetencje społeczne

Wysokie kompetencje społeczne mogą pełnić stymulującą rolę w rozwoju zdolności. Pierwsze relacje społeczne dziecko nawiązuje w rodzinie, tam też uczy się komunikować i nabywa umiejętności niezbędne do tego, by funkcjonować w grupie.

Badani rodzice wypowiadali się na temat poziomu umiejętności społecznych swoich dzieci oraz podejmowanych oddziaływań, które je wzmacniają.

Rodzice, opisując relacje dzieci z rodzeństwem, zauważają, że są one bardzo różnicowane. Pomiędzy rodzeństwem stwierdza się najczęściej relacje typowe: od okazywania miłości i czułości, poprzez kłótnie, walkę (szczególnie pomiędzy chłopcami), aż do wzajemnej niechęci. Wpływają na nie takie czynniki, jak osobowość, różnica wieku, płeć, zainteresowania, lecz także postawa dorosłych, związana z tym, jak w domu wyraża się uczucia i szacunek dla innych. Ponadto opiekunowie zauważają znaczenie w budowanych relacjach fakt posiadania własnego pokoju oraz miejsce zamieszkania (mieszkanie – dom; wieś – miasto).

Starsze rodzeństwo jest traktowane albo jako wzór do naśladowania i autorytet, albo jako osoba, z którą należy rywalizować o pozycję w rodzinie. Jedynie w nielicznych przypadkach starsze rodzeństwo jest ignorowane – najczęściej, gdy występuje duża różnica wieku. Dzieci posiadające starsze rodzeństwo szybciej się uczą, są odważniejsze, bardziej asertywne, łatwiej odnajdują się w grupie rówieśników i dzieci starszych (*ona chce być na równi z nimi, więc od sportu poprzez filmy, książki chce być z nimi, rozmawiać z nimi, stara się nadążyć M11*). Ale też dają się starszym wykorzystywać, by tylko zyskać uwagę lub jakąś przysługę od starszego. Gdy zależy im na zabawie ze starszym, starają się wymyślić zabawę atrakcyjną dla wszystkich lub podporządkowują mniej atrakcyjnym pomysłem. Gdy różnica wieku jest niewielka, a pasje wspólne, dzieci wzajemnie

motywują się do ćwiczeń fizycznych, wspólnego muzykowania (śpiewania, gry na instrumentach). Zdolne dzieci jako młodsze albo chętnie przejmują zainteresowania starszego rodzeństwa, albo starają się mocno zaznaczyć swoją odrębność i poszukują tego, co będzie podkreślało ich indywidualność. Zdolne starsze rodzeństwo może w młodszym wzbudzać poczucie niższości (*i miała takie poczucie, że siostra jest we wszystkim lepsza, tu chodzi, tam chodzi, a ona nie* M18), posiadane zdolności stają się pretekstem do rywalizacji, szczególnie gdy starsze zajmuje się daną dziedziną długi okres i ma konkretne osiągnięcia (*jest teraz między nimi rywalizacja, kto ma lepsze sukcesy* M15).

W odniesieniu do młodszego rodzeństwa dzieci przejmują postawę: opiekuna, przewodnika, pocieszyciela, organizatora zabaw, obrońcy, przywódcy. Dzieci zdolne chętnie wykorzystują posiadane predyspozycje i umiejętności w budowaniu relacji z młodszym rodzeństwem. Czytają im, śpiewają, opowiadają historyjki, rysują dla nich obrazki. W młodszym rodzeństwie znajdują wiernych słuchaczy i zapatrzonych wielbicieli. Czasem młodsze jest traktowane jak maskotka, szczególnie przez starsze siostry. Dzieci dość chętnie wykorzystują także swoją pozycję bycia starszym, by narzucić młodszym dzieciom sposób bawienia się, by manipulować lub wykorzystywać w zamian za poświęcenie uwagi. Na wyraźne polecenie rodziców, by zająć się młodszym, potrafią reagować sprzeciwem, nawet gdy lubią spędzać z nim czas. Jeżeli kochają swoje rodzeństwo, potrafią wiele znieść, w tym zabieranie ulubionych zabawek, ubrań, a nawet fizyczną agresję malucha. Wtedy raczej chowają się przed dzieckiem, szukają wsparcia u rodziców, a nie odreagowują fizycznie. Gdy różnica wieku jest niewielka, obserwowane jest partnerstwo w zabawach i zamięłowanie do wspólnego spędzania czasu.

Rodzice sygnalizują, że gdy różnica wieku jest dość duża, początkowo dzieci z pewnym dystansem lub niechęcią przyjmowały młodszego rodzeństwa. Czasem trwało to przez długi okres. Ujawniająca się intensywna zazdrość dziecka zaburzała nawet relacje z dorosłymi. Niekiedy zazdrość powoduje, że dziecko zachowuje się infantylnie, naśladując niemowlaka i przyciągając w ten sposób uwagę rodziców. Bywa, że nie potrafi sobie z zazdrością poradzić, nie lubi rodzeństwa, jest dla niego złośliwe, a wraz z wiekiem konflikt się nasila. Rodzice starają się nie obciążać starszych dzieci opieką nad młodszymi, lecz naturalnie włączać do wspólnego spędzania czasu. Tłumaczą, wskazują odpowiedni i bezpieczny sposób angażowania się w opiekę nad młodszym, pozostawiając jednak wybór dotyczący stopnia zaangażowania samemu dziecku (*ja muszę sobie tak czas zorganizować, żeby to nie był jej obowiązek siedzieć z bratem na dywanie i się nim zajmować* M21). Dzięki temu dzieci czują się docenione, dorosłe, odpowiedzialne; wytwarza się więź między nimi a młodszym rodzeństwem, wspólne zaś spędzanie czasu staje się przyjemnością.

Dla części rodziców różnica wieku nie ma znaczenia, starają się swoją postawą nauczyć dzieci, by wzajemnie się wspierały, by na siebie mogły liczyć. Uważają, że posiadanie rodzeństwa jest cenne, dzięki temu, że każde dziecko ma inne doświadczenia i że są związane pokrewieństwem na całe życie. Ponadto deklarują, że na najstarszym dziecku sami się uczą wychowywania (*na najstarszym muszę coś wypróbować i potem mogę zobaczyć, czy na innych też to będzie działać* M26). Gdy pojawia się zazdrość, rodzice próbują ją łagodzić. W sytuacjach konfliktu albo usiłują równoważyć dominację dziecka, które próbuje na drugim wymuszać jakieś zachowania lub podporządkowanie się, albo rezygnują z ingerencji, pozostawiając dzieciom sposób rozwiązania trudności (*już nie staram się dochodzić, czyja to wina, tylko żeby między sobą się pogodzili i rozwiązali sprawę między sobą* M81).

Gdy rodzina jest liczna, rodzice mówią o „samowystarczalności”; dzieci same we własnym gronie czują się dobrze, chociaż mają też łatwość w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z osobami spoza rodziny. Chociaż też mają swoje preferencje, z kim z rodzeństwa chcą spędzać czas. Znaczenie tu mają w szczególności wspólne zainteresowania.

Z wypowiedzi rodziców widać, że rodzeństwo w wielu przypadkach stymuluje rozwój zainteresowań i zdolności, pomaga także w nabywaniu kompetencji społecznych, negocjowaniu, komunikowaniu się, współpracy i innych umiejętności pożądanых w życiu społecznym.

Rodzice wypowiadali się także na temat relacji ich dzieci z rówieśnikami. Wynika z nich, że dzieci nawiązują pozytywne relacje z kolegami i koleżankami ze swojej klasy, szkoły oraz ze środowisk pozaszkolnych. Radzą sobie zarówno z rówieśnikami, jak i dziećmi starszymi lub młodszymi, chociaż każde dziecko ma swoje osobiste preferencje dotyczące tego, z kim lubi się bawić (np. tylko ze starszymi dziećmi). Takich dzieci, które są lubiane lub mają swoich ulubionych kolegów i koleżanki, jest zdecydowana większość. Posiadają one przyjaciół i znajomych, są akceptowane i zapraszane do domów innych dzieci oraz odwiedzane przez nich. Dzieci, które mają predyspozycje społeczne, mają liczniejsze grono znajomych i przyjaciół. Są otwarte, bezpośrednie i lubiane, pomagają innym, potrafią zachować się odpowiednio do potrzeb grupy: przewodzą rówieśnikom, są opiekuńcze dla młodszych, dogadują się ze starszymi, potrafią podporządkować. Nie boją się także ewentualnej zmiany środowiska. Dzieci te dopytują dorosłych o sytuacje dla nich niezrozumiałe i starają się przełożyć wyjaśnienie na rozwiązanie problemu. Same przestrzegają norm i oczekują, że inni także będą się do nich stosować. Przykładem jest humorystyczna opowieść jednego z ojców:

Jak czegoś nie rozumiała, bo gdzieś u znajomych chłopczyk uderzał ją butem, to pytała:

– Czemu on tak mi robi?

Ja mówię:

– Może cię podrywa?

A ona:

– To ja mu powiem, żeby mi kwiatki kupił, a nie bił mnie.

Jak czegoś nie rozumie, to dopyta. Bo przecież, jak się człowiek bawi, to się nie bije butami (O73).

Dzieci posiadające zdolności społeczne są szczególnie pożądane przez rówieśników, gdyż mają ciekawe pomysły, świetnie organizują zabawę, potrafią przewodzić i rozwiązać sytuacje konfliktowe, są asertywne, ale nie reagują agresywnie, są koleżeńskie i pomocne, nie skarżą na innych, są uśmiechnięte i optymistyczne, energiczne, nie krzywdzą innych, chętnie się dzielą.

Inne dzieci, o mniejszym poziomie zdolności i wrażliwości społecznej, także są akceptowane, lubiane, mają swoje grono znajomych lub przyjaciół. Dobór towarzyszy, z którymi chętnie spędzają czas, najczęściej opiera się na wspólnych zainteresowaniach (również zdolnościach), ulubionych aktywnościach (np. konstruowanie, piłka nożna), a także preferowanych przez dziecko cechach (np. dzieci, które się podporządkowują, o silnej osobowości, te które dobrze się uczą, które są spokojne itp.) (*szuka dzieci o zbliżonych zainteresowaniach i zbliżonym poziomie intelektualnym M9*). Dzieci te nie są lubiane przez wszystkich, lecz odnajdują się wśród rówieśników. Same regulują, z kim chcą się bawić, przy tym niechętnie wchodzi w relacje, które nie są dla nich satysfakcjonujące (*syn myśli o czymś konkretnym i jak ktoś się sprzeciwi lub go nie interesuje ten temat, to on to ciężko znosi; to, że ktoś się może nie interesować tym, co on M28*). Dzieci te nie starają się kupić sympatii (M42), lecz uznają, że chcą się kolegować z osobami wartościowymi dla nich (*tacy wrażliwi, naukowcy, z takimi właśnie trzyma; z łobuzami nie chce M78*). Dzieci te mają także preferencje dotyczące wielkości grupy, w której dobrze funkcjonują i są one najczęściej nieliczne, składające się z kilku osób.

W wypowiedziach rodziców zauważa się także pewien związek pomiędzy posiadanymi przez dziecko zdolnościami, innymi niż społeczne, a relacjami społecznymi. Dzieci o zdolnościach sportowych są pożądane w zabawach ruchowych nawet przez starsze dzieci. Ich umiejętności powodują, że chętnie są włączane do drużyn sportowych, ich obecność podwyższa szanse na wygraną. Zdolności te działają także integrująco: szczególnie przynależność do klubu sportowego lub wspólne uczęszczanie na zajęcia pozalekcyjne oraz kierunek zainteresowań sportowych. Jak mówi o tym jedna z matek:

W szkole urządzali między sobą mecze i więcej osób było w to zaangażowanych. Odgrywali role poszczególnych piłkarzy, stworzyli prawie całe mistrzostwa; były dyskusje, który klub lepszy. Oni mają swój świat (M17).

Dzieci o zdolnościach konstrukcyjnych najczęściej mają niewielkie grono przyjaciół, którzy oddają się analogicznym aktywnościom. Wspólnie projektują, budują, poświęcając tym aktywnościom bardzo dużo czasu.

Dzieci o zdolnościach intelektualnych lub matematycznych wzbudzają u innych podziw. Ujawnienie talentów procentuje wzmocnieniem pozycji w klasie. Dzieci te preferują towarzystwo osób do siebie podobnych, zdolnych zrozumieć nurtujące je problemy, dociekających i lubiących naukę; chętnie podejmują zabawy intelektualne, w tym grę w szachy i szukają do tego odpowiednich partnerów.

W jednym przypadku chłopiec o wybitnych zdolnościach plastycznych, dzięki swojemu talentowi podwyższył swoją pozycję społeczną. Dziecko niezaradne i niezorganizowane jest lubiane przez rówieśników, którzy chętnie wspierają go, gdy czegoś zapomni. Z kolei ów chłopiec wykonuje kolegom rysunki na zamówienie, tworząc ich ulubione postaci z gier lub bajek.

Dobrym relacjom dzieci z rówieśnikami sprzyja poczucie bezpieczeństwa, udostępnianie wzorców poprawnych zachowań, posiadanie rodzeństwa. Ponadto przyjaźnie pomiędzy rodzicami i ich gotowość do wspólnego spędzania czasu, wymiana opieki nad dziećmi, organizowanie im atrakcji i zabaw; czasem takie dwupokoleniowe przyjaźnie zaczynają się w okresie przedszkolnym dziecka i są utrzymywane w szkole podstawowej.

Najczęściej dzieci poszukują towarzystwa rówieśników tej samej płci. Wyjątkiem są te z nich, które mają rodzeństwo odmiennej płci, chłopcy o wysokiej, nietypowej wrażliwości oraz dziewczynki preferujące chłopięce zainteresowania i aktywności.

Niewielka grupa dzieci badanych rodziców jest introwertykami. Dzieci te niechętnie zawierają nowe znajomości, nie mają lub mają nielicznych przyjaciół. Chętnie bawią się same, znajdując przyjemność w wymyślanych przez siebie zabawach. W przypadku jednej z dziewczynek o nadwrażliwości słuchowej, przeszkodą w zawieraniu znajomości jest hałas towarzyszący dziecięcym zabawom. Dziecko to woli bawić się samo, w domu, w komfortowych dla siebie warunkach. Chociaż włącza się w zabawy innych, robi to niechętnie, w przypadku nadmiernego hałasu szybko poszukuje wyciszenia i spokoju.

Dzieci te czasem są akceptowane, a czasem ignorowane lub odrzucane przez rówieśników, bo w jakiś sposób wyróżniają się, nie reagują na zachęty lub rozmowy, same się izolują (*jak pani jej nie zachęci, nie zaprosi, to zawsze siada przy osobnym stoliku M20*), nie chcą bawić z innymi, zachowują w sposób nietypowy. Jak bardziej szczegółowo opowiada o tym jedna z mam:

Jakby jakaś ściana była między nią a resztą dzieci, którą ona sama stawia. To nie jest tak, że dzieci ją izolują, często ją zapraszają, czy do pary, czy do zabawy. Bo ona nie jest jakaś niemila, nikomu nie mówi nic przykrego. Pożycza chętnie swoje rzeczy, jak ktoś ją zagada, to zawsze coś ciekawego odpowie, ale nie wykazuje

inicjatywy, żeby miała być z kimś w parze, do kogoś się dosiąść, czy zaproponować jakąś zabawę. Sama sobie organizuje zabawę, żyje w tym swoim świecie. Inni się przysłuchują, ale nie jest tak, żeby ona się włączała do zabawy, którą zaproponują inne dzieci. Nie ma komunikacji pomiędzy nią a innymi dziećmi. Dzieci są do niej przyjaźnie nastawione. Ale ona woli swój świat (M20).

Barierą w nawiązaniu pozytywnych relacji z grupą rówieśników jest także brak treningu społecznego, szczególnie gdy dziecko (jedynak) wychowywało się jedynie z dorosłymi, a przy tym ma niskie predyspozycje społeczne: nie potrafi trafnie odczytywać intencji, potrzeb; nie zauważa innych; błędnie interpretuje zachowanie itp. Przeszkadzają również brak dojrzałości emocjonalnej i nieśmiałość, a także niski poziom komunikatywności. Dzieci te często nieadekwatnie reagują na sytuację, nie zauważają, że ktoś je zaprasza do zabawy, nie potrafią jasno opowiedzieć o swoich pomysłach i zachęcić innych do wspólnej zabawy. Jak mówi o tym mama jednego z dzieci:

Ma niesamowite pomysły, wyobraźnię i chciałby, aby każdy to wiedział. A nie każdy widzi i czuje tak jak on. Bo to normalne, każde dziecko ma swój pomysł na zabawę. I jedne dzieci potrafią to pokazać, a inne chcą, ale nie potrafią. I niektóre się zgadzają na to, co inni proponują. On by chciał proponować, ale nie zawsze umie wytłumaczyć swój pomysł. Ale proponować chce zawsze (M10).

Przeszkodą w nawiązywaniu pozytywnych relacji jest także silna osobowość dziecka, niechęć do podporządkowania się innym, własna hierarchia wartości, w której posiadanie kolegów/przyjaciół nie jest priorytetem oraz silna rywalizacja w środowisku przebywania dziecka. Barierę stanowi także sposób przyjmowania przez dziecko krytyki lub niechęci innych (płacz, obrażanie się), brak umiejętności społecznych przy wysokiej potrzebie bycia akceptowanym, specyfika grupy, w której dziecko funkcjonuje (*w jej klasie jest naprawdę sporo dzieci konfliktowych i jej przez to trudno się odnaleźć* M4): osoby ambitne, o wartościach niezgodnych z wartościami dziecka, nieparzysta liczba dzieci danej płci, atmosfera rywalizacji o uwagę lidera, istnienie lidera wykorzystującego swoją pozycję, by manipulować grupą. Trudnością dla dzieci jest także wejście w środowisko, które wcześniej się znało, na przykład do klasy stworzonej z grupy przedszkolnej.

Są dzieci, które nie odnajdując się w klasie szkolnej lub w odniesieniu do konkretnych kolegów, koleżanek lub sytuacji, przeżywają w związku z tym negatywne emocje. Tak się dzieje w zespołach, w których dzieci okazują sobie antypatię, są złośliwe lub upatrzyły sobie dziecko w roli kozła ofiarnego. Taka grupa potrafi uprzykrzyć życie, utrudnia normalne funkcjonowanie w klasie, wzbudza obawy i niechęć do wyjazdów klasowych oraz przebywania na świetlicy (*zielona szkoła była okropna, nie miała żadnej koleżanki do zabawy, ciągle była sama i było jej źle; wróciła załamana* M30). Dzieci szykanowane, odrzucane, a przy tym te, którym zależy na akceptacji (głównie dziewczynki) nie mają z kim siedzieć na

lekcji, są odrzucane przy zabawach, wykorzystywane, manipulowane. Samo dziecko nie wie, jak wybrnąć z sytuacji, nie potrafi zastosować podpowiedzi dorosłych w praktyce. Gdy ktoś mówi, że go nie lubi, powoduje to, że traci pewność siebie, wycofuje się (*trudno jej to przyjąć, że ktoś może jej nie lubić, bo ona lubi wszystkich* M79). W wyniku tego izoluje się, przeżywa samotność i odrzucenie. Jak opisuje przeżycia swojej córki jedna z matek:

I ciągle mi jęczy, że nie ma z kim usiąść w autokarze, jak jadą na wycieczkę, że nie ma się z kim pobawić na świetlicy. Czasem próbuje się do kogoś dołączyć. Ale chyba jest bardzo wrażliwa na takie przytyki i obgadywania. Nie potrafi odpuścić, żeby spłynęło, jak po kacze, tylko bardzo to przeżywa. I wystarczy, że ktoś jej powie: „spadaj, nie wołałyśmy cię” i ona już potulnie kuli uszy po sobie i nie patrzy, że w tej grupie są inne dziewczynki, z którymi się dobrze bawi. Wystarczy, że jest ta jedna, która jej dokopie i już się zmywa, sobie idzie (M20).

Są także dzieci, które za wszelką cenę pragną akceptacji innych, szczególnie starszych i silniejszych. Nie mają wycucia, że są manipulowane lub wykorzystywane, dlatego łatwo jest je oszukać (*nie ma takiej mądrości życiowej, nie jest cwana, więc tamta ją wykorzystuje* M64), szczególnie gdy rówieśnik lub starszy/a kolega/koleżanka jest obdarzany/a autorytetem. Również dla akceptacji i zyskania sympatii innych dziecko takie potrafi podporządkować się i zachowywać nieodpowiednio (np. używa wulgaryzmów, robi innym przykrość). Są to dzieci o małej przebojowości, pozwalające innym dominować. Przyjmują rolę błazna lub sługi, pozwalają się z siebie naśmiewać, chociaż same nie do końca rozumieją żarty. Dzieci te albo nie widzą w swojej postawie niczego negatywnego, gdyż dla nich wartością jest możliwość przynależności do grupy dzieci silniejszych, albo obawiają się poszukiwać pomocy u dorosłych, przeżywając przy tym i cierpiąc (*ktoś go popchnie, to on usiądzie i popłacze sobie; nikomu nic nie powie* M8). Nie chcą się wyróżniać, szczególnie pokazywać, że mają jakiś problem, w razie gotowości rodziców do interwencji, odwodzą ich od tego, bojąc się, że to pogorszy sytuację. Czują się zakłopotane, a nawet przerażone możliwością włączenia się dorosłych w rozwiązanie problemu. Jeżeli jest taka możliwość, chętniej proszą o pomoc starsze rodzeństwo.

Omówione problemy nie muszą się przenosić na inne środowiska; dziecko może dobrze sobie radzić z rówieśnikami, a dana trudność dotyczy konkretnej grupy, najczęściej klasy szkolnej.

Poważnym przeżyciem jest dla dzieci posiadających przyjaciela lub przyjaciółkę ich rozdzielenie, na przykład na skutek przeprowadzki lub zmiany szkoły. Dzieci te mocno przywiązują się i jest im trudno odnaleźć w sytuacji, gdy ulubiona osoba przestaje być dostępną. Może to zaburzać relacje z innymi dziećmi do czasu, gdy nie znajdzie nowego przyjaciela.

Wśród dzieci zauważa się sytuacje konfliktowe, które próbują rozwiązać zarówno drogą negocjacji, jak i siłowo. Dzieci o zdolnościach społecznych, komunikatywnie, wykorzystują swoje umiejętności, by rozładować sytuację. Silniejsze bronią się przed agresją innych głównie słownie, wykorzystując swoją pozycję w grupie. Niektóre dzieci, głównie dziewczynki, obrażają się, kłócą, po czym w szybkim czasie odbudowują relacje od nowa. Zdarzają się także epizody, gdy dziecko robi agresorowi przykrość, by pozbyć się problemu. Nie odnotowano wśród analizowanych wypowiedzi przypadków, by dziecko badanych rodziców było agresywnie fizycznie wobec innych, chociaż rodzice mówili o zaborczości wobec przyjaciela oraz manipulowania innymi w celu osiągnięcia pożądanych zachowań.

Warto zauważyć, że w środowisku miejskim, izolującym się głównie ze względu na brak czasu, niezbyt popularne jest utrzymywanie kontaktów towarzyskich poza szkołą. Zarówno praca rodziców, jak i liczba zajęć oraz obowiązków powodują, że ani rodzice nie mają czasu i chęci aranżowania spotkania, ani same dzieci nie mają kiedy spotykać się z rówieśnikami. Wyjątkiem są sytuacje, gdy dzieci mieszkają obok siebie oraz spotkania z okazji urodzin.

Na wsi z kolei ograniczeniem są odległości oraz wyludnienie wsi (*nie ma koleżanek w swoim wieku na wsi; tych dzieci tu jest mało M67*). Rodzice są pozytywnie nastawieni do kontaktów dzieci, pod warunkiem, że utrzymywanie życia towarzyskiego nie niesie zagrożenia fizycznego dla dzieci, na przykład konieczności przejechania rowerem po uczęszczanej drodze. Rodzice ze środowiska wiejskiego dają dzieciom większą swobodę w utrzymywaniu kontaktów towarzyskich poza szkołą. Wynika to z mniejszego obciążenia czasowego dzieci (mniej dodatkowych zajęć pozaszkolnych).

Ważnym spostrzeżeniem tych badań jest stwierdzenie, jak wielkim kosztem dla niektórych dzieci jest zachowanie własnego „ja” z pragnieniem utrzymania dobrych relacji z rówieśnikami i posiadania przyjaciół. Temu rozdarcie u dzieci, towarzyszą intensywne emocje. Niektórzy rodzice starają się wzmacniać samoocenę dziecka (*Jest inna niż typowe dziecko, ale też chce być dzieckiem jak rówieśnicy, aby nie być odosobnioną, bo to ją boli, gdy ją odrzucają, czasem się nawet popłacze. Zdarza się, że przychodziła z płaczem, bo nie bawili się z nią w grupie, ani nie chcieli się bawić w to, co ona chciała, ale nie naciska; zna swoją wartość, nie dostosuje się do końca do grupy M35*).

Rodzice cieszą się, gdy ich dziecko jest lubiane, gdy ma predyspozycje społeczne, dobrze sobie radzi w grupie, przewodzi lub organizuje. Ponadto doceniają posiadanie przez dziecko przyjaciela lub niewielkiej grupy przyjaciół. Zauważają, że pozytywne stosunki z innymi łagodzą trudny charakter dziecka, uczą negocjowania, ustępowania, argumentowania, kompromisów, dzielenia się, przyjmowania różnych ról, lecz także szacunku do siebie i swojego zdania oraz szacunku do

innych i odmienności ich potrzeb. Rodzice ci chwalą umiejętności społeczne, wiedząc, jakie znaczenie ma to dla funkcjonowania dziecka.

Rodzice cenią w swoich dzieciach komunikatywność, jasność preferencji co do doboru rówieśników, niezależność, umiejętność negocjowania, lecz także obrony własnego zdania, nieuleganie wpływowi po to, by stać się atrakcyjniejszym towarzyszko. Wspierają i wyrażają aprobatę dla zachowań empatycznych swoich dzieci, ucząc wrażliwości na krzywdę i gotowości do pomocy. Starają się także pokazywać dzieciom przykłady, jak można rozwiązywać sytuacje konfliktowe, nie ulegając, lecz wypracowując kompromis. Zachęcają, by dzieci nie ograniczały się w zabawach do jednej osoby, by uprzejmie i stanowczo komunikowały swoje potrzeby, lecz także wsłuchiwały się w potrzeby innych dzieci. Podkreślają, że w budowaniu przyjaźni znaczenie mają nie tylko wspólne zainteresowania, ale także lojalność, fakt, że można na kogoś zawsze liczyć. Zauważają, że dzieci, które mają przyjaciół, zarówno chętnie wspólnie się bawią, jak i uczą, dopingują do rozwoju, stawiają przed sobą wyzwania, które wspólnie pokonują. Często uzupełniają się swoimi cechami charakteru, równoważąc je.

Rodzice nie zawsze akceptują dobór towarzyszy zabaw dziecka. Ich niechęć budzą rówieśnicy, którzy nie wykazują empatii, dla których najważniejszą wartością jest zabawa, nawet cudzym kosztem, lub zachowują się niezgodnie z normami społecznymi, te które wykorzystują dziecko do własnych celów, są nielojalne (*rodziny się nie wybiera, ale przyjaciel nikt mi nie może narzucić; więc ja wybieram, z kim chcę rozmawiać, przyjaźnić, spotkać* M15). Starają się odciągać swoje dzieci od tych, które są wulgarne, niegrzeczne, mają negatywne opinie w szkole. W sytuacjach, które budzą ich zaniepokojenie, przyjmują najczęściej postawę obserwatora gotowego w razie niebezpieczeństwa do interwencji. Starają się chronić dzieci przed toksycznymi przyjaciółmi, którzy wykorzystują swoją przewagę lub manipulują dzieckiem. Najczęściej opierają się na tłumaczeniu, lecz także interweniują, gdy zauważają krzywdę swojego dziecka. Rodzice zauważają, jak ważne jest tłumaczenie, objaśnianie i interpretowanie zachowań ludzi. Odzwierciedlają to słowa:

Miała taki etap, gdy chciała narzucać swoje pomysły i dzieci się buntowały. To mówię jej, że tak nie może, bo nikt się nie będzie chciał z nią bawić. Ona jest uważna, słucha, korzysta z tego, co się mówi do niej (M91).

Dziecko jest źródłem dumy i zadziwienia dla swoich rodziców, gdy swoimi umiejętnościami (zdolnościami) społecznymi odbiega od „rodzinnego standardu”. Mówi o tym inna matka:

To jest zdumienie dla nas, jej brat jest samotnikiem, jest jej odwrotnością; my też mamy niskie kompetencje społeczne. A ona to „wybryk genetyki”. W wieku jednego roku, bo bardzo wcześnie zaczęła mówić, gdy wchodziła do piaskownicy,

witala się i mówiła: „cześć, jestem Zosia, chcesz się ze mną bawić?” – jej uzdolnienia w tym zakresie są ponad przeciętną i ujawniły się bardzo wcześnie (M39).

Brak życia towarzyskiego lub dobrych relacji z rówieśnikami rodzice odbierają jako kłopot, szczególnie gdy sami nie mają z tym aspektem życia problemów (*nie jest społeczny i towarzyski, a ta sfera życiowa jest ważna; nie chciałbym, żeby on zawsze był na marginesie tej klasy* M31). Martwią się, gdy widzą potencjał dziecka, na przykład kreatywność, która nie przekłada się na stosunki z kolegami lub koleżankami.

Brak dobrych relacji społecznych dziecka składania rodziców do tego, by uwrażliwiać, pokazywać zależności i konsekwencje. Jednak mają też świadomość, że postawa dziecka w pewnej części wynika z jego osobowości. Niektórzy zauważają u dziecka brak zainteresowania innymi już od najmłodszych lat. Nie umniejsza to jednak troski rodziców o to, jak dziecko jest odbierane przez innych. Następująco mówi o tym jedna z mam:

Nieraz idzie jakiś chłopczyk, a ten idzie z tymi klapkami na oczach i nie zauważa. Dopiero po którymś pytaniu odpowie, albo nie odpowie. Jak dziecko nie chce odpowiadać, to inni nie będą chcieli się z nim bawić. Ja mu to tłumaczę. Bo dzieci myślą, że ich ignoruje, albo jest niegrzeczny. Takie ma zachowania, jakby był niewychowany. Ja też bym nie lubiła koleżanki, jakby mi nie odpowiedziała cześć czy dzień dobry (M31).

W odniesieniu do dzieci introwertycznych, wycofanych, rodzice próbują interweniować poprzez zapraszanie rówieśników z klasy do domu, by dziecko integrowało się. Nie zawsze są to działania skuteczne, szczególnie gdy dziecko ma w domu rodzeństwo i zależy mu na samotności (*staram się ją zintegrować, ale to nie bardzo wychodzi, bo ona woli być w swoim świecie* M20).

Brak głębokich relacji dziecka jest lepiej przyjmowany przez tych rodziców, którzy sami mają niskie potrzeby społeczne lub pamiętają, że w dzieciństwie zachowywali się podobnie. U rodziców tych występuje postawa akceptacji i brak potrzeby regulowania sytuacji dziecka:

Ja też tak miałam, podobnie reagowałam. Podobnie nie przywiązywałam wagi, nie musiałam mieć tego jednego przyjaciela, tylko jest szkoła, dzieci, bawimy się, ale bez większych emocji. I on mniej więcej ten sam typ przejawia. To co ja mam mu powiedzieć, jemu jest z tym dobrze (M28).

W jednym przypadku mama zauważyła, że jej syn jest zaborczy w stosunku do swojego przyjaciela (*jest strasznie o niego zazdrosny, że tamten chciałby mieć innych kolegów; chciałby go mieć na wyłączność* M52). Rodzice próbują łagodzić zaborczość dziecka, tłumacząc i zachęcając, by bawiło się także z innymi kolegami, a przez to stanie się dla innych bardziej przystępne i mniej obciążające dla swojego przyjaciela.

Rodzice starają się podpowiadać, jak rozwiązywać sytuacje kryzysowe, także gdy dziecko jest izolowane albo odrzucone. Wykazują rozczarowanie, że nie potrafi ono poradzić sobie samo, lecz także obawę, żeby nie stała mu się krzywda. Odnosi się to do dzieci wrażliwych, nieasertywnych, nieumiejących poradzić sobie z agresją słowną i napastliwością innych. Interwenują także u nauczycieli, nawet wbrew woli dziecka, by ci wpłynęli na atmosferę w klasie, gdy samo nie może sobie poradzić, a sytuacja staje się coraz bardziej napięta oraz gdy agresja innych zagraża fizycznemu bezpieczeństwu (*ja musiałam pójść powiedzieć pani, że on cały na plecach posiniaczony, bo ze schodów go spychali M8*). Zwracają się też do rodziców dzieci, które sprawiają przykrość. Przy tym zauważalne jest w tym zakresie pewne poczucie bezradności i troski o dziecko oraz niepewność co do słuszności własnych działań (*zupełnie nie wiem, jak jej z tym pomóc, żeby jakoś ją ośmielić, dodać jej pomysłów M30*).

Rodzice obawiają się, że relacje dziecka z rówieśnikami przysparzają mu cierpienia, co nie zawsze jest winą innych, lecz także tego, że dziecko nie potrafi się ugiąć, znaleźć kompromisu, próbuje siłą narzucić swoje przywództwo, czego grupa nie akceptuje. W jednym przypadku, ponieważ dziecko nie dało rady samo się zaaklimatyzować, rodzice zwrócili się o pomoc do psychologa. Ponieważ konflikt nasila się, przyczyniając się do gorszego funkcjonowania dziecka także w innych niż społeczny obszarach, psycholog zaleca zmianę klasy. Rozwiązanie to jednak jest trudne do zaakceptowania dla rodziców.

Gdy rodzice zauważają, że dziecko jest wykorzystywane, na przykład dlatego, że jest chętne do pomocy, starają się nauczyć asertywności, odmawiania, samodzielności w ocenie, kiedy należy pomóc, a kiedy trzeba się przeciwstawić. To ważne, ich zdaniem, aby poradzić sobie w życiu, gdyż łatwowierność dziecka może w przyszłości być przyczyną kłopotów. Rodzice obawiają się też tego, że ich dzieci są wpływowe, bezmyślnie ulegają innym (*ja mówię, że ty musisz mieć swoje zdanie i robić po swojemu, a nie że ktoś ci coś każe M93*).

W odniesieniu do kontrowersyjnych zachowań dziecka, na przykład związanych z umiejętnością obrony przez agresją innych dzieci, rodzice mają mieszane odczucia. Z jednej strony nie pochwalają zachowania dziecka, jeżeli sprawiło ono komuś przykrość, ale z drugiej doceniają fakt, że dziecko potrafiło się wybronić samo, bez pomocy dorosłych.

Ważny w analizowanych wypowiedziach jest przykład problemu toksycznego związku dziewczynki i jej przyjaciółki. W relacji tej przyjaciółka jest stale zazdrosna o inne koleżanki, ogranicza kontakty z innymi osobami z klasy, narzuca swoje towarzystwo, manipuluje dziećmi, by uzyskać pożądaną dla siebie efekt (np. ukarać dziewczynkę za to, że bawiła się z kimś innym, nastawia koleżanki przeciw dziecku), naśladuje wszystkie aktywności dziecka, pozbawiając je możliwości bycia oryginalnym. Nawet w relacjach jeden na jeden, gdy nie ma innych

rówieśników, wymusza podporządkowanie się, a jego brak karze poprzez obrażanie się. Stale dąży do tego, by uzyskać przewagę. Dziecko, zdaniem badanej mamy, jest osaczone, a jednocześnie bardzo przywiązane do swojej przyjaciółki; nie rozumie jej zachowania. Dlatego rodzice interweniują u opiekunów przyjaciółki, u wychowawczyni w klasie, szukają wsparcia psychologa i pedagoga szkolnego i rozważają zmianę klasy lub szkoły. Jednak temu rozwiązaniu są niechętni (*to też nie jest wyjście z sytuacji, bo w życiu może spotkać różne osoby* M48). Mama tłumaczy swojej córce, by była silniejsza, nie pozwalała sobą manipulować, by komunikowała swoje odczucia; naciska na dialog i stara się sama poprzez dialog z rodzicami i nauczycielami w szkole znaleźć rozwiązanie problemu. Ponadto rodzice poszukują także sposobu na znalezienie dziecku innego środowiska, w którym mogłoby nawiązać zdrowe relacje z innymi.

W analizowanych wypowiedziach ważny jest też wątek dotyczący równowagi pomiędzy podporządkowaniem się normom społecznym i bycia akceptowanym a niezależnością od grupy i umiejętnością sprzeciwienia się wtedy, gdy jest taka konieczność. Rodzice zauważają zagrożenie związane z bezmyślnym dopasowywaniem się do grupy i podążaniem za modą, stawianiem się takim, jak inni. Jak zauważa jedna z matek:

W szkole dzieci chcą mieć to samo, co wszyscy, nie chcą się wyróżniać, pytają: dlaczego ja mam robić coś innego? (M15).

Część rodziców akceptuje potrzebę dzieci, by być takim samym jak inni. Jednak są tacy, którzy od małego starają się wdrożyć dzieci do niezależnego myślenia i umiejętności decydowania o tym, co jest słuszne i kiedy należy się podporządkować, a kiedy konieczne jest przeciwstawienie się grupie.

Znaczący jest tu głos rodziców jednej z dziewczynek, którzy sami prowadząc własny biznes, cenią niezależność i refleksyjnie podchodzą do obowiązujących norm społecznych. Ich zdaniem występuje sprzeczność pomiędzy wartościami, które dziecku są wpajane w rodzinie w odniesieniu do jego zachowań społecznych (niezależność, szczerłość, asertywność, umiejętność wyrażenia własnej opinii i w razie konieczności obrony jej), a tymi, które preferują nauczyciele (uprzejme, mniej bezpośrednie komunikowanie swoich odczuć). Przykład takiego konfliktu wartości dotyczy komunikatu ich córki w odniesieniu do koleżanki (*ostatnio powiedziała koleżance: nie będę z tobą rozmawiać, bo cię nie lubię, denerwujesz mnie* M34). Rodzice stwierdzają, że wartości, które wpajają dziecku (tu: szczerłość) są cenne również w dorosłym życiu i rolą szkoły jest nauczenie dziecka odpowiedniego zachowania i radzenia sobie z komunikatami przekazywanymi przez innych. Tak o tym mówi ojciec dziecka:

Ale to może nauczycielka powinna zacząć myśleć o tym, jak te dzieci zacząć również wychowywać. Jak im mówić o tym, żeby nie urazić drugiej osoby, ale jednak komunikować się wprost. Bo to jest potem podstawowy problem w późniejszym

dorośłym życiu ludzi. Mają problemy a) będąc zarządzanymi, b) zarządzając innymi. Niemożność komunikowania się wprost i niejasność oczekiwań każdej ze stron. Podstawowy problem dorosłego człowieka (O34).

Jest to zarzut do nauczycieli, że sami nie posiadając kompetencji społecznych, nie potrafią ich nauczyć dzieci. Mają swoich ulubionych uczniów, którzy zachowują się adekwatnie do norm określonych przez siebie, lecz nie potrafią poradzić sobie z sytuacjami i dziećmi nietypowymi, które wymagają kreatywności w postępowaniu. Tłamszą indywidualność dziecka i wtłaczają w ramy, również społeczne, które są dla nich wygodne. Preferują dzieci grzeczne i układowe, podporządkowujące się, niemyślące krytycznie.

Przytoczony głos rodziców jest jedynym, który podkreśla rolę szkoły i nauczycieli w kształtowaniu postaw społecznych nastawionych nie tylko na bycie empatycznym i stosowanie się do zasad, lecz także na kreatywność społeczną i akceptację niestandardowych, a przy tym niekrzywdzących innych zachowań.

Więcej problemów i większą ich różnorodność w relacjach społecznych zauważają rodzice dzieci ze szkół niepublicznych. Dostrzegają oni, że szkoły te są małymi społecznościami, są tam nieliczne klasy i zależy od szczęścia, czy dzieci trafią do takiej grupy, w której odnajdą kogoś atrakcyjnego dla siebie, o zbliżonych zainteresowaniach lub wartościach. Jeżeli nie, wtedy, chociaż funkcjonują w grupie poprawnie, to nie nawiązują głębokich relacji. Ponadto w szkołach niepublicznych częściej zbierają się dzieci o trudniejszych, mniej ugodowych charakterach oraz dzieci wrażliwsze. Następuje duża rozbieżność oczekiwań i kompetencji społecznych, co także jest źródłem konfliktów.

