

Franz J. MÖNKS

Poradnictwo i wspieranie szczególnie zdolnych uczniów *

Guidance and Support for Especially Gifted Pupils

WPROWADZENIE

Polityka kształcenia przez długi czas była opanowana przez hasło „takie same szanse dla wszystkich”. Równość szans była jednakże często rozumiana źle i utożsamiana z twierdzeniami: „wszyscy są tacy sami” oraz „wszyscy powinni być traktowani tak samo”. Ogólnie wiadomo, że ludzie wykazują wielkie różnice w wyglądzie i fakt ten nie jest przez nikogo kwestionowany. Nikt nie wątpi w to, że istnieją ogromne różnice w zdolnościach intelektualnych, nikt też nie protestowałby przeciwko opracowaniu specjalnych programów dla dzieci mniej zdolnych. Można jednak zauważyć ostre reakcje w przypadku, gdy mają być przedsięwzięte pewne środki pedagogiczne w stosunku do uczniów wybitnie uzdolnionych, bowiem pojęcie to rozumiane jest wieloznacznie i daje powód do różnych emocjonalnych, negatywnych reakcji. Często wypowiedany jest frazes: „Oni już przecież mają zdolności, oni nie potrzebują jeszcze czegoś dodatkowego”.

Zasadniczo istnieją dwa kierunki motywacyjne zajmowania się zespołem problemów dotyczących wybitnych uzdolnień: 1) motyw socjalno-polityczny, 2) motyw sprawiedliwości.

W pierwszym przypadku należy pozwolić dojść istniejącemu talentowi do pełnego rozwoju — z korzyścią dla społeczeństwa, w drugim — pojawia się przesłanka, że każde dziecko, każdy człowiek powinien zgodnie z jego zdolnościami móc rozwinąć się optymalnie.

* F. J. Monks: *Beratung und Förderung besonders begabter Schuler*, „Psychologische Uniterricht” 1987, 34 Jg., s. 214—222.

W artykule podam najpierw kilka historycznych informacji, a następnie poruszę krótko problematykę niektórych prac Bineta, Termiana, Sterna i Renzulliego. Dalej przedstawię mój własny pogląd na temat wybitnych uzdolnień na triadycznym modelu rozwojowym, wyjaśniając, co rozumiem przez pojęcie rozwoju psychicznego. Na przykładzie czterech pojedynczych studiów będą omówione problemy identyfikacji oraz poradnictwa, jak również problemy wewnętrznego i zewnętrznego różnicowania zdolności. W zakończeniu artykułu podkreślam rzecz oczywistą, którą każdy polityk, pedagog czy psycholog musi wiedzieć, że wybitne uzdolnienia mogą rozwijać się tylko wtedy, gdy wybitnie uzdolnieni są nie tylko identyfikowani, lecz odpowiednio wspierani. Jeżeli np. za prostym stwierdzeniem „mamy w Republice Federalnej Niemiec około 150 000 wybitnie uzdolnionych uczniów” (dane sprzed 1990 r.) nie poszłyby żadne kształceniowo-polityczne oraz pedagogiczne przedsięwzięcia, to byłoby to nie tylko ze szkodą dla społeczeństwa, lecz przede wszystkim na wskroś niesprawiedliwe dla tej grupy ludzi.

INTELIGENCJA I WYBITNE ZDOLNOŚCI

Francuski psycholog Alfred Binet (1857—1911) opracował wraz z lekarzem Simonem w r. 1902 test inteligencji dla dzieci w celu rozróżnienia przeciętnie zdolnych i mniej zdolnych. Test Bineta-Simona dostosowany był do północnoamerykańskich warunków i stanowił podstawę selekcji wybitnie uzdolnionych dzieci, podjętej przez Termiana (1877—1956). Terman rozpoczął na początku lat dwudziestych tego stulecia szeroko zakrojone studia, mające na celu zbadanie wybitnego uzdolnienia. Ujął on w swoim studium około 1500 dzieci, które miały iloraz inteligencji 135 względnie 140 i wyżej. Najpierw rozpatrywał wysoką inteligencję jako jedyne kryterium wybitnych zdolności. Wyniki badań bardzo jasno wskazywały jednak, że inteligencja jest koniecznym, lecz nie wystarczającym czynnikiem w strukturze wybitnych uzdolnień, prowadzącym do szczególnych osiągnięć. Skonstatował on, że wola osiągnięć, wiara we własne możliwości i pozytywnie nastawione otoczenie społeczne są przynajmniej tak samo ważne, jak inteligencja. Dopiero jednak w r. 1954 Terman wyzwoił się całkowicie ze swoich poglądów na temat roli inteligencji „dla wybitnych zdolności”. W tym właśnie roku jako profesor w stanie spoczynku w wieku 77 lat na jednym z wykładów na Uniwersytecie w Berkeley stwierdził: „Wybitne uzdolnienia w sensie wysokiej inteligencji znajdują swój wyraz w dobrych osiągnięciach tylko wtedy, kiedy są obecne następujące cechy osobowości: »Pewność siebie, wytrwałość i siła charakteru«”. Jak nigdy przedtem akcentuje on, że wysoka inteligencja