Rodzice najczęściej pozwalają dziecku na samodzielność w wyborze przyjaciół i kształtowaniu relacji z innymi, uwzględniają prawo dziecko do uczenia się na niepowodzeniach, chociaż starają się wspierać je, objaśniając sytuacje trudne i nietypowe. Ich postępowanie zmienia sytuacja zauważalnej izolacji dziecka od grupy oraz zagrożenie dla jego zdrowia psychicznego lub fizycznego. Rodzice ci uznają, że konieczne jest ich zaangażowanie i pomoc dziecku. W sytuacji niepokoju widoczne są działania rodziców wbrew preferencjom i osobowości dziecka: próby integracji z dziećmi, z klasą. Działania te, uzasadniane są troską rodzica o brak kompetencji społecznych dziecka i jego niską pozycję w grupie (*takie to jest trochę niepokojące, że ona nie chce wchodzić w relacje z koleżankami, z innymi dziećmi* M20). Rodzice ingerują także wtedy, gdy koledzy lub przyjaciele są nielojalni, wykorzystują dziecko, manipulują nim. Mimo że najczęściej ograniczają się do tłumaczenia i uwrażliwienia swojego dziecka, to jednak gotowi są na to, by wpływać na relacje dziecka z rówieśnikami: modyfikując je, ograniczając, kierując uwagę w stronę innych kolegów i koleżanek. W razie, gdy widzą taką konieczność, włączają inne osoby w interwencję (np. nauczycieli, psychologów), aby uzyskać pożądaną efekt.

Jedynie w jednym przypadku z deklaracji wynika, że rodzice pozostawiają dziecku pełną swobodę w funkcjonowaniu społecznym, nawet wtedy, gdy to spotyka się z niechęcią lub agresją rówieśników (*ale ja też się nie wtrącałam w to, bo musi sobie radzić z różnymi osobami* M92).

Rodzice doceniają znaczenie relacji społecznych dziecka, wiedzą, że przyczyniają się one do jego pozycji i będą wpływać w przyszłości na jakość jego życia. Dlatego, jeżeli dostrzegają taką konieczność, popychają dziecko w kierunku pożądanego towarzystwa rówieśników, uczą zachowań, które mogą przysporzyć popularności i akceptacji.

Badania uwidocznily zarówno różnorodność właściwości psychospołecznych dzieci, jak i zakresu oddziaływań rodziców skierowanych na ich wzmacnianie. Spostrzeżenia, odnotowane w narracjach rodziców, wskazują, że są oni uważnymi obserwatorami życia dziecka, chociaż często służy to jedynie ocenie, a nie ukierunkowuje konkretnych działań. Wśród oddziaływań wzmacniających dziecko wymieniano takie, które znajdują potwierdzenie w ustaleniach innych badaczy. Należą do nich: motywowanie, aktywne włączanie się w proces uczenia się dziecka, uczenie wytrwałości, doceniania wysiłku i pracy, wzmacnianie wiary i pewności siebie oraz samodzielności, wspieranie rozwoju kompetencji społecznych (por. m.in. Al-Dhamit, Kreishan, 2016; Damiani, 1997; Freeman, 2006a; 2013; Gottfried, Fleming, Gottfried, 1994; Wang, Neihart, 2015).

5.5. Wzmacnianie rozwoju zdolności poprzez wykorzystywanie kapitału rodziny i zasobów zewnętrznych

5.5.1. Kapitał społeczny, kulturalny i ekonomiczny rodziny

W sposób dostrzegalny w wypowiedziach rodziców pojawia się wątek dotyczący statusu społecznego i kulturalnego rodziny oraz jej zasobów finansowych. Czynniki te mają znaczenie przy podejmowaniu decyzji o tym, czy wzmacniać rozwój zdolności dziecka oraz wpływają na jakość tych działań.

W kontekście tego aspektu uwyrażnia się znaczenie wykształcenia oraz wykonywanego zawodu rodziców. Poziom wykształcenia oraz kompetencje rodzicielskie zwiększają wrażliwość na specyficzne potrzeby dziecka – tacy rodzice uważnie obserwują dziecko, rozmawiają z nim, interpretują sygnały, które otrzymują. Jest to szczególnie mocno widoczne w obrębie dziedzin, w których sami posiadają wiedzę i umiejętności: rodzice muzycy chętniej posyłają dziecko do szkoły muzycznej, pozwalają na wybór instrumentu, lecz przy tym uczą wytrwałości, systematyczności i skuteczności w nabywaniu umiejętności muzycznych.

Starają się wzmacniać wiarę w siebie, lecz także pokazywać, że bez wysiłku nawet przy posiadanych zdolnościach nie ma możliwości osiągnięć.

Rodzice plastycy – uczą, jak rysować, pozwalają korzystać ze zgromadzonych narzędzi, pokazują nowe techniki i są partnerami w działaniach plastycznych. Rodzice sportowcy naciskają na wytrwanie w wybranej dziedzinie, przy jednocześniej zgodzie na poszukiwanie i doświadczanie w innych dyscyplinach, uczą wytrwałości, pokazują wagę zwycięstwa, prezentują wzorce ze świata sportowców. Rodzice technicy (ojcowie) włączają dzieci do swoich aktywności, uczą, jak bezpiecznie posługiwać się narzędziami, pozwalają korzystać ze swojego warsztatu i są wzorem w działaniach. Tacy rodzice posiadają wiedzę, w jaki sposób skutecznie kierować rozwojem dziecka, wykorzystują ją, zaś sami stanowią dla dzieci przykład do naśladowania. Z kolei brak wykształcenia kierunkowego i kompetencji zawodowych częściej sprawia, że rodzice są zagubieni w swoich domysłach, odnoszących się do trafności i skuteczności nominacji oraz podjętych odziaływań.

Również świadomość rodzicielska, związana z odpowiedzialnością za wychowanie i kształcenie dzieci, przyczynia się do ich większej wrażliwości na potrzeby i przejawy zdolności potomstwa oraz sprzyja dostrzeganiu znaczenia jakości podejmowanych aktywności. Jedna z matek o wysokim statusie społecznym wyraża swoje przekonanie następującymi słowami:

Wierzę w to, że czas, który się poświęca dzieciom, ale nie ilościowo, ale jakościowo, ma znaczenie. Że można cały dzień być w pracy i być godzinę z dzieckiem, ale tak naprawdę. I można tak, jak niektóre mamy: siedzą z dziećmi w domu i nie mają w ogóle kontaktu (M41).

Analizując wypowiedzi rodziców, dostrzega się, że w ich świecie wartości na pierwszy plan wysuwa się rodzina. Dla dobra rodziny i dzieci podejmują decyzje dotyczące własnego życia zawodowego, które dla nich samych nie zawsze są komfortowe: rezygnują lub podejmują pracę, wybierają zawód, który przynosi im środki na utrzymanie rodziny. Szczególną decyzją dla kobiet aktywnych zawodowo jest uznanie, że ważniejsze od kariery zawodowej jest bycie z dziećmi, możliwość dopilnowania ich i stałe uczestnictwo w ich rozwoju. Decyzja ta wiąże się także z wyrzeczeniem ponoszonym przez ojców, którzy biorą wtedy na siebie obowiązek utrzymania rodziny i wiążące się z tym ograniczenie czasu, który sami mogą spędzić z dziećmi. Dla części matek jest to decyzja podejmowana z konieczności (np. w przypadku choroby dziecka), dla innych jest to świadome wyrzeczenie. Tak o swoim wyborze mówią dwie matki:

Ja zrezygnowałam z pracy, aby móc je wychowywać. Byłabym na siebie strasznie zła, jakbym robiła to po lebkach. Ja już dużo poświęciłam, chociaż świadomie, a to dlaczego poświęciłam jest dla mnie ważne. Nie zrobiłam tego bez powodu, to jest dla mnie cenne i teraz nie mogę odpuścić (M38).

Na pewno byłoby inaczej, gdybym pracowała, bo bym nie zauważyła większości rzeczy, nie zdążyłabym zauważyć. To by umknęło. Ja się bardzo dziwię tym zarobionym rodzicom. Bo nie trzeba mieć nie wiadomo czego. A potem się tyle czasu traci, wychodzą różne problemy i dziecka się nie zna. Dzieci same sobie, nieszczęśliwe i rodzicom czegoś brakuje (M71).

Matki, które świadomie decydują się na pozostanie z dziećmi w domu, doceniają, że mają dla nich czas, że mogą wspólnie spędzać czas w sposób wartościowy (np. przy rysowaniu, lepieniu, na spacerach), mają możliwość dopilnowania nauki dziecka i czas na wspólne rozmowy, by je lepiej poznać. Dzięki temu też potrafią w porę dostrzec ich trudności, lecz także mocne strony i adekwatnie do sytuacji je wspierać. Jak mówi o tym jedna z badanych:

Wydaje mi się, że u każdego dziecka można znaleźć jakieś zainteresowania (...). To nie są moje doświadczenia ani wiedza naukowa. To wszystko jest na intuicję, wycucie. To jest próba dogadywania się z każdym dzieckiem (M12).

Badani rodzice mają gotowość do tego, by wychodzić naprzeciw dziecięcym potrzebom, ograniczając przy tym własne potrzeby i niezależność. Wierzą, że w odpowiednim momencie życia ich postawa zaprocentuje u dzieci świadomym wyborem własnej kariery edukacyjnej i życiowej. Wielu deklaruje, że bez rozwijania uzdolnień i zainteresowań dziecko się gubi, a ich działania pozwalają dziecku samorealizować się i wieść ciekawe życie, dlatego wspierają je w trudnościach i łagodzą skutki wyjątkowej wrażliwości. Podkreślają, że gdy pewnych predyspozycji nie wykryje się wcześniej i nie rozwinię, to zaprzepaści się ich rozwój. Rodzice ci rezygnują z realizacji własnych potrzeb, by zapewnić dziecku odpowiednie warunki rozwoju. Warto tu przytoczyć, jak swoją rolę widzą niektórzy rodzice:

Wydaje się, że jak go ukierunkuję teraz, to on będzie w stanie określić, co go najbardziej interesuje. Dzięki temu inaczej będzie wyglądało jego życie. Najgorsza jest nuda. Brak pomysłu jest najgorszą opcją, jaka może być (M28).

Każde dziecko rodzi się z białą kartą i jak ją wypełnimy, to od nas zależy. Pewnie też mogłabym ją pozostawić samej sobie, też mogłam włączyć jej bajkę: oglądaj sobie, bo dla mnie priorytetem jest błyszcząca podłoga... (M21).

My przyjęliśmy takie stanowisko, że za wszelką cenę będziemy w niej to pielęgnować, a nie zabijać. Bo mnie się to strasznie podoba. My nie chcemy w niej szukać problemów. Najważniejsze dla nas, żeby była szczęśliwa, żeby robiła to, co chce. Staramy się jej dać tę możliwość (O73).

Jakby miała sama sobie poradzić, bo ja nie miałabym czasu, żeby się nią zająć, żeby wyćwiczyć, czy zawieźć na jakieś zajęcia, to byłoby jej na pewno bardzo ciężko (M20).

Wydaje mi się, że to, że dzieci gdzieś chodzą, to jest kwestia charakteru rodziców. Tutaj dużo samozaparcia potrzeba. Bo młodzież owszem, pójdzie sama. A tutaj dziecko trzeba zawieźć, zaprowadzić, a na to wszystko trzeba czasu (M83).

Ważnym dylematem rodziców dotyczącym wychowania uzdolnionego dziecka jest decyzja, czy w konkretnej sytuacji rodzinnej ich priorytetem jest rozwój dziecka w zakresie jego predyspozycji. W kilku wypowiedziach pojawiła się deklaracja, że najważniejsze dla rodziców jest szczęście dziecka, a nie jego sukces (*Ważniejsze jest to dzieciństwo. Ja jestem przeciwna tej teorii, parcie na sukces od najmłodszych lat i wysyłanie na tysiące zajęć dodatkowych M22*), że chcą ukształtować szczęśliwego człowieka (*sukces to może być zadowolenie z siebie M13*). Dlatego swoje rodzicielstwo rozumieją jako ukierunkowanie dziecka na wartości, które warto w życiu realizować w sposób, który będzie najbardziej dla dziecka trafny. Sposób ten nie musi koniecznie uwzględniać wzmocniania rozwoju dziecięcych predyspozycji. Tak o swoim dylemacie mówi jedna z mam:

Rodzic trochę przez pryzmat swojego dorosłego życia patrzy: czy z tego się utrzymasz? Czy z tego coś będzie, czy będziesz się otaczał dobrymi ludźmi? Wpuszczenie w niektóre środowiska, niektóre kierunki może być groźne dla takiego za delikatnego dziecka, za wrażliwego (M26).

W rozwoju dziecka nie zawsze więc chodzi o to, by osiągało ono jakies wymierne sukcesy, lecz by mogło poprzez swój potencjał realizować własne marzenia i mieć dobre życie. Zdolności w tym kontekście stają się elementem budowania osobistego szczęścia. Tak to komentuje jedna z matek:

Ja bym chciała, żeby moje dzieci miały swoją pasję, żeby miały coś takiego, co ich naprawdę zainteresuje, co będą chciały robić. Bo wtedy są szczęśliwe (M89).

W kontekście kapitału społecznego i kulturowego ważne jest także uwzględnienie świata wartości rodziny. Rodzice starają się go przekazać, poprzez słowa i działania, swoim dzieciom. Uczą je:

- sposobów poznawania świata: poprzez zwiedzanie, czytanie, oglądanie, lecz także poszukiwanie piękna, wyjaśnianie praw fizyki, zależności międzyludzkich i in.;
- zamiłowania do nauki i uczenia się, doceniania wartości wiedzy i umiejętności;
- zamiłowania do książek i czytania: mają bogaty księgozbiór, który stale wzbogacają, korzystają wspólnie z dzieckiem z biblioteki publicznej, sami dużo czytają;
- moralności, odróżniania dobra od zła: sprawiedliwości, prawdomówności, odpowiedzialności, przyjmowania na siebie konsekwencji działań i decyzji, odwagi, wytrwałości, pracy, dotrzymywania obietnic oraz pokory, posłuszeństwa, porządku; życia zgodnie z wyznawaną religią;

- okazywania szacunku, sympatii, miłości i czułości, troski;
- solidarności z rodziną i rodzeństwem;
- zachowań społecznych: szacunku dla innych, niekrzywdzenia, empatii, tolerancji, dzielenia się; lecz także konformizmu, dopasowania się do większości;
- niezależności: umiejętności obrony swojego zdania, argumentowania, odwagi sprzeciwienia się grupie;
- samodzielności i zaradności w określonych ramach;
- kreatywności: wymyślania i tworzenia z wykorzystaniem posiadanych zainteresowań i zdolności;
- oszczędzania i zarządzania pieniędzmi.

Świadomość odpowiedzialności rodzicielskiej jest powiązana z obawami rodziców przed powieleniem błędów wychowawczych, których sami doświadczali w dzieciństwie ze strony swoich opiekunów, w tym zaniedbania rozwoju talentu oraz autorytaryzmu w wychowaniu. Tacy rodzice w większym stopniu dbają o rozpoznanie potencjału i wzmacnianie rozwoju swojego dziecka oraz o prowadzenie dialogu i dawanie możliwości wyboru (*Rozmawiamy z dziećmi jak z dorosłymi. Nie rozmawiamy z nimi na dorosłe tematy, na które nie są w stanie odpowiedzieć. Ale rozmawiamy z nimi, jak z dorosłymi* O34). Stosują jednakowe zasady dla wszystkich domowników i uczą konsekwencji w ich przestrzeganiu. Partnerstwo to powoduje, że dziecko kształtuje swoją odpowiedzialność i samodzielność w myśleniu. Czuje się doceniane, zauważa, że rodzice mu ufają i traktują poważnie. Obrazuje to wypowiedź matki:

Myśmy w domu przyjęli taki układ, że takie same są reguły w stosunku do nas i do niej. Że jeżeli jej nie można krzyczeć, to i nam. I ona potrafi tak powiedzieć: nie krzycz mamo, ja nie mogę krzyczeć, nie wolno krzyczeć, w tym domu się nie krzyczy. To są zasady dla całego domu (M73).

Adekwatnie do posiadanych możliwości finansowych i organizacyjnych zdecydowana większość rodziców stara się zapewnić dziecku dostęp do: książek, audiobooków, materiałów do nauki; zabawek, przedmiotów, których potrzebują lub pragną; narzędzi technologicznych, takich jak komputer, tablet, smartfon, playstation; zajęć pozalekcyjnych lub pozaszkolnych, wycieczek w ciekawe miejsca, wyjazdów wakacyjnych, koncertów, wydarzeń kulturalnych i in.

Jednocześnie w wielu wypowiedziach pojawia się wątek dotyczący zasobów finansowych rodziny i wpływu ich poziomu na podejmowane działania. Respondenci podkreślają, że ich zaangażowanie w rozwój dziecka wymaga czasu i pieniędzy, niezbędnych do zakupu materiałów, szczególnie instrumentów i sprzętu sportowego oraz opłacenia dodatkowych lekcji. W rodzinach o trudniejszej sytuacji materialnej często mówią dzieciom o ograniczeniach finansowych i organizacyjnych, które

warunkują zaspokajanie obserwowanych i zgłaszanych przez dzieci potrzeb. Kwestia finansów jest istotna w przypadku decyzji o posłaniu dziecka do szkoły niepublicznej oraz na płatne zajęcia dodatkowe skierowane na rozwój zdolności i zainteresowań. Wielu wyraża zdumienie, jak bardzo takie zajęcia są drogie. Szacują, jakie koszty są dopuszczalne, a jakie przekraczają ich możliwości. Tak o swoich przemyśleniach opowiada jedna z matek:

On nie ma w szkole żadnych zajęć, które go interesują. Były w szkole fajne zajęcia z budowaniem robotów, to byłoby dla niego super, bo on w tych klockach robi takie różne dziwne rzeczy, ale zajęcia były tylko po godzinie, a cena była taka, że bym go zawiozła do Legolandu i z powrotem. Mówię: wiesz, ile to kosztuje? (M8).

Kwestie finansowe są także brane pod uwagę przy planowaniu dalszego rozwoju dziecka. Pojawiają się deklaracje o kontynuowaniu podjętych kroków, na przykład edukacji muzycznej, jednak pod warunkiem posiadania na to środków. Wybory rodziców są uwarunkowane tym, co jest dostępne w ramach posiadanych zasobów. W badanej grupie byli także tacy rodzice, którzy pod wpływem zmiany sytuacji rodzinnej zrezygnowali z dotychczasowych wzmocnień, w tym zmienili szkołę dziecka z niepublicznej na publiczną, zrezygnowali z płatnych treningów lub lekcji. Brak środków wpływa także na starsze rodzeństwo w badanych rodzinach – młodzież stająca w obliczu wyboru: studia czy praca, wybiera taką drogę, która zapewni im środki materialne (*myśli o zaocznych, ale później, gdy zarobi sobie pieniądze* M89). W takich rodzinach uczy się dzieci oszczędności, ukierunkowując ich na zbieranie środków na wymarzone cele, a także na docenianie wartości pieniędzy i pracy. Dzieci uczą się, w jaki sposób gospodarować pieniędzmi, zachęcane są do oszczędzania na te cele, na które rodziny normalnie nie stać (np. na jazdę konną, nietypowe lub modne zabawki, książki itp.).

Niektórzy pomimo ograniczeń poszukują także miejsc, które są atrakcyjniejsze finansowo (tu np. klub sportowy, który oferuje zniżki dla rodzeństwa; PKiN, w którym możliwe jest odroczenie wpłaty lub uzyskanie dofinansowania).

Co ważne, w rodzinach o niższym poziomie zasobów finansowych opiekunowie zauważają, że brak środków wywarł wpływ również na ich życie i rozwój, w tym na przykład uniemożliwił podjęcie studiów, wpłynął na niski poziom potrzebnych umiejętności (np. językowych), czy też spowodował zaniechanie uprawiania hobby. W niektórych przypadkach rodzice dokonali życiowego wyboru, który dawał gwarancję utrzymania rodziny, lecz odciągał ich od rozwoju własnych zdolności.

W rodzinach o wysokim statusie majątkowym, w których pieniądze nie stanowią problemu, zaspokajane są potrzeby dzieci, nawet jeżeli przez rodziców uznawane są za dziwne. W takich rodzinach opiekunowie mówią, że pieniądze są jedynie środkiem do celu, rola zaś rodziców polega na tym, by pokazać dziecku wartości inne niż materialne, oraz wskazać, jak zadbać o to, by ich brak nie stanowił

ograniczenia w dalszym życiu. Swoją postawą uczą dzieci umiejętności koniecznych do tego, by je zdobyć. Wagę zabezpieczenia finansowego podkreślają rodzice na przykład w takich wypowiedziach:

Pieniądze są ważne. To daje możliwości, że dzieci możemy wykształcić, czy wypuścić na nowe doznania, żeby mogły coś zobaczyć (O34).

Jak się ma czas i pieniądze, albo kogoś, kto się tym wszystkim zajmie, to jest wszystko prostsze. W tym sensie, że ma się pracę, zarabia się i można zaoszczędzić. Gdy wraca się do domu o przyzwyczajonej godzinie, to można z dzieckiem pojechać na zajęcia, zapłacić za nie – a jak się nie ma tych pieniędzy, to koniec. Dziecko siedzi w domu i ogląda telewizję (M33).

W dokonanych analizach wypowiedzi rodziców uwidacznia się znaczenie posiadanego wykształcenia, kultury oraz posiadanych środków finansowych na decyzje o tym, czy i w jaki sposób rozwijać rozpoznany potencjał dzieci.

5.5.2. Możliwości oferowane wewnątrz szkoły

Rodzice wzmacniają możliwości rozwoju swojego dziecka także poprzez wykorzystywanie zasobów dostępnych w otoczeniu. Ich działania w tym zakresie dotyczą przede wszystkim wyboru przedszkola i szkoły dla dziecka.

Wybór przedszkola jest warunkowany najczęściej jego bliskością. Przy tym niektórzy rodzice szukają takiego, w którym dziecko może się rozwijać, zwracając uwagę na ofertę dostępnych zajęć dodatkowych. Dla części rodziców wybór przedszkola niepublicznego był konsekwencją faktu, że dziecko nie otrzymało miejsca w przedszkolu publicznym.

Także wybór szkoły jest uwarunkowany przede wszystkim miejscem zamieszkania. W środowisku miejskim jest większa oferta placówek publicznych i niepublicznych, dlatego rodzice dokonując wyboru kierują się bliskością, zasobami finansowymi i organizacyjnymi (np. w przypadku konieczności dowożenia dziecka) oraz wartościami (np. przekonaniem o konieczności wychowywania dziecka w zróżnicowanym środowisku). W przypadku osób, które mieszkają na wsi, istotna jest odległość od szkoły oraz, w mniejszym stopniu, od dużego ośrodka miejskiego. Nieliczni rodzice mieszkający na wsi dowożą dzieci do szkół miejskich. Warto podkreślić, że zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim nawet dojazd do szkoły rejonowej wymaga od części rodziców codziennego dowozu dziecka samochodem, rowerem lub komunikacją miejską.

Rodzice, wybierając szkołę dla swoich dzieci, kierują się takimi wytycznymi, jak: dobra opinia placówki w środowisku lokalnym, troska o bezpieczeństwo, wcześniejsze zadowolenie rodzica (gdy dziecko ma starsze rodzeństwo) oraz dobre warunki lokalowe i wyposażenie. Liczy się także dostępność zajęć dodatkowych oraz kompetencje kadry pedagogicznej.

Wybór placówki niepublicznej jest zdaniem tych badanych, którzy z takiej oferty skorzystali, sposobem na wzmocnienie rozwoju dziecka. Jest to decyzja, która wiąże się z ponoszeniem wysokich kosztów finansowych, dlatego jest rozważana jedynie przez zasobnych rodziców. Przekonanie o znaczeniu takich inwestycji dobrze oddaje wypowiedź jednej z mam:

Mąż się nie zgodził, aby dziecko chodziło do szkoły publicznej. Za duże klasy. Mieliśmy dyskusję, ja mówiłam, że nie chcę, aby z dziecka wyrosła księżniczka. Ale mąż powiedział, że szkoła ma być dobra, mogą najwyżej obciąć wszystkie zajęcia (M33).

Na decyzję rodziców, którzy zdecydowali się na wysłanie dziecka do szkoły niepublicznej, miały wpływ także takie aspekty, jak: nietypowość dziecka (jego specyficzne cechy osobowości: wrażliwość, nieśmiałość; nietypowe uzdolnienia, kreatywność, indywidualność); oferta szkoły (wielkość, dostępne zajęcia, atmosfera, bezpieczeństwo); kadra o wysokich kompetencjach; wielość imprez i wydarzeń, aktywizowanie dzieci do występów publicznych; złe doświadczenia z przedszkola publicznego. Odmierna sytuacja dotyczy rodziców posyłających dzieci do niepublicznej szkoły wiejskiej. Ponieważ szkoła ta została utworzona w miejsce zlikwidowanej placówki publicznej, czyli po to, by nie było konieczności dowozu dziecka do dalszej miejscowości, jest ona utrzymywana przez powołane do tego celu stowarzyszenie. Rodzice ponoszą część kosztów edukacji, jednak często są z nich zwalniani w przypadku trudności finansowych. Dlatego tutaj także głównym kryterium wyboru szkoły była odległość od miejsca zamieszkania.

Z kolei rodzice, którzy pomimo posiadanych środków nie decydują się na szkołę niepubliczną (miejską), argumentują, że:

- dzieci uczą się w wyselekcjonowanym środowisku, co pozbawi je właściwej perspektywy i zrozumienia dla osób uboższych (*Ja uważam, że w życiu trzeba się spotkać z każdym człowiekiem, żeby sobie potem umieć radzić. Mam nadzieję, że nie spotka jej krzywda, ale też nie ma co budować klo-sza M13*);
- należy dziecku dać możliwość zaistnienia w zróżnicowanych środowiskach (*Wybór szkoły, czy państwowa, czy prywatna, opierał się na tym, że nie chcieliśmy jej posłać tam, gdzie ma wszystko od godziny 8 do 17 w jednym pakiecie i w jednym budynku. Nigdy z mężem tego nie lubiliśmy M21*);
- szkoła prywatna nie zaoferuje więcej niż szkoła publiczna (*Mogę wysłać dziecko do prywatnej szkoły, a nie chcę wysłać, bo po pierwsze to są pieniądze, a po drugie nie uważam, że przy 15 osobach w klasie córka więcej się nauczy M22*);
- w szkole niepublicznej panuje „wyścig szczurów”, wszyscy starają się mieć jak najwyższe osiągnięcia i jest presja, by nie zaniżyć poziomu;

- istotna jest chęć spędzania czasu z dzieckiem, angażowania się w jego edukację, posyłanie na różne zajęcia pozaszkolne, by rozszerzyć doświadczenia i kontakty z ludźmi, rodzicielskie doświadczenie jego rozwoju, a szkoła niepubliczna tego pozbawia (*w końcu po to ma się dziecko, żeby z nim pracować, żeby się nim cieszyć* M21).

Konsekwencją wysłania dziecka do szkoły niepublicznej jest, zdaniem części badanych, zamknięcie go w świecie ograniczonym poprzez określony poziom możliwości. To może się wiązać z brakiem wrażliwości na potrzeby innych, nierozumienie i niedostrzeganie, że inni mają trudniej; dziecko nie pozna życia, które jest wokół, nie będzie umiało się przed nim bronić. To jest selekcja dzieci, ułatwianie im życia. Aspekty te są, zdaniem części rodziców, niepożądane wychowawczo.

Najważniejsze dla rodziców jest to, by dziecko lubiło chodzić do szkoły. Dzieci badanych rodziców według respondentów najczęściej lubią szkołę, szczególnie, gdy mają tam przyjaciół oraz nie mają problemów z nauką (*uwielbia szkołę, dla niej to jest kara, gdy nie może iść do szkoły, gdy jest chora* M59).

Przy tym rodzice, którzy nie mają możliwości wyboru innej placówki (z powodów finansowych, ze względu na miejsce zamieszkania), w sytuacji gdy dziecko źle funkcjonuje w szkole, nie podejmują działań, które mogłyby to zmienić – wykazują się biernością. Rodzice ze szkół niepublicznych miejskich przyjmują postawę przeciwną – starają się wpływać na postępowanie nauczycieli, by ci postępowali zgodnie z ich oczekiwaniami. W części wypowiedzi widać, że rodzice występują w placówce w roli adwokatów swoich dzieci, starając się wpłynąć na nauczycieli i szkołę, by wyegzekwować odpowiednie ich zdaniem traktowanie dziecka. W przypadku, gdy dziecko jest niesprawiedliwie oceniane przez nauczyciela, jest mu przypięta opinia złego/niegrzecznego ucznia, wtedy rodzice są w stanie posunąć się także do odwołania się do wyższych władz oświatowych: dyrekcji, kuratorium. Lecz mają przy tym świadomość, że takie działanie wymusi konieczność zmiany placówki, w której uczy się dziecko. Z wypowiedzi wynika, że nie zawsze ich interwencje są skuteczne, wręcz czasem prowadzą do zaostrzonego konfliktu pomiędzy szkołą a rodzicami.

Znaczący jest fakt, że zarówno na poziom zadowolenia, jak i niezadowolenia rodzica ze szkoły wpływają przede wszystkim postawa i kompetencje nauczycieli. Rodzice potrafią docenić, gdy nauczyciel się stara, angażuje i dostrzega wyjątkowość każdego dziecka. Są w stanie wiele wybaczyć i usprawiedliwić, pod warunkiem, że dziecko lubi szkołę oraz swojego wychowawcę i pod jego wpływem rozwija się i robi postępy. Rodzice doceniają nauczycieli zaangażowanych, lubianych przez dziecko, otwartych i aktywnych, gotowych do komunikowania się, dostrzegających predyspozycje dzieci i tworzących warunki, by je wzmacniać. Doceniają także działania świetlicy szkolnej, szczególnie gdy dziecko może tam

zarówno odrabiać lekcje, jak i pożytecznie spędzać czas oraz dostępność boiska szkolnego, z którego dzieci mogą korzystać po lekcjach.

Jednak wielu badanych zauważa, że szkoła ma ograniczone zasoby. Dlatego muszą sami poszukiwać innych form i miejsc, które pozwolą na rozwijanie dziecka.

W opinii pojedynczych rodziców szkoła nie może zdominować życia dziecka i pozbawić go pasji. Tak o tym mówi ojciec chłopca: *ja też chodziłem do szkoły, też nie byłem orłem, ale stwierdziłem, że lepiej robić rzeczy, które się lubi, a nie poświęcać czas na jakieś odmiany rzeczownika przez przypadki* (O23).

W szkole dzieci korzystają także z zajęć dodatkowych. Są one szczególnie cenne dla tych, które nie realizują się w klasie, trudno im znaleźć przyjaciół, zaś szkoła je nudzi. Jeżeli zajęcia dodatkowe są w szkole, jest to impuls dla dziecka, by uznać, że szkoła nie jest taka zła.

Rodzice doceniają, gdy dziecko może korzystać z wielu zajęć dodatkowych na miejscu, bez konieczności zmiany budynku. Podoba się, gdy w szkole zajęcia są różnorodne, bezpłatne, trafne w odniesieniu do ich dzieci. Ale też są tacy opiekunowie, którym nie podoba się wielość zajęć pozalekcyjnych, bo przez to nauka dziecka przeciąga się codziennie o dwie–trzy lekcje, co z kolei powoduje, że jest mniej czasu w domu, nie ma kiedy rozwijać zainteresowań indywidualnie, gdyż wszystko dzieje się w szkole. Dylemat ten dobrze oddają słowa respondentki:

Ale nie wiem, co jest lepsze. Czy tutaj te języki, dodatkowe zajęcia, czy to, że nie mam czasu na samodzielne pogłębianie jakiś rzeczy (M38).

W postulatach rodziców dotyczących szkół zauważa się rozczarowanie brakiem dostrzegania i wykorzystywania zdolności dzieci. Tymczasem, ich zdaniem, ważne w środowisku szkolnym jest pokazywanie zdolności po to, aby inspirować innych do pozytywnych aktywności, aby odwozić od bezużytecznego spędzania czasu. Ponadto warto, aby informacje o dodatkowych osiągnięciach dziecka, również pozaszkolnych, były umieszczane na świadectwie, gdyż stanowi to dla niego sygnał, że robi coś cennego.

5.5.3. Możliwości oferowane poza szkołą

W przypadku rozpoznanych predyspozycji muzycznych dziecka część rodziców decyduje się na skorzystanie z możliwości, które oferuje szkoła muzyczna (prowadząca zajęcia popołudniowe). Sprzyja temu jej bliskość oraz posiadane zasoby finansowe, pozwalające na opłacenie czesnego. Niemniej ważne jest zamiłowanie rodziców do muzyki oraz posiadane przez nich wykształcenie kierunkowe. Jednocześnie decyzji tej towarzyszą obawy, czy dziecko poddało tylu obowiązkom.

Wielu rodziców posiadających dzieci o predyspozycjach muzycznych świadomie nie korzysta z oferty szkoły muzycznej, nawet jeżeli jest ona dla nich dostępna. Tak to komentuje jedna z matek:

Mnie by to denerwowało, gdybym go zapisała do szkoły muzycznej i zachęciła do gry na instrumencie i potem to się stanie dla niego przykrym obowiązkiem i będę go zmuszać. Nie chciałabym tego, do pewnych rzeczy dzieci muszą same dojrzeć (M76).

Rodzice dość często korzystają z oferty zajęć dodatkowych dostępnych w szkole lub okolicy zamieszkania. Posyłają dzieci na zajęcia sportowe, muzyczne (w tym orkiestra dęta, zespoły wokalne), plastyczne, językowe i in. w szkole, domach kultury, klubach sportowych, szkołach językowych, kościołach. Zatrudniają także korepetytorów do domu (nauka gry na instrumencie, zajęcia językowe).

Przy tym podkreślają, że zajęcia dodatkowe mają sprawiać dziecku przyjemność (*wysłać dziecko na zajęcia dodatkowe, które nie sprawiają przyjemności czy wzbudzają awersję, to nie ma sensu O72*). Starają się nie zmuszać, lecz dobierać zajęcia adekwatnie do zainteresowań i zdolności dziecka. Gdy zajęcia nie są trafione, pozwalają na wycofanie się. Ale część podkreśla, że jest to możliwe dopiero po zakończeniu jakiegoś okresu (np. semestru, roku szkolnego), by uczyć dziecka odpowiedzialności za podjęte decyzje.

Jeżeli zajęcia dodatkowe są poza szkołą, dają możliwość funkcjonowania w różnych środowiskach i poznawania osób o podobnych zainteresowaniach. W kierowanych do dziecka propozycjach uwzględniają możliwość odmowy lub rezygnacji w trakcie, gdy aktywność trwa dłużej, na przykład w odniesieniu do zajęć dodatkowych, uznając, że dziecko ma prawo do poszukiwania własnej drogi (*co będą chciały robić, to ja nie będę naciskać; jak coś nie sprawia przyjemności, to trzeba to zmienić, nie ma sensu się morderować M5*). W pewnych sytuacjach, gdy ważną wartością jest dla rodziców wytrwałość, z góry ustalają warunki rozpoczęcia jakiejś aktywności (np. konieczność kontynuowania jej przez określony czas). Rodzice, którzy sami byli sportowcami, wdrażają dzieci do tego, by trenowały jedną, wybraną dziedzinę (*my uczyliśmy dzieci, że jak się coś zaczęło, to trzeba skończyć M25*).

Rodzice korzystają z zajęć dodatkowych także w przypadku, gdy konieczne jest niwelowanie deficytów i trudności dziecka. W takim przypadku dziecko nie ma możliwości zrezygnowania z zajęć.

Nieliczni rodzice deklarują, że nie chcą dziecka obciążać dodatkowymi zajęciami, wolą dbać o to, by miało ono czas dla siebie (by miało dzieciństwo). Obrazują to następujące wypowiedzi:

Też nie chciałabym go obciążać, chciałabym, żeby miał jeszcze trochę tej swobody. Żeby go nie obciążać tymi zajęciami dodatkowymi (M9).

Ja jestem przeciwna parciu na sukces od najmłodszych lat i wysyłanie na tysiące zajęć dodatkowych (M22).

Rodzice z tych środowisk, w których szkoła nie posiada dużej oferty zajęć dodatkowych, zauważają, że jest to wielki wysiłek organizacyjny dla rodziny (*Wydaje mi się, że to, że dzieci gdzieś chodzą, to kwestia charakteru rodziców. Tutaj trzeba dużo samozaparcia M83*); dlatego nie każdy jest w stanie mu sprostać. Stąd w tym przypadku konieczna jest gotowość, by poświęcać swój czas na dowożenie dziecka w różne miejsca. Niektórzy zauważają, że różnią się pod tym względem od innych rodziców, że większości się nie chce (*Nie tak, żebym była przez to szczęśliwa. To wymaga ode mnie dużej organizacji w czasie tygodnia. Trudno to wszystko ogarnąć. Ja bym wolała, żeby nie chodził na tę pilkę, ale on chce M75*).

Rodzice dostrzegają także kulturalny i sportowy potencjał środowiska, w którym żyją. W swoich wypowiedziach wymieniali wiele miejsc i wydarzeń, które eksplorują w ramach wycieczek z dziećmi. Należy tu wskazać: muzea, lotniska, koncerty, festiwale, parki, lasy, bunkry, Centrum Nauki Kopernik, Bałtów i in. Zabierają dzieci na częste spacer, wycieczki rowerowe i zagranicę. Niektórzy rodzice są świadomi, że ich sposób bycia wpływa na dziecko:

Chyba sposób funkcjonowania domu też jest istotny. Jeździmy po Polsce, staramy się zwiedzać, pokazywać, nie na zasadzie zaliczania kolejnych rzeczy, ale czegoś małego, co jest piękne, zobaczyć coś ciekawego – obraz. A jak obraz jest nieciekaw, to może rama jest ciekawa (M11).

Przeszkodą w wykorzystywaniu dostępnych w otoczeniu zasobów są czas i możliwości organizacyjne rodziców. Nawet świadomość, że w okolicy są dostępne atrakcyjne dla dziecka zajęcia, nie gwarantuje, że rodzice z niej skorzystają. Tu ograniczeniem są przede wszystkim zasoby finansowe oraz organizacyjne, na przykład posiadanie małych dzieci.

Ważnym miejscem, z którego korzystają rodzice, jest biblioteka miejska. Zabierają tam dzieci i uczą, jak samodzielnie wypożyczać interesujące książki, korzystać ze stanowisk komputerowych. Miejsce to pozwala na rozbudzanie czytelnictwa, czasem też w bibliotekach organizowane są konkursy, w których dzieci biorą udział.

Nieliczni rodzice korzystają z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz specjalistów. Ci, którzy zabierają dziecko do psychologa, niepokoją się jego zachowaniem. Diagnoza psychologiczna pozwala na poznanie deficytów i wdrożenie terapii (dysleksja, SI, problemy logopedyczne, ADHD, nadmierna wrażliwość, problemy z koncentracją), ale też poznanie wysokich możliwości intelektualnych dziecka (testy inteligencji). Jednak o ile w pierwszym przypadku rodzice starają się pracować z dzieckiem w domu, by zniwelować trudności, o tyle

w drugim nie potrafią przeciwdziałać nudzie w szkole i negatywnej reakcji dziecka na nią. W obliczu niechęci nauczycieli do współpracy rodzice są bezradni.

Długo chodziłam do pani i pytałam co się dzieje. No to się dowiedziałam, że on się nie kontroluje. W końcu poszłam do tego psychologa, która mi powiedziała, że to nie jest mój problem. Od tamtej pory przestałam chodzić do szkoły i dowiadywać się. Bo w szkole sobie radzi dobrze, nie kłamie, nie kombinuje, nawet jak dostanie jedynkę, to przyjdzie i powie. Bo był niegrzeczny. To po co ja mam do pani chodzić? Żeby znowu słuchać, że był niegrzeczny? (M92).

Uzyskane w poradni wyniki czasem są konfrontowane w szkole, przy tym nie zawsze znajdują tam potwierdzenie (zarówno o potrzebie pomocy, jak i w przypadku próby wyegzekwowania zaleceń psychologa). Również sami rodzice nie zawsze zgadzają się z diagnozą poradni. Uznają, że specjaliści nie potrafili trafić do dziecka i przełamać jego nieśmiałości, dlatego diagnoza jest błędna. Zdaniem rodziców chociaż nie można pomijać faktu, że dziecko może mieć jakieś deficyty, trzeba być wrażliwym na sygnały od innych, lecz jednocześnie kierować się swoją znajomością dziecka. Rodzice mogą znać głębszą przyczynę nietypowego zachowania dziecka (np. nieśmiałość, upodobania, niechęć do nowych sytuacji, wzmożona potrzeba ruchu), dlatego powinni sprzeciwiać się nazbyt pochopnemu nadawaniu etykiet. W przypadku stwierdzonych deficytów dziecka konieczne jest jego wsparcie, wożenie go na zajęcia rehabilitacyjne lub rewalidacyjne oraz ćwiczenie w domu.

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne nie są też dobrze oceniane w tych środowiskach, gdzie wszyscy się znają. Życie w małej społeczności, w której wszystkie informacje szybko się rozprzestrzeniają, stają się własnością publiczną, a to może zaszkodzić dziecku. Tak to opisuje jedna z matek:

Pójdzie do psychologa u nas, to jak jakbym poszła do koleżanki i zaczęła opowiadać jej własne problemy, bo tu wszyscy się znają (M29).

Zauważalnym elementem wykorzystania środowiska rodzinnego dziecka jest budowanie sieci współpracy i wsparcia. Taką sieć tworzy dalsza rodzina: dziadkowie, którzy zajmują się dzieckiem, gdy rodzice nie mogą. Grają z dzieckiem, czytają mu, pozwalają na eksperymenty, dają się przebierać, zabierają na spacer, rozbudzają pasję, opowiadają o dawnych czasach, a także wykonują czynności opiekuńcze. Niemniej doceniane są także inne osoby w rodzinie, które mają jakieś sukcesy, na przykład wujek, który jest muzykiem/astronomem i swoim doświadczeniem dzieli się z dzieckiem, rozbudzając zainteresowania. Jeżeli członkowie rodziny mieszkają zagranicą, jest to pretekst do uczenia się języków obcych.

W sieci wsparcia uczestniczą także inne osoby, które pomagają w rozwijaniu zainteresowań i zdolności dzieci, na przykład nauczyciele, lektorzy, trenerzy, niezadko sprawdzeni w pracy ze starszym dzieckiem. Są to osoby, które inspirują, wzmacniają, dostarczają dodatkowych wskazówek lub ćwiczeń, by dziecko

mogło rozwijać się w domu. Ci, którzy przychodzą uczyć dziecko w domu, mają niestandardowe metody pracy, indywidualizują nauczanie i są bardzo skuteczni, a przy tym lubiani przez dziecko. To również członkowie rodziny lub znajomi, którzy podpowiadają, jak postępować w sytuacjach trudnych, pomagają podejmować decyzje, wspierają organizacyjnie, zapraszają na wydarzenia lub do placówek, w których uczą (np. szkoły językowej), a także środowisko grupy przedszkolnej/klasz szkolnej oraz sąsiedzkie, zapewniające dostęp do rówieśników o podobnych zainteresowaniach, z którymi dziecko może aktywnie zajmować się swoimi pasjami (np. konstruować, uprawiać sport lub realizować przedstawienia).

Korzystanie z zewnętrznych zasobów, by wzmacniać potencjał dziecka, może wiązać się z trudnościami. Należą do nich: organizacyjne, finansowe, związane z miejscem zamieszkania. Pojedynczy rodzice zauważają, że ich własna nieśmiałość czy brak otwartości są utrudnieniem w rozwijaniu dziecka. Gdy sami nie lubią poszukiwać i angażować się, gdy są domatorami, wyjście poza dom jest dla nich stresujące. Niektórzy uznają, że tracą czas, spędzając go na czekaniu na dziecko; nudzą się na treningach; nie lubią lub nie chcą się angażować. Pojedyncze głosy odnoszą się do braku zdecydowania, co dla dziecka jest dobre, jakie działania są słuszne. Ich dzieci nie zawsze jasno komunikują swoje oczekiwania, a oni sami nie potrafią dostrzec, czego dziecko potrzebuje.

Badania ukazują, że szkoła jest traktowana przez rodziców jako główne miejsce, które może być wykorzystywane w rozwijaniu zdolności dziecka, jednak wielokrotnie roli tej nie spełnia w sposób zadowalający. Dlatego konieczne jest sięganie po inne zasoby dostępne w środowisku, w tym w szczególności wzbogacony program nauczania realizowany na zajęciach dodatkowych oraz kompetencje osób z otoczenia rodziców i dzieci. Docenianie roli nieformalnego kształcenia, w tym korzystanie z pomocy rówieśników, rodzeństwa, nietypowych zajęć, ma szczególne znaczenie w dziedzinach poza przedmiotami szkolnymi (np. taniec, konstruowanie) (por. Sosniak, 1999), a jednocześnie w środowiskach, w których nie ma dostępu do odpowiedniego wsparcia, odpowiedzialność za wejście dziecka do dziedziny i wzmocnianie rozwoju zdolności spoczywają na samych rodzicach.

6. Dyskusja wyników

Uwzględniając dzieciństwo zdolnych osób, Mega-Model umożliwia przeanalizowanie trajektorii rozwoju zdolności w okresie dzieciństwa w różnych dziedzinach; momentów, w których dzieci mają swoje pierwsze osiągnięcia w danych dziedzinach; obszarów i sposobów ujawniania się „twórczości przez małe t”; celów edukacji ukierunkowanych na rozwój zdolności; stymulatorów i inhibitorów rozwoju zdolności oraz roli rodziców w rozpoznawaniu i rozwijaniu zdolności. Uwzględniając postawione pytania badawcze, możliwe stało się poznanie, w jaki sposób rodzice rozpoznają i wzmacniają rozwój zdolności dzieci, na jakie trudności napotykają i jak sobie z nimi radzą, w jaki sposób wykorzystują zasoby zewnętrzne.

Rozpoznawanie potencjału dziecka

W pierwszej kolejności analizie został poddany proces rozpoznawania przez rodziców potencjału dzieci. Ustalono, w jaki sposób i na podstawie jakich wskaźników rodzice rozpoznają potencjał swoich dzieci w różnych dziedzinach.

Badania pokazały, że rodzice podchodzą do swoich nominacji w sposób refleksyjny. Ci, którzy mają przygotowanie w danej dziedzinie, czują się kompetentni, by rozpoznawać potencjał dziecka, są przekonani o trafności swoich wskazań i potrafią to uzasadnić. Wielu jednak, pomimo dokonania nominacji, wyraża swoje wątpliwości, na ile ich przypuszczenia są trafne, a także, jakie ma to konsekwencje dla dziecka. Nominacje rodziców odzwierciedlają ich postawy wobec konkretnych kierunków zdolności oraz dylematy dotyczące dalszego postępowania z dzieckiem (por. Solow, 2001). Część stara się swoje nominacje potwierdzić poprzez odwołanie się do osób, które są autorytetem w jakiejś dziedzinie (wychowawców, nauczycieli, członków rodziny). W pewnych przypadkach nominacja rodziców jest wręcz uzasadniana opiniami autorytetów – głównie wychowawców przedszkoli i nauczycieli. To oni odkryli potencjał dziecka i zachęcili rodziców, by ci poświęcili swoją uwagę i środki, by go wzmacniać.

Rodzice wskazali wiele dziedzin, w których ich zdaniem dzieci przejawiają wyjątkowy potencjał. Wskazywali zarówno na potencjał intelektualny i twórczy, jak też inne obszary ujawnionych możliwości. Wymieniali dziedziny: artystyczne (plastyczne, muzyczne), sportowe, przedmiotowe (w zakresie języka ojczystego, matematyczne, przyrodnicze, w zakresie języka obcego, informatyczne) oraz pozapredmiotowe (taneczne, społeczne, techniczne i konstruktorskie oraz orientacja w przestrzeni).

Jako kluczowe cechy charakterystyczne dla małych dzieci, będące wskaźnikiem ich potencjału, wymienia się takie aspekty, jak: doskonała pamięć, koncentracja uwagi nie tylko na najbardziej interesujących faktach, wczesne rozpoczęcie mówienia i rozbudowane słownictwo, ciekawość, poczucie humoru, zainteresowania i pasje, pragnienie poznania wszystkiego, wyobraźnia i tworzenie opowieści, zmiany reguł w grach, wczesne czytanie i liczenie, problemy ze snem lub brak potrzeby długiego snu, preferowanie w zabawie starszych dzieci, niecierpliwość wobec tych, którzy nie uczą się tak szybko. Niekoniecznie pojawiają się zaawansowane umiejętności motoryczne, ale wcześniej rozumieją złożone wzorce motoryczne, pragnienie podejmowania wyzwań, chociaż głównie w dziedzinach, w których czują się ekspertami – w innych dziedzinach może pojawić się tendencja do unikania (Koshy, Robinson, 2006). Badani rodzice wskazują, że dziecko od wczesnych lat wyróżniało się w jakieś dziedzinie, sporadycznie nawet przed 1. rokiem życia (np. wykazywało zainteresowanie dźwiękami lub było bardzo ruchliwe). Zauważają także doskonałą pamięć, zainteresowanie, dociekliwość, ciekawość, zainteresowanie słowem pisanim i mówionym, liczbami, w zabawie preferencję starszych osób i in. – chociaż specyficzne wskaźniki są różne dla konkretnych dziedzin. Wiele z nich jest zbieżnych z ustaleniami innych badaczy (por. Gross, 1999; Harrison, 2004; Rogers, Silverman, 1998).

W szczególności rodzice dostrzegają pozytywne emocje towarzyszące dzieciom przy zajmowaniu się daną dziedziną, ich wysoki stopień koncentracji na tych aktywnościach, duże zaangażowanie oraz chęć poświęcania czasu na działania w wybranym obszarze. Motywacja do zajmowania się daną dziedziną to najwyraźniejszy dla opiekunów wskaźnik posiadanego przez dziecko potencjału. I chociaż możliwe jest, że zamięłowanie do danych aktywności nie świadczy o zdolnościach¹⁸³, to jednak jest pierwszym sygnałem do tego, by zwrócić na dziecko i jego zainteresowania głębszą uwagę. Fakt ten ma konsekwencje pedagogiczne – rodzice są dobrymi obserwatorami zainteresowań i pasji swoich dzieci, ich opinie i oceny w tym zakresie są trafne i mogą być pomocne dla nauczycieli, którzy chcą budować proces edukacyjny w sposób interesujący dla swoich wychowanków.

¹⁸³ Można tak przypuszczać na przykład w odniesieniu do niektórych nominacji w dziedzinie plastyki. Niektórzy rodzice dostrzegają zamięłowanie, motywację i chęć poświęcania czasu, lecz jednocześnie sygnalizują, że prace dziecka nie są wysoko oceniane przez nauczycieli (np. nie są wyróżniane na wystawach lub konkursach szkolnych) i podkreślają swój wysoki stopień zaangażowania w realizację wytworów dziecka. Nietrafność nominacji w zakresie plastyki może być skutkiem tego, że rysunek jest dla dziecka podstawowym środkiem wyrazu, który z czasem zamienia się w inne formy (np. czytanie i pisanie) (Wołoszynowa, 1986).

Wypowiedzi rodziców potwierdziły także wcześniejsze ustalenia, że opiekunom łatwiej jest określić zakres zainteresowań niż zdolności dzieci (por. Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013a).

Okazało się, że rodzice z dość dużą trafnością wskazują na te cechy i zachowania, które świadczą o zdolnościach intelektualnych, twórczych i kierunkowych, przy tym jednak często są one traktowane rozłącznie. Przykładowo, nie każde dziecko, które rodzic uznaje za zdolne intelektualnie, posiada inne zdolności kierunkowe (w dwóch przypadkach występują, zdaniem badanych, jedynie zdolności intelektualne) lub zdolności twórcze (towarzyszą one jedynie siedmiorgu dzieciom o zdolnościach intelektualnych)¹⁸⁴. Podobnie nie wszystkim zdolnościom kierunkowym towarzyszą zdolności twórcze. Rodzice raczej rzadko łączą zdolności intelektualne ze zdolnościami twórczymi. Może to być wynikiem ich utożsamienia zdolności intelektualnych z łatwością w nauce szkolnej oraz wysokimi wynikami w tym obszarze. Ci rodzice, którzy dostrzegają towarzyszące zdolnościom intelektualnym zdolności twórcze, twierdzą, że dzieci czują się w szkole nieszczęśliwe, nudzą się, tracą motywację do nauki, a nawet że szkoła zabija w dziecku jego pasję poznawania. Te ustalenia mogą świadczyć, że dla części rodziców wyodrębniona grupa zdolności w większym zakresie odzwierciedla „skuteczność ucznia” (Turska, 2005; 2006), zaś zdolności twórcze, które często w szkole przejawiają się nonkonformistycznym zachowaniem dziecka i wpływają na jego odbiór przez nauczyciela, ze względu na kłopotliwe konsekwencje, nie są włączane przez większość rodziców do wskaźników potencjału. Można także przyjąć, że część rodziców rozróżnia zdolności szkolne jako odrębne od zdolności twórczych (por. Renzulli, Reis, 2002) lub w ogóle nie uświadamia sobie ich istnienia.

Zdarza się także, że rodzice nie dostrzegają zdolności twórczych u tych dzieci, które ich zdaniem posiadają predyspozycje plastyczne lub muzyczne. Przy tym twórczość rodzice przypisują najczęściej do określonej dziedziny i zabawy, jednak nie są one dostrzegane u wszystkich nominowanych dzieci. Najczęściej predyspozycje twórcze ujawniają się w plastyce, która jest dla dzieci łatwiejszym środkiem ekspresji niż na przykład słowo mówione lub pisane (por. Wołoszynowa, 1986). Uzasadnienia tego zjawiska doszukuję się w kilku faktach. Przede wszystkim dla wielu rodziców predyspozycje twórcze przynależą do dziedzin artystycznych – twórcą jest osoba, która maluje, komponuje, pisze książki, odkrywa itp. Dlatego trudno im odnieść wyobrażenie o twórczości do swoich dzieci, które jeszcze nie mają takich osiągnięć. Przypisywana dzieciom „twórczość przez małe ł” jest potencjałem, który dopiero może przyczynić się do powstania nowych i oryginalnych wytworów, ujawnia się u dzieci w zabawie, wyobraźni, pracach plastycznych. Dzieci o zdolnościach intelektualnych lub matematycznych, które podejmują interesujące problemy, rozwiązują je w sposób nietypowy i wykazują niezależność w myśleniu, nie zawsze są traktowane przez rodziców jako

¹⁸⁴ Zestawienie nominacji rodziców można znaleźć w aneksie pracy.

twórcze; te przejawy mogą przez opiekunów ignorowane. Wiele trudności może powodować także nonkonformizm dziecka, jego gotowość do kwestionowania autorytetów, poszukiwanie wyzwań i chęć odkrywania, gdyż cechy te mogą być w przedszkolu, szkole, a także w domu traktowane jako wyraz niegrzecznego zachowania. Czynniki te mogą mieć związek z ograniczeniami w dostrzeganiu u dzieci zdolności twórczych. Rodzice posiadający większą wiedzę pedagogiczną, uprawiający kreatywne zawody, a także tacy, którzy doceniają wartość postawy twórczej, są bardziej wrażliwi na jej przejawy u swoich dzieci. W takich przypadkach nie potrzebują materialnych dowodów (np. rysunków) zdolności twórczych dziecka. Przy tym możliwą przyczyną braku zauważenia zdolności twórczych dziecka jest ich faktyczny brak lub nietrafność nominacji rodziców.

Motywacja dziecka jest uznawana za przejaw jego zdolności. Jednak badania pokazują, że już w dzieciństwie motywacja jest zróżnicowana – część dzieci odwołuje się swoim pasjom z poczucia wewnętrznej potrzeby, niektóre, pomimo posiadania predyspozycji, nie mają pragnienia zajmowania się daną dziedziną. Dlatego też dostrzega się rolę rodziców w rozbudzaniu i podtrzymywaniu motywacji dziecka poprzez stosowanie zachęt i tworzenie atmosfery, która sprzyja wysiłkowi dziecka, a także stosowanie nagród i zewnętrznych form motywacji (por. Bloom, 1985; Hay, 1993).

Kolejnym ważnym wskaźnikiem potencjału są obiektywne osiągnięcia dzieci, głównie wyniki w konkursach i zawodach. Tym samym wskaźnik ten nie może odnosić się do wszystkich zdolności kierunkowych (np. nie ma żadnych form rywalizacji związanych ze zdolnościami społecznymi). Chociaż nie wszystkie dzieci posiadają ducha rywalizacji i chcą uczestniczyć w takich wydarzeniach, dla wielu stanowią one element motywowania się do wysiłku i rozumienia rozwojowego charakteru posiadanych zdolności, w tym zależności pomiędzy wkładem pracy a osiągnięciami oraz niewystarczającej roli ambicji i aspiracji. W tej kategorii mieszczą się także sukcesy w nauce szkolnej oraz występy publiczne, a nawet dostanie się do szkoły muzycznej lub drużyny sportowej. Osiągnięcia takie pojawiają się już na etapie przedszkolnym (np. udział i wyróżnienie w międzynarodowym konkursie plastycznym), potwierdzając tym samym nominacje rodziców.

Jednocześnie brak osiągnięć w okresie dzieciństwa może być skutkiem niemożności uczestniczenia w określonym rodzaju rywalizacji lub wzbogacaniem nauczaniu. Przykładowo, dziecko, które nie zostało przez rodzica skierowane do szkoły muzycznej, nie ma możliwości sprawdzenia swoich predyspozycji; dziecko nieśmiałe nie będzie uczestniczyło w występach itp. Stąd rodzice zdają sobie sprawę z ograniczeń w tym zakresie, wynikających na przykład z charakteru dziecka, miejsca zamieszkania rodziny lub barier finansowych i organizacyjnych, i mogą wskazywać jedynie na brak możliwości osiągnięć w jakiejś dziedzinie.

Przeprowadzone analizy pokazują, że dzieciństwo jest okresem, w którym nie tylko ujawnia się potencjał dziecka, lecz także osiąga ono pierwsze obiektywne sukcesy i porażki (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011), rodzice zaś mają w tym swój udział – zarówno stymulujący, wspierający, jak i hamujący, uczący dzieci zależności od dorosłych i obawy przed ryzykiem. Rodzice przyczyniają się do tego, że dziecko chce brać udział w rywalizacji – zachęcają, informują, podpowiadają sposób przygotowania się do konkursu, wzmacniają psychicznie. Również stanowią oparcie wtedy, gdy dziecku się nie powiedzie, poszukują obiektywnych przyczyn porażki.

Dzieci badanych rodziców mają zróżnicowany poziom osiągnięć szkolnych, których przejawem są wysokie oceny. Jedynie w przypadku zdolności intelektualnych oraz powiązanych z nimi zdolności matematycznych wysokie oceny są traktowane jako wskaźnik potencjału dziecka. Jest wysoce prawdopodobne, że to konsekwencja stosowania w edukacji wczesnoszkolnej ocen opisowych, które rodzicom trudno jest zinterpretować w kategoriach osiągnięć szkolnych, w przeciwieństwie do ocen liczbowych, nagród, medali i dyplomów, traktowanych jako potwierdzenie predyspozycji dziecka.

W przypadku zdolności społecznych w ogóle nie ma możliwości przypisania do nich obiektywnych osiągnięć szkolnych lub pozaszkolnych. Rodzice, ustalając priorytety, uznają za ważniejsze, by dziecko miało wysokie (lub zadowalające) wyniki w nauce, niż żeby rozwijało zdolności kierunkowe. Dlatego w pierwszej kolejności podejmują działania, by pomóc dziecku w razie problemów w uczeniu się, nawet kosztem rezygnacji z dodatkowych aktywności ukierunkowanych na rozwój zdolności. Dostrzegają także niebezpieczeństwo związane z nadmiernym przywiązywaniem się do osiągnięć szkolnych, co może zabić w dziecku jego ciekawość i kreatywność – ta grupa rodziców w większym zakresie wspiera niezależność dziecka i nie przywiązuje wagi do ocen.

Warto podkreślić, że rodzice są uważnymi obserwatorami tego, jak dziecko radzi sobie w szkole i zauważają te czynniki, które potencjalnie mogą być zaczątkiem nieadekwatnych osiągnięć, w tym presji rówieśników, braku wyzwania dla dziecka, nudy szkolnej, osobistych cech dziecka, postaw i strategii dydaktycznych nauczyciela, atmosfery w szkole.

Wzmacnianie rozwoju zdolności dzieci

Badani rodzice podejmują wobec swoich dzieci wiele różnorodnych działań, zarówno oddziałujących bezpośrednio na rozwój zdolności, jak i mających wpływ pośredni. Chociaż każdy przypadek jest odmienny, to jednak można odnaleźć w wypowiedziach rodziców pewne prawidłowości.

Decyzja o tym, czy i w jaki sposób rozwijać rozpoznane zdolności dziecka jest uwarunkowana szeregiem czynników. Przede wszystkim badania ukazały, że rodzice wartościują zdolności – uznają niektóre za ważne, a inne za mało istotne. Na ocenę wartości zdolności wpływają przede wszystkim posiadane przez rodziców zamiłowania i zdolności oraz wykonywany przez nich zawód. Przykładowo zdolności plastyczne są uznawane za wartościowe przez rodziców, którzy lubią plastykę i prace manualne oraz chętnie dzielą swój czas z dzieckiem, wspólnie wykonując prace artystyczne. Dziecko staje się partnerem rodzica w jego ulubionych aktywnościach (por. Witte i in., 2015). Chęć wspierania dziecka jest wzmocniana, jeżeli rodzic wykonuje zawód, w którym posiadanie danych zdolności jest niezbędne – w przypadku plastyki na przykład zawód architekta lub grafika, w przypadku muzyki – posiadanie wykształcenia muzycznego i wykonywanie zawodu muzyka. W sytuacji, gdy rodzice sami nie posiadają predyspozycji, czynnikiem sprzyjającym działaniom wspierającym jest docenianie przynajmniej przez jednego z nich danej dziedziny i zamiłowanie w tym kierunku (np. podziwianie prac plastycznych innych osób, miłość do muzyki) (por. Sosniak, 1999). Rodzice ci są bardziej wyczuleni na specjalne potrzeby dziecka oraz bardziej chętni, by je zaspokoić. Należy więc uznać, że oddziaływania w dużej mierze są zależne od dziedziny, w której ujawniają się predyspozycje dziecka.

Gdy rodzice podejmują decyzję o wspieraniu rozwoju zdolności swojego dziecka, obejmuje to takie działania, jak wzbogacanie środowiska oraz wyrabianie nawyków i umiejętności poprzez:

- rozbudzanie w dziecku zamiłowania do danej dziedziny, na przykład książek, opowiadań, muzyki, rysowania itp.;
- wspólne spędzanie czasu, na przykład rysowanie, aktywności sportowe, uczenie się języków i in., dawanie przykładu i przekazywanie wskazówek technicznych; zgoda na to, by dziecko włączało się w aktywności rodzica;
- zachęcanie i wyrażanie aprobaty, gdy dziecko zajmuje się daną dziedziną, aprobatą niezależności, twórczości, pomysłowości oraz sukcesów;
- zapewnienie dostępu do potrzebnych pomocy, instrumentów, zabawek, sprzętu, książek i innych przedmiotów materialnych, a także podsuwanie zadań, ćwiczeń, projektów do rozwiązywania;
- zapewnienie w domu przestrzeni do realizowania swoich pasji i rozwijania zdolności (np. stanowiska do aktywności plastycznych) oraz wzmocnianie dziecięcej twórczości;
- zabieranie dziecka w ciekawe miejsca, umożliwienie udziału w koncertach, wystawach i innych interesujących wydarzeniach;

- wzmacnianie cech psychospołecznych dziecka, w tym motywacji, radzenia sobie z wygraną i niepowodzeniem oraz rywalizacją i występami publicznymi, kształtowanie poczucia sprawstwa;
- uczenie samodzielności poznawczej, wyrabianie nawyku skutecznego uczenia się i wartościowego spędzania czasu, uczenie wytrwałości i systematyczności oraz radzenia sobie z nudą;
- kształtowanie hierarchii wartości, uczenie szacunku do innych osób;
- pomoc w dokumentowaniu twórczości dziecka (spisywanie opowiadań, przechowywanie prac itp.);
- angażowanie innych osób, w tym członków rodziny w rozwój zdolności dziecka; zatrudnianie korepetytorów, budowanie sieci współpracy wokół dziecka;
- korzystanie z zasobów zewnętrznych: szkoły, zajęć dodatkowych, szkoły muzycznej, domów kultury, klubów sportowych, szkół językowych i in.;
- finansowanie, organizowanie, bycie managerem i adwokatem swojego dziecka.

Wymienione działania wspierające koncentrują się na aktywności rodziców i udzielaniu wsparcia psychicznego, materialnego oraz organizacyjnego. Warunkiem skuteczności tych działań jest chęć rodziców do angażowania się w życie dziecka, lecz także ich dyspozycyjność, gotowość do poświęcania czasu i zasoby materialne. Wszystko to składa się na bezpieczną atmosferę wzmacniającą motywację, wspierającą w sytuacjach trudnych i budującą dobre relacje rodzinne (por. Phillips, Lindsay, 2006).

Badania innych autorów oraz rozwojowe modele zdolności akcentują rolę dzieciństwa jako momentu, w którym zdolności są rozpoznawane i rozpoczyna się ich systematyczne rozwijanie. W procesie tym dużą rolę odgrywają rodzice, którzy decydują i podejmują konkretne kroki, by dziecko mogło się rozwijać (por. np. Chin, Harrington, 2007; Gagné, 2010; 2013; 2016; Piirto, 2000; Sosniak, 1999; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011; Yun Dai, Schader, 2001). Przeprowadzone badania potwierdzają dotychczasowe ustalenia – wielu rodziców w różnorodny sposób wspiera swoje dzieci od najwcześniejszych lat. Moment startu rozwoju różnych zdolności (por. Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011) jest umiejscowiony w okresie dzieciństwa, otwierając przed młodymi ludźmi adekwatne dla ich możliwości szanse. Przy tym jednak badani rodzice, którzy są aktywni we wspieraniu rozwoju zdolności, nie prezentują wysokich aspiracji wobec swoich dzieci. Ich cele są ukierunkowane na to, by zaspokajać potrzeby dziecka, włączać je w aktywności preferowane przez siebie, oferować atrakcyjny i wartościowy sposób spędzania czasu czy też zanurzać dziecko we własny świat wartości naukowych i estetycznych. W zależności od specyficznych

cech dziecka mają gotowość do tego, by modyfikować środowisko, poszukiwać strategii wspierania czy wzmocniać motywację (por. Garn, Matthews, Jolly 2010; Witte i in., 2015; Yun Dai, Schader, 2001). Nawet ponoszenie wyrzeczeń, związanych z organizowaniem, opłacaniem i dowożeniem dziecka na dodatkowe zajęcia rozwijające go zdolności, jedynie sporadycznie powiązane jest z nadzieją na przyszłe wysokie osiągnięcia (sportowe, aktorskie). Uzyskane wyniki mogą być powiązane z doborem badanej próby – prawdopodobnie odmienne nastawienie prezentowałyby rodzice dzieci uczęszczających do szkół profilowanych (np. sportowych, muzycznych, baletowych).

Ważnym aspektem kierowania rozwojem zdolności dziecka jest wykorzystywanie zasobów zewnętrznych, w tym posyłanie go na zajęcia dodatkowe, treningi, do szkoły muzycznej lub klubu sportowego, zapewnienie korepetytora (z języków obcych). Rodzice dostrzegają i wykorzystują dostępne zasoby swojego środowiska, ale na miarę możliwości finansowych i organizacyjnych. Ten zakres oddziaływań wymaga od rodziców dużo większej gotowości do wyrzeczeń: poświęcenia czasu na kwestie organizacyjne (dowożenie na zajęcia, treningi, zawody) i finansowe (opłacenie zajęć dodatkowych, nauki w placówce niepublicznej). Wsparciem w takich działaniach jest dostęp do sieci wsparcia (członków rodziny, znajomych) oraz szeroka oferta środowiska lokalnego, szczególnie oferująca bezpłatnie wzbogacony program rozwoju zdolności (np. zajęcia dodatkowe w szkole, zajęcia w domu kultury, zespół wokalny lub instrumentalny itp.).

Niemniej ważny jest wybór szkoły, adekwatnej do specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka. Rodzice mają świadomość znaczenia wyboru szkoły w kontekście rozwoju potencjału potomka. Nie wszyscy badani mają jednak możliwość wyboru takiej szkoły, która dla dziecka będzie korzystna – najczęściej ich decyzja jest uwarunkowana odległością placówki od miejsca zamieszkania. Jednak ci, którzy troszczą się o to, by poprzez szkołę wzmocnić możliwości dziecka, wyrażają gotowość, by dowozić je wiele kilometrów i ponosić dodatkowe koszty edukacji. Ich refleksyjna postawa ukierunkowana jest na utrzymanie w dziecku jego potencjału (w tym ciekawości, kreatywności, pasji). Zauważają, że uczenie się w klasie szkolnej, czy nawet w ramach zajęć dla dzieci zdolnych, lecz niedopasowanych do kierunku zdolności dziecka, jest frustrujące i przyczynia się do zaniżenia motywacji, do wycofania się, problemów z zachowaniem i utratą miłości do uczenia się (por. Roedell, 1984). Dlatego wybierając szkołę dla dziecka, kierują się jej ofertą, bezpieczeństwem dziecka i kwalifikacjami kadry pedagogicznej.

Rodzice za szczególnie korzystne dla dziecka uznali niewielkie klasy, kameralność szkoły, w której wszyscy się znają oraz możliwość posyłania dzieci na zajęcia dodatkowe w budynku placówki. Potwierdził się także fakt, że rodzice chętniej zgadzają się na uczestniczenie dzieci w programach wzbogacających

rozwój zdolności, jeżeli realizowane są one w szkole, do której dziecko uczęszcza i gdzie ma swoich przyjaciół (Young, Balli, 2014). Równie znaczące są posiadane przez nauczycieli kompetencje psychologiczne, dydaktyczne oraz społeczne, także postawy nastawione na wzmacnianie mocnych stron dzieci. Doceniane są takie cechy pedagogów, jak indywidualizowanie procesu kształcenia, wrażliwość na zdolności i potrzeby dziecka, nawiązanie z nim dobrych relacji oraz pozytywne cechy osobowości. Bardzo ważne są komunikatywność i chęć budowania partnerskich relacji z rodzicami, chociaż zdaniem badanych niewielu nauczycieli to potrafi. Jednocześnie nie wszyscy rodzice są zainteresowani tym, by włączać się w proces edukacji i utrzymywać stały kontakt z nauczycielem. Szczególnie gdy nauczyciel nie docenia dziecka, nie potrafi go zaciekawić, stosuje negatywne etykiety w stosunku do ucznia, doprowadza do tego, że dziecko nie lubi szkoły i jest zniechęcone do nauki.

W wielu wypowiedziach potwierdza się spostrzeżenie, że nauczyciele preferują dzieci przeciętne, wolą dzieci, które są nudne; szczególnie kreatywne dzieci są traktowane jako źródło zakłóceń i nie są łatwe do prowadzenia w klasie (por. Carrington, Bailey, 2000; Scott, 1999). Zdaniem rodziców wielu nauczycieli woli uczniów grzecznych, spokojnych, nieprzysparzających problemów wychowawczych. Rodzice wskazują także na brak przygotowania nauczycieli do radzenia sobie z dziećmi o wzmózonej pobudliwości emocjonalnej, intelektualnej i ruchowej. Takie dzieci są traktowane jako kłopot. Dzieci mające potrzebę ruchu są tłumione, te dociekliwe i potrzebujące poszukiwania odpowiedzi na ważne dla nich pytania są zaś ignorowane i „wpisywane” w ramy szkolnego programu.

Rodzice, posyłając dziecko do szkoły, obdarzają nauczycieli zaufaniem, wierzą, że ci będą wiedzieli, jak pracować z dzieckiem. W badaniach rodzice wskazują na fakt, że ci dobrzy nauczyciele rozmawiają z nimi, uwzględniają ich opinię, doradzają i są gotowi do budowania partnerskich relacji. Cechy te przypisywane są nie tylko nauczycielom szkolnym, lecz także trenerom, lektorom i korepetytorom dziecka realizującym zajęcia dodatkowe. Fakt, że tacy nauczyciele są, napawa optymizmem, zwłaszcza w kontekście stwierdzenia, że podejście w szkole wobec zdolności intelektualnych oraz nauki ma silny wpływ na motywacje osób zdolnych. Gdy szkoły wspierają dzieci i doceniają ich osiągnięcia (również nagradzając i upubliczniając wyniki), nawet trudne relacje społeczne czy wrogość, które są udziałem dzieci, nie wiodą do ukrywania zdolności (por. Phillips, Lindsay, 2006). Rolą nauczycieli jest także tworzenie atmosfery w klasie, w której dostrzega się zdolności twórcze, akceptuje się inność, sprzyja nauce i wzmacnia motywację dzieci do aktywności i wysiłku (por. Karwowski, 2005; Kerry, Kerry, 2000).

Badania potwierdziły, że w przypadku większości wyodrębnionych dziedzin bardzo korzystne jest posiadanie przez rodziców kompetencji specjalistycznych. Przykładowo fakt wczesnego angażowania dziecka w edukację muzyczną związaną

z określonym instrumentem powiązany jest ze świadomością obowiązku, który rodzice biorą na siebie: wdrożenia dziecka do systematycznego ćwiczenia. W badaniach Lauren A. Sosniak (1987) wyraźnie podkreśla się, że początkowa edukacja wybitnych pianistów opiera się na środowisku domowym poszerzonym o systematyczne lekcje u profesjonalnego nauczyciela i wymaga od rodziców zainwestowania środków finansowych (zakup instrumentu, opłacenie dowozu i lekcji) oraz czasu, a także motywowania, zachęcania, dawania przykładu oraz wspólnego muzykowania z dzieckiem. Włączanie się rodziców we wspólne działania muzyczne stanowi dla dzieci w tym wieku dużą wartość i znacząco wpływa na ich motywację (por. Denac, 2008).

Uzyskane wyniki badań pokazują rodziców w dwojakiej roli przy wzmacnianiu rozwoju zdolności muzycznych dziecka: jako tych, którzy inicjują i inspirują, tworzą warunki do rozwoju, a następnie wzmacniają rozwój, w tym dbają o systematyczne ćwiczenia i trwanie w zamiłowaniu do muzyki, jak też tych, którzy poprzez swoje nastawienie wobec dziecka lub samej muzyki ograniczają ich rozwój. Istotne jest potwierdzenie założeń rozwojowych modeli zdolności, że sama identyfikacja, nawet bardzo wczesna, zdolności muzycznych, nie daje gwarancji ich rozwoju. W kontekście dość wczesnej stabilizacji niektórych właściwości tego typu zdolności (Bonna, 2016) zwlekanie z podjęciem decyzji o „wejściu do dziedziny” i rozwoju dziecka w tym zakresie ogranicza drogę rozwoju adekwatnego do możliwości, szczególnie w odniesieniu do gry na niektórych instrumentach lub chłopięcego śpiewu (por. Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011).

Trzeba przy tym podkreślić, że oprócz postaw rodziców ograniczeniem jest także zróżnicowany dostęp do odpowiednich ośrodków muzycznych wśród badanych, zwłaszcza w środowisku wiejskim. Lecz także w tym przypadku można poszukiwać skrajnych postaw i dążeń rodziców: są tacy, którzy mają gotowość dowożenia dzieci do odległej miejscowości do szkoły muzycznej, co przyczynia się do realizacji utraconych marzeń ojca o kształceniu muzycznym; tacy, którzy wykorzystują lokalne środowisko i jego zasoby – zespół śpiewaczy oraz orkiestrę dętą, oraz ci, którzy nie szukają możliwości rozwoju, podając ku temu przekonujące wyjaśnienia (np. wysokie koszty dowozu i brak czasu, właściwości psychospołeczne dziecka, brak powiązania tego typu kształcenia z jego przyszłością).

Uzyskane wyniki potwierdzają złożoność kształtowania się zdolności muzycznych dzieci oraz podkreślają znaczenie (pozytywne lub negatywne) warunków domowych oraz postaw rodziców dla ich rozwoju. W odniesieniu do zdolności muzycznych wielu rodziców ma gotowość do podejmowania działań, które wzmocnią ich rozwój. Rodzice, ujawniając swoje zamiłowanie do muzyki, starają się stworzyć dziecku warunki do tego, by również ono mogło zajmować się tą dziedziną, budzą miłość do niej. Co ważne, postawy rodziców wobec zdolności i edukacji muzycznej dzieci wiążą się raczej z przekonaniem o wartości

kształcenia muzycznego dla ogólnego rozwoju dziecka, a nie są osadzone w ambicjach rodziców i ich pragnieniu ukształtowania wybitnego muzyka – motywacje te są zbieżne z deklaracjami rodziców w badaniach Davida Yun Dai i Robin Schader (2001).

Rodzice dostrzegają także swoją rolę we wzmacnianiu rozwoju zdolności plastycznych dziecka, chociaż zauważają cienką granicę pomiędzy zachęcaniem i inspirowaniem a przymuszaniem do podporządkowania się plastycznej wizji dorosłego. Ich poziom zaangażowania w rozwój ma związek z zasobami materialnymi (środki na zakupy pomocy plastycznych), postawami (docenianie tego typu zdolności) oraz wykonywanym zawodem i posiadanymi zdolnościami. Wielu z nich stara się w miarę możliwości zapewnić wsparcie emocjonalne i materialne (por. Freeman, 2000b). Dostrzegają także rolę szkoły, nauczycieli oraz umożliwienia dziecku uczestnictwa w zajęciach dodatkowych. Oprócz postaw wspierających ujawnia się tutaj świadome i celowe kierowanie rozwojem dziecka, rozbudzanie w nim miłości do dziedziny, artystycznej wrażliwości, wytrwałości, doskonalenie techniki, a także zapewnienie wolności w tworzeniu (por. Pufal-Struzik, 2009). W badaniach znalazły swoje odzwierciedlenie spostrzeżenia Ireny Pufal-Struzik (2009) i Joan Freeman (2000a; 2000b) o sprzyjających w rozwoju tego typu zdolności czynnikach, takich jak wykonywanie przez rodziców twórczego zawodu.

Wyniki części badań, odnoszących się do zdolności sportowych dzieci, ukazują rolę rodziny w rozpoznawaniu i wzmacnianiu potencjału oraz podkreślają znaczenie sprzyjającego środowiska, które buduje okazje do angażowania się w ruch i budowanie zaufania do siebie (por. Turner, Helms, 1999). Ponownie widoczne jest, że sama identyfikacja rodziców nie jest wystarczająca do tego, by dziecko mogło rozwijać swoje zdolności na poziomie adekwatnym do możliwości. Motywacje rodziców nie są związane z wysokimi osiągnięciami sportowymi dzieci – nie dążą do prestiżu i nie wyrażają marzeń o karierze sportowej dla swoich dzieci (por. Gray, Plucker, 2010). Raczej kojarzą sport ze zdrowym trybem życia, uprawianiem hobby, pozbywaniem się nadmiaru energii, tym samym można się spodziewać, że nie będą popychali dzieci do tego, by te uprawiały sport wyczynowy.

Rodzice dzieci o zdolnościach sportowych, które mają wysokie osiągnięcia, są zaangażowani i skoncentrowani na dziecku i kładą nacisk na uprawianie sportu (por. Sękowski, Siekańska, 2008) – w badanej grupie, chociaż niewiele dzieci trenuje sport z nastawieniem na osiągnięcia, większość rodziców stara się zapewnić warunki do tego, by ich potomstwo miało wiele zajęć sportowych i dbają o to, by wszczepić zamiłowanie do ruchu. Rodzice nie tylko zachęcają dziecko do sportu, ale starają się także o to, by posiadało ono odpowiedni sprzęt i miało dostęp do treningów. Pierwszy etap edukacyjny to moment korzystny dla rozpoczęcia

treningów niektórych dyscyplin sportowych, takich jak gimnastyka (por. Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011), a biografia sportowa w wielu dyscyplinach budowana jest już od wczesnych lat, gdyż osiągnięcie wysokiego poziomu wymaga intensywnych oddziaływań i treningów już w wieku dziecięcym (Karolczak-Biernacka, 1998b). W badanej grupie jedynie nieliczni rodzice są zainteresowani systematycznym i wyczynowym uprawianiem sportu przez dzieci i dają im taką możliwość.

Przy tym potwierdza się fakt, że w większym stopniu angażują się ci rodzice, którzy sami uprawiali sport i mają do niego zamiłowanie; dzięki czemu są nie tylko inicjatorem, lecz także wzorcem, a nawet pierwszym nauczycielem dzieci (por. Witte i in., 2015). Są to byli sportowcy, pasjonaci sportu oraz matka, która traktuje uprawianie sportu jako sposób na pozbycie się przez dziecko nadmiaru energii. W takim przypadku rodzice biorą na siebie odpowiedzialność za kwestie finansowe i organizacyjne; udzielają wsparcia emocjonalnego, a także monitorują postępy. Większość rodziców pozwala dziecku na próbowanie i doświadczanie, poszukiwanie tej dziedziny sportu, w której będzie się realizowało, przy jednoczesnym braku nacisku na to, by miało ono w tym zakresie wysokie osiągnięcia. Za to osiągnięcia dziecka w sporcie stanowią dla nich znaczące potwierdzenie ich nominacji.

W wybitnych wynikach sportowych podkreśla się znaczenie posiadania tzw. kreatywności taktycznej (Memmert, Baker, Bertsch 2010; Memmert, Roth, 2007). Część badań ukazuje, że wczesna inicjacja w sporcie nie jest pożądana, że wybitny poziom osiągnięć w sportach zespołowych (piłka nożna) uzyskują te osoby, które w późniejszym czasie uległy specjalizacji (Memmert, Baker, Bertsch, 2010). Jednak samo budowanie doświadczeń w sporcie sprzyja rozwojowi kreatywności. Dlatego korzystne jest wczesne rozpoczęcie treningów sportowych, gdyż ich rekreacyjny charakter pozytywnie wpływa na motywację w późniejszym rozwoju (Memmert, Baker, Bertsch, 2010). Uwagi te potwierdzają słuszność postępowania tych rodziców, którzy zachęcają dzieci do sportu, rozbudzają w nich miłość, a jednocześnie nie przymuszają do bezwzględnego wyboru specjalizacji na tym etapie rozwoju. Jednocześnie jednak, co znaczące, badani rodzice nie zauważają zdolności twórczych, które ujawniają się w sporcie.