jest wprawdzie ważnym, jednakże nie jedynym czynnikiem osiągnięć: „Innymi ważnymi czynnikami są: intelektualny klimat panujący w szkole, możliwości nauczycieli oraz wielkość świadomego wysiłku skierowanego nie tylko na diagnozę, ale również na motywowanie najbardziej zdolnych uczniów”.

Potrzebnych było prawie trzydzieści lat badań, aby przywieść Termana do tych poglądów. Na długo przed rozpoczęciem jego wieloletnich studiów i badań niemiecki psycholog, William Stern (1871—1938), opublikował doświadczenia i poglądy, które są niezwykle trafne i przejrzyste. Mówi on w wydanej przez Petera Petersona w r. 1916 książce *Der Aufstieg der Begabten* między innymi rzecz następującą: „Dla 2% (najbardziej uzdolnieni) wszystkich szkół powszechnych i wyższych i dla 10% (bardzo uzdolnieni) powinny być stworzone w szkole powszechnej »rozszerzone możliwości kształcenia«”.

W innym miejscu mówi, że u osób wybitnie uzdolnionych wysoki poziom intelektualny nie jest decydujący sam w sobie, lecz łącznie z siłą zainteresowań oraz wolą, tj. motywacją. Dalej pisze: „uzdolnienia same w sobie są zawsze tylko możliwościami osiągnięć, nieodzownymi warunkami wstępnymi, ale nie oznaczają one jeszcze samego osiągnięcia” (Stern, 1916, s. 110).

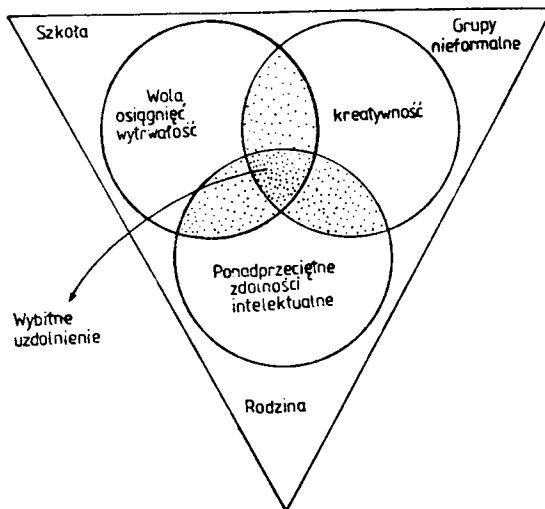
Musiało upłynąć prawie siedemdziesiąt lat, aby psychologia zaakceptowała myśli Sterna i zaczęła pracować nad urzeczywistnieniem pedagogicznych przedsięwzięć dla wybitnie uzdolnionych uczniów. Stern został, tak jak wielu wybitnych niemieckich naukowców, zmuszony do emigracji. Pięć lat po wyemigrowaniu — od 1933 do 1935 r. pozostawał w Holandii — zmarł w r. 1938 w Durbam w Ameryce Północnej.

Impulsy do teoretycznych opracowań i praktycznego wykorzystywania przenikały przede wszystkim z Ameryki Północnej. W Niemczech kontynuowano je i rozwijano.