Kariery profesjonalnych tancerzy pokazują, że doświadczali oni różnicowego wsparcia rodziców. Część tych, którzy osiągnęli sukces, otrzymywali w pierwszych okresach rozwoju wsparcie rodziców. Zapewniali dostęp do sprzętu i opłaty za trening, transport na zajęcia, dostęp do informacji, udzielali porad i wsparcia emocjonalnego, pomagali w przypadku niepowodzeń oraz w wyborze kariery (Chua, 2015). W prezentowanych badaniach zdolności taneczne są traktowane jako hobby i rodzice, chociaż wzmacniają ich rozwój, nie cenią ich wysoko i nie przewidują, by dziecko miało wiązać się z tą dziedziną na całe życie.

Robert J. Sternberg (2005a) uważa, że przywódcy skuteczni to ci, którzy potrafią połączyć trzy cechy: kreatywność, inteligencję i mądrość. Rodzice zauważają rolę inteligencji oraz kreatywności w tym zakresie, lecz także zauważają, że dzieci, które chcą jedynie rządzić innymi, a nie wykazują się wysokim poziomem inteligencji i kreatywności, są dla innych nieatrakcyjne i nie znajdują u nich posłuchu. Dostrzegają także niebezpieczeństwo związane z realizacją takich zdolności, gdy dziecko nadużywa swojej władzy, co prowadzi do dręczenia innych. Dzieci te mają umiejętności przywódcze, lecz brakuje im odpowiedniej postawy, opartej na mądrości, która służy zrównoważeniu skutków pomysłów lidera w odniesieniu do wszystkich zainteresowanych osób, i jest w pewnym sensie decyzją o tym, by wykorzystać inteligencję i kreatywność oraz doświadczenie dla wspólnego dobra (por. Sternberg, 2005a).

W odniesieniu do innych dziedzin ujawnionych zdolności uwyraźniło się znaczenie wartości, którą rodzice przypisują do domeny (np. kategoria nieszkodliwe hobby rzadko motywowała do wzmacniania dziecka poprzez zasoby zewnętrzne); fakt, czy wiąże zdolności z długotrwałym rozwojem dziecka (np. sprzyjające było uznanie, że dziecko będzie w przyszłości wykonywało określony zawód powiązany np. z techniką) oraz to komu przypisują odpowiedzialność za wzmacnianie rozwoju zdolności (głównie szkoła była zdaniem rodziców instytucją, która powinna objąć opieką zdolne dzieci). Jako istotne w decyzji o sposobach wzmacniania potencjału dziecka były także jego indywidualne właściwości psychospołeczne.

Rozpoznawanie i wzmacnianie cech psychicznych dziecka

Oprócz identyfikacji zainteresowań i zdolności oraz aktywnej roli w kształtowaniu postawy wobec osiągnięć, rodzice zauważają także specyficzne dla dziecka cechy i zachowania, szczególnie odnoszące się do jego sfery psychicznej, emocjonalnej i społecznej.

Rodzice dostrzegają, że ich dzieci wykazują zróżnicowaną motywację w różnych działaniach – jest ona odmienna, gdy zajmują się swoją pasją, inna, gdy się uczą do szkoły, a jeszcze inna – gdy stają w obliczu wyzwań. Rena F. Subotnik zauważa, że motywacja może obniżyć się zarówno wtedy, gdy dziecko ponosi porażki, napotyka na trudności, dowiaduje się, że osiągnięcia wiążą się z wysiłkiem i pracą, jak i wtedy, gdy wszystko idzie mu zbyt łatwo, gdy ma same sukcesy i nie napotyka na wyzwania (Subotnik, 2015). Zarówno w domu, w szkole, jak i poprzez udział w konkursach dziecko spotyka się z trudnościami, które musi pokonywać; z wyzwaniami, które osiąga poprzez intensywną pracę i trening. Podejmowanie wyzwań, w tym w szczególności uczestnictwo w różnych formach rywalizacji, wiąże się z osiągnięciem obiektywnego sukcesu, którego wyrazem

jest zajęcie punktowanego miejsca, otrzymanie dyplomu, wyróżnienia, pucharu, medalu lub nagrody rzeczowej oraz odpowiedniego wpisu na świadectwie szkolnym.

Jednak drugą stroną tego typu aktywności jest duże prawdopodobieństwo zeknięcia się z niepowodzeniem. Porażka jest dla wielu ludzi przeżyciem przykrym, na które reagują najczęściej dwojako: albo w sposób racjonalny, w którym uznaje się uzyskany wynik jako obiektywny i szuka sposobu, by doskonalić siebie i w przyszłości uzyskać wynik lepszy, albo w sposób irracjonalny, gdy winą za niepowodzenie obarcza się innych, pozwalając sobie na ujawnienie emocji (płacz, złość, wycofanie się) (Karolczak-Biernacka, 1998a). Część rodziców odgrywa kontrowersyjną rolę w kształtowaniu postawy dziecka wobec wyzwań, rywalizacji i osiągnięć (ich braku). Są opiekunowie, którzy przymuszają dziecko do udziału w różnych konkursach lub wystąpieniach, a nawet wykonują za dziecko pracę, która jest oceniana. Rywalizacja jest traktowana przez rodziców jako osobiste wyzwanie, porażka zaś – uznawana za krzywdzącą dziecko. Takie działania rodziców nie sprzyjają wzmocnieniu siły psychicznej dziecka, lecz przyczyniają się do obarczania winą za porażkę innych osób lub niesprzyjających warunków i losu.

W grupie badanych rodziców są dzieci, które nie lubią udziału w konkursach ze względu na swoje cechy osobowości (np. nieśmiałość, brak umiejętności pracy pod presją) (Braun, Mach, 2012). Należy też zauważyć, że są dzieci, które na skutek odniesionego sukcesu są otaczane zawiścią i niechęcią rówieśników, jako te, które się wyróżniają i wyznaczają zbyt wysoką poprzeczkę. Stają się w klasie szkolnej Innymi, a nawet Obcymi (Limont, 2013a). W narracjach nawet rodzice stawali się tymi, którzy negatywnie oceniali sukcesy innych, traktując je jako niezасłużone lub pozbawiające szansy na wygraną ich dzieci. Rodzice ci wpisują się w postawę wychowawczą, którą opisują słowa: „współczesne pokolenie socjalizowane jest do osiągnięcia sukcesu, a porażka nie jest pożądana” (Hejwosz-Gromkowska, 2014, s. 202). Stąd również udział dzieci w różnych formach rywalizacji jest w pewnej mierze uwarunkowany nasilającą się potrzebą posiadania i dokumentowania wszelkich osiągnięć w życiu dorosłym, gdzie rynek wymaga określonych kwalifikacji potwierdzanych dyplomami (por. tamże). Odnoszone przez dzieci sukcesy i ich rzeczowe dowody są kolekcjonowane przez rodziców, którzy traktują je jako dokumentację zdobywanych przez dziecko kompetencji i poziomu edukacji (por. Hejwosz-Gromkowska, 2014; Melosik, 2014; Nyczaj-Draż, 2015). Spostrzeżenia te znajdują odzwierciedlenie w przytaczanych deklaracjach rodziców, chociaż są one w mniejszości.

Niebezpieczeństwo związane z udziałem w różnych formach rywalizacji dotyczy motywacji dziecka, by brać udział w zmaganiach. Dla części dzieci rywalizacja jest na tyle atrakcyjna, że biorą w niej udział, by móc się sprawdzić, ścigać

z innymi. Jest to okazja do podjęcia wyzwania, która staje się bodźcem do większego wysiłku, zwłaszcza gdy sama nauka szkolna jest zbyt prosta. Jednak wtedy też pojawia się obawa, że gdy udział w rywalizacji będzie motywowany jedynie nagrodą, pomijany będzie aspekt wysiłku i samodoskonalenia się (Braun, Mach, 2012). Nadmierny pościg za nagrodami rodzi przekonanie, że najważniejsze w życiu są trofea; poszukiwanie własnej drogi życia i samodzielność schodzi na dalszy plan (Honorè, 2011). Odnoszenie ciągłych sukcesów we współzawodnictwie niesie też dla dziecka niebezpieczeństwo, że przyzwyczajone do szybkich i łatwych wygranych będzie unikało takich sytuacji, które będą niosły ryzyko przegranej. Stąd szczególnie ważna jest taka postawa rodziców, która stymuluje dziecko do wysiłku i mierzenia się z samym sobą, a nie taka, która utwierdza dziecko w przekonaniu, że jego zdolności są niezienne i nie ma możliwości poprawienia swoich osiągnięć (por. Dweck, 2000). W prezentowanych badaniach większość rodziców widzi swoją rolę wychowawczą właśnie w kontekście kształtowania motywacji, chęci, wytrwałości, mierzenia się z ryzykiem, a także uczenia się ponoszenia porażek (por. Gottfried, Fleming, Gottfried, 1994; Wang, Neihart, 2015). Wielu stara się doceniać nie tylko osiągnięcia dziecka, lecz także jego wysiłek (por. Phillips, Lindsay, 2006). Takie nastawienie sprawia, że kształtują w dzieciach poczucie sprawstwa i ukazują związek pomiędzy własną pracą a sukcesami, co w kolejnych latach może być decydujące przy podejmowaniu decyzji o pozostaniu w dziedzinie.

Badania Joan Freeman (2013, s. 12) pokazują, że osoby uznane za zdolne „czuły się tak, jakby żyły dla ambicji innych”, co powodowało, że albo starały się zrobić wszystko, by sprostać wyzwaniom, albo stale żyły w poczuciu, że nigdy nie spełnią pokładanych w nich oczekiwań (tamże). To doprowadzało je do ignorowania swojego potencjału, pozostania w swojej kulturze, w której nie ma miejsca dla zdolnych lub do wyboru mniej ważnych i atrakcyjnych zawodów, gdzie mogli się stać „dużą rybą w małym stawie” (Zeidner, Schleyer, 1999). Stąd stosunek rodziców do podejmowania wyzwań, osiągnięć i porażek dziecka nie pozostaje bez znaczenia dla jego dalszego życia.

Znaczącą rolę w budowaniu siły psychicznej dzieci pełni wspieranie ich rozwoju emocjonalnego. Część rodziców opisuje swoje dzieci jako te, które charakteryzują się dużą intensywnością emocji, niepokojami i lękami, trudnościami w radzeniu sobie z uczuciami, reakcjami nieadekwatnymi do sytuacji. Szczególnie interesujące było rozpoznanie przez wielu rodziców wzmożonych pobudliwości ich dzieci, które ujawniały się w bardzo wczesnym wieku. Chociaż nie używali oni tego określenia, posługiwali się pojęciami nadwrażliwości, nadmiernej/wielkiej wrażliwości, a także podawali charakterystyczne dla konkretnych typów wzmożonej pobudliwości wskaźniki.

Wzmoczona pobudliwość dziecka często wiązała się z przypisaniem mu zdolności w konkretnej dziedzinie. W trzech przypadkach rodzice uznali ją za zdolności empatyczne, które przekraczają możliwości odczuwania przeciętnego człowieka, są wielką wartością, lecz przy tym narażają dziecko na wiele niebezpieczeństw. Wzmoczona pobudliwość intelektualna była łączona ze zdolnościami intelektualnymi, sensoryczna – z dziedziną muzyki i plastyki, psychomotoryczna – ze sportem (por. Harrison, Van Haneghan, 2011; Limont, 2010; 2014; Lovecky, 1992; Piechowski, 2015). Michael M. Piechowski zwraca uwagę na to, że niektóre rodzaje wzmoczonej pobudliwości mylone są z zaburzeniami rozwojowymi lub złym wychowaniem (np. ADHD, zespół Aspergera; por. Probst, 2007, za: Piechowski, 2015), tymczasem w odniesieniu do zdolnych osób jest to element ich potencjału rozwojowego (Piechowski, 2015). Rozróżnienie tego zjawiska i oddzielenie go od deficytów lub choroby w okresie dzieciństwa jest ważnym zadaniem pedagogów zdolności i samych rodziców.

Opiekunowie są także uważnymi obserwatorami życia społecznego dziecka. Wiele uwagi poświęcają relacjom swoich dzieci, dostrzegają także ich wzajemne oddziaływanie (pozytywne lub negatywne). Relacje z rodzeństwem uczą tolerancji, pokazują inność zainteresowań i osobowości, zmuszają do przestrzegania norm, uczą dzielenia się. Posiadanie rodzeństwa może ukierunkowywać wybory dziecka, które może zarówno dążyć do naśladowania, jak i poszukiwania odrębności, kreowania własnej indywidualności. Próbuje zagospodarować te obszary, które nie są „zajęte” przez starsze rodzeństwo. Dzięki rodzeństwu dzieci uczą się dzielenia, współdziałania, rozumieją lepiej normy, zasady wzajemności, spędzają razem dużo czasu, co im „dostarcza doskonałego kontekstu dla uczenia się” (Schaffer, 2006, s. 295).

Można uznać, że rodzice zauważają, iż relacje te mogą mieć charakter oparty na partnerstwie, rywalizacji, władzy oraz konflikcie (co jest zbieżne z podziałem przyjętym przez Brendę L. Volling i Alysię Y. Blandon, 2005). W wypowiedziach rodziców zauważalne są pewne prawidłowości związane z przyjmowaną przez zdolne dziecko rolą w zależności od kolejności jego urodzin. W stosunkach ze starszym rodzeństwem częściej naśladuje, podgląda, stara się dorównać. Starsze rodzeństwo jest więc inspiracją, motywuje do wysiłku i pracy, dzieli hobby i zainteresowania (por. Lapidot-Berman, Oshrat, 2009). Starsze rodzeństwo jest postrzegane jako ktoś, kto przyczynia się do kształtowania zdolności i postawy wobec osiągnięć, jest wzorcem do naśladowania i wpływa na motywację. Dzięki rodzeństwu dzieci mają z kim rywalizować i przy tym kształtują swoją odporność w sytuacjach, gdy są słabsze, rozwijają swoje zainteresowania, uczą się od starszych niezależności, cierpliwości i działań twórczych (Phillips, Lindsay, 2006).

Spostrzeżenie to znajduje odzwierciedlenie w części wypowiedzi. Wiele młodszych dzieci zdolnych traktuje swoich braci i siostry jako przykład, inspirują

się ich umiejętnościami, pragną im dorównać, co zwiększa motywację do uczenia się i osiągnięć. Rodzice wyraźnie podkreślają wpływ starszego rodzeństwa (bez względu na rodzaj zdolności) na młodszego, dzielenie pasji, wspólne spędzanie czasu i szybsze uczenie się młodszego dziecka pod wpływem starszych. Jednocześnie zdolne młodszego rodzeństwa wpływa na pozycję starszych dzieci. Młodsze i ich osiągnięcia budzą ich zazdrość, stanowią źródło stresu i wzbudzają niechęć, czują, że ich pozycja jest zagrożona i nie mają takiego wpływu na młodszego, jakby chcieli (por. Givens, Kerr, 2008). W takich sytuacjach starsze rodzeństwo nie radzi sobie z osiągnięciami młodszego dziecka; są one dla niego źródłem stresu i zazdrości (Hackney, 1981). W badanych rodzinach jedynie w nielicznych przypadkach rodzice zauważali, że ich młodszego zdolne dziecko budzi zawiść i niechęć starszego, relacje zaś są trudne.

Z kolei zdolne dzieci w relacji z młodszym rodzeństwem przyjmują rolę opiekunów, wprowadzają w zainteresowania, służą pomocą (por. Givens, Kerr, 2008). Przy małej różnicy wieku zdolne dzieci budują relacje partnerskie z rodzeństwem bez względu na to, kto jest starszy, a kto młodszy (por. Lapidot-Berman, Oshrat, 2009). W badanych rodzinach w relacjach z młodszym rodzeństwem częściej zdolne dzieci przyjmują rolę opiekunów i przewodników; realizując dzięki temu swoje wizje i pomysły, i będąc dla mniejszych wzorem do naśladowania. W rzadszych przypadkach, przy dużej różnicy wieku, dziecko zdolne jest zazdrosne o pozycję młodszego.

W większości przypadków rodzice doceniają fakt posiadania dzieci (nie jedynie), szczególnie, gdy relacje pomiędzy rodzeństwem są partnerskie. Poza pojedynczymi przypadkami posiadane przez dzieci zdolności pozytywnie wpływają na relacje rodzinne¹⁸⁵. Rodzice wobec relacji dziecka z rodzeństwem przyjmują różne postawy. Wiele wypowiedzi świadczy o tym, że posiadanie rodzeństwa wzmacnia rozwój każdego dziecka, inspiruje i uczy tolerancji, zaś nieporozumienia i trudności są typowe dla rodzin.

Niemniejsze znaczenie rodzice przypisują relacjom swoich dzieci z ich rówieśnikami. Okres dzieciństwa to czas rozwoju społecznego. Dziecko przechodzi od egocentryzmu w początkach przedszkola, poprzez wspólne zabawy i aktywności w kolejnych latach, aż do skutecznej współpracy w okresie szkolnym. W narracjach ujawniły się zarówno pozytywne, bezkonfliktowe stosunki ich dzieci z kolegami i koleżankami, jak też negatywne (manipulowanie innymi; bycie odrzuconym) (por. Przetacznikowa, 1986). Przy tym relacje społeczne dzieci zdolnych

¹⁸⁵ Jednak interesujące byłoby w przyszłości dociekanie, w jaki sposób układają się relacje rodzeństwa nie tylko ze względu na kolejność urodzenia, lecz także z uwzględnieniem zainteresowań i predyspozycji będących udziałem poszczególnych braci i sióstr. W tych analizach nie było to możliwe, gdyż nie pozyskano od rodziców deklaracji dotyczących innych członków rodziny oraz posiadanych przez nich zainteresowań i zdolności.

są ujmowane zarówno w kategoriach ich trudności, jak i przeciwnie – uznawane za ich mocną stronę.

W prezentowanych badaniach wyraźnie zaznaczył się fakt, że kierunek posiadanych zdolności ma znaczenie dla pozycji społecznej dziecka oraz jego relacji z rówieśnikami. Wyraźnie zaznaczył się związek pomiędzy posiadanymi przez dziecko zdolnościami (lecz także zainteresowaniami) a ich relacjami z rówieśnikami. Szczególne znaczenie ma posiadanie przez dziecko zdolności społecznych: przywódczych, empatycznych i organizacyjnych. Dzieci o takim potencjale są pożądanymi towarzyszami zabaw, mają interesujące pomysły, chętnie są zapraszane do zabawy lub same są inicjatorami i organizatorami różnych aktywności. Zdolności kategoryzowane jako nieegoistyczne, na przykład sportowe, artystyczne, są lepiej przyjmowane przez rówieśników, niż te, które uznawane są za „egoistyczne” – na przykład intelektualne (por. Geake, Gross, 2008; w: O’Connor, 2012).

Jeżeli zdolności pozwalają dziecku pomagać innym lub imponować (poprzez umiejętności lub wytwory), dziecko ma wyższą pozycję, łatwiej znajduje przyjaciół, jest akceptowane. Przykładowo zdolności plastyczne pozwalają na obdarowywanie innych ładnymi rysunkami, zdolności sportowe – na wzbudzenie podziwu oraz (zwłaszcza w sportach drużynowych) budowanie współpracy z innymi (por. Geake, Gross, 2008, za: O’Connor, 2012). Zdolności „egoistyczne”, które rozwijane są samodzielnie i służą jedynie osobie je posiadającej, w połączeniu ze specyficznymi cechami osobowości obniżają pozycję dziecka w grupie. W tym przypadku dzieci te są uznawane za niesympatyczne, dziwne, przemydralne (por. Pfeiffer, Stocking 2000; Webb, 1993). Przynależą tu zdolności intelektualne, matematyczne, językowe, które w połączeniu z niskimi kompetencjami społecznymi oraz cechami osobowości (nieśmiałość, introwertyczność, zamiłowanie do samotności) utrudniają kontakty z rówieśnikami, prowadzą do budowania toksycznych relacji lub poczucia osamotnienia i odrzucenia.

Pomimo to wiele z tych dzieci znajduje niewielkie grono przyjaciół, z którymi mają prawidłowe relacje. Wśród osób podobnych sobie, z którymi mogą dzielić pasje i zainteresowania, czują się dobrze i świetnie funkcjonują. Jednak niewielka grupa nie zabiega o względy innych, a nawet izoluje się. W narracjach rodziców pojawiły się wypowiedzi dotyczące dzieci nieakceptowanych, odrzucanych i nieszczęśliwych. W jednym przypadku opis dotyczył toksycznej przyjaźni, w drugim – odrzucenia przez klasę; obydwie sytuacje dotyczyły dziewczynek.

Społeczne funkcjonowanie dziecka zdolnego ukazuje rolę rówieśników w samodzielnym dookreśleniu swoich mocnych i słabych stron oraz w kształtowaniu się wartości związanych z rozwojem i edukacją. Środowisko rówieśnicze nastawione na osiągnięcia pozytywnie motywuje dziecko do wysiłku. Dziecko, chcąc być takie jak inne, podejmuje więcej wysiłku, by otrzymywać dobre oceny, uczestniczyć w konkursach i mieć cenione w danej grupie sukcesy. Rówieśnicy wzmocniają

motywację dzieci do pracy nad sobą i są także punktem odniesienia dla własnych możliwości, zachęcają do uczestniczenia w zajęciach dodatkowych i systematycznego trenowania lub ćwiczenia.

Z uwagi na kierunek analiz interesujące były wypowiedzi rodziców, ukazujące dylematy dzieci (głównie posiadających zdolności twórcze lub/i intelektualne), które próbują pogodzić swoje predyspozycje i poczucie odmienności z pragnieniem akceptacji przez rówieśników (por. Gross, 1998; Painter, 1993; Robinson, 2008; Salcher, 2009; Udvari, 2000). Dziecko zdolne nie zawsze czuje się komfortowo w swojej roli. Otrzymuje ono podwójne komunikaty: z jednej strony jest to entuzjazm, aplauz i podziw; ale z drugiej spotyka się z zazdrością i urazą. Nie wszystkim podoba się fakt, że dziecko jest zdolne. Dzieci te mogą czuć się z tego powodu winne. Szczególnie środowiska niewspierające zdolności będą powodowały izolację społeczną. Dlatego dzieci takie wolą skupiać się na tych działaniach, które są akceptowane w ich środowisku (McMann, Oliver, 1988; Whitmore, 1996).

Wśród dzieci, o których opowiadali rodzice, są zarówno takie, które przy wsparciu dorosłych potrafią zachować swoją tożsamość i nie rezygnują z ujawniania i rozwijania swoich predyspozycji, jak i takie, które decydują się na podporządkowanie grupie i ukrycie posiadanych zdolności¹⁸⁶. Środowiska rówieśnicze mało ambitne, preferujące wartości inne niż nauka i rozwój, działają na dziecko demotywująco. Dziecko, starając się dostosować do swojej grupy, nie chce się wyróżniać, zaniża lub ukrywa swoje możliwości. W takich środowiskach znaczenia nabierają osobiste cechy dziecka: silny charakter, niezależność, wiara w siebie, umiejętność obrony własnego stanowiska, kreatywność oraz wsparcie rodziców w budowaniu świata wartości dziecka. Widoczne jest, że już w dzieciństwie zdolne osoby podejmują decyzje dotyczące ukrywania lub ujawniania swoich zdolności, co niesie ze sobą długofalowe konsekwencje, między innymi w postaci poziomu osiągnięć szkolnych. Ukierunkowuje to uwagę pedagogów na znaczenie rodziny, lecz także szkoły, w budowaniu pozytywnej samooceny, wzmacnianiu poczucia własnej wartości oraz docenianiu posiadanego potencjału.

Rodzina jest miejscem uspołecznienia dziecka i wpływa na jego relacje z rówieśnikami. Znaczenie rodziców w tym zakresie odnosi się do faktu, że kształtują oni u dziecka pewne cechy, które przenoszą się na kontakty z innymi, pokazują, w jaki sposób budować i dbać o swoje relacje oraz stwarzają (lub ograniczają) okazję do tego, by dziecko nawiązywało stosunki z rówieśnikami. Na różnych

¹⁸⁶ W badanej grupie w jednym przypadku szczególnie mocno uwyraźnił się bardzo negatywny wpływ klasy szkolnej na dziewczynkę, jej osiągnięcia szkolne oraz chęć rozwoju. Klasa szkolna, w której funkcjonowało dziecko, preferowała wartości pozaintelektualne, dlatego, by uniknąć piętnowania i samotności, przyjmowało ono maskę cenioną przez kolegów i koleżanki (por. Gross, 1998; 1999; Silverman, 1997).

etapach rozwoju zmienia się waga kontaktów społecznych, jedne stają się ważniejsze, inne – mniej ważne. Dobrym relacjom z rówieśnikami sprzyjają ciepło i zaangażowanie rodzicielskie, umiarkowana kontrola rodzicielska, która nie może być ani zbyt mocna, ani niewystarczająca oraz demokratyczne stosunki w rodzinie (Tyszkowa, 1985; Schaffer, 2006). Panuje przekonanie, że dobrzy rodzice nie powinni ingerować w relacje dziecka z rówieśnikami, chyba że dziecku grozi fizyczne lub psychiczne niebezpieczeństwo. Chronienie dziecka przed niebezpieczeństwami i trudami pozbawia je samodzielności, chociaż dostrzegane są zachowania rodziców, szczególnie matek, nadmiernie chroniące (*Społeczna rola matki...*, 2015). W narracjach rodziców ujawnia się ich dystans do kształtowanych przez dziecko relacji z rówieśnikami, przy jednoczesnej gotowości do interwencji, gdy dziecko wyraźnie sobie nie radzi i jest nieszczęśliwe¹⁸⁷.

Ograniczenia we wzmocnianiu rozwoju zdolności

W odniesieniu do wielu dziedzin ujawniły się także ograniczenia, które utrudniają lub nawet uniemożliwiają wzmocnianie rozwoju zdolności. Szczególną rolę odgrywają tu sami rodzice, którzy nie czują się kompetentni, nie posiadają możliwości finansowych i organizacyjnych, by wspierać dziecko w rozwoju; szkoła i nastawienie nauczycieli, którzy ograniczają się do realizacji edukacji w ramach podstawy programowej oraz cechy psychospołeczne dziecka.

Ważnym stwierdzeniem jest, że część rodziców, pomimo rozpoznania potencjału dziecka, podejmuje decyzję o nierozwijaniu go, nawet wtedy, gdy cenią daną dziedzinę. To świadome zaniechanie działań na rzecz rozwijania zdolności wiąże się z dostrzeganiem możliwych zagrożeń dla dziecka. Na przykład rodzice, pomimo predyspozycji fizycznych i zamiłowania do sportu oraz własnych możliwości finansowych i organizacyjnych, nie podejmują działań ukierunkowujących dziecko na gimnastykę artystyczną, gdyż obawiają się o jego zdrowie.

Współcześnie pomiędzy ideałami kultury fizycznej a funkcjonowaniem w rzeczywistym świecie sportu, szczególnie wyczynowego, występują wyraźne rozbieżności. Dotyczą one deklarowanych w sporcie wartości i konfrontowanych z nimi komercjalizacją, dopingiem oraz dążeniem do sukcesu za wszelką cenę (Giza, 2011). Świadomość niebezpieczeństwa i przewidywanie potencjalnych problemów sprawia, że rodzice wolą pozostawić dziecko w świecie sportu uprawianego rekreacyjnie. Małgorzata Siekańska podkreśla, że kontynuowanie kariery sportowej zależy

¹⁸⁷ W tym kontekście interesujące były dalsze badania odnoszące się do związku pomiędzy postawami rodziców wobec dziecka zdolnego a jakością jego relacji z rówieśnikami. Można postawić hipotezę, że źródłem problemów społecznych dzieci zdolnych może być nie tyle ich odmienność od rówieśników, ile raczej brak treningu społecznego będącego konsekwencją nieprawidłowych postaw rodziców lub obiektywnych przeszkód związanych z nabywaniem kompetencji społecznych (np. przewlekła choroba dziecka).

od celów, które jednostka stawia przed sobą. Jeżeli są to cele niezwiązane ze sportem, nawet posiadanie zdolności i zainteresowań sportowych nie zatrzyma jednostki w tej dziedzinie (Siekańska, Blecharz, 2014). Ponieważ w dzieciństwie to rodzice ukierunkowują cele i aktywności dziecka, od ich decyzji w dużej mierze zależy, czy będzie ono realizowało karierę sportową.

Zagrożenie, które dostrzegają inni rodzice, to powiązanie kariery muzycznej ze środowiskiem osób preferujących wartości hedonistyczne. Rodzice obawiają się także, że wzmacnianie dziecka w określonej dziedzinie ukierunkuje jego rozwój edukacyjny i przyszłą karierę zawodową, zamykając jednocześnie inne, bardziej wartościowe kierunki. Uwaga taka dotyczyła na przykład zdolności plastycznych. W tym obszarze potwierdziło się spostrzeżenie, że zdolności plastyczne są mniej cenione społecznie, dlatego część rodziców nie angażuje się w ich rozwój (por. Winner, Drake, *The Rage to Master...*), szczególnie ci, którzy sami nie posiadają takich predyspozycji.

To ustalenie jest istotne dla pedagogów, którzy, dostrzegając potencjał dziecka, chcieliby zadbać o optymalny jego rozwój. Tymczasem może się okazać, że ich działania są niespójne ze strategią wychowawczą rodziców. Stąd potwierdza się przekonanie o konieczności prowadzenia dialogu pomiędzy rodzicami a nauczycielami, a także ustalania i wdrażania wspólnych i spójnych celów edukacyjnych opartych na partnerstwie (por. Coleman, Shah-Coltrane, 2010; Coleman, 2016; Epstein i in., 2002; Mendel, 2002; 2007).

Nie jest łatwo funkcjonować w szkole dzieciom posiadającym zdolności kierunkowe, którym nie towarzyszy łatwość uczenia się innych przedmiotów szkolnych. Zdaniem rodziców dzieci te mają niską motywację do zajmowania się dziedzinami innymi niż te związane ze specyfiką ich zdolności, dlatego pobyt w szkole uznają za frustrujący. Rodzice częściej uznają szkołę za inhibitor rozwoju zdolności językowych, muzycznych, sportowych, lecz jednocześnie za główne miejsce rozwoju zdolności matematycznych – nawet wtedy, gdy oceniają, że działania szkoły nie są w tym zakresie wystarczające. Przypisanie szkole odpowiedzialności za rozwój określonych rodzajów zdolności umożliwia opiekunom usprawiedliwienie swojej bierności oraz krytykowanie szkoły i nauczycieli za brak elastyczności.

Potwierdziły się opinie o tym, że szkoła nie jest miejscem neutralnym dla uczniów zdolnych (Giza, 2006b). Szkoły postrzegane są jako te, które zniechęcają dziecko do dociekliwości, zadawania pytań i poszukiwań, stają się barierą w rozwijaniu zainteresowań naukowych, gdyż nauka proponowana w szkole (*school science*) nie ma związku z prawdziwym uprawianiem nauki; przede wszystkim służy realizacji innych programów (Geake, 2000). Ponadto placówki te są nastawione na uczniów przeciętnych, obniżają zainteresowanie dziecka, nie pozwalają mu na zadawanie własnych pytań i samodzielność poznawczą, zaś

wzmacniane są tam postawy konformistyczne (Dobrołowicz, 1993a; Wiechnik, 1987). Badania ukazują, że duży udział w wymienionych mankamentach placówek mają nauczyciele, którzy nie zauważają zdolności dziecka, lub jeśli zauważają, nie wykorzystują ich; prowadzą lekcje dostosowane do przeciętnych uczniów, nie angażują się w zrozumienie dziecka wyjątkowego, nie mają kompetencji do tego, by rozpoznać jego specyficzne potrzeby, „uśredniają” i „wkładają w ramy”, by pasowało do realizowanego programu nauczania. Chociaż jednocześnie przytaczane są konkretne przykłady pozytywnego oddziaływania edukacji szkolnej na dziecko, a szczególną rolę odgrywają tu pojedynczy nauczyciele-pasjonaci.

Same szkoły różnią się w poziomie opieki nad uczniami zdolnymi. Szkoła jako instytucja ograniczona jest fizycznymi możliwościami (zasobami materialnymi, salami, polityką edukacyjną, koniecznością realizowania programu nauczania) oraz kompetencjami nauczycieli. Bogactwo oferty szkoły, szczególnie zajęć dodatkowych, zależy jest od możliwości organizacyjnych i finansowych, a także od uznanych za kluczowe wartości edukacyjnych. Przykładowo, jeżeli ważniejsze dla polityki szkoły będzie wyrównywanie szans edukacyjnych, chętniej będą organizowane zajęcia wyrównawcze niż rozwijające zdolności. Szkoły muszą mieć także gotowość do stosowania strategii odpowiednich dla uczniów zdolnych, takich jak grupowanie w szkołach lub na zajęciach dodatkowych, przyspieszenie i wzbogacenie programu nauki, by zdolni nie byli powstrzymywani przez tych, którzy wolniej się uczą, tutoring, czy nawet przyznawanie stypendiów, które chronią osoby zdolne będące w niekorzystnej sytuacji finansowej (por. Ziegler, Phillipson, 2012). Zróżnicowany program nauczania jest sposobem na rozwijanie zamiłowania do nauki, budowania chęci poszukiwania, oceny własnych pomysłów i budowania poczucia własnej wartości (Geake, 2000). Dzieci, które uczą się szybciej i mają specjalne potrzeby edukacyjne, powinny mieć dostęp do przyspieszonego lub rozszerzonego programu, do treści o wyższym poziomie trudności, nie powinny powtarzać tych samych ćwiczeń (Winebrenner, 2000).

Jako znaczące dla rozwoju zdolności dzieci uznaje się między innymi mentoring, wzbogacanie, wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych, adekwatne zarządzanie czasem szkoły i ucznia (Geake, 2000; Renzulli, 2005). Jednak w działaniach szkół opisywanych przez rodziców jedynie w ograniczonym stopniu pojawiają się wypowiedzi świadczące o tym, że nauczyciele chcą wzbogacać program dla zdolnych dzieci; nie wykorzystują także nowoczesnych technologii informacyjnych. W badanej grupie żadne dziecko nie jest objęte indywidualnym programem lub indywidualnym tokiem nauki. W szkołach nie prowadzi się programów tutorskich lub mentorskich skierowanych na dzieci. Właściwie głównym sposobem rozwijania zdolności są zajęcia dodatkowe (czasem związane z grupowaniem zdolnych) oraz w zależności od kompetencji nauczycieli, sporadyczne wzbogacaniem programu na lekcji. Możliwe jest przy tym, że

te krytyczne uwagi wynikają z braku pełnej świadomości rodziców odnośnie do tego, co dzieje się w szkole. W takim przypadku niewystarczające są komunikaty przekazywane rodzicom przez szkołę.

Inhibitorem jest brak umiejętności rodziców w rozbudzeniu i utrzymaniu motywacji dziecka do pozostania w dziedzinie. Dziecko w ciągu rozwoju napotyka na bariery w postaci porażek, konieczności podjęcia pracy i wysiłku czy postaw nauczycieli lub rówieśników, oferujących atrakcyjne, konkurencyjne aktywności. Brak nastawienia rodziców ukierunkowanego na wzrastanie, wzmacnianie przekonania, że sukces zależy od osoby, wpływa na poczucie wartości i w sytuacjach trudnych sprawia, że dziecko wycofuje się z domeny (por. Dweck, 2016). Może mieć to miejsce już na początku rozwoju, podczas przechodzenia z potencjału do kompetencji, lub na etapach wyższych, gdy dziecko styka się z innymi zdolnymi rówieśnikami, którzy posiadają wyższy poziom osiągnięć, wypracowane techniki pracy i uczenia się oraz poczucie sprawczości.

Autorzy Mega-Modelu podkreślają także znaczenie czynników psychospołecznych dziecka (niską motywację, nieproduktywny sposób myślenia, słabe umiejętności społeczne) oraz zewnętrznych i losowych (późne wejście do dziedziny, niski związek pomiędzy zainteresowaniami i zdolnościami) (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011). Rena F. Subotnik wyróżnia cztery główne czynniki, które sprawiają, że osoba rezygnuje z rozwoju zdolności w obrębie danej dziedziny. Należą do nich:

- przekonanie, że nie jest się wystarczająco zdolnym;
- brak dostępu do potrzebnych strategii lub informacji;
- brak wiedzy o tym, że wysiłek jest niezbędny w osiągnięciu sukcesu;
- obawy dotyczące tego, co pomyślą o nich rówieśnicy, którzy nie podzielają ich zainteresowań i zdolności (Subotnik, 2015).

Opinie badanych rodziców wpisują się w założenia Mega-Modelu odnoszące się do właściwości psychospołecznych dziecka. Brak zainteresowania, niska motywacja, brak wytrwałości, a także trudności społeczne wymieniane są jako te elementy, które mają negatywny wpływ na poziom rozwoju zdolności i osiągnięć. Rodzice przypisują jednak większe znaczenie czynnikom środowiskowym (w tym zasoby środowiska szkolnego i lokalnego, status finansowy i kapitał społeczny rodziny), które w Mega-Modelu są ujmowane w kategorii szans (wzmocnienia). W narracjach badanych rodziców inhibitorami rozwoju zdolności są w szczególności szkoła oraz właściwości rodziny, w tym warunki materialne, miejsce zamieszkania i związana z tym dostępność zajęć oraz postawy rodziców wobec danej dziedziny¹⁸⁸. Stąd optymalny rozwój dziecka musi z jednej strony bazować na

¹⁸⁸ Czynniki te są bliższe tym, które ujmowane są w interakcyjnych modelach zdolności (por. np.: Mönks, 2004; 2008; Popek, 2001; 2016; Renzulli, 1978; 1986b; 2016;

jego zainteresowaniach, motywacji i potrzebach (mocnych stronach), a z drugiej – opierać się na spójnym współdziałaniu środowiska szkolnego i rodzinnego, które mogą wzajemnie uzupełniać swoje niedoskonałości i wzmacniać te obszary, które są niezbędne w kształtowaniu dziecka.

Podsumowując, badania ukazały rodziców jako wrażliwych obserwatorów życia dziecka, którzy dostrzegają nie tylko potencjał, lecz również nietypowe, niepokojące ich cechy i zachowania. O ile jednak są w stanie je opisać i czasem próbują je interpretować, w wielu przypadkach borykają się z niepewnością i dylematem – na ile ich spostrzeżenia się słuszne, na ile mogą być pomocne dziecku lub jego nauczycielom i co najważniejsze – w jaki sposób postępować wobec dziecka w dalszym jego życiu? Niepokoją się, czy podejmowane przez nich działania wzmacniające rozwój zdolności są trafne i adekwatne do potrzeb dziecka. Stąd zauważa się, że badani rodzice oczekują w tym zakresie wsparcia, którego spodziewają się głównie ze strony szkoły i nauczycieli.

Ta niepewność i brak wiedzy na temat tego, do kogo zwrócić się o pomoc, wskazują na lukę w polskiej praktyce edukacyjnej. Brak doradztwa dla rodziców dzieci zdolnych, niedostateczna wrażliwość i niepełne kompetencje nauczycieli w zakresie pedagogiki zdolności to obszary wymagające większej troski decydentów i edukatorów.

Zaprezentowane wyniki umożliwiają opracowanie modelu teoretycznego, opisującego oddziaływanie rodziców w zakresie rozpoznawania i wzmocnienia rozwoju zdolności dzieci oraz skłaniają do sformułowania postulatów pedagogicznych, które mogą być wdrażane zarówno w wymiarze naukowym, jak i praktycznym.

6.1. Teoretyczny model oddziaływań rodziców w zakresie rozpoznawania i wzmocnienia rozwoju zdolności dzieci

Prowadzenie badań wiąże się z realizacją celów poznawczych, lecz także przyczynia się do budowania teorii. Istniejące modele zdolności podkreślają znaczenie czynników, które warunkują rozwój zdolności. Przybliżony w tej książce Mega-Model akcentuje, w ramach kolejnych etapów rozwoju człowieka, wpływ specyficznych właściwości jednostki oraz oddziaływanie środowiska. Z uwagi na własne zainteresowania naukowe poszukiwałam elementów wyróżniających środowisko rodzinne i zakres ich wpływu na rozwój zdolności.

Elementy te obejmują dwa rodzaje istotnych dla prowadzonych analiz działań rodzicielskich skierowanych na dzieci: rozpoznanie oraz wzmacnianie rozwoju zdolności w kontekście towarzyszących im możliwości i ograniczeń¹⁸⁹.

Model rozpoznawania i wzmacniania rozwoju zdolności dzieci przez rodziców

1. Rozpoznawanie potencjału dziecka
 - A. Czynniki sprzyjające rozpoznaniu
 1. wczesne ujawnienie się zdolności ogólnych, twórczych, kierunkowych;
 2. wczesne ujawnienie się zainteresowań kierunkowych, motywacji do zajmowania się dziedziną;
 3. obiektywne sukcesy dziecka oraz pragnienie osiągnięć w dziedzinie;
 4. kompetencje specjalistyczne i pedagogiczne rodziców;
 5. kapitał społeczny rodziny, w tym dostęp do członków rodziny, nauczycieli i specjalistów posiadających kompetencje w zakresie rozpoznawania potencjału dziecka;
 6. miejsce zamieszkania, w tym dostęp do zajęć dodatkowych, klubów sportowych, szkół muzycznych i innych miejsc, zatrudniających specjalistów danej dziedziny, posiadających kompetencje w zakresie rozpoznawania potencjału dziecka.
 - B. Inhibitory rozpoznania
 1. brak wiedzy pedagogicznej oraz specjalistycznej rodziców;
 2. brak gotowości rodziców do uznania nominacji innych osób.
2. Wzmacnianie rozwoju zdolności dziecka
 - A. Czynniki sprzyjające wzmacnianiu rozwoju zdolności
 1. status społeczno-ekonomiczny rodziny, w tym miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, posiadane środki materialne wykorzystywane we wzmacnianiu rozwoju zdolności;
 2. kompetencje pedagogiczne i psychologiczne rodziców;
 3. świat wartości rodziców;
 4. posiadanie przez rodziców własnych pasji i zainteresowań oraz wartościowe spędzanie czasu;
 5. przekonanie rodziców o możliwości kształtowania właściwości psychospołecznych dziecka i wzmacnianiu jego potencjału;

¹⁸⁹ Szczegółowe zestawienie tych czynników zostało umieszczone w aneksie książki.

6. dostęp do wzbogaconego środowiska lokalnego: szkoły, klubów, domów kultury i in.
- B. Inhibitory wzmocnienia zdolności
1. przekonanie rodziców o utrudniającym rozwój właściwościach psychospołecznych dziecka;
 2. trudności (w tym choroby) i deficyty dziecka;
 3. brak czasu dziecka, wynikający na przykład z nadmiernego obciążenia zajęciami;
 4. bierność i bezradność wychowawcza rodziców;
 5. brak kompetencji specjalistycznych rodziców w obrębie dziedziny;
 6. świat wartości rodziców, w tym w szczególności brak przekonania o wartości posiadania określonych zdolności kierunkowych;
 7. uleganie wpływom środowiska szkoły, szczególnie opiniom i wpływom nauczycieli;
 8. niski poziom zasobów zewnętrznych środowiska lokalnego.

Ad. I.

1. Skuteczność rozpoznania może być zwiększona poprzez wypracowanie strategii rozpoznawania potencjału dziecka, uwzględniającej zarówno obserwacje rodzicielskie, jak i specjalistyczne.
2. Rozpoznanie potencjału dziecka w dziedzinie przez rodzica posiadającego kompetencje specjalistyczne jest, pomimo subiektywności, trafne.
3. Samo rozpoznanie potencjału dziecka nie oznacza, że zostaną mu zapewnione warunki niezbędne do tego, by wejść w dziedzinę.

Ad. II.

1. Wczesny rozwój zdolności dziecka odbywa się w warunkach domowych, poprzez wzbogacenie środowiska i bogactwo oddziaływań rodzicielskich.
2. Zdolności kierunkowe, w zależności od dziedziny, mogą być wzmocniane poprzez oddziaływania tylko rodziców, tylko nauczycieli lub jednocześnie jednych i drugich.
3. Rozbieżność wartości i celów w oddziaływaniach rodziców i nauczycieli niweluje możliwość skutecznego wzmocnienia rozwoju zdolności dziecka.
4. Rozpoznanie przez rodziców ograniczeń, które towarzyszą wzmocnianiu zdolności dziecka, nie jest równoznaczne z podjęciem przez nich działań naprawczych.

Uwzględniając kluczową rolę rodziców w pierwszych okresach życia dziecka, w planowaniu rozwoju zdolności dziecka konieczne jest uwzględnienie wpływu zarówno świadomych postaw i działań rodziców, jak i ich oddziaływań wynikających z konkretnych warunków społecznych, kulturowych i materialnych danej rodziny.

Model ten może być pomocnym narzędziem w pracy pedagogów zdolności, pozwalającym na identyfikację możliwości i ograniczeń rodziców w kontekście rozpoznania i rozwoju zdolności dzieci w przedszkolu i szkole.

6.2. Konkluzje dla pedagogiki

Przedstawione rozważania ukazały, jaki potencjał swoich dzieci dostrzegają rodzice i na podstawie jakich wskaźników dokonują swoich nominacji. Badania potwierdzają, że rodzice są zaangażowanymi obserwatorami swoich dzieci, a ich nominacje znajdują w dużej mierze odzwierciedlenie w obiektywnych wskaźnikach zdolności, co w wielu przypadkach czyni ich wiarygodnymi uczestnikami procesu identyfikacji potencjału dziecka. Stwierdzenie to ma znaczące konsekwencje pedagogiczne – stanowi zachętę dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do włączania opinii rodziców na temat posiadanych przez dziecko zainteresowań i zdolności w proces nauczania i wychowywania.

Istotne jest ustalenie, że nominacje rodziców obejmują nie tylko najbardziej rozpoznawalne dziedziny ujawniania się zdolności, takie jak intelektualne, muzyczne, plastyczne, sportowe, matematyczne i w zakresie języka ojczystego, lecz dotyczą także bardzo specyficznych obszarów, niemających związku z edukacją szkolną. Również to stwierdzenie ma znaczenie dla pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, gdyż zauważone poza przedmiotowe predyspozycje dzieci mogą być dla nauczycieli punktem odniesienia do indywidualizowania procesu kształcenia i budowania pozytywnej samooceny dziecka.

Niemniej ważne jest uznanie roli rodziców w identyfikowaniu wzmoczonej pobudliwości dziecka. Nawet brak wiedzy opiekunów na temat tego zjawiska nie umniejsza głębi ich obserwacji, a z uwagi na fakt, że intensywność przeżyć dziecka budzi niepokój rodziców, może być przyczyną poszukiwania przez nich pomocy pedagogicznej i psychologicznej. W tym kontekście znaczące jest poszukiwanie sposobów upowszechniania w środowisku pedagogicznym (szczególnie w poradniach oraz wśród nauczycieli) wiedzy o wzmoczonej pobudliwości osób zdolnych oraz o teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego.

Rodzicielskie opisy relacji zdolnych dzieci z rówieśnikami ukazują, że czasem już w dzieciństwie podejmują one decyzje o ujawnianiu lub ukrywaniu swoich predyspozycji. Dotyczy to głównie zdolności intelektualnych i twórczych. Przy tym decyzja o ukryciu zdolności łączy się z tworzeniem nowej tożsamości (osoby niezdolnej) oraz ukierunkowuje karierę edukacyjną w sposób pozbawiający dziecko możliwości uzyskania adekwatnych dla niego wyników. To oznacza, że dzieciństwo jest okresem, w którym konieczne jest wspieranie dzieci w kształtowaniu ich adekwatnej samooceny i asertywności, pomoc w budowaniu świata wartości, wzmacnianie poczucia wartości i doceniania wysiłku i osiągnięć. Wraz z wiekiem, gdy

dla dziecka coraz ważniejsi stają się rówieśnicy, niezależność w myśleniu i umiejętność przeciwstawienia się grupie (w tym sprzeciw, aby dostosować się do przeciętności) są niezbędne dla adekwatnego rozwoju. Jednak wdrożenie dziecka do tego musi rozpocząć się dużo wcześniej – najlepiej już w okresie przedszkolnym.

Rodzicielskie decyzje dotyczące działania lub zaniechania rozwijania zdolności dzieci mogą wynikać z ich przekonań i świata wartości. Nauczyciele powinni poznać motywacje i cele rodziców, by podejmowana w szkole praca z dzieckiem była spójna z tym, co wdrażają rodzice. Rozbieżność celów może doprowadzić do konfliktu pomiędzy domem a szkołą. Dlatego w odniesieniu do dzieci zdolnych zalecane jest budowanie relacji partnerskich pomiędzy rodzicami i nauczycielami, wypracowywanie wspólnych zamierzeń i strategii działań oraz uzupełnianie posiadanej wiedzy. Rodzice, pomimo pozytywnej identyfikacji zdolności dziecka, wartościują je, uznając niektóre za ważne i godne rozwijania (np. intelektualne, sportowe, muzyczne), inne zaś za mało istotne dla edukacji i życia dziecka (np. taneczne, orientacja w przestrzeni, a nawet przyroda). Niektóre zdolności są dla rodziców problematyczne ze względu na potencjalne niebezpieczeństwo, które niesie ze sobą ich rozwój – dotyczy to szczególnie zdolności muzycznych (postrzeganie społeczności muzyków jako grupy o zachowaniach ryzykownych) i sportowych (w przypadku sportu wyczynowego – zagrożenie zdrowia). Poznanie wartości, którymi kierują się rodzice w swoich decyzjach wychowawczych, może być dla nauczycieli ważnym punktem budowania partnerskich relacji i spójnych strategii skierowanych na rozwój zdolności dziecka.

W zależności od posiadanych kompetencji i wartości prezentowanych przez rodziców, podejmują oni starania, by stworzyć dziecku wzbogacone środowisko domowe, zapewnić dostęp do zajęć dodatkowych, udzielać wsparcia psychicznego, organizacyjnego i materialnego, lecz także przymuszać i dyscyplinować, by dziecko wytrzymało w wybranej dziedzinie (dotyczy to w największym stopniu grania na instrumencie oraz sportu). Istotne jest stwierdzenie, że rodzice, którzy mają zamiłowanie do danej dziedziny lub wykonują związany z nią zawód, stosują szerszy repertuar oddziaływań i mają większą gotowość do angażowania się w rozwój zdolności dziecka. Ci rodzice, którzy nie posiadają predyspozycji w danej dziedzinie, przeżywają więcej rozterek związanych z decyzją o rozwijaniu (lub nierozwijaniu) zdolności i nie mają pewności, czy ich nominacje i działania są trafne. Te ustalenia kierują uwagę nauczycieli z jednej strony na możliwość korzystania z doświadczenia i umiejętności rodziców, którzy posiadają wykształcenie kierunkowe, nie tylko przy identyfikacji zdolności, lecz także planowaniu rozwoju dzieci posiadających zdolności kierunkowe; z drugiej strony świadczą o potrzebie wsparcia rodziców, którzy takich kompetencji nie mają. W Polsce doradztwo dla rodziców dzieci zdolnych funkcjonuje jedynie w niewielkim zakresie (głównie w dużych

miastach). Przywołane dylematy i niepewności rodziców świadczą o potrzebie takich usług w szkołach, do których uczęszczają dzieci.

Rodzice oczekują, że te zdolności, które mają swoje odzwierciedlenie w przedmiotach szkolnych, będą skutecznie rozwijane w szkole, lecz przy tym w wielu wypowiedziach stwierdzają, że ich oczekiwania nie są realizowane przez nauczycieli. Jednocześnie w wielu przypadkach sami nie czują się kompetentni lub nie posiadają środków do tego, by zapewnić dziecku rozwój na poziomie adekwatnym do jego możliwości. Skłania to do postulowania o budowanie w szkołach atmosfery dla partnerstwa pomiędzy środowiskiem domowym i szkolnym, które pozwala na lepszą komunikację (również wzajemnych oczekiwań i możliwości), większą spójność w ustalaniu celów i wzajemne wspieranie się w ich urzeczywistnianiu.

Zgłaszana przez rodziców niewystarczająca wiedza i umiejętności własne oraz nauczycieli utwierdzają w przekonaniu o konieczności kształcenia pedagogów zdolności, którzy ucząc w szkole lub wykonując zadania pedagoga szkolnego, mogą służyć jako doradcy rodziców, uczniów i nauczycieli w konkretnej placówce. Choć zadanie to jest realizowane w Polsce, jego zakres jest niewystarczający.

Wspieranie i kierowanie rozwojem dzieci zdolnych jest skuteczne, gdy osoby zajmujące się tym mają kompetencje lub wiedzę, gdzie uzyskać potrzebne informacje. Dlatego końcowy postulat dotyczy zachęty do tworzenia sieci wsparcia, funkcjonujących przy szkołach i poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz upowszechniania wiedzy z zakresu pedagogiki zdolności w sposób nieformalny, z wykorzystaniem nowoczesnych mediów.

Zakończenie

Od wielu lat prowadzę zajęcia z nauczycielami, starając się poznawać rzeczywistość szkolną i ich punkt widzenia. Wspólnie wypracowujemy rozwiązania dotyczące opieki nad uczniami zdolnymi, które w konkretnej szkole mogą być realnie wdrożone. Każdorazowo w czasie takich spotkań z nauczycielami rozmawiamy o roli rodziców w rozwoju dziecka – nie tylko w określaniu jego ścieżki edukacyjnej, lecz także we wzmacnianiu jego możliwości lub „podcinaniu skrzydeł”. W wielu wypowiedziach rodzice jawią się nie jako partnerzy, lecz przeciwnicy, z którymi toczy się walkę, którzy przeszkadzają w edukacji lub próbują manipulować nauczycielami i dyrekcją. Padają także drastyczne przykłady ingerencji w życie klasy, braku obiektywizmu w ocenie własnego dziecka i nieadekwatnych oczekiwań wobec szkoły i nauczycieli.

Chociaż w pierwszych momentach padają określenia typu: roszczeniowi, wymagający, o zawyżonych oczekiwaniach, zapatrzeni w dziecko; to jednak okazuje się, że poprzez przywołanie przykładów z bogatego przecież doświadczenia nauczycieli, ci „trudni rodzice” wcale nie stanowią większości. Szczególnie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej opowiadają, jak wielkim wsparciem dla nich i ich klasy są kompetencje oraz gotowość do pomocy wielu rodziców. I chociaż nie jest możliwe, by rodzice każdego ucznia mogli być dla pedagogów partnerami w działaniach, to jednak lekceważenie tych, którzy w życiu dziecka chcą uczestniczyć aktywnie, stanowiłoby zaprzepaszczenie wielkiego potencjału.

Jak wykazano w badaniach, rodzice aktywnie uczestniczą w rozpoznawaniu potencjału i wzmacnianiu rozwoju zdolności swoich dzieci. Ich oddziaływanie obejmuje zapewnienie finansowania (sprzętu, zajęć, edukacji szkolnej i pozaszkolnej), wsparcia organizacyjnego (organizowanie lekcji, wyszukiwanie nauczycieli/zajęć dodatkowych, monitorowanie postępów, poszukiwanie wyzwań), udzielanie wsparcia psychicznego (wzmacnianie siły psychicznej, radzenia sobie ze stresem i emocjami, wspieranie niezależności i samodzielności, kreatywności, kształtowanie przekonań i wartości, ukazywanie wartościowych sposobów spędzania czasu) i społecznego (nawiązywania i utrzymywania relacji społecznych, budowania wartościowych związków, czy sieci wsparcia). Kształtują zamiłowanie do dziedziny i wzmacniają pragnienie uczenia się i doskonalenia umiejętności (por. Subotnik, Olszewski-Kubilius, Arnold, 2003).

Przeprowadzone badania ukazały rodziców jako aktywnych i świadomych konsekwencji uczestników wychowania, edukacji i rozwoju zdolności swoich dzieci. Ich nieoceniona rola związana ze startem rozwoju zdolności w określonej dziedzinie w okresie dzieciństwa pozwala dzieciom nie tylko zakochać się w domenie,

lecz także sprzyja pierwszym osiągnięciom i nabywaniu kluczowych dla dalszego pozostania w dziedzinie kompetencji. Jednocześnie zakres wzmacniających rozwój dzieci działań zależy od szeregu czynników.

Duży akcent rodzice kładą na wspólne spędzanie czasu z dzieckiem po to, by je poznać, zrozumieć, by uczestniczyć w jego rozterkach i problemach. Podkreślają, że wsłuchują się w to, co dziecko mówi, jest to dla nich bodziec do podejmowania działań. Uczą przez przykład, starają się być wzorem, dotrzymują obietnic, objaśniają swoje motywy, lecz wymagają także od dziecka, by również jego dotyczyły te same zasady. W wychowaniu kierują się głównie wzorcami demokratycznymi, pozwalając dziecku na współuczestniczenie w decyzjach dotyczących jego osoby. Zakres tych oddziaływań jest bogaty i różnorodny, niemożliwy do zastąpienia w pełni przez inne instytucje. Pomimo dostrzeżonych ograniczeń, rodzina jawi się jako pierwsze miejsce rozpoznawania i rozwoju zdolności dzieci.

Zaprezentowane w tej książce rozważania i analizy są odpowiedzią na lukę, która uwyrażnia się w polskiej pedagogice zdolności, a która dotyczy roli, jaką mogą lub powinni pełnić rodzice w opiece nad dziećmi zdolnymi. Jest to głos w dyskusji, którą od wielu lat prowadzę z naukowcami, nauczycielami i rodzicami, zaangażowanymi w rozwój zdolności dzieci i młodzieży. Mam nadzieję, że publikacja ta będzie pomocna w ich pracy zawodowej i w życiu osobistym, w którym odnajdą się jako ci, którzy świadomie rozpoznają i wzmacniają rozwój potencjału swoich dzieci.

Bibliografia

- Abbott, A., Collins, D. (2004). *Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: Considering the role of psychology*. Journal of Sport Sciences, 22, s. 395–408.
- Albert, R.S. (1994). The contribution of early family history to the achievement of eminence. Talent development. W: (red.) N. Colangelo, S.G. Assouline, D.L. Ambrosone, *Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press, s. 311–360.
- Al-Dhamit, Y., Kreishan, L. (2016). *Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: from the self-determination theory perspective*. Journal of Research in Special Educational Needs, 16(1), s. 13–23.
- Alsop, G. (1997). *Coping or counseling: families of intellectually gifted students*. Roeper Review, 20, s. 28–34.
- Alsop, G. (2003). *Asynchrony: Intuitively valid and theoretically reliable*. Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 25(3), s. 11–127.
- Alvino, J. (1995). *Considerations and Strategies for Parenting the Gifted Child*. The National Research Center on The Gifted and Talented. The University of Connecticut.
- Amabile, T.M. (2013). Componential theory of creativity. W: (red.) H. Kessler, *Encyclopedia of Management Theory*. Harvard Business School. Sage Publications.
- Andrukowicz, W. (2004). *Dydaktyka komplementarna*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Appelt, K. (2003). *Wiek szkolny – szanse rozwoju*. Remedium, 9(127), s. 4–5.
- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baker, J.A. (1995). *Depression and suicidal ideation among academically talented students*. Gifted Child Quarterly, 39, s. 218–223.
- Baker, J., Côté, J. (2003). *Resources and Commitment as Critical Factors in the Development of 'Gifted' Athletes*. High Ability Studies, 14(2), s. 139–140.
- Bałachowicz, J. (2011). Indywidualizacja jako postulat i konieczność współczesnej edukacji początkowej. W: (red.) I. Adamek, Z. Zbróg, *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*. Kraków: Libron, s. 11–30.
- Bandura, L. (1959). *Przyczyny niepowodzeń szkolnych*. Kwartalnik Pedagogiczny, 3.

- Bandura, L. (1974). *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Baum, A., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2012). Potencjał dzieci w kontekście odpowiedzialności rodziców. W: (red.) A. Jegier, *Rodzice, nauczyciele, media. Kto ponosi odpowiedzialność za wychowanie i edukację dzieci?* Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Baum, A., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). *Korelaty szachowych uzdolnień. Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Baum, A., Łukasiewicz-Wieleba, J., Wiśniewska, J., Konieczna, I. (2017). *Innowacyjne wspieranie rozwoju uczniów. Projekt Edukacja przez szachy w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bauman, T. (2013). Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna. W: (red.) T. Bauman, *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 81–157.
- Bauman, Z. (2006). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Bicknell, B. (2014). *Parental Roles in the Education of Mathematically Gifted and Talented Children*. *Gifted Child Today*, 37(2), s. 83–93.
- Bloom, B.S. (1985). Generalization About Talent Development. W: (red.) B.S. Bloom, *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books, s. 507–549.
- Bonna, B. (2016). *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Borawska, K. (2003). Szanse edukacyjne dzieci z rodzin o niskim statusie socjoedukacyjnym. W: (red.) A. Karpińska, *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 351–364.
- Boryszewska, J. (2008). *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Borzym, I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa: PWN.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brandt, R.S. (1985). *On Talent Development: A Conversation with Benjamin Bloom*. *Educational Leadership*, 9, s. 33–35.
- Brandwein, P.F. (1995). *Science talent in the young expressed within ecologies of achievement*. Storrs, CT: The National Research on the Gifted and Talented.

- Braun, M., Mach, M. (2012). *Zdolne dziecko. Pierwsza pomoc*. Warszawa: Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci.
- Bridges, S. (1973). *Problems of the gifted child IQ-150*. New York: Crane, Russak & Co.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A. (2003). *Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia?* *Remedium*, 4(122), s. 1–3.
- Buisman, J. (1979). *Organizing a Parent Support Group for Talented and Gifted*. Oregon Series on Talented and Gifted Education. Northwest Regional Educational Lab., Portland, Oregon; Oregon State Dept. of Education, Salem. Office of Talented and Gifted Education.
- Buckley, K.C.P. (1994). *Parent's views on education for the gifted*. *Roeper Review*, 16, s. 215–216.
- Buchner, C. (2004). *Sukces w szkole jest możliwy. Poradnik dla rodziców i wychowawców*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Carrington, N., Bailey, S.B. (2000). *How do preservice teachers view gifted students?* *Australasian Journal of Gifted Education*, 9(1), s. 18–22.
- Chin, Ch., S., Harrington, D.M. (2007). *Supporting the Development of Musical Talent*. *Gifted Child Today*, 30(1), s. 40–65.
- Ciha, T.E. (1974). *Parents as Identifiers of Giftedness, Ignored but Accurate*. *Gifted Child Quarterly*, 18(3).
- Chase, S.E. (2014). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. W: (red.) N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 15–55.
- Chodkowska, E.M. (2012). Wspieranie rozwoju uzdolnień przyrodniczych dziecka w kontekście wyzwań globalnych i lokalnych. W: (red.) K. Barłóg, A. Mach, M. Zaborniak-Sobczak, *Odkrywanie talentów. Wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji*. Rzeszów: Wydawnictwo UR, s. 118–139.
- Christensen, T. (2016). *Twórcze wyzwania. Projektuj, eksperymentuj, testuj, buduj, wymyślaj, twórz, inspiruj i uwolnij swój geniusz*. Wydawnictwo Sensus.
- Chruszczewski, M. (2009). *Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Chua, J. (2015). *Dance Talent Development*. Research Report 366. Helsinki: University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Teacher Education.
- Cieślukowska, J. (2005). Nauczyciel ucznia zdolnego w teorii i badaniach. W: (red.) W. Limont, J. Cieślukowska, *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. T. 2: Uczeń – nauczyciel – edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Cieślukowska, J., Limont, W. (2010). *Obraz ucznia zdolnego w potocznych koncepcjach nauczycieli*. W: (red.) W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer. *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego, T. 2*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Clark, G. (1989). *Clark's Drawing Abilities Test*. Bloomington, Art. Publishing, Co. Inc.
- Colangelo N. (2002a). *Anti-intellectualism in universities, schools and gifted education*. Keynote address presented at the Sixth Biennial Wallace. National Research Symposium on Talent Development at the University of Iowa, Iowa City, IA.
- Colangelo, N. (2002b). *Counseling Gifted and Talented Students*. National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT.
- Colangelo, N., Dettmann, D.F. (1980). *A Functional Model for Counseling Parents of Gifted Students*. *Gifted Child Quarterly*, 24(4), s. 158–161.
- Colangelo, N., Dettmann, D.F. (1983). *A review of research on parents and families of gifted children*. *Exceptional Children*, 50(1), s. 20–27.
- Colangelo, N., Fleuridas, C. (1986). *The Abdication of Childhood*. *Journal of Counseling and Development*, 64, s. 561–563.
- Cole, L.C., Della Vecchia, R.M. (1993). *Pushy and domineering: A stigma placed on parents of gifted children*. *Understanding Our Gifted*, 6(1), s. 8–10.
- Coleman, L. (1985). *Schooling the Gifted*. Menlo Park: Addison-Wesley.
- Coleman, L.J., Cross, T. (1988). *Is being gifted a social handicap?* *Journal for the Education of the Gifted*, 11, s. 41–56.
- Coleman, L.J., Micko, K.J., Cross, T.L. (2015). *Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Students' Voices*. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), s. 358–376.
- Coleman, M.R. (2016). *Recognizing young children with high potential: U-STARS PLUS*. *Annals of the New York Academy of Sciences*. Special Issue: Beyond the IQ Test, 1377(1), s. 32–43.
- Coleman, M.R., Shah-Coltrane S. (2010). *U-STARS~PLUS. Family Science Packets*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Conti, R., Coon, H., Amabile, T.M. (1996). *Evidence to Support the Componential Model of Creativity: Secondary Analyses of Three Studies*. *Creativity Research Journal*, 9(4), s. 385–389.
- Cornell, D.G. (1983). *Gifted children. The impact of positive labeling on the family system*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, s. 22–335.
- Côté, J. (1999). *The influence of the family in the development of talent in sport*. *The Sport Psychologist*, 13, s. 395–417.
- Cross, T.L. (1997). *Social/Emotional Needs: Guiding and Supporting Their Development, Part I*. *Gifted Child Today Magazine*, 20(5), s. 46–49.

- Cross, T.L. (1998). *Developing Relationships, Communication, and Identity*. Gifted Child Today Magazine, 21(5), s. 28–29.
- Cross, T.L. (2002). *Competing With Myths About the Social and Emotional Development of Gifted Students*. Gifted Child Today, 25(3), s. 44.
- Cross, T.L. (2014). *Social Emotional Needs: Can the Obsessions of Gifted Students Be Positive Drivers in Their Development?* Gifted Child Today, 37(2), s. 123–125.
- Cross, T.L. (2016). *Social and Emotional Development of Gifted Students*. Gifted Child Today, 39(1), s. 63–66.
- Cross, T.L. Coleman, L.J. (1993). *The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm*. Roeper Review, 16(1), s. 37–41.
- Cross, T.L. Coleman, L.J. (1995). *Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups*. Roeper Review, 17(3), s. 181–185.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów: Biblioteka Moderatora.
- Cudak, H. (1999). *Od rodziny pochodzenia do rodziny prokreacji*. Łowicz: Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna.
- Czaja-Chudyba, I. (2005). *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Czaja-Chudyba, I. (2013). *Dylematy i kierunki rozwoju zdolności uczniów w przestrzeni współczesnych zmian cywilizacyjnych*. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 1(2), s. 7–20.
- Ćwiok, E. (1989). *Osobowość uczniów zdolnych poddanych przyspieszonemu nauczaniu. Rozprawy i monografie*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Debesse, M. (1996). *Etapy wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Damiani, V.B. (1997). *Young Gifted Children in Research and Practice*. Gifted Child Today Magazine, 20(3), s. 18–23.
- Dawson, P., Guare, R. (2012). *Zdolne ale rozkojarzone. Wspieranie rozwoju dziecka za pomocą treningu wychowawczego*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Dąbrowski, K. (1975). *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezyntegrację pozytywną*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Dąbrowski, K. (1988). *Pasja rozwoju*. Warszawa: Almapress. Studencka Oficyna Wydawnicza ZSP.
- Delft van, K., Delft van, M. (2010). *Developing Chess Talent*. Apeldoorn: KVDC.
- Delp, J.L., Martinson, R.A. (1974). *The Gifted and Talented: A Handbook for Parents*. Working Draft. Ventura Country Superintendent of Schools, California National Institute of Education. Washington D.C.

- Delp, J.L., Martinson, R.A. (1977). *A Handbook for Parents of Gifted and Talented*. Ventura County Superintendent of Schools Office.
- Delzell, H.J. (1998). *Giftedness: Infancy to adolescence – a developmental perspective*. Roeper Review, 20(4), s. 259–264.
- Denac, O. (2008). *A Case Study of Preschool Children's Musical Interests at Home and at School*. Early Childhood Education Journal 35, s. 439–444.
- Dettmann, D.F., Colangelo, N. (1980). *A functional model for counseling parents of gifted students*. Gifted Child Quarterly, 24, s. 139–147.
- Dewing, K. (1970). *Family Influences on Creativity: A Review and Discussion*. Journal of Special Education, 4(4), s. 399–404.
- Dobrołowicz, W. (1993a). *Psychika i bariery*. Warszawa: WSiP.
- Dobrołowicz, W. (1993b). *Psychologia twórczości technicznej*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne. Fundacja Książka Naukowo-Techniczna.
- Dobrołowicz, W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: WSPS.
- Domański, H. (1994). *Spoleczeństwa klasy średniej*. Warszawa: IFiS PAN.
- Domański, H. (2000a). Wzrost merytokracji i nierówności szans. W: (red.) H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard, *Jak żyją Polacy*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, s. 33–70.
- Domański, H. (2000b). Zamiast zakończenia: kilka uwag na temat klasy średniej jako wzoru do naśladowania. W: (red.) H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard, *Jak żyją Polacy*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, s. 428–434.
- Domański, H. (2002). *Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Domański, H. (2004). Główne kierunki zmian w strukturze społecznej. W: (red.) M. Marody, *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 69–96.
- Domański, H. (2007). *Struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press Goffman.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C.S. (2007/2008). *The Secret to Raising Smart Kids*. Scientific American Mind.
- Dweck, C.S. (2016). *The Remarkable Reach of Growth Mind-Sets*. Scientific American Mind, 27(1), s. 36–41.
- Dyrda, B. (1999). *Specyfika i przyczyny Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych uczniów w świetle literatury pedagogiczno-psychologicznej*. Choczwanna 1–2, s. 24–40.

- Dyrda, B. (2007). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dyrda, B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dyrda, B. (2013). *Kompetencje nauczyciela w pracy z uczniami zdolnymi – wybrane wyniki badań empirycznych nad edukacyjnym wspieraniem rozwoju uczniów zdolnych*. *Chowanna*, 2, s. 245–261.
- Eby, J.W., Smutny, J.F. (1998). *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Eccles, J.S., Harold, R. D. (1993). *Parent-school involvement during the early adolescent years*. *Teachers College Record*, 94, s. 568–587.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., Van Voorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (wyd. 2). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eriksen, T.H. (2003). *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*. Warszawa: PIW.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Farrall, J. Henderson, L. (2015). *Supporting your gifted and talented child's achievement and well-being: A resource for parents*. Flinders University, Association of Independent Schools of SA.
- Feger, B., Prado, T. (1985). The First Information and Counseling Center for the Gifted in West Germany. W: (red.) K.A. Heller, J.F. Feldhusen, *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective*. Toronto Lewiston N.Y. Bern Stuttgart: Hans Huber Publishers, s. 139–148.
- Feldhusen, J.F., Heller, K.A. (1985). Introduction. W: (red.) K.A. Heller, J.F. Feldhusen, *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective*. Toronto Lewiston N.Y. Bern Stuttgart: Hans Huber Publishers, s. 19–32.
- Feldman, D.H., Goldsmith, L. (1986). *Nature's gambit*. New York: Basic Books.
- Filipcuk, H. (1980). *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*. Warszawa: IW CRZZ.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (1999). *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ford, D.Y., Alber, S.R., Heward, W.L. (1998). *Setting 'motivation traps' for underachieving gifted students*. *Gifted Child Today Magazine*, 21(2), s. 28–33.

- Frasier, M.M. (1991). *Minority Parents' Role in the Education of Their Gifted and Talented Children*. The University of Georgia.
- Freeman, J. (1979). *Gifted Children Their Identification and Development in a Social Context*. Lancaster. MTP Press.
- Freeman, J. (1993). Parents and families in nurturing giftedness and talent. W: (red.) K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Freeman, J. (1994a). *Gifted school performance and creativity*. Roeper Review, 17(1), s. 15–19.
- Freeman, J. (1994b). *Some emotional aspects of being gifted*. Journal for the Education of the Gifted, 17, s. 180–197.
- Freeman, J. (1999). *Teaching gifted pupils*. Journal of Biological Education (Society of Biology), 33(4), s. 185–190.
- Freeman, J. (2000a). *Children's talent in fine art and music – England*. Roeper Review, 22(2), s. 98–101.
- Freeman, J. (2000b). Families, the essential context for gifts and talents. W: (red.) K.A. Heller, F.J. Monks, R. Sternberg, R. Subotnik, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press, s. 573–585.
- Freeman, J. (2006a). *Giftedness in the long term*. Journal for the Education of the Gifted, 29(4), s. 384–403.
- Freeman, J. (2006b). *The emotional development of gifted and talented children*. Gifted and Talented International, 21, s. 20–28.
- Freeman, J. (2011). *Can you turn your child into a genius?* Times, The (United Kingdom). 01/15/2011, s. 11.
- Freeman, J. (2012). *Losy zdolnych. Co się zdarza, kiedy zdolne dzieci dorastają*. W: (red.) W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska, *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Warszawa: ORE.
- Freeman, J. (2013). *The long-term effects of families and educational provision on gifted children*. Educational & Child Psychology, 30(2), s. 7–17.
- Freeman, J., Bragi, J. (2002). *A Gifted Programme in Iceland and its Effects*. High Ability Studies, 13(1), s. 35–46.
- Fukuyama, F. (2000). *Wielki wstrząs*. Warszawa: Politeja.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. W: (red.) K.A. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow, *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford, UK: Pergamon Press, s. 69–87.

- Gagné, F. (1995). *From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field*. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 18(2), s. 103–111.
- Gagné, F. (1999a). *My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents*. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, s. 109–136.
- Gagné, F. (1999b). *Appendix: Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)*. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, s. 230–234.
- Gagné, F. (2004). *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*. *High Ability Studies*, 15(2), s. 119–147.
- Gagné, F. (2010). *Motivation within the DMGT 2.0 framework*. *High Ability Studies*, 21(2), s. 81–99.
- Gagné, F. (2011). „Some” *Equity Through Meritocracy: A Rejoinder to 32 Comments*. *Talent Development & Excellence*, 3(1), s. 131–164.
- Gagné, F. (2013). *The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond*. *Talent Development & Excellence*, 5(1), s. 5–19.
- Gagné, F. (2016). *From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective*. *Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD*. *Psychologia Wychowawcza*, 51(9), s. 121–140.
- Gagné, F., Bélanger, J.M., Gagne, D., Schader, R.M. (2006). *Popular estimates of the prevalence of giftedness and talent*. *Chance and Talent Development*. *Roeper Review*, 28(2), s. 88–90.
- Galloway, B., Porath, M. (1997). *Parent and Teacher Views of Gifted Children's Social Abilities*. *Roeper Review*, 20(2), s. 118–121.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: MT Biznes.
- Garland, A.F., Zigler, E. (1999). *Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth*. *Roeper Review*, 22(1), s. 41–44.
- Garn, A.C., Matthews, M.S., Jolly, J.L. (2010). *Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students: A Self-Determination Theory Perspective*. *Gifted Child Quarterly*, 54, s. 263–272.
- Gerstman, S. (1959). *Problematyka psychologii lenistwa szkolnego*. *Psychologia Wychowawcza*, 3.
- Gerstman, S. (1969). *Psychologia*. Warszawa: PZWS.
- Getzels, J.W., Jackson, P.W. (1962). *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*. Oxford, England: Wiley.
- Geake, J.G. (2000). *Primary science for gifted students: Learning from 'The Lorax'*. *Investigating: Australian Primary & Junior Science Journal*, 16(2), s. 9–13.

- Geake, J.G., Gross, U.M. (2008). *Teachers' negative affect toward academically gifted students: an evolutionary psychological study*. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), s. 217–231.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2010). *Socjologia*. Warszawa: PWN.
- Ginsberg, G. (1976). Homework with the Gifted and Talented Child. Practical hints for parents of gifted children by. W: (red.) K. Coffey, G. Ginsberg, C. Lockhart, D. McCartney, C. Nathan, K. Wood, *Parent speak on Gifted and Talented Children*. Ventura California: Ventura Conny Superintendent of Schools, s. 39–41.
- Giroux, H.A., Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Givens, M., Kerr, B.A. (2008). *Sibling Influence on Creatively Gifted Students*. American Psychological Association 2008 Convention Presentation.
- Giza, T. (2006a). *Kompetencje nauczycieli z perspektywy pedagogiki zdolności i twórczości*. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 16, s. 97–117.
- Giza, T. (2006b). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo AŚ.
- Giza, T. (2011). *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*. Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Giza, T. (2013). Diagnostyka uzdolnień plastycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym na Ukrainie. W: (red.) J. Aksman, *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjnym model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*. Kraków: Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego, s. 187–196.
- Giza, T. (2016). Sukces ucznia zdolnego jest też sukcesem nauczyciela. W: (red.) M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg, *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Głóskowska-Sołdatow, M. (2010). Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki. W: (red.) E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska, *Edukacja dziecka – mity i fakty*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Głowacka, W. (2001). Współpraca nauczyciela z rodzicami w rozwijaniu zainteresowań środowiskiem przyrodniczym. W: (red.) I. Nowosad, *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*. Zielona Góra: Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 37–44.
- Goffman, E. (2007). *Piętno*. Gdańsk: GWP.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

- Gogel, E.M., McCumsey, J., Hewett, G. (1985). *What parents are saying*. G/C/T 41, s. 7–9.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gołaszewska, M. (1998). Twórczość artystyczna. W: (red.) W. Szewczuk, *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacji, s. 911–915.
- Gondzik, E. (2001). *Przewycięzanie patologii w kształceniu uczniów zdolnych*. Nauczyciel i Szkoła, 3–4 (12–13), s. 133–137.
- Gordon, E.E. (1999). *Sekwencje uczenia się w muzyce*. Bydgoszcz: WSP.
- Gordon, E.E. (2000). Teoria uczenia się muzyki. W: (red.) E. Zwolińska, *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, s. 15–98.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S., Gottfried, A.W. (1994). *Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement*. Journal of Educational Psychology, 86(1), s. 104–113.
- Gottfried, A.E., Gottfried, A.W. (1996). *A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence*. Gifted Child Quarterly, 40(4), s. 179–182.
- Gottfried, A.W., Gottfried, A.E., Guerin, D.W. (2006). *The Fullerton Longitudinal Study: A Long-Term Investigation of Intellectual and Motivational Giftedness*. Journal for the Education of the Gifted, 29(4), s. 430–450.
- Gottfried, A.W., Gottfried, A.E., Preston, K.S.J., Parral, S.N., Oliver, P.H., Delany, D.E., Ibrahim, S.M. (2014). *From Parental Stimulation of Children's Curiosity to Science Motivation and Achievement*. American Psychological Association 2014. Convention Presentation.
- Gottfried, A.W., Schlackman, J., Gottfried, A.E., Boutin-Martinez, A.S. (2015). *Parental Provision of Early Literacy Environment as Related to Reading and Educational Outcomes Across the Academic Lifespan*. Parenting: Science And Practice, 15, s. 24–38.
- Góralski, A. (1987). *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Góralski, A. (1991). *Zasadnicze przesłanki skuteczności wychowania zdolnych: szkice do pedagogiki zdolności*. Wydawnictwo JBPB.
- Góralski, A. (1996a). O pedagogice zdolności. W: (red.) A. Góralski, *Szkice do pedagogiki zdolności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Góralski, A. (1996b). *Reguły treningu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Góralski, A. (2007). *Statystyka kwalitatywna*. Warszawa: Universitas Rediviva.
- Góralski, A. (2010). *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa: Universitas Rediviva.

- Górniewicz, J. (1997). *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Gray, H.J., Plucker, J. (2010). „*She’s a Natural*”: *Identifying and Developing Athletic Talent*. *Journal For The Education of the Gifted*, 33(3), s. 361–380.
- Grossi, J.A. (1981). *Parent/Advocate Groups for the Gifted and Talented*. ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, Reston, Va. National Inst. of Education (ED), Washington, D.C.
- Gross, M.U.M. (1993). Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. W: (red.) K.A. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press, s. 473–490.
- Gross, M.U.M. (1998). *The „me” behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity*. *Roeper Review*, 20(3), s. 167–174.
- Gross, M.U.M. (1999). *Small poppies: highly gifted children in the early years*. *Roeper Review*, 21(3), s. 207–214.
- Gross, M.U.M. (2006). *Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration*. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), s. 404–429.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2012a). W jakim zakresie model uzdolnień matematycznych W.A. Krutieckiego odnosi się do starszych przedszkolaków i małych uczniów. W: (red.) E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Nowa Era, s. 29–34.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2012b). Syntetycznie o badaniach naukowych dotyczących rozpoznawania uzdolnień matematycznych u dzieci. W: (red.) E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Nowa Era, s. 35–41.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2012c). Sytuacja matematyczna uzdolnionych dzieci w szkole. W: (red.) E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Nowa Era, s. 55–61.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2012d). Nieporozumienia dotyczące uzdolnień matematycznych dzieci oraz młodszych i starszych uczniów. W: (red.) E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Nowa Era, s. 18–20.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2015). Dzieci matematycznie uzdolnione: wyniki badań, interpretacje, wnioski. W: (red.) Z. Semadeni, E. Gruszczyk-Kolczyńska, G. Trelński, B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska, *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, s. 171–195.