Do podobnych stwierdzeń jak Terman (1964) doszedł Amerykanin Renzulli (1987, 1981) na podstawie analizy licznych studiów empirycznych. Według jego poglądów, wybitne uzdolnienie, przejawiające się w szczególnych osiągnięciach, znajduje swój wyraz wtedy, gdy korzystnie współdziałają ze sobą następujące czynniki: wysokie zdolności intelektualne, motywacja osiągnięć, wytrwałość oraz kreatywność. W empirycznie skonstruowanym modelu Renzulliego wychodzi się wyłącznie od cech osobowości, które powinny istnieć w korzystnej konfiguracji z innymi. Wiemy, że cechy osobowości nie są skostniałymi wzorami, lecz dynamicznymi dyspozycjami zachowań. Właśnie dynamika ludzkiego działania (Thomas, 1985) oraz ściśle zespolenie z otoczeniem społecznym spowodowały, że wykoncypowaliśmy ten model jako triadyczny model interdyscyplinarny. Zanim zajmę się nim, przedstawię własne stanowisko od-

nośnie do psychologicznego pojęcia rozwoju, które ma zasadnicze znaczenie dla zrozumienia zagadnienia wybitnego uzdolnienia oraz czynników, które wpływają na jego rozwój. „Rozwój psychiczny jest dynamicznym i trwającym przez całe życie procesem. Interakcja między indywidualnymi zdolnościami a społecznym otoczeniem określa, jakie motywy zachowań są aktualizowane i — manifestowane” (Mönks, 1975, s. 5; 1976, s. 12). Oznacza to, że ludzkie zachowanie jest w dużej mierze zależne od procesów uczenia się. Jeżeli na przykład wybitnie uzdolnione muzycznie dziecko wzrasta w otoczeniu zupełnie nieumykalnym, jego talent nie jest zatem rozbudzany (aktualizowany), nie może on być także manifestowany i nie może być stwierdzony przez obserwatora. Każdy talent wymaga dla swojego rozwoju oprócz wewnętrznych możliwości także zewnętrznej zachęty oraz potwierdzenia. Na podstawie tego zasadniczego ujęcia rozumiemy wybitne uzdolnienia nie jako coś, co się posiada, co się przebija na przekór wszystkim oporom. Rozumiemy je jako wynik korzystnego współdziałania czynników wewnętrznych i zewnętrznych.

Pomiar inteligencji oraz diagnoza ilorazu inteligencji (I.I.) są ciągle punktem zapalnym dyskusji teoretycznej i praktycznej. Przy dzisiejszym stanie badań występuje określenie I.I. przy pomocy testu inteligencji bądź osiągnięć. Zróżnicowana diagnoza zdolności intelektualnych stanowi wartościową podstawę dla opracowania programów wspierania dzieci



Ryc. 1. Triadyczny model interdependencyjny, zawierający następujące elementy ponadprzeciętne: zdolności intelektualne, cechy osobowości i optymalne obszary społeczne

Fig. 1. A triadic interdependence model containing the following elements: more-than-average intellectual abilities, personality traits and optimal social areas

uzdolnionych. Według Wechslera, inteligencja jest „złożoną oraz globalną zdolnością indywiduum do celowego działania, logicznego myślenia oraz skutecznego eksplorowania otoczenia” (1964, s. 13). Niemiecki psycholog Stern mówił już w r. 1916, że inteligencja jest „psychicznym uzdolnieniem ogólnym, które ujawnia się w zdolności sprostania poprzez myślenie w najróżniejszych dziedzinach nowego rodzaju zadaniom”. Talent natomiast ten sam autor definiuje jako „specjalne uzdolnienia w przypadku których zdolności do wartościowych osiągnięć są ograniczone do jednej więcej lub mniej ściśle opisanej dziedziny” (Stern, 1916, s. 107). W centrum obu definicji jest kognitywny proces myślenia oraz zdolności do rzeczywistych osiągnięć. Szczególne, względnie nadzwyczajne osiągnięcia zależne są od poziomu inteligencji — i najczęściej I.I. wynosi tu 130—140. Jak już wielokrotnie akcentowałem, posiadanie wysokiej inteligencji nie wystarcza, jeśli nie dochodzi do tego kreatywność oraz motywacja osiągnięć. Kreatywność jest pojęciem abstrakcyjnym, które trudno jest ująć empirycznie czy określić, stosując pomiar. Ogólnie rozumie się pod tym pojęciem oryginalne, dywergencyjne oraz sprawne myślenie wynalazcze, często nastawione na realizację jakiegoś celu. Nazywa się to także kreatywną produktywnością, która polega na tym, że nie są w niej stosowane i powszechnie używane konwencjonalne strategie rozwiązań problemów, lecz problemy są rozwiązywane za pośrednictwem własnych, niezwykłych strategii poszukiwawczych i myślowych. Odnośne badania pokazały, że wysoki I.I. jest konieczną, choć niewystarczającą, przesłanką kreatywnej twórczej działalności.