- Grygier, U., Jancarz-Lanczkowska, B., Piotrowski, K.T. (2013). *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia przyrodnicze uczniów w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*. Warszawa: ORE.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1935). *Powodzenie szkolne a inteligencja*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Guilford, J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Gunderson, E.A., Gripshover, S.J., Romero, C., Dweck, C.S., Goldin-Meadow, S., Levine, S.C. (2013). *Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later*. *Development*, 84(5), s. 1526–1541.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gurycka, A. (1989). Podmiotowość – postulat dla wychowania. W: (red.) A. Gurycka, *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa UW, s. 9–24.
- Gurycka, A. (1998). Zainteresowania. W: (red.) W. Szewczuk, *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacji, s. 1076–1082.
- Hackney, H. (1981). *The gifted child, the family, and the school*. *Gifted Child Quarterly*, 25, s. 51–54.
- Haimovitz, K., Dweck, C.S. (2016). *What predicts children's fixed and growth intelligence mind-sets? Not their parents' views of intelligence but their parents' views of failure*. *Psychological Science*, 27(6), s. 859–869.
- Hall, A. (1988). *Relationship between a gifted child's label and perceived family environment*. Master's Theses. Paper 531.
- Harrison, C. (1999). *Visual representation of the young gifted child*. *Roeper Review*, 21(3), s. 189–194.
- Harrison, C. (2004). *Giftedness in Early Childhood: The Search for Complexity and Connection*. *Roeper Review*, 26(2), s. 78–84.
- Harrison, G.E., Van Haneghan, J.P. (2011). *The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown*. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, s. 669–697.
- Havigerova, J.M., Juklova, K., Haviger, J. (2013). *When Parents and Teachers Assess Intellectual Giftedness of Preschool Children*. *The New Educational Review*, 34(4), s. 188–197.
- Hay, I. (1993). *Motivation, self-perception and gifted students*. *Gifted Education International*, 9(1), s. 16–21.
- Hejwosz, D. (2010). *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hejwosz-Gromkowska, D. (2014). *Kultura natychmiastowości i konstruowanie tożsamości aktorów życia społecznego*. W: (red.) D. Hejwosz-Gromkowska,

- Rekonstrukcje tożsamości w kulturze natychmiastowości*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 197–315.
- Heller, K.A. (1991). *The nature and development of giftedness: a longitudinal study*. *European Journal for High Ability*, 2, s. 174–178.
- Heller, K.A. (1999). *Individual (Learning and Motivational) Needs versus Instructional Conditions of Gifted Education*. *High Ability Studies*, 10(1), s. 9–21.
- Heller, K.A. (2007). *Scientific ability and creativity*. *High Ability Studies*, 18(2), s. 209–234.
- Heller, K.A. (2013). *Findings from the Munich Longitudinal Study of Giftedness and Their Impact on Identification*, *Gifted Education and Counseling*. *Talent Development & Excellence*, 5(1), s. 51–64.
- Heller, K.A., Feldhusen, J.F. (1985). *Identifying and Nurturing the Gifted An International Perspective*. Toronto Lewiston N.Y. Bern Stuttgart: Hans Huber Publishers.
- Heller, K.A., Hany, E.A. (1985). *Identification, Development and Analysis of Talented and Gifted Children in West Germany*. W: (red.) K.A. Heller, J.F. Feldhusen, *Identifying and Nurturing the Gifted An International Perspective*. Toronto Lewiston N.Y. Bern Stuttgart: Hans Huber Publishers.
- Herrnstein, R.J., Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press.
- Hertzog, N.B., Bennett, T. (2004). *In Whose Eyes? Parents' Perspectives on the Learning Needs of Their Gifted Children*. *Roeper Review*, 26(2), s. 96–104.
- Hitchfield, E. (1976). *Gifted Children and Their Problems*. *Education 3–13*, 4, 1, 103.
- Ho, A.N., Gottfried, A.E., Gottfried, A.W., Vaughan, R.B., Martinez, A.S. (2007). *Longitudinal Study of Parents' Perceptions of Children's Academic Engagement*. American Psychological Association 2007 Convention Presentation.
- Hollingworth, L.S. (1931). *The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment*. *Mental Hygiene*, 15(1), s. 3–16.
- Hollingworth, L.S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. *Yonkers-on-Hudson*. NY: World Book.
- Honoré, C. (2011). *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*. Warszawa: Drzewo Babel.
- Hornby, G., Lafaele, R. (2011). *Barriers to parental involvement in education: an explanatory model*. *Educational Review*, 63(1), s. 37–52.
- Hornowski, B. (1986). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP.
- Howe, M.J.A., Davidson, J.W., Sloboda, J.A. (1998). *Innate talents: Reality or myth?* *Behavioral and Brain Sciences*, 21, s. 399–442.

- Hurlock, E.B. (1985). *Rozwój dziecka*. Tom I. Warszawa: PWN.
- Jabłonowska, M., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2011) (red). *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*. Warszawa: Universitas Rediviva.
- Jabłonowska, M. (2015). *Edukacyjny wymiar samodzielności poznawczej. Szkice teoretyczne i dociekania empiryczne w kontekście zdolności uczniów gimnazjum*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Jackowska, E. (1980). *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Janowicz J. (1985). *Kształcenie uczniów uzdolnionych matematycznie*. Wrocław: Instytut Kształcenia Nauczycieli.
- Jarvin, F.L., Subotnik, R.F. (2010). *Wisdom From Conservatory Faculty: Insights on Success in Classical Music Performance*. *Roeper Review*, 32, s. 78–87.
- Jeffrey, T. (2007). *Creating a Culture of Thinking and Dialogue at Home*. *Gifted Child Today*, 30(4), s. 21–25.
- Jeines, W.H. (2005). *Meta analysis of the relations of parental involvement to urban elementary school student academic achievement*. *Urban Education*, 40, s. 237–262.
- Jolly, J.L. (2008). *Lewis Terman: Genetic Study of Genius – Elementary School Students*. *Gifted Child Today*, 31(1), s. 27–33.
- Jundził, J. (1983). *Opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania*. Warszawa: Wydawnictwo Spółdzielcze.
- Jundził, E. (2000). *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza – zaspokojenie*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Juszczuk, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Kaczan, R., Rycielski, P., Wasilewska, O. (2012). *Wybrane uwarunkowania zadowolenia ze szkoły rodziców dzieci uczących się w szkołach podstawowych*. *Edukacja*, 4(120), s. 84–99.
- Kanigher, H. (1977). *Everyday Enrichment for Gifted Children at Home and School*. National/State Leadership Training Inst. on the Gifted and Talented, Los Angeles, Calif. Office of Education (DREW), Washington, D.C.
- Karnes, F.A., Riley, T.L. (1996). *Competitions: Developing and nurturing talents*. *Gifted Child Today*, 19, s. 14–15.
- Karnes, F.A., Riley, T.L. (1999). *Developing an Early Passion for Science through Competitions*. *Gifted Child Today Magazine*, 22(3), s. 34–36.
- Karnes, M.B., Shwedel, A.M., Steinberg, D. (1984). *Styles of parenting among parents of young gifted children*. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 6(4), s. 232–235.
- Karolczak-Biernacka, B. (1998a). *Lęk i stres w sporcie*. W: (red.) W. Szewczuk, *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacji, s. 193–199.

- Karolczak-Biernacka, B. (1998b). Sport jako hobby i jako zawód. W: (red.) W. Szewczuk, *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacji, s. 817–822.
- Karwowski, M. (2005). Rezultaty w nauce i kreatywność uczniów różniących się zdolnościami w percepcji nauczycieli. *Annale S Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*. Vol. XVIII. Sectio J, s. 93–107.
- Karwowski, M. (2010). Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena. W: (red.) M. Karwowski, A. Gajda, *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 12–44.
- Karwowski, M. (2011). The Creative Mix? Teacher's Creative Leadership School Creative Climate and Students' Creative Self-Efficacy. W: (red.) K. Krasoń, Chowanna. *Twórczość – Ekspresja – Aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 25–43.
- Karwowski, M., Kaufman, J.C., Lebuda, I., Firkowska-Mankiewicz, A. (2017). *Intelligence in childhood and creative achievements in middle-age: The necessary condition approach*. *Intelligence*, 64, s. 36–44.
- Kawalec, J. (2001). *Stymulowanie zdolności plastycznych młodzieży*. *Edukacja i Dialog*, 1, s. 44–49.
- Kaufman, J.C. (2011). *Kreatywność*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kaufman, S.B, Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of Giftedness. W: (red.) S.I. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational theory, research and best practices*. New York: Springer, s. 71–91.
- Keirouz, K.S. (1990). *Concerns of parents of gifted children: A research review*. *Gifted Child Quarterly*, 34, s. 56–63.
- Kearney, K. (1990). *Leta_Hollingsworth's unfinished legacy: Children above 180 IQ*. *Roeper Review*, 12(3), s. 181–188.
- Kearney, K. (1992). *Life in the Asynchronous Family*. *Understanding Our Gifted*, 4(6), s. 8–12.
- Kerry, T., Kerry, C. (2000). *The centrality of teaching skills in improving able pupil education*. *Journal of NACE*, 4(2), s. 13–19.
- Klus-Stańska, D. (2012). *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. *Forum Oświatowe*, 1(46), s. 21–40.
- Klus-Stańska, D. (2014). *Wprowadzenie do książki*. W: (red.) D. Klus-Stańska, *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kohlberg, L., Meyer, R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*. Warszawa: IBE Edytor, s. 51–95.
- Kohn, M.L., Schooler, C. (1986). *Praca a osobowość. Studium współzależności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Koniewski, M. (2012). *Szacowanie wpływu liczebności klasy na osiągnięcia edukacyjne uczniów z wykorzystaniem eksperymentu ex post facto*. *Edukacja*, 1(17), s. 23–43.
- Kopik, A., Zatorska, M. (2009). *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: ORE.
- Koshy, V., Robinson, N.M. (2006). *Too Long Neglected: Gifted Young Children*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), s. 113–126.
- Kość, L. (1982). *Psychologia i psychopatologia zdolności matematycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Radia i Telewizji.
- Kotlarski, K. (1995). *Kariery edukacyjne uczniów zdolnych i mniej zdolnych matematycznie*. Toruń: UMK.
- Krasoń, K. (2016). *Sztuka i ekspresja plastyczna na drodze poznania dziecka – próba konstrukcji narzędzia*. *EETP*, 11, 3(41), s. 67–82.
- Kruger, C.W. (1992). *Integrating the Gifted Child into Family Life*. W: (red.) J.F. Smutny, *Illinois Council for the Gifted Journal*. Illinois Council for the Gifted. Palatine, s. 34–36.
- Krutiecki, W.A. (1968a). *Psychologia matematycznych sposobności szkolników*. Moskwa.
- Krutiecki, W.A. (1968b). *Psychologia*. Moskwa: Prosfieszczenie.
- Krutiecki, W.A. (1971). *Zagadnienia ogólne dotyczące struktury zdolności matematycznych*. W: (red.) J. Strelau, *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych*. Warszawa: PWN, s. 257–276.
- Kukołowicz, T. (1998). *Rodzina wychowuje*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Kulczycki, J. (2004). *Uzdolnienia językowe*. W: (red.) W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, *Podstawy psychologii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, s. 309–315.
- Kunat, B. (2010). *Rola nauczyciela we wspieraniu aktywności plastycznej dzieci – postulaty i rzeczywistość*. W: (red.) E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska, *Edukacja dziecka – mity i fakty*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 487–496.
- Kupisiewicz, C. (2002). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza GRAF-PUNKT.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Uzdolnienia*. W: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.

- Kvale, S. (2011). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lamont, R.T. (2012). *The Fears and Anxieties of Gifted Learners: Tips for Parents and Educators*. *Gifted Child Today*, 35(4), s. 271–276.
- Lange, R. (2009). *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze. Perspektywa antropologiczna*. Poznań: Fundacja Rythmos.
- Lapidot-Berman, J., Oshrat, Z. (2009). *Sibling relationships in families with gifted children*. *Gifted Education International*, 25, s. 36–47.
- Laycock, S.R. (1951–1952). *Helping parents to accept their exceptional child*. *Exceptional Children*, 18, s. 129–132.
- Laznibatová, J. (2005). Uczeń zdolny na Słowacji – koncepcja opieki na podstawie projektu alternatywnej opieki nad uzdolnionymi dziećmi. W: (red.) W. Limont, *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Tom II*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 107–122.
- Ledzińska, M. (2008). *Fakty i mity na temat uczniów zdolnych*. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(7), s. 49–58.
- Ledzińska, M. (2010). Wiedza na temat uczniów zdolnych i jej edukacyjne konsekwencje. W: (red.) A. Sękowski, W. Klinkosz, *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 63–79.
- Lens, W., Rand, P. (2000). Motivation and cognition: their role in the development of giftedness. W: (red.) K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Science, s. 193–202.
- Lepper, M., Greene, D., Nisbett, R. (1973). *Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), s. 129–137.
- Lewandowska, K. (1978). *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Lewicka, A. (2005). *Empatyczny świat ucznia uzdolnionego*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*. Vol. XVIII. Lublin, s. 73–79.
- Lewis, D. (1988). *Jak wychować zdolne dziecko*. Warszawa: PZWL.
- Lewis, G. (1998). *Jak wychować utalentowane dziecko*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Lewowicki, T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Limont, W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Limont, W. (2005). Uczeń zdolny jako problem wychowawczy. W: (red.) W. Limont, *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Tom II*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 123–137.

- Limont, W. (2008). Model struktur zdolności kierunkowych i jego implikacje teoretyczne i praktyczne. W: (red.) W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer, *Zdolności, talent, twórczość. Tom I*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 13–25.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Limont, W. (2013a). „*Stań na ramionach gigantów*” czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy. *Psychologia Wychowawcza*, 3, s. 125–138.
- Limont, W. (2013b). Zdolności jako asynchronia rozwojowa. W: (red.) M. Jabłowska, *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*. Universitas Rediviva, s. 153–160.
- Limont, W. (2014). „*Inny świat? Czy nieznanymi ich własnymi?*”. *Potencjał rozwojowy, wzmożona pobudliwość psychiczna a zdolności*. *Psychologia Wychowawcza*, 5, s. 9–27.
- Limont, W., Cieślukowska, J. (2004). Czy potrzebna jest pedagogika zdolności. W: (red.) W. Limont, *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 31–62.
- Louis, B., Lewis, M. (1992). *Parental Beliefs about Giftedness in Young Children and Their Relation to Actual Ability Level*. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), s. 27–31.
- Lovecky, D.V. (1992). *Exploring social and emotional aspects of giftedness in children*. *Roeper Review*, 15(1), s. 18–25.
- Lubińska-Bogacka, M. (2011). *Spoleczno-edukacyjne problemy rodzin bezrobotnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Lupkowski-Shoplik, A.E., Assouline, S.G. (1994). *Evidence of extreme mathematical precocity: Case studies of talented youths*. *Roeper Review*, 16, s. 144–151.
- Lutyński, J. (2000). *Metody badań społecznych*. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- Łaszczyk, J., Jabłowska, M., Łukasiewicz-Wieleba, J., Makaruk, A.R., Trzcinka-Król, M. (2012). *Trening twórczości z komputerem*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Łobocki, M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki, M. (2013). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lubianka, B. (2007). Wokół uzdolnień matematycznych. Przegląd badań. W: (red.) P. Francuz, W. Otrębski, *Studia z psychologii w KUL*. Tom 14. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 185–208.

- Łubianka, B. Sękowski, A.E. (2016). *Świat wartości uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2011a). Przykłady narzędzi wspomagających nauczycielską identyfikację ucznia. W: (red.) M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba, *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*. Warszawa: Universitas Rediviva, s. 271–292.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2011b). Rówieśnicy wobec zdolnych. W: (red.) M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba, *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*. Warszawa: Universitas Rediviva, s. 201–233.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2013). Szkoła i nauczyciele wobec uczniów zdolnych. W: (red.) M. Jabłonowska, *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*. Warszawa: Universitas Rediviva, s.147–162.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2015). *Zainteresowania techniczne i informatyczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Ruch Pedagogiczny, 4, s. 61–76.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2011). Cechy i zachowania zdolnych. W: (red.) M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba, *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*. Warszawa: Universitas Rediviva, s. 159–200.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2013a). *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2013b). *Problemy rodzinne a rozpoznawanie dziecięcych zdolności i zainteresowań*. Praca Socjalna, nr 4, s. 66–89.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2013c). *Nauczyciele a rozpoznawanie zdolności uczniów*. W: (red.) E. Musiał, M. Bednarska, *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*. Tom 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 362–378.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2014a). *Wykształcenie matki jako czynnik różnicujący rodzicielskie strategie rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci*. Chowanna, 2(43), s. 301–320.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2014b). *Rodzinne uwarunkowania rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci uczących się w szkołach publicznych i niepublicznych*. Ruch Pedagogiczny, 4, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, s. 85–95.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2015a). *Postawy rodziców a rozpoznawanie i rozwijanie zdolności dzieci*. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 4, s. 48–58.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2015b). *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności uczniów niepublicznych szkół wiejskich i miejskich oraz ich uwarunkowania*. W: (red.) B. Matyjas, *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, T. 25. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego, s. 127–149.

- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2015c). *Kompleksowe wspieranie uczniów uzdolnionych. Program WARS i SAWA*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2016). Wybrane problemy rodzinne a rozwijanie dziecięcych zainteresowań i zdolności. W: (red.) E. Adasiewicz, S. Cudak, *Współczesna rodzina w Polsce – zagrożenia i nadzieje*. Studia i Monografie nr 65. Łódź–Warszawa: Społeczna Akademia Nauk, s. 201–216.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Jabłonowska, M. (2010a). *Zdolności i twórczość*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Jabłonowska, M. (2010b). Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe Część II, Warszawa: MEN, s. 251–283.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Trzcńska, M. (2008). Trening twórczości z komputerem – założenia teoretyczne. W: (red.) W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer, *Zdolności. Talent. Twórczość*. Tom 1. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 221–235.
- Malicka, M. (1982). *Uroki i trudy twórczego życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Mann, R.L. (2001). *Eye to eye: connecting with gifted visual-spatial learners (teaching strategies)*. *Gifted Child Today Magazine*, 24(4), s. 54–57.
- Mann, E.L. (2008). *Parental perceptions of mathematical talent*. *Social Psychology Education*, 11, s. 43–57.
- Manturzevska, M., Kotlarska, H., Miklaszewski, L., Miklaszewski, K. (1990). Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny. W: (red.) M. Manturzevska, H. Kotlarska, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: WSiP, s. 51–81.
- Margrain, V. (2010). *Parent-teacher partnership for gifted early readers in New Zealand*. *International Journal about Parents in Education*, 4(1), s. 39–48.
- Matczak, A. (1986). *Modele funkcjonowania intelektualnego w diagnozie zdolności*. *Psychologia Wychowawcza*, 29(5), s. 495–510.
- Matthews, M.S. Ritchotte, J.A. Jolly, J.L. (2014). *What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label*. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), s. 372–393.
- McMann, N., Oliver, R. (1988). *Problems in Families with Gifted Children: Implication for Counselors*. *Journal of Counseling and Development*, 66, s. 275–278.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Melosik, Z. (2004). *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(3), s. 21–46.
- Melosik, M. (2014). Rekonstrukcje rodziny w kulturze natychmiastowości. W: (red.) D. Hejwosz-Gromkowska, *Rekonstrukcje tożsamości w kulturze natychmiastowości*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 99–146.

- Mendecka, G. (2003). *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Mendecka, G. (2006). Rodzinne uwarunkowania postaw twórczych i ich aplikacja w pracy nauczycieli szkół plastycznych. W: (red.) W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, *Dylematy edukacji artystycznej, T. 2, Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 203–220.
- Mendecka, G. (2008). *Rodzina jako środowisko stymulujące aktywność jednostka*. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 17, s. 139–144.
- Mendel, M. (2002). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Memmert, D., Baker, J., Bertsch, C. (2010). *Play and practice in the development of sport-specific creativity in team ball sports*. *High Ability Studies*, 21(1), s. 3–18.
- Memmert, D., Roth, K. (2007). *The effects of non-specific and specific concepts on tactical creativity in team ball sports*. *Journal of Sport Science*, 25(12), s. 1423–1432.
- Mikołajczyk, K. (2011). Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa. W: (red.) H. Sowińska, *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 244–270.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Mingus, T.T.Y., Grassl, R.M. (1999). *What constitutes a nurturing environment for the growth of mathematically gifted students?* *School Science and Mathematics*, 6, s. 286–293.
- Misiewicz, H. (1986). *Rola rodziny w kształtowaniu postaw*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Mlot, Ch. (1997). *Is science talent squandered?* *Science News*, 151(22).
- Modrzejewska-Świgulska, M. (2014). *Poczucie własnej skuteczności w rozwijaniu zdolności i uzdolnień uczniów w narracjach nauczycieli twórczości*. *Chowanna*, 2(43), s. 198–214.
- Morawska, A., Sanders, M.R. (2009). *Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations*. *Gifted Child Quarterly*, 53, s. 163–173.
- Mönks, F.J. (2004). *Zdolności a twórczość*. W: (red.) W. Limont, *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 19–30.

- Mönks, F.J. (2008). Indentification and Education of the Gifted Learner. W: (red.) J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 79–85.
- Mönks, F.J., Mason, E.J. (2000). Developmental psychology and giftedness: theories and research. W: (red.) K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, R. F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier Science, s. 587–594.
- Mönks, F.J., Ypenburg, I.H. (2007). *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców*. Kraków: WAM.
- Moon, S.M., Hall, A.S. (1998). *Family therapy with intellectually and creatively gifted children*. Journal of Marital and Family Therapy, 24, s. 59–80.
- Moon S.M. (2006). Developing a Definition of Giftedness. W: (red.) J.H. Purcell, R.D. Eckert, *Designing Services and Programs for High-Ability Learners*. London, New Delhi: National Association for Gifted Children, Corwin Press, A Sage Publication Company, Thousand Oaks, s. 23–32.
- Moss, E., Strayer, F.F. (1990). *Interactive problem-solving of gifted and non-gifted preschoolers with their mothers*. International Journal of Behavioral Development, 13(2), s. 177–197.
- Mróz, A. (2012). Rola wzmożonej pobudliwości emocjonalnej w przyspieszonym rozwoju osób zdolnych. W: (red.) W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska, *Zdolni w szkole czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Warszawa: ORE, s. 19–24.
- Mudrak, J. (2011). 'He was born that way': parental constructions of giftedness. High Ability Studies Aquatic Insects, 22(2), s. 199–217.
- Murray, H.A. (1953). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Nakonieczna, D. (1980). *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*. Warszawa: WSiP.
- Nakonieczna, D. (1993). *Klasy autorskie w szkołach twórczych*. Warszawa: Towarzystwo Szkół Twórczych.
- Nazar, J. (1975). *Kształtowanie zainteresowań technicznych dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Neber, H. (1995). Explanations in problem-oriented, cooperative learning. W: (red.) R. Olechowski, G. Khan-Svik, *Experimental research on teaching and learning*, Frankfurt/M, Germany: Lang, s. 158–167.
- Neihart, M. (1998a). *Preserving the true self of the gifted child*. Roeper Review, 20(3), s. 187–191.
- Neihart, M. (1998b). *Creativity, the arts, and madness*. Roeper Review, 21(1), s. 47–50.

- Neihart, M. (1999a). *The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?* Roeper Review, 22(1), s. 10–17.
- Neihart, M. (1999b). *Systematic risk-taking*. Roeper Review, 21(4), s. 289–292.
- Neihart, M. (2006). *Dimensions of Underachievement, Difficult Contexts, and Perceptions of Self Achievement/Affiliation Conflicts in Gifted Adolescents*. Roeper Review, 28(4), s. 196–202.
- Neihart, M. (2016). Psychological Factors in Talent Development. W: (red.) M. Neihart, S.I. Pfeiffer, T.L. Cross, *The Social and Emotional Development of Gifted Children*. Waco: Prufrock Press Inc., s. 159–172.
- Newstead, S.E., Franklyn-Stokes, A., Armstead, P. (1996). *Individual differences in student cheating*. Journal of Educational Psychology, 88, s. 229–241.
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Nęcka, Cz., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS–Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niebrzydowski, L. (1999). *Psychologia ludzkich potrzeb, aspiracji i możliwości*. Łódź: Krajowa Rada Self-Estem.
- Niedbała, J. (2011). *Taniec jako element socjoterapii młodzieży ze środowisk zagrożonych*. Chowanna, 1, s. 265–280.
- Niemierko, B. (1993). Osiągnięcia szkolne. W: (red.) W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 498–503.
- Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- Nosal, Cz. (1979). *Mechanizmy funkcjonowania intelektu: zdolności, style poznawcze, przetwarzania informacji*. Wrocław: Wydawnictwo PWr.
- Nosal, Cz. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: PWN.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2006). *Doświadczenie rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław: DSWE TWP.
- Nyczaj-Draż, M. (2011). Rodzice z klasy średniej wobec edukacji dziecka – koncepcja badań własnych. W: (red.) A. Gajdzica, A. Minczanowska, M. Stokłosa, *Orientacje jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Cieszyn–Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 46–68.
- Nyczaj-Draż, M. (2015). *Edukacja dziecka w narracjach dziecka z klasy średniej*. Zielona Góra: UZ.
- Ochse, R. (1993). *Before the gates of excellence. The determinants of creative genius*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- O'Connor, J. (2012). *Is It Good to be Gifted? The Social Construction of the Gifted Child*. Children & Society, 26, s. 293–303.

- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Okoń, W. (2007). Uzdolnienia. W: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Olszewski-Kubilius, P. (2008). The Role of the Family in Talent Development. W: (red.) S.I. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children*. Boston MA: Springer, s. 53–70.
- Olszewski-Kubilius, P., Grant, B., Seibert, C. (1994). *Social support systems and the disadvantaged gifted: A framework for developing programs and services*. Roper Review, 17, s. 20–25.
- Olszewski, P., Kulieke, M., Buescher, T. (1987). *The Influence of the Family Environment on the Development of Talent: A Literature Review*. Journal for the Education of the Gifted, 2(1), s. 6–28.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.-Y. (2004). *The Role of Participation in In-School and Outside-of-School Activities in the Talent Development of Gifted Students*. The Journal of Secondary Gifted Education, 15(3), s. 107–123.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R.F., Worrell, F.C. (2015a). *Conceptualizations of Giftedness and the Development of Talent: Implications for Counselors*. Journal of Counseling & Development, 93, s. 143–152.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R.F., Worrell, F.C. (2015b). *Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains*. High Ability Studies, 26(2), s. 195–210.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R.F., Worrell, F.C. (2016). *Aiming Talent Development Toward Creative Eminence in the 21st Century*. Roper Review, 38, s. 140–152.
- Olubiński, A. (2001). *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia (w świetle analiz opinii społecznych)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ostrowska, B.A., Bałaj, B. (2010). Zdolności ruchowe – ujęcie interdyscyplinarne. W: (red.) A.E. Sękowski, W. Klinkosz, *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 239–255.
- Painter, F. (1993). *Kim są wybitni?* Warszawa: WSiP.
- Palka, S. (1989). *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Parker, W. (1996). *Psychological adjustment in mathematically gifted students*. Gifted Child Quarterly, 40, s. 154–157.
- Partyka, M. (1999). *Zdolni, utalentowani, twórczy*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Pawlak, M. (2011). *Nowe spojrzenie na dobrego ucznia w dydaktyce językowej*. Języki Obce w Szkole, 1, s. 28–36.

- Perleth, C. (2001). Follow-up-Untersuchungen zur Münchner Hochbegabungsstudie [Follow-Ups Of The MLGS] W (red.) K.A. Heller, *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter [High Ability In Childhood And Adolescence]*. Göttingen: Hogrefe, s. 357–477.
- Perleth, C., Heller, K.A. (1994). The Munich longitudinal study of giftedness. W: (red.) R.F. Subotnik, K.D. Arnold, *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*. New Jersey: Ablex, s. 77–114.
- Perleth, Ch., Sierwald, W., Heller, K.A. (1993). *Selected results of the Munich Longitudinal Study of Giftedness: The multidimensional/typological giftedness model*. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 15(3), Special Issue: Longitudinal studies in gifted education, s. 149–155.
- Peterson, S., Assouline, S.G., Jen, E. (2015). Responding to Concerns Talented to the Social and Emotional Development of Gifted Adolescents. W: (red.) F.A. Dixon, S.M. Moon, *The Handbook of Secondary Gifted Education*. Waco, TX: Prufrock Press Inc, s. 65–90.
- Pfeiffer, S. I., Stocking, V.B. (2000). *Vulnerabilities of academically gifted students*. *Special Services in the Schools*, 16, s. 83–93.
- Phillips, N., Lindsay, G. (2006). *Motivation in gifted students*. *High Ability Studies*, 17(1), s. 57–73.
- Piaget, J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (2012). *Mowa i myślenie u dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piechowski, M.M. (1998). *The self-victorious: personal strengths, chance, and co-occurrence*. *Roeper Review*, 20, s. 191–198.
- Piechowski, M.M., Miller, N.B. (1995). *Assessing developmental potential in gifted children: a comparison of methods*. *Roeper Review*, 17, s. 176–180.
- Piechowski, M.M. (2015). „*Jak ptak, wysokim lotem*”: wzmożone pobudliwości psychiczne u osób zdolnych. *Psychologia Wychowawcza*, 8, s. 122–137.
- Pietrasiański, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZWS.
- Pietrasiański, Z. (1976). *Zdolności*. W: (red.) T. Tomaszewski, *Psychologia*. Warszawa: PWN, s. 735–762.
- Piirto, J. (1991). *Why are there so few? (Creative women: visual artists, mathematicians, musicians)*. *Roeper Review*, 13, s. 142–147.
- Piirto, J. (1998). *Themes in the lives of successful contemporary U.S. women creative writers*. *Roeper Review*, 21(1), s. 60–70.
- Piirto, J. (1999). *Implications of postmodern curriculum theory for the education of the talented*. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(4), s. 324–353.

- Piirto, J. (2000). *The Piirto Pyramid of Talent Development*. Gifted Child Today, 23(6).
- Piirto, J. (2004). *Understanding creativity*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Pilch, T. (1999). *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Piotrowski, E. (1998). Pedagogika dzieci zdolnych i uzdolnionych. W: (red.) Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS, s. 327–343.
- Piotrowski, E. (2003). Kształcenie specjalne dzieci wybitnie zdolnych. W: (red.) W. Dykciak, *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 354–365.
- Pletan, M.D., Robinson, N.M., Berninger, V.W., Abbott, R.D. (1995). *Parents' observations of kindergarteners who are advanced in mathematical reasoning*. Journal for the Education of the Gifted, 19, s. 30–44.
- Podrez, E., Czyż, A. (2002). *Wyobraźnia jako jaźń twórcza. Studia z etyki, literatury i sztuki*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Pomykało, W. (1998). Nauczanie, uczenie się, kształcenie, studiowanie, otwarte studiowanie na odległość. W: (red.) W. Szewczuk, *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacji, s. 310–318.
- Popek, R. (1985a). Psychologiczna analiza uzdolnień plastycznych młodzieży. W: (red.) S. Popek, *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP, s. 157–175.
- Popek, S. (1985b). Psychospołeczne uwarunkowania zjawiska kryzysu w twórczości plastycznej okresu fizjoplastyki. W: (red.) S. Popek, *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP, s. 127–155.
- Popek, S. (1987). Teoretyczne podstawy badań nad zdolnościami i uzdolnieniami. W: (red.) S. Popek, *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 9–32.
- Popek, S. (1988). *Uzdolnienia plastyczne młodzieży. Analiza psychologiczna*. Lublin: UMCS.
- Popek, S. (1996). Zdolności i uzdolnienia – ujęcie systemowe problemu. W: (red.) S. Popek, *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 9–31.
- Popek, S. (2000). *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2016). *Mechanizmy aktywności twórczej człowieka w świetle interakcyjnej teorii psychologicznej*. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, 29(3), Sectio J, s. 7–32.

- Popek, S., Bernacka, R.E. (2008). Zdolności i uzdolnienia – ujęcie transgresyjne. W: (red.) I. Pufal-Struzik, *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń. Z perspektywy psychotransgresjonizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 13–21.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents* (wyd. 2). Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- Probst, B. (2007). *When your child's second exceptionality is emotional: Looking beyond psychiatric diagnosis*. 2e Twice Exceptional Newsletter, 20(1), s. 19–23.
- Przetacznikowa, M. (1986). Wiek przedszkolny. W: (red.) M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Tom 2. Warszawa: PWN, s. 416–521.
- Pufal-Struzik, I. (1995). Rola emocjonalnego klimatu rodziny w rozwijaniu potencjału twórczego młodzieży. W: (red.) L. Niebrzydowski, *Rozwój aktywności i osobowości twórczej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, s. 31–42.
- Pufal-Struzik, I. (2009). Rozwijanie samowiedzy i samorealizacji uczniów zdolnych jako ważne zadanie szkoły. W: (red.) T. Gumuła, T. Dyrda, *Szkoły. Nauczyciele. Uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Kochanowskiego, s. 115–127.
- Radaszewski-Byrne, M. (2001). *Parents as Instructional Partners in the Education of Gifted Children: A Parent's Perspective*. *Gifted Child Today*, 24(2), s. 32–42.
- Reis, S.M. (1998, Winter). *Underachieving for some: Dropping out with dignity for others*. *Communicator*, 29(1), s. 19–24.
- Reis, S.M., Hebert, T.P., Diaz, E.I., Maxfield, L.R., Ratley, M.E. (1995). *Title Case Studies of Talented Students Who Achieve and Underachieve in an Urban High School*. National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT.
- Renzulli, J.S. (1981). Identifying key features in programs for the gifted. W: (red.) W.B. Barbe, J.S. Renzulli, *Psychology and education of the gifted*. New York: Irvington, s. 214–219.
- Renzulli, J.S. (1986a). *What makes giftedness? Re-examining a definition*. *Phi Delta Kappan*, 6, s. 180–184, 261.
- Renzulli, J.S. (1986b). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson, *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, s. 53–92.
- Renzulli, J.S. (2001). *Standards and Standards Plus: A Good Idea or a New Cage?* *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(3), s. 139–140.
- Renzulli, J.S. (2005). *Applying Gifted Education Pedagogy to Total Talent Development for All Students*. *Theory Into Practice*, 44(2), s. 80–89.

- Renzulli, J.S. (2011). *What makes giftedness? Re-examining a definition*. Kapan, 92(8), s. 81–88.
- Renzulli, J.S. (2016). The three-ring conception of giftedness. W: (red.) S.M. Reis, *Reflections on Gifted Education*. Waco, TX: Prufrock Press, s. 55–86.
- Renzulli, J.S., Delcourt, A.B. (2013). Gifted Behaviors Versus Gifted Individuals. W: (red.) C.M. Callahan, H.L. Hertberg-Davis, *Fundamentals of Gifted Education. Considering Multiple Perspectives*. New York: Routledge, s. 36–48.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. (2002). *What Is Schoolwide Enrichment? How Gifted Programs Relate to Total School Improvement*. *Gifted Child Today*, 25(4), s. 18–25.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. (2004). *Current Research On The Social And Emotional Development of Gifted And Talented Students: Good News And Future Possibilities*. *Psychology in the Schools*, 41(1), s. 119–130.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. (2009/2010). *Opportunity Gaps Lead to Achievement Gaps: Encouragement for Talent Development and Schoolwide Enrichment in Urban Schools*. *Journal of Education*, 190(1/2), s. 43–49.
- Renzulli, J.S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, Reis, S.M. (2009). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus On Students Strengths & Interests. W: (red.) J.S. Renzulli, E.J. Gubbins, K.S. McMillen, R.D. Ecker, C.A. Little, *System and Models for Developing Programs for The Gifted & Talented*. Waco: Prufrock Press Inc, s. 323–352.
- Reut, M. (2010). *Narracja i tożsamość: pytanie o JA jako problem etyczny i pedagogiczny*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Rimm, S. (1994). *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie*. Warszawa: WSiP.
- Rimm, S. (2000). *Dlaczego dzieci zdolne nie radzą sobie w szkole*. Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.
- Robinson, A. (1985). The Identification and Labeling of Gifted Children. What Does Research Tell Us? W: (red.) K.A. Heller, J.F. Feldhusen, *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective*. Toronto Lewiston N.Y. Bern Stuttgart: Hans Huber Publishers, s. 103–109.
- Robinson C.C., Rosenberg, S.A., Beckman, P.J. (1988). *Parent Involvement in Early Childhood Special Education*. Council for Exceptional Children, Reston, Va.
- Robinson, N.M. (1993). *Parenting the Very Young Gifted Child*. Parenting Research Based Decision Making Series. National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT.
- Robinson, N.M. (2008). The Social World of Gifted Children and Youth. W: (red.) S.I., Pfeiffer, *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory,*

- research, and best practices*. New York, NY, US: Springer Science Business Media, s. 33–51.
- Robinson, N.M., Robinson, H.B. (1992). The Use of Standardized Tests with Young Gifted Children. W: (red.) P.S. Klein, A.J. Tannenbaum, *To Be Young and Gifted Norwood*. NJ: Ablex, s. 141–170.
- Roedell, W. (1984). *Vulnerabilities of highly gifted children*. Roeper Review, 6(3), s. 127–130.
- Rogers, K.B. (2011). Thinking smart about twice exceptional learners: Steps for finding them and strategies for catering to the appropriately. W: (red.) C. Wormald, W. Vialle, *Dual exceptionality*. Wollongong, Australia: AAEGT, s. 57–70.
- Rogers, K.B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Rogers, M.T., Silverman, L.K. (1998). *Recognizing Giftedness in Young Children*. Gifted Development Center, Denver, CO.
- Rogers, W.S. (2008). Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dzieciństwo. W: (red.) M.J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Wydawnictwo WAM, s. 173–197.
- Rubacha, K. (2011). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Ruscio, J., Whitney, D.M., Amabile, T. (1998). *Looking Inside the Fishbowl of Creativity: Verbal and Behavioral Predictors of Creative Performance*. Creativity Research Journal, 11(3), s. 243–263.
- Ryan, A. (2001). *The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement*. Child Development, 72, s. 1135–1150.
- Ryckman, R.M., Hammer, M., Kaczor, L.M., Gold, J.A. (1990). *Construction of a hypercompetitive attitude scale*. Journal of Personality Assessment, 55, s. 630–639.
- Saarni, C. (1999). Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie. W: (red.) P. Salovey, D.J. Sluyter, *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS, s. 75–125.
- Sacher, W. (1997). *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Salovey, P., Sluyter, D.J. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Wydawnictwo REBIS.
- Sawyer, W.W. (1988). *Myślenie obrazowe w matematyce elementarnej*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Schaffer, H.R. (1994). Wczesny rozwój społeczny, W: (red.) A. Brzezińska, G. Lutomski, *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i S-ka, s. 96–124.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Scott, C.L. (1999). *Teachers' biases toward creative children*. *Creativity Research Journal*, 12, s. 321–328.
- Seeley, K.R. (1984). *Perspectives on adolescent giftedness and delinquency*. *Journal for the Education of the Gifted*, 8, s. 59–72.
- Sepideh, Y., Golrokh, D. (2016). *Parenting styles and psychosocial adjustment of gifted and normal adolescents*. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*, 2(3), s. 100–105.
- Sękowski, A. (1987). Osobowościowe uwarunkowania powodzenia w działalności muzycznej. W: (red.) S. Popek, *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 69–81.
- Sękowski, A. (2000). Predyktory osiągnięć uczniów zdolnych. W: (red.) J. Brzeziński, S. Kowalik, *O różnych sposobach uprawiania psychologii*. Poznań: Zysk i S-ka, s. 131–144.
- Sękowski A. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sękowski A., Cichy, B. (2012). Wybitne zdolności w perspektywie teorii i praktyki pedagogiki specjalnej. W: (red.) Z. Palak, *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 85–107.
- Sękowski, A., Siekańska, M. (2008). *National academic award winners over time: Their family situation, education and interpersonal relations*. *High Ability Studies*, 19, s. 155–171.
- Sękowski, A.E., Łubianka, B. (2009). *Preferencja wartości uczniów zdolnych*. *Przegląd Psychologiczny*, 52(4), s. 409–432.
- Shavinina, L. (2013). *The Role of Parents and Teachers in the Development of Scientific Talent: Lessons from Early Childhood and Adolescent Education of Nobel Laureates*. *Gifted and Talented International*, 28(1/2), s. 11–24.
- Shore, B.M., Tsiamis, A. (1985). Identification by Provision: Limited Field Test a of a Radical Alternative for Identify' lag Gifted Students. W: (red.) K.A. Heller, J.F. Feldhusen, *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective*. Toronto Lewiston N.Y. Bern Stuttgart: Hans Huber Publishers, s. 93–102.
- Siekańska, M. (2005). *Zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Siekańska, M. (2010). Między psychologią zdolności a psychologią sportu – kryteria i klasyfikacja zdolności sportowych. W: (red.) A. Sękowski, W. Klinkosz,

- Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 257–275.
- Siekańska, M. (2012). *Athletes' perception of parental support and its influence on sports accomplishments – a retrospective study*. *Human Movement*, 13(4), s. 380–387.
- Siekańska, M. (2013). *Talent sportowy – psychologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju uzdolnionych zawodników*. Kraków: AWF.
- Siekańska, M., Blecharz, J. (2014). *Dual Career Pathways: Psychological and Environmental Determinants of Professional Athletes' Development*. *Studies in Sport Humanities*, 16, s. 6–19.
- Sikorska, M. (2009). *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*. Warszawa: WAiP.
- Silverman, D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, D. (2012). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, L.K. (1989). *The Visual-Spatial Learner. Preventing School Failure*, 34(1), s. 15–20.
- Silverman, L.K. (1993a). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L.K. (1993b). *What is Giftedness?* *The Boulder Parent*, 1, s. 13–14.
- Silverman, L.K. (1994). *The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society*. *Roeper Review*, 17, s. 110–115.
- Silverman, L.K. (1997). *What We Have Learned about Gifted Children, 1979–1997*. Gifted Development Center, Denver, CO.
- Silverman, L.K. (2007). *Perfectionism: The Crucible of Giftedness*. *Gifted Education International*, 23(3), s. 233–245.
- Simonton, D.K. (2005). *Giftedness and genetics: The emergenic-epigenetic model and its implications*. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, s. 270–286.
- Smith, D.D. (2008). *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Snowden, P.L., Christian, L.G. (1999). *Parenting the young gifted child: Supportive behaviors*. *Roeper Review*, 21(3), s. 215–221.
- Sobańska-Jędrych, J., Karpeta-Peć, B., Torenc, M. (2013). *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego*. Warszawa: ORE.
- Solow, R.E. (1995). *Parents' Reasoning about the Social and Emotional Development of Their Intellectually Gifted Children*. *Roeper Review*, 18(2), s. 142–146.

- Solow, R. (2001). *Parents' conceptions of giftedness*. *Gifted Child Today*, 24(2), s. 14–22.
- Sołowiej, J. (1997). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Sosniak, L.A. (1987). From Tyro to Virtuoso: A Long-term Commitment to Learning. W: (red.) F.R. Wilson, F.L. Roehmann, *Music and Child Development proceedings of the 1987 Denver Conference*. ST Louis: MMB Music, s. 274–289.
- Sosniak, L.A. (1999). *An everyday curriculum for the development of talent*. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10(4), s. 166–172.
- Sowińska, H. (2004). Szkoła jako miejsce życia i rozwoju dziecka. W: (red.) H. Sowińska, R. Michalak, *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 11–41.
- Spionek, H. (1985). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- Stańczak M. (2009). *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UW-M.
- Stefańska-Klar, R. (2000). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: (red.) B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 130–162.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2005). Metoda wywiadu w psychologii. W: (red.) K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Stemplewska-Żakowicz, K., Krejtz, K. (2005). Od redaktorów. W: (red.) K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Stephens, K.R. (1999). *Parents of the Gifted and Talented: The Forgotten Partner*. *Gifted Child Today Magazine*, 22(5), s. 38–43, 52.
- Sternberg, R.J. (2001). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WSiP.
- Sternberg, R.J. (2003). *WICS as a Model of Giftedness*. *High Ability Studies*, 14(2), s. 109–137.
- Sternberg, R.J. (2005a). The WICS model of giftedness. W: (red.) R.J. Sternberg, J.E. Davidson, *Conceptions of Giftedness*. New York, NY: Cambridge University Press, s. 327–342.
- Sternberg, R.J. (2005b). *WICS: A Model of Giftedness in Leadership*. *Roeper Review*, 28(1), s. 37–44.
- Strip, C., Hirsch, G. (2001). *Trust and Teamwork: The Parent-Teacher Partnership for Helping the Gifted Child*. *Gifted Child Today*, 24(2), s. 26–30.
- Strelau, J. (1987). *O inteligencji człowieka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Strelau, J. (1997). *Inteligencja człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Strelau, J. (2006). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Subocz, E. (2010). Rodziny o różnym statusie społeczno-ekonomicznym wobec edukacji swoich dzieci. W: (red.) W. Muszyński, *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 334–352.
- Subotnik, R.F. (2015). *Psychosocial Strength Training. The Missing Piece in Talent Development*. *Gifted Child Today*, 38(1), s. 41–48.
- Subotnik, R.F., Arnold, K.D. (1995). *Gifted is as gifted does but what does gifted do?* *Roeper Review*, 18(1), s. 4–5.
- Subotnik, R., Kassan, L., Summers, E., Wasser, A. (1993). *Genius revisited: High IQ children grown up*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Arnold, K.D. (2003). *Beyond Bloom: Revisiting environmental factors that enhance or impede talent development*. *Rethinking Gifted Education*, s. 227–238.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2011). *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), s. 3–54.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2012a). *Nurturing The Young Genius*. *Scientific American Mind*, 23(5), s. 50–57.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2012b). *A Proposed Direction Forward for Gifted Education Based on Psychological Science*. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), s. 176–188.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2014). *The Talent Gap*. *Scientific American*, 311(2), s. 13.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2015a). *From Traditional Perspectives On Giftedness To Embracing Talent Development: A Transition Based On Scholarship In Psychological Science*. *Psychologia Wychowawcza*, 8, s. 9–19.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2015b). *Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains*. *High Ability Studies*, 26(2), s. 195–210.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2015c). *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*. *Psychologia Wychowawcza*, 50(8), s. 20–30.
- Subotnik, R.F., Rickoff, R. (2009). *Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research*. *Learning and Individual Differences*, 20, s. 358–364.
- Subotnik, R.F., Steiner, C.L. (1993). *Adult manifestations of adolescent talent in science*. *Roeper Review*, 15(3), s. 164–169.

- Subotnik, R.F., Stone, K.M., Steiner, C. (2001). *Lost Generation of Elite Talent in Science*. Journal of Secondary Gifted Education, 13(1), s. 33–43.
- Subotnik, R.F., Tai, R.H., Almarode, J., Crowe, E. (2013). *What Are the Value-Added Contributions of Selective Secondary Schools of Mathematics, Science and Technology? – Preliminary Analyses from a U.S. National Research Study*. Talent Development & Excellence, 5(1), s. 87–97.
- Such, J., Szcześniak, M. (2000). *Filozofia nauki*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Supryn, E. (2000). Aspekty przygotowania rodziny do pracy z dzieckiem zdolnym W: (red.) M. Partyka, *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym. Materiały z I i II forum wymiany doświadczeń osób pracujących z dziećmi zdolnymi*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, s. 58–62.
- Swiatek, M.A. (1995). *An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents*. Gifted Child Quarterly, 39(3), s. 154–161.
- Super, D.E. (1972). *Psychologia zainteresowań*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Szewczuk, W. (1998). Zdolności. W: (red.) W. Szewczuk, *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacji, s. 1105–1112.
- Szmidt, K.J. (2005). Problem rywalizacji w procesie wspierania twórczości dzieci i młodzieży. W: (red.) K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 93–113.
- Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Szuman, S. (1962). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: PZWS.
- Szumski, G. (1995). *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych. Studium porównawcze o legitymizacji instytucji edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Talejko, E. (1970). *O zdolnościach technicznych młodzieży. Możliwości i sposoby kształcenia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted Children. Psychological and Educational Perspectives*. New York: Macmillan.
- Tannenbaum, A.J. (1986). The enrichment matrix model. W: (red.) J.S. Renzulli, *Systems and models for developing programs for the giftedness and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, s. 391–428.
- Thompson, M.C. (1994). The State of the Art Issues in Language Study for High Ability Learners: Thinking About Language with Gifted Children. W: *Language Arts Topics Papers*. Washington Saratoga Warren Hamilton Essex BOCES Saratoga Springs, New York, The Center for Gifted Education School of Education College of William & Mary, s. 1–9.
- Tiepłow, B. (1952). *Psychologia zdolności muzycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.

- Tokarz, A. (1985). *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław: Wydawnictwo PAN.
- Tokarz, A. (2005). Motywacja jako warunek aktywności twórczej. W: (red.) A. Tokarz, *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 51–72.
- Tolan, S.S. (1992). *Parents vs. Theorists: Dealing with the Exceptionally Gifted*. Roeper Review, 15(1), s. 14–18.
- Tomaszewski, W. (1991). *Człowiek tańczący*. Warszawa: WSiP.
- Torrance, P.E. (1969). *Creativity. What Research Says to the Teacher*. Washington, D.C.: Institution National Education Association.
- Trela, M. (2005). Akcjotopowy model zdolności Alberta Zieglera a edukacja. W: (red.) W. Limont, J. Cieślukowska, *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Tom 2. Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 139–151.
- Turner, J.S., Helms, D.B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.
- Turska, D. (1996). Postawa twórcza a typ kształcenia szkolnego młodzieży – sprawozdanie z badań podłużnych. W: (red.) S. Popek, *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Turska, D. (2005). *Kreatywność prymusów gimnazjalnych*. Roczniki Psychologiczne, 8(1), s. 105–120.
- Turska, D. (2006). *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tuttel, D.H., Cornell, D.G. (1993). *Maternal labeling of gifted children: effects on the sibling relationship*. The Council for Exceptional Children, 59(5), s. 402–410.
- Tyc, W. (2005). *Transfery międzypokoleniowe majątku oraz prawno-instytucjonalne podstawy ich realizacji*. Studia i Prace Kolegium Zarządzania. Zeszyt naukowy 59. Warszawa: SGH, s. 166–178.
- Tyszkowa, M. (1985). *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*. Poznań: UAM.
- Tyszkowa M. (1988). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Udvari, S.J. (2000). *Competition and the Adjustment of Gifted Children: A Matter of Motivation*. Roeper Review, 22(4), s. 212–216.
- Urban, K. (1994). Förderung besonderer Begabungen in Schulalter. W: (red.) F. Oswald, K. Klement, *Begabungen entdecken – Begabte fördern*. Wien: Jugend und Volk, s. 159–181.
- Urbaniak-Zajac, D., Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Uszyńska-Jarmoc, J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2011). *Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. *Psychologia Rozwojowa*, 13(2), s. 85–100.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2011). Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane ignorowane i/lub zaniedbane. W: (red.) K. Krasoń, *Chowanna. Twórczość – Ekspresja – Aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 13–24.
- Uszyńska-Jarmoc, J., Kunat, B., Matur, J. (2015). *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów*. Białystok: Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- Wang, C.W., Neihart, M. (2015). *How Do Supports from Parents, Teachers, and Peers Influence Academic Achievement of Twice-Exceptional Students*. *Gifted Child Today*, 38(3), s. 148–159.
- Warchala, J. (2003). *Kategoria potoczności w języku*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Wasyluk-Kuś, H. (1971). *O nauce szkolnej uczniów zdolnych. (Przyczyny niechęci do nauki i niepowodzenia w nauce)*. Warszawa: PZWS.
- Waxman, B., Robinson, N.M., Mukhopadhyay, S. (1996a). *Teachers Nurturing Math-Talented Young Children*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Waxman, B., Robinson, N.M., Mukhopadhyay, S. (1996b). *Parents Nurturing Math-Talented Young Children*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Webb, J.T. (1993). Nurturing social–emotional development of gifted children. W: (red.) K.A. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow, *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford. England: Pergamon Press, s. 525–538.
- Wendorf, D.J., Frey, J. (1985). *Family therapy with the intellectually gifted*. *American Journal of Family Therapy*, 13(1), s. 31–38.
- Wieczerkowski, W., Croply, A.J. (1985). Preface. W: (red.) K.A Heller, J.F. Feldhusen, *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective*. Toronto Lewiston N.Y. Bern Stuttgart: Hans Huber Publishers, s. 11–18.
- Wiechnik, R. (1987). Intelktualne uwarunkowania powodzenia w nauce młodzieży szkolnej w wieku 12–18 lat w świetle badań empirycznych. W: (red.) S. Popek, *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wiechnik, R. (1996). *Intelktualne i kreatywne aspekty zdolności do uczenia się*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wierszyłowski, J. (1981). *Psychologia muzyki*. Warszawa: PWN.

- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Whitmore, J.R. (1996). *Understanding a lack of motivation to excel*. *Gifted Child Quarterly*, 30, s. 66–69.
- Witte, A.L., Kiewra, K.A., Kasson, S.C., Perry, K.R. (2015). *Parenting Talent: A Qualitative Investigation of the Roles Parents Play in Talent Development*. *Roeper Review*, 37, s. 84–96.
- Winner E. (1997). *Exceptionally High Intelligence and Schooling*. *American Psychologist*, 52(10), s. 1070–1081.
- Winebrenner, S. (2000). *Gifted students need an education, too*. *Educational Leadership*, 58, s. 52–56.
- Włodarski, Z. (1998). Nauczyciel. Relacje między nauczycielami a uczniami. W: (red.) W. Szewczuk, *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacji, s. 319–323.
- Włodarski, Z., Hankała, A. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wołoszynowa, L. (1986). Młodszy wiek szkolny. W: (red.) M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Tom 2. Warszawa: PWN, s. 522–663.
- Wright, L., Borland, J.H. (1993). *Using early childhood developmental portfolios in the identification and education of young, economically disadvantaged, potentially gifted students*. *Roeper Review*, 15, s. 205–210.
- Wrona L. (2004). Uzdolnienia matematyczne. W: (red.) W. Pilecka, G. Rutkowska, L. Wrona, *Podstawy psychologii – podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, s. 315–318.
- Wygotski, L.S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wyka, A. (1993). *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Warszawa: Wydawnictwo IFIS PAN.
- Van Der Berg, J.H. (1988). Dziecko stało się dzieckiem. W: (red.) M. Janion, S. Chwin, *Dzieci*. Tom 2. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie Gdańsk.
- Van Der Meulen, R.T., Van Der Bruggen, C.O., Spilt, J.L., Verouden, J., Berkhout, M., Bögels, S.M. (2014). *The Pullout Program Day a Week School for Gifted Children: Effects on Social–Emotional and Academic Functioning*. *Child Youth Care Forum*, 43, s. 287–314.
- Van Tassel-Baska, J. (1995). *Study of life themes in Charlotte Bronte and Virginia Woolf*. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 18(1), s. 14–19.
- Van Tassel-Baska, J. (1998). *The development of academic talent. Mandate for Educational Best Practice*. *Phi Delta Kappan*, 79(10), s. 760–763.
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (2004). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.

- Vialle, W., Ashton, T., Carlon, G., Rankin, F. (2001). *Acceleration: A coat of many colors*. Roeper Review, 24, s. 14–19.
- Viorst, J. (1996). *To, co musimy utracić*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Volling, B.L., Blandon, A.Y. (2005). Positive Indicators of Sibling Relationship Quality: The Sibling Inventory of Behavior. W: (red.) K.A. Moore, L.H. Lippman, *What Do Children Need to Flourish? Conceptualization and Measuring Indicators of Positive Development*. Washington: Springer, s. 203–219.
- Young, M.H., Balli, S.J. (2014). *Gifted and Talented Education (GATE): Student and Parent Perspectives*. Gifted Child Today, 37(4), s. 235–246.
- Yoo, J.E., Moon, S.M. (2006). *Counseling Needs of Gifted Students: An Analysis of Intake Forms at a University-Based Counseling Center*. Gifted Child Quarterly, 50(1), s. 52–61.
- Yewchuk, C., Schlosser, G. (1996). *Childhood sibling relationships of eminent Canadian women*. Roeper Review, 18, s. 287–292.
- Yun Dai, D., Moon, S.M., Feldhusen, J.F. (1998). *Achievement Motivation and Gifted Students: A Social Cognitive Perspective*. Educational Psychologist, 55(2/3), s. 45–63.
- Yun Dai, D., Schader, R. (2001). *Parent's Reasons and Motivations for Supporting Their Child's Music Training*. Roeper Review, 24(1), s. 23–26.
- Zaczyński, W. (1995). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Zdebski, J. (1998). *Sport. Osiągnięcia sportowo i ich uwarunkowania*. W: (red.) W. Szewczuk, *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacji, s. 830–833.
- Zeidner, M., Schleyer, E.J. (1999). *The Big-Fish-Little-Pond Effect for Academic Self-Concept, Test Anxiety, and School Grades in Gifted Children*. Contemporary Educational Psychology, 24(4), s. 305–329.
- Ziegler, A., Phillipson, S.N. (2012). *Towards a systemic theory of gifted education*. High Ability Studies, 23(1), s. 3–30.
- Ziegler, A., Stoeger, H. (2010). *Research on a modified framework of implicit personality theories. Learning and Individual Differences*. Journal of Psychology and Education, 20, s. 318–326.
- Ziegler, A., Stoeger, H., Vialle, W. (2012). *Giftedness and gifted education: The need for a paradigm change*. Gifted Child Quarterly, 56, s. 194–197.
- Ziegler, A., Stoeger, H., Hardera, B., Park, K., Portešová, Š., Porathe, M. (2014). *Gender differences in mathematics and science: the role of the actiotope in determining individuals' achievements and confidence in their own abilities*. High Ability Studies, 25(1), s. 35–51.
- Ziegler, A., Vialle, W., Wimmer, B. (2013). *The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions*. W: (red.) S.N.

- Phillipson, H. Stoeger, A. Ziegler, *Exceptionality in East Asia*. London: Routledge, s. 1–17.
- Ziemska, M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Znaniński, F. (2001). *Socjologia wychowania. T. 1 i 2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żebrowska, M. (1986). Teorie procesu rozwoju. W: (red.) M. Żebrowska. *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Tom 1, Warszawa: PWN, s. 123–190.
- Żuk, T. (1986). *Uzdolnienia twórcze a osobowość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Źródła internetowe

- Amend, E. (2010). *Tips for parents: Worry and the gifted: How much is too much?* Davidson Institute for Talent Development, <http://www.davidson-gifted.org/Search-Database/entry/A10265>.
- Biernat, T. *Dla Rodziców... i nie tylko*, <http://www.sphyzne.itl.pl/km/km5/km05.html>.
- Freeman, J. (2002). *Out of school educational provision for the gifted and talented around the world*. Report for the Department for Education and Skills (UK Government), http://www.joanfreeman.com/pdf/Text_part_one.pdf.
- Gould, D., Dieffenbach, M.S., Moffett, A. (2001). *The development of psychological talent in U.S. Olympic champions*. Final Grant Report, https://www.researchgate.net/publication/228495724_The_Development_of_psychological_talent_in_US_Olympic_Champions.
- Grzelak, S. (2013). Rola ojca w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym oraz problemom dzieci i młodzieży. Wyniki badań i rekomendacje. W: *Rola ojca i postawy Polaków wobec ojcostwa w świetle badań społecznych*. Opinie i ekspertyzy. OE-211. Warszawa: Kancelaria Senatu, http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatekspertyzy/2415/plik/oe_211_.pdf.
- Hoogeveen, L. *Social Emotional Consequences of Accelerating Gifted Students*, https://www.bvekenis.nl/Bibliotheek/09-0006_proefschrift_Hoogeveen_versnelling.pdf.
- Kaplan, L. (1990). *Helping gifted students with stress management*. The Eric Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, <https://www.ericdigests.org/1994/stress.htm>.
- Kearney, K. (1996). *Highly gifted children in full inclusion classrooms*. The Hollingworth Center for Highly Gifted Children, 12(4), <http://www.hollingworth.org/fullincl.html>.
- Michalska, A. (2004). *Jak nakłonić dziecko do nauki? Publikacje edukacyjne*, publikacja nr 1392, rok szkolny 2004/2005, <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=1392>.

- Porter, L. (2006). *Twelve myths of gifted education*, http://thinkingahead.com.au/Documents/Twelve_myths_of_gifted_education%20Porter.pdf.
- Radue, L. (2009). *The forgotten children*. APEX, 15(4), 45–55, <http://www.gifted-children.org.nz/apex/>.
- Renzulli, J.S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C.M., Hartman, R.K., Westberg, K.L., Gavin, M.K., Reis, S.M., Siegle, D., Systma, R.E. (2013). *Scales for Rating The Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli Scales)*, http://www.prufrock.com/assets/clientpages/pdfs/Renzulli_Scales_Sample_Copyright_Prufrock_Press_2013.pdf.
- Silverman, L. (1995). *Effective Techniques for Teaching Highly Gifted Visual-Spatial Learners*, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acno=ED418535>.
- Silverman, L.K. *Leta Hollingworth: Birthmother of PG*. Gifted Development Center a service of The Institute for the Study of Advanced Development, <http://www.gifteddevelopment.com>.
- Silverman, L., Freed, J.N., *Strategies for Gifted Visual-Spatial Learners*. Denver: Gifted Development Center; The Institute for the Study of Advanced Development, <http://www.gifteddevelopment.com>.
- Sosniak, L.A. (1987). From Tyro to Virtuoso: A Long-term Commitment to Learning. W: (red.) F.R. Wilson, F.L. Roehmann, *Music and Child Development*, <http://handoc.com/Documents/Sosniak.pdf>.
- Spoleczna rola matki – wyzwania współczesnego macierzyństwa. Raport z badania 2015*. Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej Województwa Śląskiego, <http://rops-katowice.pl/dopobrania/2015.07.31-raport.pdf>.
- Szmidt, K.J.. *Twórczy nauczyciel zdolnego ucznia*, www.ore.edu.pl.
- Webb, J.T. (2008). *Dabrowski's Theory and Existential Depression in Gifted Children and Adults*. Congress Proceedings. Dabrowski and Gifted Education: Beyond Overexcitabilities, www.positivedisintegration.com/2008%20Proceedingsf2b.pdf.
- Winner, E., Drake, J.E. *The Rage to Master: The Decisive Role of Talent in the Visual Arts*. Reprinted and updated from (przedruk i uaktualnienie): Winner, E. (1996). The rage to master: The decisive case for talent in the visual arts. W: K.A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* (p. 271–301). Hillsdale, NJ: Erlbaum, https://www2.bc.edu/ellen-winner/pdf/talent_in_visual_arts.pdf.
- Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*. Raport, <http://eurydice.org.pl/raporty-polskiego-biura-eurydice/>.

Strony www

<http://www.sppp-udr.org/index.php?page=oferta-dla-rodzicow>.

<https://www.ore.edu.pl/uczen-zdolny>.

<http://gifted.uconn.edu/>.

<https://www.rodzice.pl/temat/czy-moje-dziecko-jest-zdolne/>.

<http://www.gifteddevelopment.com>.

www.odyseja.org.

www.ore.edu.pl.

Akty prawne

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe*.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Aneks

Przewodnik wywiadu indywidualnego z rodzicami uczniów zdolnych

Informacje wstępne

Wywiad prowadzony w ramach projektu badawczego „Rodzicielskie sposoby rozpoznawania zdolności” pod kierunkiem dr Joanny Łukasiewicz-Wieleba z Akademii Pedagogiki Specjalnej. Ogólnym celem wywiadu jest poznanie poglądów i postaw rodziców związanych z funkcjonowaniem dziecka zdolnego oraz działań rodziców na rzecz rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dziecka.

Rozmówcy zostali wytypowani na podstawie deklaracji w kwestionariuszach wypełnianych w bieżącym roku szkolnym. Głównym kryterium doboru rodziców do wywiadów były nominacje rodzicielskie, wskazujące, że dziecko posiada zdolności.

Wszystkie informacje udzielone w ramach wywiadu są traktowane jako poufne i służyć będą opracowaniom ilościowym i jakościowym. Na ich podstawie powstanie monografia, prezentująca najważniejsze wyniki. W książce dane rodziców i ich dzieci będą chronione. Postulaty dotyczące szkoły zostaną przekazane placówce w formie zbiorczej, pod warunkiem że rozmówcy wyrażą takie oczekiwania.

Na początku wyrażam podziękowanie za poświęcony czas i proszę o wyrażenie zgody na nagrywanie rozmowy.

Zestaw pytań do rodziców (kierunek wywiadu, przykłady pytań)¹⁹⁰:

Identyfikacja: W ankiecie wypełnianej w bieżącym roku podaliście Państwo, że dziecko w Państwa opinii posiada zdolności. Czy zechcielibyście Państwo opowiedzieć o nich więcej? W jaki sposób zostały one rozpoznane? Jakie charakterystyczne cechy dziecka z wczesnego dzieciństwa mogły sygnalizować zdolności dziecka? W jakich sytuacjach zauważyli Państwo, że dziecko posiada zdolności? Jak Państwo oceniają poziom zdolności dziecka? Czy inne osoby w rodzinie mają podobne zdolności? Czy myśleli Państwo o profesjonalnej diagnozie zdolności dziecka? Dlaczego?

Rozwijanie zdolności: W jaki sposób rozwijane są zdolności dziecka? Proszę podać przykłady. Czy mają Państwo wsparcie innych osób w rozwijaniu zdolności

¹⁹⁰ Pytania ogólne w toku rozmowy powinny zostać uszczegółowione.

W wywiadzie została pominięta metryczka, gdyż informacje dotyczące respondentów pozyskano w imiennych kwestionariuszach ankiet, w pierwszym etapie badań.

dzieci? Kto Państwu pomaga (nauczyciele, rodzina, inni rodzice, fundacje, stowarzyszenia, trenerzy, poradnie)? W jakim zakresie? Proszę podać przykłady.

Funkcjonowanie dziecka: Jak dziecko komunikuje swoje potrzeby poznawcze? W jakim stopniu są one przez Państwa zaspokajane? Jak oceniają Państwo motywację swojego dziecka w dziedzinie, w której przejawia zdolności? Czy samo podejmuje aktywności, czy jest zachęcane/zmuszane? Proszę podać przykłady. W jaki sposób wygląda praca dziecka, gdy podejmuje aktywności związane z jego zdolnościami? Proszę opisać. Czy zdolności dziecka są związane z jego zainteresowaniami? W jakim zakresie? Czy Państwa zdaniem dziecko posiada cechy charakteru, które ułatwiają/utrudniają mu osiąganie sukcesów? Jakie to są cechy? Czy wspieracie Państwo dziecko w podejmowanych przez niego aktywnościach? Czy zachęcacie do podejmowania wyzwań (np. udziału w konkursach)?

Jakie problemy lub trudności mają Państwo ze swoimi zdolnymi dziećmi?

Jakie cechy osobowości ułatwiają/utrudniają funkcjonowanie dziecka w rodzinie/ /szkole/środowisku pozaszkolnym? Proszę opisać, jak dziecko sobie radzi w tych trzech środowiskach, jakie podejmuje tam role?

Jak układają się relacje dziecka z rodzeństwem (w przypadku gdy ma rodzeństwo)?

Z innymi członkami rodziny? Z rówieśnikami? Czy dziecko ma w szkole przyjaciół? Czy dobrze „dogaduje” się z rówieśnikami? Czy preferuje towarzystwo starszych osób? Czy dzieli z przyjaciółmi swoje pasje i zainteresowania?

Czy dziecko ma w domu swoje obowiązki? Jakie? Czy chętnie się z nich wywiązuje? Czy ich wypełnianie jest konsekwentnie przestrzegane? Czy jest samodzielne w sytuacjach życiowych?

W jaki sposób dziecko radzi sobie w szkole? Czy mogą Państwo ocenić, na ile nauka i osiągnięcia szkolne i pozaszkolne są ważne dla dziecka? Czy dla Państwa również te wartości są ważne? Czy dziecko lubi chodzić do szkoły? Dlaczego? (lubi/nie lubi się uczyć, lubi/nie lubi kolegów, nauczycieli itp.)

Jak oceniają go nauczyciele? Czy wiedzą o jego zdolnościach? Czy w Państwa opinii te konkretne zdolności mają wpływ na ocenianie dziecka? Czy Państwa zdaniem dziecko jest oceniane obiektywnie? Czy jego oceny szkolne odzwierciedlają jego faktyczne możliwości?

Jak dziecko radzi sobie ze słabszymi ocenami nauczyciela? Jak przyjmuje sukcesy szkolne i pozaszkolne? Jak przyjmuje porażki?

Jak wygląda praca dziecka w domu przy wykonywaniu obowiązków szkolnych (prace domowe, pakowanie się do szkoły, zaangażowanie, samodzielność)? Jak Państwo na to reagują?

Jakie dziedziny szkolne sprawiają dziecku radość/łatwo mu przychodzi nauka, a jakich nie lubi, jakie przysparzają mu trudności?

Jak wyobrażają sobie Państwo dalszą karierę edukacyjną dziecka?

Charakterystyka badanych rodziców i ich dzieci

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badanego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
1	M1	Matka – wykształcenie średnie; ojciec – wykształcenie wyższe; rodzice prowadzą działalność gospodarczą	Rodzina pełna, atmosfera życzliwa, pełna zrozumienia, dobre warunki materialne; dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 7 lat, pierwsza klasa, jedynak	Muzyczne, plastyczne, taneczne
2	M2	Obydwoje rodzice – wykształcenie średnie; matka ukończyła szkołę policealną; ojciec prowadzi działalność gospodarczą, matka – opiekuje się dzieckiem	Rodzina pełna, atmosfera życzliwa, pełna zrozumienia. Warunki materialne bardzo dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 7 lat, pierwsza klasa, jedynak	Sportowe, w zakresie języka ojczystego
3	M3	Matka – wykształcenie średnie; ojciec – wykształcenie średnie; obydwójce posiadają stałą pracę	Rodzina zrekonstruowana; atmosfera ciepła, życzliwa, pełna zrozumienia. Warunki materialne bardzo dobre. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice wspólnie.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 8 lat, druga klasa; najmłodsze dziecko w rodzinie, ma dorosłą siostrę i siostrzenicę w swoim wieku	Muzyczne, plastyczne, sportowe
4	M4	Matka – wykształcenie wyższe; ojciec – wykształcenie średnie; ojciec posiada stałą pracę, matka jest	Rodzina pełna; Warunki materialne przeciętne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice wspólnie.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 9 lat, trzecia klasa, ma młodszą siostrę	Plastyczne, twórcze (w zakresie plastyki), muzyczne

¹⁹¹ Kody badanym rodzicom zostały nadane wg następującego schematu: M – badana matka, O – badany ojciec, przypisany numer odpowiada kolejności przeprowadzonego wywiadu.

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badanego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
		bezrobotna. Obydwoje są muzykami.				
5	M5, O5	Matka – wykształcenie wyższe, ojciec – wykształcenie średnie; obydwójce posiadają stałą pracę; pracują do późna.	Rodzina pełna; dobra, dająca wsparcie; warunki materialne dobre (nowy dom w dużym mieście), dziecko posiada własny pokój, w wychowanie dziecka włącza się babcia, która mieszka w pobliżu. Rodzice podejmują decyzje edukacyjne wspólnie z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 7 lat, pierwsza klasa, jedynaczka	Sportowe
6	M6	Matka wykształcenie średnie; ojciec – wykształcenie wyższe; rodzice posiadają stałą pracę.	Rodzina rekonstruowana – dziecko wychowywane przez matkę i przybranego ojca. Rodzina dobra, dająca wsparcie. Warunki materialne przeciętne, dziecko dzieli pokój z matką. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 7 lat, pierwsza klasa, jedynaczka	Plastyczne, twórcze (w zakresie plastyki)
7	M7	Matka wykształcenie wyższe, ojciec – wykształcenie zawodowe. Rodzice posiadają stałą pracę.	Rodzina pełna, dobra, dająca wsparcie. Dobre warunki materialne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice razem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 8 lat, druga klasa, ma młodszego brata	Sportowe
8	M8	Matka wykształcenie wyższe, ojciec – wykształcenie średnie. Ojciec pracuje dorywczo, matka zajmuje się domem. Ojciec jest cudzoziemcem.	Rodzina pełna, atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Warunki materialne przeciętne, dziecko posiada własny pokój. Rodzina mieszka z dziadkami, którzy włączają się w wychowanie dzieci. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice razem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 7 lat, pierwsza klasa, ma młodszego brata	Konstrukcyjne, matematyczne, twórcze (w zakresie konstruowania)

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
9	M9	Matka wykształcenie średnie, ojciec – wykształcenie wyższe. Ojciec posiada stałą pracę, matka jest bezrobotna, zajmuje się wychowywaniem dziecka.	Rodzina pełna, dobra, dająca wsparcie. Warunki materialne przeciętne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice razem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 8 lat, druga klasa, jedynak	Plastyczne, językowe, w zakresie języka ojczystego, twórcze (w zakresie plastyki, tworzenia opowiadań, projektowania i konstruowania)
10	M10	Matka i ojciec – wykształcenie wyższe. Matka posiada stałą pracę, jest nauczycielką w świetlicy; ojciec prowadzi działalność gospodarczą, jest prawnikiem.	Rodzina pełna, atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Warunki materialne bardzo dobre. Dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice razem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 7 lat, pierwsza klasa, ma młodszego brata	Konstruktorskie, matematyczne, przyrodnicze, twórcze (w zakresie konstruowania)
11	M11	Matka i ojciec – wykształcenie wyższe, obydwoje posiadają stałą pracę.	Rodzina pełna, dobra, dająca wsparcie. Warunki materialne dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne rodzice podejmują wspólnie z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 7 lat, pierwsza klasa, najmłodsza z trójki rodzeństwa. Wszystkie dzieci grają na instrumentach, dziewczynka gra na skrzypcach.	Muzyczne, sportowe, plastyczne, twórcze (w zakresie plastyki i muzyki oraz ruchu – tanca)
12	M12	Matka i ojciec – wykształcenie wyższe, posiada stałą pracę, matka zajmuje się księgowością, ojciec prowadzi działalność gospodarczą.	Rodzina pełna, dobra, dająca wsparcie. Warunki materialne przeciętne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice razem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 6 lat, klasa zerowa, najmłodsza z trójki rodzeństwa (ma starszego brata i siostrę)	Muzyczne, plastyczne, sportowe, twórcze (w zakresie plastyki)

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
13	M13	Ojciec jest przewlekłe chory. Matka i ojciec – wykształcenie wyższe, obydwoje posiadają stałą pracę – prowadzą sklep z artykułami plastycznymi.	Rodzina pełna, dobra, dająca wsparcie. Warunki materialne bardzo dobre, mieszkanie w domu; dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice razem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Uczy się grać na skrzypcach. Dziewczynka, 6 lat, klasa zerowa. Ma młodszego brata.	Muzyczne, plastyczne, społeczne, twórcze (w zakresie plastyki)
14	M14, O14	Matka – wykształcenie wyższe, jest nauczycielką w przedszkolu; ojciec – wykształcenie średnie, prowadzi działalność gospodarczą.	Rodzina pełna, dobra, dająca wsparcie. Warunki materialne dobre, mieszkanie w bloku; dziecko dzieli pokój z bratem. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 9 lat, trzecia klasa, ma starszego brata.	Konstruktorskie, plastyczne, muzyczne (w zakresie konstruowania i plastyki)
15	M15	Matka i ojciec wykształcenie wyższe. Matka zajmuje się domem; ojciec wykonuje zawód dyplomaty, co wiąże się z dość częstą zmianą miejsca zamieszkania (raz na kilka lat).	Rodzina pełna, życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Ważna jest w niej religijność. Warunki materialne dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmuje matka wspólnie z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 8 lat, trzecia klasa, ma starszą siostrę i brata.	Muzyczne, przywódcze, plastyczne, sportowe
16	M16	Matka – wykształcenie wyższe, ojciec – wykształcenie wyższe, obydwoje posiadają stałą pracę.	Rodzina pełna, życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Złe warunki materialne. Dziecko dzieli pokój z bratem. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice wspólnie z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 7 lat, pierwsza klasa; ma młodszego brata (brat chory przewlekle).	Muzyczne, plastyczne, matematyczne

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
17	M17	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie. Matka posiada stałą pracę, ojciec wykonuje wolny zawód. Ojciec jest cudzoziemcem, gra na gitarze elektrycznej.	Rodzina pełna, życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Warunki materialne dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 8 lat, uczeń drugiej klasy; ma starszą siostrę. Gra w piłkę nożną w klubie sportowym.	Plastyczne, muzyczne, taneczne, językowe
18	M18	Matka i ojciec – wykształcenie wyższe, obydwoje posiadają stałą pracę. Matka zmieniła zawód, zajmuje się kształceniem muzyczno-ruchowym w przedszkolu.	Rodzina pełna, życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Warunki materialne dobre, dziecko posiada własny pokój. Wychowanie dzieci włączają się dziadkowie. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice wspólnie z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 7 lat, uczennica drugiej klasy. Ma starszą siostrę. Została zapisana do szkoły muzycznej, gra na pianinie.	Muzyczne, plastyczne, sportowe
19	M19	Obydwoje rodzice posiadają wyższe wykształcenie. Matka posiada stałą pracę, ojciec prowadzi działalność gospodarczą.	Rodzina pełna, życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Warunki materialne bardzo dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice wspólnie z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 7 lat, uczennica pierwszej klasy. Ma młodszą siostrę.	Muzyczne, plastyczne, społeczne, w zakresie języka ojczystego, intelektualne, twórcze (w zabawie)
20	M20	Obydwoje rodzice posiadają wyższe wykształcenie. Ojciec posiada stałą pracę, matka prowadzi działalność gospodarczą.	Rodzina pełna, życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Warunki materialne bardzo dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 6 lat, uczennica pierwszej klasy. Dziecko środkowe – ma starsze i młodsze rodzeństwo. Dziecko chore przewlekłe.	Muzyczne, plastyczne, językowe, w zakresie języka ojczystego, twórcze (w wymyśleniu historii, plastyce i w zabawie)

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
21	M21	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie. Matka posiada stałą pracę, ojciec prowadzi działalność gospodarczą.	Rodzina pełna, życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Warunki materialne bardzo dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 7 lat, uczennica pierwszej klasy, ma młodszego brata.	Muzyczne, plastyczne, językowe, matematyczne, przywódcze, twórcze
22	M22	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i stałą pracę.	Rodzina pełna, życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Warunki materialne bardzo dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice wspólnie z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 6 lat, uczennica klasy zero-wej, najmłodsza z trójki rodzeństwa.	Plastyczne, muzyczne, językowe
23	O23	Obydwoje rodzice mają wykształcenie średnie; prowadzą działalność gospodarczą. Ojciec wykonuje zawód grafika komputerowego, hobbystycznie gra w zespole muzycznym.	Rodzina pełna, życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Warunki materialne dobre, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 9 lat, uczeń trzeciej klasy, ma młodszą siostrę.	Plastyczne, muzyczne, przywódcze, twórcze (w zakresie plastyki)
24	M24	Matka – wykształcenie wyższe, posiada stałą pracę. Ojciec jest cudzoziemcem, mieszka poza granicami Polski.	Rodzina rozbita. Matka stara się zapewnić dziecku ciepło i wsparcie. Dziecko w pierwszym okresie życia mieszkało poza Polską, następnie z matką przeprowadziło się do kraju. Przeciętne warunki materialne, dziecko dzieli pokój z matką. Mieszkanie wynajmują. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 9 lat, uczennica trzeciej klasy, jedynaczka. W szkole nadano jej etykiety złej uczennicy. Dziecko trenuje skoki na batusie.	Sportowe, aktor-skie, społeczne (przywódcze)

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
25	M25	Matka – wykształcenie zawodowe, ojciec – średnie. Ojciec posiada stałą pracę, matka jest na urlopie wychowawczym. Rodzice mają zamilowane i niespełnione ambicje sportowe.	Rodzina pełna, dobra, dająca wsparcie. Przeciętne warunki materialne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 7 lat, pierwsza klasa. Ma sześcioro rodzeństwa (rodzina wielodzietna), sam jest dzieckiem środkowym. Trenuje judo w klubie sportowym.	Sportowe
26	M26	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie. Ojciec posiada stałą pracę, matka pracuje okresowo, jest architektem. Zajmuje się wychowaniem dzieci.	Rodzina pełna, życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Warunki materialne bardzo dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 6 lat, pierwsza klasa. Ma dwóch młodszych braci.	Plastyczne, muzyczne, sportowe, twórcze (w rysowaniu i w zabawie)
27	M27	Matka – wykształcenie wyższe; ojciec średnie. Matka posiada stałą pracę, ojciec prowadzi działalność gospodarczą.	Rodzina rozbita, dziecko wychowuje sama matka. Przeciętne warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Atmosfera w domu nerwowa, pełna napięcia. Nie zostało określone, kto podejmuje decyzje edukacyjne.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 7 lat, uczennica pierwszej klasy, jedynaczka.	Taneczne, muzyczne, sportowe, aktorskie, twórcze (w zakresie muzyki i tańca)
28	M28	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie. Matka posiada stałą pracę, ojciec prowadzi działalność gospodarczą.	Rodzina pełna, dobra, dająca wsparcie. Przeciętne warunki materialne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Rodzina mieszka z dziadkami w jednym domu. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 7 lat, uczeń pierwszej klasy; ma młodszego brata.	Intelektualne konstruktorskie, przywódcze, orientacja w przestrzeni

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
29	M29	Obydwoje rodzice mają średnie wykształcenie. Ojciec posiada stałą pracę, matka jest bezrobotna. Matka – wczesne macierzyństwo (w okresie szkoły średniej).	Rodzina pełna, atmosfera nerwowa, pełna napięcia. Przeciętne warunki materialne, dziecko dzieli pokój z całą rodziną. Decyzje edukacyjne podejmuje matka z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 9 lat, uczennica trzeciej klasy. Ma młodszą siostrę. Dziecko chore prze-wlekle.	Plastyczne
30	M30	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie. Ojciec posiada stałą pracę, matka pracuje na zlecenie i zajmuje się wychowywaniem dzieci.	Rodzina pełna, atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Warunki materialne przeciętne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Dziewczynka, 7 lat, uczennica drugiej klasy, ma młodszego brata.	Plastyczne, muzyczne, twórcze (w plastyce i w zabawie)
31	M31	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i stałą pracę.	Rodzina pełna, atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Warunki materialne dobre, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 6 lat, uczeń klasy zerowej, dziecko środkowe z trójki rodzeństwa (starsza siostra i młodszy brat, chory przewlekle).	Przywódcze, matematyczne, intelektualne, orientacja w przestrzeni, twórczy (w zabawie)
32	M32	Matka – wykształcenie wyższe, ojciec – średnie; obydwójce posiadają stałą pracę.	Rodzina pełna, mieszkająca w mieście; atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Dobre warunki materialne, dziecko posiada swój pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez rodziców wspólnie z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła publiczna w dużym mieście	Chłopiec, 7 lat, uczeń pierwszej klasy. Dziecko najstarsze, ma jedno młodszego rodzeństwo;	Językowe, sportowe, intelektualne konstruktorskie, twórcze