Wreszcie autor wymienia trzecią cechę osobowości, którą nazywa „siłą przebicia” (task commitment) jako konieczną przesłankę do osiągnięcia wyników, które mogą być oceniane jako efekt wybitnego uzdolnienia. Ktoś może być uzdolniony językowo bądź matematycznie oraz dysponować znakomitą inteligencją, jeśli jednak nie będzie działał pod wpływem wysokiej motywacji i gotowości do wysiłku, to wysokie osiągnięcia np. językowe czy matematyczne nie ujawnią się same z siebie (szczegółowiej Heller, 1986). Te cechy osobowości nie rozwijają się w „społecznym odosobnieniu”. Ich rozwój i umocnienie się zależą od zrozumienia oraz wspierania bezpośredniego otoczenia społecznego. Tak np. jest rzeczą znaną, że rodzice (rodzina) oraz nauczyciele (szkoła), którzy nie znają fenomenu wybitnego uzdolnienia, mają często trudności, aby adekwatnie i w sposób wychowawczy towarzyszyć wybitnie uzdolnionym dzieciom. Bardzo często okazuje się, że rodzice i nauczyciele są zaszokowani silną potrzebą uczenia się oraz ustawicznymi drażącymi pytaniami wybitnie uzdolnionych dzieci, tym bardziej że do żądzy wiedzy dołącza się często niewyczerpana energia. Nierzadko zdarza się, że rodzice używają szczególnie uzdolnienia swego dziecka jako bodźca do stawiania mu wysokich

wymagań, do chępcenia się nim, a tym samym tracą z oczu psychiczny rozwój i dobre samopoczucie dziecka. Wybitnie uzdolnione dzieci wiedzą już bardzo wcześnie, co je interesuje, a co nie. Ich zainteresowania nie mogą być omijane bądź tłumaczone, lecz troskliwie wspierane i kierowane, aby mogły rozwijać się zdrowo także społecznie i emocjonalnie. Negowanie lub przecenianie zdolności są wątpliwymi środkami wychowawczymi także dla wybitnie uzdolnionych. Wybitnie uzdolnione dzieci mają niezwykle silną potrzebę uczenia się i stąd wielkie pragnienie poznawania i doświadczenia. Ponieważ ich tempo uczenia się jest często bardzo wysokie, mogą we względnie krótkim czasie przyjąć i przetworzyć dużo materiału.

Wychowawcy, którzy stosują właściwe środki pedagogiczne, przyczyniają się do prawidłowego rozwoju powierzonych im dzieci. W szkole wybitnie uzdolnieni często nie są chętnie widziani, są często po prostu negowani. Ich żądza wiedzy i potrzeba uczenia się nie są zaspokajane, bo plan bądź organizacja szkoły nie pozwalają na to. Wielu nauczycieli, którzy w swoim wykształceniu nigdy nie dowiedzieli się czegokolwiek o wybitnie uzdolnionych dzieciach, nie wie po prostu, jak należy obchodzić się z nimi.