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
33	M33	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie. Ojciec posiada stałą pracę, matka prowadzi działalność gospodarczą.	Rodzina pełna, mieszkająca w mieście; atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Dobre warunki materialne, dziecko posiada swój pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez rodziców.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Dziewczynka, 7 lat, uczennica pierwszej klasy, ma dwójkę młodszego rodzeństwa (siostrę i brata). Brat jest niepełnosprawny.	Plastyczne, twórcze (w zakresie plastyki – w tym nadawanie tytułów swoim pracom, tworzenie opowiadań oraz moda)
34	M34, O34	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie; i prowadzą działalność gospodarczą (rodzinny biznes). Rodzice ocytanie, bardzo komunikatywni i otwarci. Ojciec bardzo kreatywny.	Rodzina pełna, mieszkająca w mieście; atmosfera dobra, dająca wsparcie. Bardzo dobre warunki materialne, dziecko posiada swój pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez rodziców wspólnie z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Dziewczynka, 7 lat, uczennica pierwszej klasy, ma starszego brata.	Muzyczne, przywódcze, aktorskie, sportowe, językowe, intelektualne, w zakresie języka ojczystego, twórcze
35	M35	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i mają stałą pracę; tata jest piłkarzem.	Rodzina pełna, atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Bardzo dobre warunki materialne, dziecko posiada swój pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez matkę.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Dziewczynka, 7 lat, uczennica pierwszej klasy, ma starszą siostrę. Uczęszcza do szkoły muzycznej, gra na flecie.	Plastyczne, muzyczne, językowe, sportowe, twórcze (w zakresie mody, plastyki oraz projektowania wnętrza)
36	M36	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i mają stałą pracę.	Rodzina pełna, mieszkająca w mieście; atmosfera dobra, dająca wsparcie. Dobre warunki materialne, dziecko posiada swój pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez rodziców wspólnie z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Chłopiec, 7 lat, uczeń pierwszej klasy, ma młodszą siostrę. Uczęszcza do szkoły muzycznej.	Muzyczne, konstrukcyjne, językowe, matematyczne

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
37	M37	Obydwoje rodzice posiadają wyższe wykształcenie i mają stałą pracę.	Rodzina rekonstruowana, dziecko wychowuje się z matką i ojczymem, do szkoły miejskiej jest dowożone z dalszej miejscowości. Atmosfera nerwowa, pełna napięć. Bardzo dobre warunki materialne, dziecko posiada swój pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez rodziców.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Dziewczynka, 6 lat, uczennica pierwszej klasy, ma młodszego rodzeństwo, uczęszcza do szkoły muzycznej, gra na skrzypcach.	Plastyczne, muzyczne, taneczne, sportowe, aktorskie, twórcze (w zakresie plastyki)
38	M38	Obydwoje rodzice posiadają wyższe wykształcenie. Ojciec ma stałą pracę, matka pracuje okresowo, w głównej mierze zajmuje się wychowywaniem dzieci. Ojciec jest pracownikiem naukowym.	Rodzina pełna, mieszkająca w mieście; atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Dobre warunki materialne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez matkę.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Dziewczynka, 7 lat, uczennica pierwszej klasy, ma młodszą siostrę. Uczęszcza do szkoły muzycznej.	Przywódcze, językowe, plastyczne, muzyczne, sportowe, aktorskie, społeczne
39	M39	Obydwoje rodzice posiadają wyższe wykształcenie i stałą pracę, obydwójce są lekarzami.	Rodzina pełna, mieszkająca w mieście; atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Bardzo dobre warunki materialne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez matkę.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Dziewczynka, 7 lat, uczennica drugiej klasy, ma młodszego i starsze rodzeństwo (dziecko śródkowe z trójki).	Plastyczne, muzyczne, językowe, sportowe
40	M40	Matka – wyższe wykształcenie, ojciec – wykształcenie średnie niepełne.	Rodzina pełna, mieszkająca w mieście; atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Chłopiec, 8 lat, uczeń drugiej klasy, ma starszą siostrę.	Konstruktorskie, muzyczne, w zakresie języka ojczystego, intelektualne,

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
41	M41	Matka pracuje okresowo, ojciec prowadzi działalność gospodarczą.	Dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez matkę.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Chłopiec, 7 lat, uczeń drugiej klasy, środkowy z czwórki braci.	twórcze (w zakresie muzyki, konstruowania, plastyki, wymyślania historii, zabawy) Muzyczne, plastyczne, społeczne, w zakresie języka ojezyskiego, twórcze (w plastyce, literaturze, zabawie)
42	M42, O42	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i stałą pracę.	Rodzina pełna, mieszkająca w mieście; atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez matkę.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Chłopiec, 7 lat, uczeń pierwszej klasy, ma starszego brata. Amatorsko gra na pianinie, uczęszcza do zespołu wokalnego.	Muzyczne, plastyczne, matematyczne, twórcze (w zakresie muzyki i plastyki)
43	M43	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i stałą pracę. Mama jest pedagogiem, ojciec prowadzi własną działalność gospodarczą.	Rodzina pełna, mieszkająca w mieście; atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez matkę.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Chłopiec, 8 lat, uczeń drugiej klasy, ma studiującego starszego brata.	Muzyczne, przywódcze, społeczne, w zakresie języka ojezyskiego, intelektualne, twórcze

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
44	M44	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i stałą pracę.	Rodzina pełna, mieszkająca w mieście; atmosfera dobra, dająca wsparcie. Bardzo dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez matkę.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Dziewczynka, 8 lat, uczennica drugiej klasy, ma młodszą siostrę	Muzyczne, językowe, sportowe, intelektualne
45	M45	Matka ma wykształcenie wyższe, ojciec – średnie. Ojciec posiada stałą pracę, matka zajmuje się wychowywaniem dzieci.	Rodzina pełna, mieszkająca w mieście; Dobre warunki materialne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez matkę, ale po konsultacji z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Chłopiec, 7 lat, uczeń pierwszej klasy, ma dwóch młodszych braci.	Matematyczne, sportowe, językowe, intelektualne
46	M46	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i stałą pracę. Mama jest prawnikiem.	Rodzina pełna, mieszkająca w miejscowości niedaleko od szkoły; atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez rodziców.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Dziewczynka, 6 lat, uczennica pierwszej klasy, jedynaczka.	Plastyczne, taneczne, w zakresie języka ojczystego, społeczne
47	M47	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i stałą pracę.	Rodzina pełna, mieszkająca w mieście; atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Bardzo dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez matkę w porozumieniu z dziećmi.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Dziewczynka, 8 lat, uczennica drugiej klasy. Ma starszego brata.	Plastyczne, sportowe, matematyczne

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
48	M48	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie, matka posiada stałą pracę, ojciec prowadzi działalność gospodarczą. Mama jest nauczycielką w szkole, w której uczy się dziecko.	Rodzina pełna, mieszkająca w mieście; atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Przeciętne warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez matkę.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście	Dziewczynka, 8 lat, uczennica drugiej klasy, ma starszego brata. Uczęszcza do szkoły muzycznej, gra na pianinie.	Muzyczne, taneczne
49	M49	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie, matka pracuje okresowo, ojciec posiada stałą pracę. Matka bardzo refleksyjna, nastawiona na analizowanie pracy nauczycieli z jej dzieckiem.	Rodzina pełna, mieszkająca w małym mieście; atmosfera dobra, dająca wsparcie. Dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez rodziców.	Miejskie środowisko edukacyjne, szkoła niepubliczna w dużym mieście. Dziecko jest dowożone do szkoły z pobliskiej miejscowości.	Dziewczynka, 8 lat, uczennica drugiej klasy, ma młodszego brata. Dziecko jest pod opieką psychologa ze względu na trudności w relacjach społecznych (konflikt w klasie)	Plastyczne, muzyczne, językowe, sportowe, twórcze (w plastyce, zabawie i w modzie)
50	M50	Obydwoje rodzice mają średnie wykształcenie. Ojciec ma stałą pracę, matka pracuje okresowo. Matka jest osobą bardzo otwartą, komunikatywną.	Atmosfera domowa życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Warunki materialne dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez rodziców.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 8 lat, uczeń drugiej klasy, jedynak.	Matematyczne, konstruktorskie, sportowe
51	M51	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie, ojciec ma stałą pracę, matka prowadzi działalność gospodarczą.	Rodzina rekonstruowana, dziecko wychowywane przez matkę i ojczyma. Atmosfera domowa życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 7 lat, uczeń pierwszej klasy, jedynak	Plastyczne, konstruktorskie, przyrodnicze, twórcze (w plastyce,

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
52	M52	Matka jest artystką plastyką, oczekuje drugiego dziecka. Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i stałą pracę. Matka sprawnie wrażeń osoby bardzo zmęczonej.	Dobre warunki materialne, mieszkają w nowym domu na wsi; dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez rodziców. Rodzina pełna, mieszkająca na wsi; atmosfera dobra, dająca wsparcie. Przeciętne warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Mieszkają w nowym domu, w pobliżu działek. Decyzje edukacyjne są podejmowane przez matkę.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 7 lat, uczeń pierwszej klasy ma dwóch młodszych braci (jednen w wieku około roku). Chłopiec, 6 lat, uczeń zerówki, dziecko środkowe;	konstrukcjach i w zabawie) Plastyczne, przyrodnicze, twórcze Techniczne, twórcze (w zabawie i technice) Matematyczne, aktorskie, twórcze (w zakresie niestan-dardowych pomy-słów i zabawy)
53	M53	Matka – wykształcenie wyższe, nie pracuje, zajmuje się wychowaniem dzieci; wcześniej – nauczycielka języka polskiego. Ojciec – wykształcenie średnie; posiada stałą pracę.	Rodzina niepełna, dziecko wychowywane przez matkę, ale w atmosferze zapewniającej wsparcie. Warunki materialne przeciętne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 8 lat, uczeń drugiej klasy; ma młodszą siostrę.	
54	M54	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie. Matka jest rolnikiem, ojciec prowadzi działalność gospodarczą.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi; atmosfera domowa życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Bardzo dobre warunki materialne, mieszkają w domu jednorodzinnym,	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 7 lat, uczennica drugiej klasy. Ma młodsze rodzeństwo: siostrę i brata.	Plastyczne, twórcze (w zabawie)

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badawczego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
55	O55	Ojciec – wykształcenie zawodowe; posiada stałą pracę. Matka – wykształcenie średnie; jest na rencie, pracuje od czasu do czasu.	obok pomieszczenia gospodarze ze zwierzętami. Decyzje edukacyjne podejmuje matka. Rodzina pełna, mieszkająca na wsi. Rodzina ciepła, dająca wsparcie. Warunki materialne dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 7 lat, uczeń pierwszej klasy. Najmłodsze dziecko w rodzinie – ma starszego, dorosłego brata	Taneczne, muzyczne, aktorskie, twórcze (w zabawie);
56	M56	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i stałą pracę.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi. Atmosfera domowa życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice wspólnie z dzieckiem.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 9 lat, ma młodszą siostrę.	Plastyczne, w zakresie języka ojczystego, twórcze (w zakresie plastyki)
57	M57	Obydwoje rodzice mają średnie wykształcenie i stałą pracę.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi. Atmosfera ciepła, dająca wsparcie. Warunki materialne dobre, dziecko posiada własny pokój. Rodzina mieszka w jednym domu z dziadkami. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 7 lat, uczennica pierwszej klasy, ma młodszego brata. Dziecko choruje na alergię.	Plastyczne, muzyczne, językowe
58	M58	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i stałą pracę.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi; atmosfera ciepła, dająca wsparcie. Warunki materialne dobre, dziecko posiada własny pokój. Zamieszkują nowy dom, w opiece nad dziećmi pomagają dziadkowie. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 6 lat, uczeń klasy zerowej, ma młodszą siostrę.	W zakresie języka ojczystego, muzyczne

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
59	M59	Matka ma wykształcenie wyższe, ojciec – zawodowe; obydwoje posiadają stałą pracę. Matka jest nauczycielką w średniej szkole, uczy fizyki.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi; atmosfera ciepła, dająca wsparcie. Warunki materialne dobre, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 7 lat, uczennica pierwszej klasy, ma starszego brata.	Plastyczne, muzyczne, matematyczne
60	M60	Obydwoje rodzice mają średnie wykształcenie i stałą pracę.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi; atmosfera domowa, ciepła, pełna zrozumienia. Bardzo dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 8 lat, uczennica drugiej klasy, ma dwoje młodszego rodzeństwa.	Intelektualne
61	M61	Matka – wykształcenie średnie, ojciec – zawodowe, matka pracuje okresowo, ojciec – ma stałą pracę.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi; atmosfera domowa, ciepła, pełna zrozumienia. Przeciętne warunki materialne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Rodzina jest w trakcie budowy domu. Mieszkają po sąsiedzku z rodziną, babcia włącza się w opiekę nad dziećmi. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice z dzieckiem.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 7 lat, pierwsza klasa, ma młodszego brata. Jego pasją jest piłka nożna.	Plastyczne, sportowe,
62	M62, O62	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie, tata posiada stałą pracę, mama zajmuje się domem. Zrezygnowała z pracy ze względu na zdrowie dziecka.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi. Bardzo ciepła, otwarta. W ocenie subiektywnej przeciętne warunki materialne (posiadają nowy dom, każde dziecko posiada własny pokój; bogato wyposażona biblioteczka, bogata kolekcja gier planszowych).	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 6 lat, uczeń zerówki; ma dwoje starszego rodzeństwa; starszą o 10 lat siostrę i starszego o 5 lat brata; jest uznawany przez	Konstruktorskie, twórcze

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badawczego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
			Decyzje edukacyjne podejmowane są przez rodziców wspólnie z dzieckiem.		rodzeństwo za „mąskotkę”. Dziecko ma problemy zdrowotne (alergia) oraz wadę wymowy.	
63	M63	Obydwoje rodziców – wykształcenie zawodowe, matka jest bezrobotna, ojciec pracuje poza granicami kraju.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi. Atmosfera życzliwa, ciepła, otwarta. Dobre warunki materialne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Mieszkają w domu razem z dziadkami. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 8 lat, uczeń drugiej klasy, ma starszego brata, który jest dla niego wzorcem do naśladowania.	Sportowe, intelektualne
64	M64	Obydwoje rodziców – wykształcenie wyższe, ojciec ma stałą pracę, matka opiekuje się młodszym dzieckiem, nie ma możliwości podjęcia pracy. Matka o dużym wyczuwaniu plastycznym, sama maluje i dekoruje pokoje dzieci.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi; atmosfera domowa dobra, dająca wsparcie. Na początku dziecko mieszkało w mieście, dopiero w okresie szkolnym przeprowadziło się na wieś, do nowego domu. Po sąsiedztwu mieszkają dziadkowie, którzy wspierają rodzinę w opiece nad dziećmi. Dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 8 lat, uczennica drugiej klasy, posiada młodszą siostrę. Dziewczynce bardzo zależy na akceptacji rówieśników.	Intelektualne
65	M65	Obydwoje rodzice ma średnie wykształcenie i prowadzą działalność gospodarczą.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi; atmosfera życzliwa, ciepła, otwarta. Dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 8 lat, uczeń drugiej klasy, posiada młodszą siostrę	Taneczne, twórcze (w zakresie muzyki i tańca)

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
66	M66	Matka ma średnie wykształcenie, ojciec – zawodowe, obydwoje są rolnikami. Mama jest sołtysiem i członkiem zarządu szkoły.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi; atmosfera dobra, dająca wsparcie. Dobre warunki materialne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Mała szkoła niepubliczna	Chłopiec, 8 lat, uczeń klasy drugiej, środkowy z czwórki rodzeństwa (dwie starsze siostry i młodszy brat).	Sportowe
67	M67	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie, obydwoje są rolnikami. Mama jest w zarządzie szkoły.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi; atmosfera dobra, dająca wsparcie. Dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Mała szkoła niepubliczna	Dziewczynka, 7 lat, uczennica pierwszej klasy, ma starszą siostrę.	Muzyczne, taneczne
68	M68	Obydwoje rodzice mają średnie wykształcenie, ojciec posiada stałą pracę, matka prowadzi działalność gospodarczą.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi; atmosfera nerwowa, pełna napięcia. Przeciętne warunki materialne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Mała szkoła niepubliczna	Chłopiec, 7 lat, uczeń pierwszej klasy, środkowy z trójki braci.	Konstruktorskie, techniczne, twórcze (w zakresie konstruowania)
69	M69	Matka ma wykształcenie średnie, ojciec – zawodowe; matka jest rolnikiem, ojciec posiada stałą pracę.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi; atmosfera dobra, dająca wsparcie. Przeciętne warunki materialne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Mała szkoła niepubliczna	Dziewczynka, 9 lat, uczennica trzeciej klasy, ma młodsze rodzeństwo.	Plastyczne, przywódcze, twórcze (w zakresie plastyki, w stylu ubierania się i w zabawach)
70	M70	Matka ma wykształcenie średnie, ojciec – zawodowe. Matka jest bezrobotna, ojciec posiada stałą pracę.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi; atmosfera dobra, dająca wsparcie. Przeciętne warunki materialne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Mała szkoła niepubliczna	Chłopiec, 7 lat, uczeń drugiej klasy, ma starszą siostrę i młodszego brata.	Chłopiec: techniczne, intelektualne

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badawczego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
71	M71	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i stałą pracę.	Rodzina pełna, mieszkająca w małym mieście; atmosfera życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia. Dobre warunki materialne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice wspólnie z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne. Mała szkoła niepubliczna	Dziewczynka: 8 lat, uczennica drugiej klasy; ma dwóch młodszych braci (ze starszym chodzi do jednej klasy).	Dziewczynka: plastyczne, twórcze (w zakresie zabawy)
72	O72	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i stałą pracę.	Rodzina pełna, mieszkająca w małym mieście; atmosfera dobra, dająca wsparcie. Dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Miejskie środowisko edukacyjne. Mała szkoła niepubliczna	Dziewczynka, 8 lat, uczennica drugiej klasy, jedynaczka. Uczęszcza do szkoły muzycznej, gra na pianinie.	Muzyczne, plastyczne, twórcze (w zakresie plastyki)
73	M73, O73	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie, matka ma stałą pracę, ojciec prowadzi działalność gospodarczą – ma stadninę koni.	Rodzina pełna, mieszkająca na wsi, w pobliżu małego miasta; atmosfera życzliwa, ciepła i pełna zrozumienia. Dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice wspólnie z dzieckiem. Dziecko jest dowożone do szkoły miejskiej.	Miejskie środowisko edukacyjne. Mała szkoła niepubliczna	Dziewczynka, 6 lat, uczennica pierwszej klasy, ma dwójkę młodszych braci (bliźniaki).	Językowe, intelektualne, w zakresie języka ojczystego, twórcze (w zabawie)

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
74	M74	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i stałą pracę (są lekarzami).	Rodzina pełna, mieszkająca w małym mieście, atmosfera życzliwa, ciepła i pełna zrozumienia. Bardzo dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Miejskie środowisko edukacyjne. Mała szkoła niepubliczna	Chłopiec, 8 lat, uczeń drugiej klasy, ma starszego brata.	Muzyczne, plastyczne, aktorskie, językowe, przywódcze, twórcze (w zabawie oraz modzie)
75	M75	Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie i prowadzą działalność gospodarczą. Matka jest lekarzem.	Rodzina pełna, mieszkająca w małym mieście, atmosfera życzliwa, ciepła i pełna zrozumienia. Bardzo dobre warunki materialne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice wspólnie z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne. Mała szkoła niepubliczna	Chłopiec, 7 lat, uczeń pierwszej klasy, ma młodszego brata. Uczęszcza do szkoły muzycznej, gra na pianinie.	Muzyczne, intelektualne
76	M76	Rodzice mają wyższe wykształcenie ojciec ma stałą pracę, matka prowadzi działalność gospodarczą (prowadzi aptekę).	Rodzina pełna, mieszkająca w małym mieście, atmosfera życzliwa, ciepła i pełna zrozumienia. Bardzo dobre warunki materialne, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice wspólnie z dzieckiem.	Miejskie środowisko edukacyjne. Mała szkoła niepubliczna	Chłopiec, 7 lat, uczeń drugiej klasy, ma starszą siostrę.	Plastyczne, matematyczne, sportowe, przywódcze, twórcze (w plastyce)
77	M77	Obydwoje rodzice mają wykształcenie zawodowe. Matka jest bezrobotna, ojciec pracuje okresowo.	Rodzina pełna, atmosfera nerwowa, pełna napięć. Warunki materialne dobre, dziecko dzieli pokój z całą rodziną (rodzina trzypokoleniowa zajmuje dwa pokoje). Decyzje edukacyjne podejmują rodzice	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 6 lat, uczeń klasy zerowej, ma młodszego brata.	Matematyczne, muzyczne
78	M78	Matka ma wykształcenie zawodowe, ojciec – średnie. Matka jest	Rodzina pełna, atmosfera dobra, pełna wsparcia. Warunki materialne przeciętne, dziecko posiada własny pokój.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 9 lat, uczeń trzeciej klasy. Ma młodszego brata.	Intelektualne, twórcze

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badawczego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
79	M79	bezrobotna, ojciec pracuje poza granicami Polski. Matka ma wykształcenie średnie, ojciec – zawodowe. Obydwoje są rolnikami.	Decyzje edukacyjne podejmują rodzice. Rodzina pełna, atmosfera dobra, pełna wsparcia. Warunki materialne przeciętne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice wspólnie z dzieckiem.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 6 lat, uczennica klasy zerowej. Ma młodszego brata.	W zakresie języka ojczystego, muzyczne, twórcze (w zakresie wymyślenia historii i piosenek)
80	M80	Matka ma wykształcenie średnie, ojciec – podstarzowe. Obydwoje są rolnikami.	Rodzina pełna, atmosfera nerwowa, pełna napięć. Warunki materialne przeciętne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 7 lat, uczeń pierwszej klasy, trzeci z pięciorga rodzeństwa. Gra na trąbce w orkiestrze dętej, podobnie jak jego starszy brat.	Techniczne, sportowe, muzyczne
81	M81	Matka ma wykształcenie średnie, ojciec – zawodowe. Obydwoje są rolnikami, mają plantacje owoców.	Rodzina pełna, atmosfera dobra, pełna wsparcia. Warunki materialne przeciętne, dziecko dzieli pokój z rodziną. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 8 lat, uczeń drugiej klasy, ma starszego brata.	Matematyczne sportowe, twórcze (wyobraźnia)
82	M82, O82	Matka ma wykształcenie średnie, ojciec – zawodowe. Matka jest bezrobotna, ojciec prowadzi działalność gospodarczą, pracuje na budowach. Rodzice posiadają plantacje owoców.	Rodzina pełna, atmosfera życzliwa, ciepła i pełna zrozumienia. Warunki materialne bardzo dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 7 lat, uczennica pierwszej klasy, jedynaczka.	Taneczne, plastyczne, aktorskie

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badawczego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
83	M83	Matka ma wykształcenie wyższe, ojciec – zawodowe. Matka ma stałą pracę, ojciec jest rolnikiem.	Rodzina pełna, atmosfera życzliwa, ciepła i pełna zrozumienia. Warunki materialne dobre, dziecko dzieli pokój z rodziną. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice wspólnie z dzieckiem.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 9 lat, śródkowa z trójki rodzzeństwa. Uczy się w szkole muzycznej, gra na flecie poprzecznym i ucześnieca do zespołu wokalnego. Starsza siostra również uczy się w szkole muzycznej.	Muzyczne, aktorskie
84	M84	Matka ma wykształcenie wyższe, podjęła kolejne studia (pedagogiczne, dla siebie), ojciec – zawodowe. Matka ma stałą pracę, ojciec prowadzi działalność gospodarczą – prowadzi firmę budowlaną, często poza miejscem zamieszkania.	Rodzina pełna, atmosfera dobra, pełna wsparcia. Warunki materialne dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 9 lat, uczennica trzeciej klasy, ma dwójkę młodszego rodzeństwa. Dziecko gra na saksofonie w orkiestrze dętej Chłopiec, 6 lat, uczeń zerówki, dziecko śródkowe	Plastyczne, muzyczne, intelektualne Techniczne, twórcze (w technice)
85	M85	Matka ma wykształcenie średnie, ojciec – zawodowe. Matka ma stałą pracę, ojciec pracuje za granicą.	Rodzina pełna, atmosfera dobra, pełna wsparcia. Warunki materialne przeciętne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmuje matka	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 7 lat, uczennica pierwszej klasy, najmłodsza z pięciorga dzieci (rodzeństwo jest już do- roste).	Muzyczne, plastyczne, twórcze (w zabawie)

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
86	M86	Obydwoje rodzice mają wykształcenie zawodowe i obydwójce są rolnikami.	Rodzina pełna, atmosfera nerwowa, pełna napięć. Warunki materialne przeciętne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 8 lat, uczennica drugiej klasy. Najmłodsza z trójki sióstr.	Muzyczne, plastyczne, taneczne, twórcze (w zakresie muzyki)
87	M87	Matka ma wykształcenie średnie, ojciec – zawodowe. Matka ma stałą pracę, ojciec jest rolnikiem.	Rodzina pełna, atmosfera dobra, pełna wsparcia. Warunki materialne przeciętne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice wspólnie z dzieckiem.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 7 lat, uczennica pierwszej klasy, ma młodszego brata. Śpiewa w zespole wokalnym.	Muzyczne, taneczne, plastyczne, twórcze (literackie)
88	M88	Matka ma wykształcenie wyższe, ojciec – podstawowe. Obydwójce mają stałą pracę, mama pracuje na zmiany, co czasem powoduje, że dziecko zostaje samo w domu.	Rodzina pełna, atmosfera dobra, pełna wsparcia i zrozumienia. Warunki materialne dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 9 lat, uczennica trzeciej klasy, ma młodszego brata.	Muzyczne, matematyczne, sportowe
89	M89	Matka ma wykształcenie średnie, ojciec – zawodowe. Obydwójce mają stałą pracę. Matka pracuje w sklepie.	Rodzina pełna, atmosfera życzliwa, ciepła i pełna zrozumienia. Warunki materialne przeciętne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Rodzina mieszka z babcią. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 9 lat, uczennica trzeciej klasy, środkowa z czwórki rodzeństwa. Chętnie opiekuje się młodszą siostrą.	Taneczne, aktor-skie, (recytatorskie)
90	M90	Matka ma wykształcenie wyższe, ojciec średnie. Obydwójce mają stałą pracę.	Rodzina pełna, atmosfera życzliwa, ciepła i pełna zrozumienia. Warunki materialne przeciętne, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 7 lat, uczennica pierwszej klasy.	Muzyczne

LP	Kod rodzica ¹⁹¹	Charakterystyka badającego rodzica/rodziców	Charakterystyka środowiska rodzinnego	Charakterystyka środowiska edukacyjnego	Charakterystyka dziecka będącego podmiotem badania	Zidentyfikowane zdolności – nominacje rodziców
			Decyzje edukacyjne podejmują rodzice.		Średnia z trójki rodzeństwa – posiada starszego brata i młodszą siostrę. Wszystkie dzieci uczęszają do szkoły muzycznej i uczą się grać na instrumentach. Dziewczynka gra na skrzypcach.	
91	M91	Matka posiada wykształcenie średnie, obecnie studiuje; ojciec zawodowe. Matka posiada stałą pracę, ojciec jest rolnikiem.	Rodzina pełna, atmosfera życzliwa, ciepła i pełna zrozumienia. Warunki materialne dobre, dziecko posiada własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmują rodzice.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 9 lat, uczennica trzeciej klasy, jedynaczka.	Intelektualne
92	M92	Matka posiada wykształcenie wyższe, ojciec zawodowe. Matka posiada stałą pracę, ojciec jest rencistą.	Rodzina pełna, atmosfera dobra, dająca wsparcie. Warunki materialne bardzo dobre, dziecko ma własny pokój. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Chłopiec, 8 lat, uczeń drugiej klasy. Ma młodszego rodzeństwo.	Konstruktorskie, przyrodnicze, przywódcze, twórcze (w zakresie konstrukcji)
93	M93	Matka posiada wykształcenie wyższe, ojciec – średnie. Obydwójce rodzice posiadają stałą pracę, (jednak matka jest na bezpłatnym urlopie wychowawczym).	Rodzina pełna, atmosfera dobra, dająca wsparcie. Warunki materialne dobre, dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Decyzje edukacyjne podejmuje matka.	Wiejskie środowisko edukacyjne. Duża szkoła publiczna	Dziewczynka, 6 lat, uczennica klasy zerowej. Najstarsza z trójki rodzeństwa – ma brata i siostrę.	Plastyczne, muzyczne, twórcze (w zabawie i w muzyce)

Kod rodzica	Płeć dziecka	Wiek dziecka	Rodzaj zdolności															Razem			
			muzyczne	plastyczne	taneczne	sportowe	w zakresie języka ojcystego	twórcze	konstruktorskie	matematyczne	informatyczne	językowe	przyrodnicze	społeczne	przywódcze	intelektualne	aktorskie		orientacja w przestrzeni	techniczne	
M80	m	7	1			1													1	3	
M81	m	8				1															3
M82, O82	k	7		1														1			3
M83	k	9	1															1			2
M84	m	6						1											1		2
M84	k	9	1	1																	3
M85	k	7	1	1				1													3
M86	k	8	1	1	1			1													4
M87	k	7	1	1	1			1													4
M88	k	9	1				1				1										3
M89	k	9			1														1		2
M90	k	7	1																		1
M91	k	9																1			1
M92	m	8																	1		4
M93	k	6	1	1																	3
Suma:			52	49	13	28	13	50	12	16	1	17	3	6	14	18	11	2	5	310	

Zestawienie danych do budowy modelu rozpoznawania i wzmocnienia zdolności dzieci przez rodziców

Kategoria zdolności	Wskaźniki rozpoznania zdolności	Wzmocnienia w rozwijaniu zdolności	Ograniczenia w rozwoju zdolności	Redukowanie ograniczeń w rozwoju zdolności
intelektualne	wysoki poziom zdolności intelektualnych, szerokie zainteresowania, motywacja poznawcza, osiągnięcia szkolne	wzbogacanie środowiska domowego (zakup potrzebnych pomocy naukowych) poświęcanie czasu zachęcanie wykorzystywanie zasobów otoczenia (zajęcia dodatkowe, wycieczki)	psychosospołeczne dziecka: brak zainteresowania uczeniem się; właściwości szkoły i postawy nauczyciele nastawienie i przekonania rodziców	
twórcze	produktywność, wyobraźnia, motywacja do twórczości, twórczość jako postawa („twórczość przez małe t”) oraz twórczość przynależna do dziedziny	wzbogacanie środowiska domowego (zakup potrzebnych akcesoriów); wspólne spędzanie czasu; wzmocnianie siły psychicznej (odporności)	właściwości szkoły, postawy nauczycieli i rówieśników	wpływanie na zasoby zewnętrzne – świadomy wybór szkoły
muzyczne	wysoki poziom zdolności kierunkowych i twórczych, motywacja, zainteresowania muzyczne osiągnięcia: dostanie się do szkoły muzycznej, bycie członkiem zespołu muzycznego, koncertowanie, wysokie oceny w szkole muzycznej	wzbogacanie środowiska domowego: zapewnianie dostępu do instrumentów; budzenie i podtrzymywanie zainteresowań muzycznych; angażowanie rodziny do pomocy w rozwijaniu zdolności; wzmocnianie motywacji i siły psychicznej (odporności, wytrwałości, podejmowania wyzwań, radzenia sobie z sukcesami i porażkami oraz emocjami przed występem); korzystanie z oferty środowiska zewnętrznego: zajęć muzycznych i szkoły muzycznej	brak przygotowania/kompetencji muzycznych rodziców; postawy rodziców (bezaradność, niechęć do zawodu muzyka, rozbieżność postaw matki i ojca); miejsce zamieszkania: brak dostępu do zajęć i szkół muzycznych; wiek dziecka jako moment wejścia do dziedziny (zbyt wczesny); koszty instrumentów i zajęć dodatkowych właściwości psychosospołeczne dziecka (trema, nieśmiałość, brak wytrwałości, odporności); nadmiar obowiązków dziecka	próbne zainicjowanie uczęszczania do szkoły muzycznej; podtrzymywanie zainteresowania i motywacji do resowania i motywacji do systematycznej nauki; poszukiwanie alternatywnych form rozwoju zdolności

Kategoria zdolności	Wskaźniki rozpoznania zdolności	Wzmocnienia w rozwijaniu zdolności	Ograniczenia w rozwoju zdolności	Redukowanie ograniczeń w rozwoju zdolności
plastyczne	wysoki poziom zdolności kierunkowych i twórczych; zainteresowanie i motywacja do zajmowania się dziedziną; osiągnięcia w konkursach plastycznych; „miłość do dziedziny”	wzbogacanie środowiska domowego (zapewnienie dostępu do akcesoriów plastycznych); wzmacnianie siły psychicznej (zachęcanie do podejmowania wyzwań – udziału w konkursach; docenienie); wspólne spędzanie czasu, inspirowanie, rozbudzanie i utrzymywanie zainteresowania i zamiłowania; korzystanie z zasobów rodziny (dzielenie się swoimi umiejętnościami, przekazywanie konstruktywnej krytyki); włączanie rodzzeństwa do wzmocnienia rozwoju zdolności; korzystanie z zasobów szkoły i zajęć pozaszkolnych (nauczyciele i zajęcia dodatkowe)	brak kompetencji w zakresie oceny poziomu zdolności i sposobów oraz kierunków oddziaływania oraz brak umiejętności plastycznych rodziców; postawy rodziców (dbałość o czystość, preferowanie innych wartości, nadawanie niskiej wartości zdolnościom plastycznym); postawy nauczycieli (preferowanie standardowych prac); ograniczenia finansowe i organizacyjne rodziny właściwości psychospołeczne dziecka (brak cierpliwości, konkurencyjne zainteresowania, brak odporności na krytykę)	
sportowe	wysoki poziom zdolności kierunkowych oraz twórczych (rzadko); miłość do dziedziny, zainteresowanie i motywacja do uprawiania sportu; osiągnięcia (zawody) i pragnienie osiągnąć	rozbudzanie zainteresowania i miłości do dziedziny; włączanie rodziny do wzmocnienia rozwoju zdolności; wspólne spędzanie czasu; tworzenie wzbogaconego środowiska domowego (zapewnienie dostępu do sprzętu sportowego); wzmacnianie siły psychicznej (wytrwałość, chęć do rywalizacji, pragnienia osiągnąć); korzystanie z zasobów zewnętrznych: zapewnienie dostępu do zajęć sportowych; wykorzystywanie szkolnych (treningi) i pozaszkolnych ofert	niewystarczający status finansowy rodziny; nadmierne obciążenie czasowe i organizacyjne rodziny oraz dziecka; psychofizyczne właściwości dziecka (brak wytrwałości, brak zamiłowania do rywalizacji, brak pewności siebie, brak odporności na porażki, uleganie wpływom rówieśników, pozasportowe zainteresowania i zajęcia dziecka); brak siły psychicznej i motywacji do pozostania w dziedzinie (systematyczne treningi)	wykorzystywanie sportowych zasobów do zaktywizowania dziecka (zainteresowań i treningów sportowych kolegów i koleżanek); poszukiwanie zastępczych form uprawiania sportu; udzielania wsparcia psychicznego

Kategoria zdolności	Wskaźniki rozpoznania zdolności	Wzmocnienia w rozwijaniu zdolności	Ograniczenia w rozwoju zdolności	Redukowanie ograniczeń w rozwoju zdolności
matematyczne	wysoki poziom zdolności kierunkowych i twórczych, zainteresowanie i motywacja do zajmowania się matematyką, osiągnięcia (wysokie wyniki szkolne oraz w konkursach)	otoczenia (np. kluby lub ośrodki sportowe) oraz różnych form rywalizacji	specyfika szkoły i cechy nauczyciele (w tym ich cechy osobowościowe i kompetencje); trudności i deficyty dziecka postawy rodziców (przekonanie o niebezpieczeństwie wycieczek, uprawiania sportu); miejsce zamieszkania (niewystarczające zasoby zewnętrzne szkoły i środowiska lokalnego)	wzbudzanie motywacji do zajmowania się dziedziną
w zakresie języka ojczystego	wysoki poziom zdolności kierunkowych i twórczych; zainteresowania i motywacja do zajmowania się aktywnościami językowymi; wysoki poziom osiągnięć szkolnych (w zakresie języka polskiego)	korzystanie z zasobów rodziny (kompetencji rodziców i dziadków); tworzenie wzbogaconego środowiska domowego (zapewnienie dostępu do zadań i książek); korzystanie z zasobów zewnętrznych (zajęcia dodatkowe w szkole, kompetencje nauczycieli)	psychospołeczne właściwości dziecka (brak motywacji); brak kompetencji matematycznych rodziców; brak zasobów zewnętrznych (brak zajęć dodatkowych w szkole)	
w zakresie języka obcego	wysoki poziom zdolności kierunkowych, zamiłowanie i motywacja do zajmowania się dziedziną; wysoki poziom osiągnięć w szkole (w zakresie języka obcego)	rozbudowanie zamiłowania do języka, stosowanie zachęt, docenianie umiejętności i twórczości dzieci tworzenie wzbogaconego środowiska domowego (zapewnienie dostępu do książek), wspólne spędzanie czasu; wykorzystywanie zasobów zewnętrznych (przedszkole, szkoła, ośrodki językowe pozaszkolne); wykorzystywanie kompetencji językowych rodziny;	brak akceptacji przez niektórych rówieśników	zapewnienie dostępu do pozaszkolnych zajęć językowych

Kategoria zdolności	Wskaźniki rozpoznania zdolności	Wzmocnienia w rozwijaniu zdolności	Ograniczenia w rozwoju zdolności	Redukowanie ograniczeń w rozwoju zdolności
konstruktor- skie	wysoki poziom zdolności kierunkowych i twórczych; zamiłowanie i motywacja do zajmowania się dziedziną	tworzenie wzbogaconego środowiska domowego (dostęp do materiałów) wzbogacanie środowiska domowego (zakup lub pozyskanie potrzebnych przedmiotów); korzystanie z zasobów zewnętrznych (zajęcia dodatkowe); wspólne spędzanie czasu, inspirowanie i zachęcanie	brak kompetencji językowych i nastawienie rodziców inne zainteresowania dziecka, w szczególności gry komputerowe brak zajęć dodatkowych w tym zakresie; postawy i nastawienie rodziców; rywalizacja i konflikty z rodzeństwem	
techniczne	wysoki poziom zdolności kierunkowych i twórczych; zamiłowanie i motywacja do spędzania czasu przy aktywnościach technicznych	tworzenie wzbogaconego środowiska domowego (udostępnienie narzędzi); korzystanie z kompetencji ojca; wspólne spędzanie czasu	wiek dziecka; właściwości szkoły	
przyrodnicze	wysoki poziom zainteresowania i motywacji do zajmowania się dziedziną	wzbogacanie środowiska domowego (zapewnienie dostępu do potrzebnych akcesoriów)	lekceważące nastawienie i niskie kompetencje rodziców	
aktorskie	wysoki poziom zainteresowania i motywacji do zajmowania się dziedziną; osiągnięcia (występy publiczne w przedstawieniach)	wzmocnianie siły psychicznej (pewności siebie, odporności); zachęcanie i motywowanie; wzbogacanie środowiska domowego (zapewnienie dostępu do materiałów); wspólne spędzanie czasu; korzystanie z zasobów zewnętrznych (zajęcia teatralne, castingi)	nastawienie nauczycieli; postawy i nastawienie rodziców; postawy innych osób (zawiść, zazdrość)	udzielanie wsparcia psychicznego
taneczne	zamiłowanie i motywacja do zajmowania się dziedziną; wysoki poziom zdolności twórczych i kierunkowych; osiągnięcia (występy publiczne);	zachęcanie i motywowanie, akceptowanie, bycie widzem; wykorzystywanie zasobów zewnętrznych (zajęcia dodatkowe w szkole lub poza nią);	nastawienie i świat wartości rodziców (brak wiary w możliwości dziecka); wiek dziecka; miejscze zamieszkania (brak dostępności zajęć dodatkowych);	

Kategoria zdolności	Wskaźniki rozpoznania zdolności	Wzmocnienia w rozwijaniu zdolności	Ograniczenia w rozwoju zdolności	Redukowanie ograniczeń w rozwoju zdolności
przywódcze	wysoki poziom kompetencji społecznych, wysoki poziom zdolności twórczych i intelektualnych; zamiłowanie do przewodzenia innym; osiągnięcia (popularność w grupie rówieśniczej)	kształtowanie postawy moralnej dziecka; zachęcanie do mądrego przewodzenia innym	brak czasu dziecka, wielość innych obowiązków i zajęć; nastawienie i preferencje dziecka (oraz płeć)	
organizacyjne	wysoki poziom zdolności kierunkowych i twórczych;	zachęcanie, aktywizowanie do włączania się w działania klasy i szkoły		
empatyczne	wysoki poziom kompetencji społecznych i wrażliwości; osiągnięcia (popularność w grupie rówieśniczej)	wykorzystywanie kompetencji społecznych rodziców (wczesny trening umiejętności społecznych dziecka)		

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 27,5
Druk i oprawa: Fabryka Druku