Znaną jest rzeczą, że uczniowie mogą być często dla siebie „okrutni”. „Odmieńcy”, źle ukształtowani, trudni, słabi fizycznie są często celem kolektywnej woli ataku. Muszą oni pokutować jako kozły ofiarne i doświadczać w ten sposób przykrości oraz trudów życia szkolnego. Nierzadko wybitnie uzdolnione dzieci otrzymują etykietkę: „karierowicz”, „profesor” i są wystawione na ustawiczne docinki i wyśmiewanie. Abstrahując od tej negatywnej strony szkolnej egzystencji, która nie jest naturalnie losem wybitnie uzdolnionych we wszystkich szkołach, dzieci te mają często trudności w swojej klasie we współżyciu z rówieśnikami. Często zgadzają się ze swoimi kolegami z klasy tylko w tym, że mają tyle samo lat. Równych pod względem rozwoju znajdują rzadko w swojej klasie. Jest to często powodem tego, że dzieci wybitnie zdolne szukają starszych kolegów, z którymi mogą dzielić wspólne zainteresowania. Przebywanie z równymi w rozwoju jest dla zdrowego rozwoju każdego dziecka nieodzowne, także dla dziecka wybitnie uzdolnionego. Reasumując, możemy stwierdzić, że pedagodzy, podobnie jak rodzice, często nie mogą sprostać swoim zadaniom wychowawczym w stosunku do dziecka wybitnie uzdolnionego. Negowanie, przewartościowywanie albo pomniejszanie są dla dziecka wybitnie uzdolnionego szkodliwymi środkami wychowawczymi, zaś pełne zrozumienie, postępowanie uwzględniające zainteresowania i potrzeby tych dzieci może zapewnić harmonijny ich rozwój. Współwystępowanie wymienionych już wcześniej cech osobowości oraz optymalne oddziaływanie społeczne otoczenia gwarantują zdrowy i optymalny rozwój wybitnie uzdolnionego ucznia.

CZTERY KRÓTKIE STUDIA PRZYPADKU

Korzystne współdziałanie cech osobowości i społecznego otoczenia będzie przedstawione na przykładzie Iosta, Ilsy, Marka i Józefa. Właśnie rozwój tych czworga dzieci ilustruje interpendencję wewnętrzną i zewnętrzną faktorów. Wszystkie dzieci były szczegółowo badane z uwzględnieniem zdolności, motywacji, nastawienia społecznego, kreatywności, zainteresowania i szkolnego nastawienia.

U Josta ogólny problem dotyczył zdolności, jakie posiada i jakie winny być z nich wyprowadzone konsekwencje dla wychowania? Jost został przebadany testem HAWIE-IQ (Hamburg-Wechsler) — Test Inteligencji dla dorosłych. Iloraz inteligencji Josta wyniósł 155 (część słowna: 152, część bezsłowna: 146).

W czasie badania miał 10; 8 lat. Już w wieku 6; 3 lat był badany Testem HAWIK (Hamburg-Wechsler Test Inteligencji dla dzieci). Uzyskany iloraz inteligencji wyniósł wtedy I.I. 151 (część słowna: 135, część bezsłowna: 155). Obok dominujących zainteresowań technicznych miał wielostronne zainteresowania czytelnicze, które były stymulowane przez jego rodziców. W szkole nie miał nigdy problemów. Z kolegami ze szkoły miał „normalne” kontakty, chociaż nudziły go one. Stosunków przyjacielskich nie utrzymywał z nikim. Swój wolny czas wypełniał wielostronnymi zainteresowaniami czytelniczymi, mikroskopią i radiotechniką. Rodzice wspierali te zainteresowania i sterowali nimi troskliwie z ukierunkowaniem na cel. Uważali, że w ten sposób będą stymulowali prawidłową motywację do uczenia się i radość z niego płynącą. Pracę domową odrabiał zawsze sam. W szkole odznaczał się zdolnościami. Był tym, o którym mówiono, że „wszystko wie”. W gimnazjum doprowadziło to do konfliktu z wychowawcą, który zarzucił mu nadgorliwość i arogancję. Rodzice z troską zareagowali na ten rozwijający się konflikt. Przez przeprowadzkę w obrębie miejscowości zamieszkania mogli zrealizować w sposób niezauważony zmianę szkoły, przez co zapobiegli dalszemu rozwojowi konfliktu. Poza tym był on przez uczniów i nauczycieli pozytywnie odbierany, ponieważ charakteryzowało go nie rzucające się w oczy nastawienie na współpracę z kolegami i nauczycielami. W ramach służby zastępczej pracował w zakładzie rehabilitacyjnym, gdzie potem nauczył się także rzemiosła stolarskiego. Następnie rozpoczął drogę naukową, zdając wszystkie egzaminy jako elektroinżynier i otrzymując najlepsze z możliwych ocen (jedynek).

Także w przypadku Ilsy (11; 11) pytanie jest postawione następująco: jakie zdolności posiada i jaki zawód ma sobie wybrać? Iloraz inteligencji obliczony na podstawie badania Testem HAWIK wyniósł 144 (część słowna: 141, część bezsłowna: 148). Ilse jest miłą dziewczynką, która naturalnie, nie rzucając się w oczy, porusza się wśród kolegów ze szkoły. Jest

wszechstronnie uzdolniona: oprócz uzdolnień intelektualnych ma wybitny talent sportowy. W międzyczasie osiągnęła w dżudo brązowy pas. Ten sport kieruje ją w stronę samopoznania, a nie w stronę osłabienia przeciwnika, co znajduje jej zwolenników także wśród rodziców. W związku z międzynarodowymi zawodami, w których bierze udział, Ilse ma trudności ze spędzeniem wolnego czasu, którego jest ciągle zbyt mało. Od dwóch lat jest w gimnazjum. Uprawianie sportu nie przyniosło żadnego uszczerbku osiągnięciom szkolnym. Celem rodziców jest, aby ich dziecko wzrastało szczęśliwie i dlatego skłonności dziecka muszą być wspierane. Ilse ma dwóch młodszych braci, którzy pod względem intelektualnym są znacznie mniej zdolni. Różnice te nie prowadzą jednak do żadnych napięć w rodzinie, ani do rywalizacji.

Marek (8; 7 lat) ma trudności w kontaktach społecznych w szkole. Nauczyciel nie wie, jakim jest on chłopcem, a koledzy ze szkoły wyśmiewają się z niego, nazywając go „profesorem”. Marek jest niskiego wzrostu, ma kędzierzawe włosy, nadzwyczaj dobrze dobiera słowa i operuje nimi. Jest trochę bojaźliwy, zahamowany w kontaktach z kolegami. Osiąga w HAWIK — 136 (część słowna: 142, część bezsłowna: 128). Zadania, które wymagają szybkości i precyzji rozwiązuje bojaźliwie i mniej dobrze. W zadaniach wymagających wyobraźni (rysunki lub robienie ptaków z masy papierowej) jest nad wyraz kreatywny. Ma absolutny słuch muzyczny i ćwiczy w wolnym czasie grę na fortepianie. Omawianie z nauczycielem rezultatów w czasie badań testowych przez Marka było dla nauczyciela dużym zaskoczeniem. Był zaskoczony, że do tej pory nie rozpoznał wielostronnych uzdolnień Marka. Uważał go raczej za nieśmiałego, momentami nawet za przekornego ucznia. Tak np. Marek wzbraniał się, aby sporządzić flet z gałęzi bzu, jak to polecił nauczyciel. Na tym sporządzonym przez siebie flecie mogli uczniowie wydać jeden ton. W domu Marek dał wyraz swojej złości z powodu „bezsensownego” polecenia: dlaczego miał robić taki flet? Przecież robił już flety, które swoją skalą dźwiękową nie różniły się od prawdziwych. O tym nauczyciel nic nie wiedział. Interpretował zachowanie Marka jako brak zdolności i przekorę. Rozmowa poradnicza z nauczycielem miała także na celu wspieranie rozwoju społecznego Marka i wspieranie jego samozaufania.

W międzyczasie Marek stał się gwiazdą w swojej klasie i częściowo także w szkole. Jest pożądanym towarzyszem gier i zabaw, dobrym hokeistą i przede wszystkim wybitnym muzykiem. Daje koncerty muzyki Mozarta i Chopina, komponując scenografię obrazującą historyczne czasy, w których obaj kompozytorzy tworzyli. Uwagi o jego wyglądzie nie wytrącają go w najmniejszym stopniu z równowagi. Ma zainteresowania czytelnicze, dla których w szkole nie znajduje zrozumienia. Przeczytał całego Tolkiena, *Iliadę* i *Odyseję*. Założył także zbiór minerałów, który

jest stale rozszerzany. Zgodnie z radą nauczycieli ze szkoły podstawowej miał przedwcześnie pójść do gimnazjum: rodzice uważali jednak, że dla jego społeczno-emocjonalnego rozwoju będzie lepiej, gdy pójdzie do gimnazjum dopiero w tym roku (przy późniejszych badaniach w marcu 1987 — w międzyczasie ma 11; 11 lat — osiąga w HAWIE I.I. 133, część werbalna 134, część bezsłowna 125).

Te trzy krótkie studia przypadków mają wyjaśnić, że optymalny obraz społeczny przyczynił się decydująco do zdrowego rozwoju tych dzieci. Bez subtelnego zaangażowania wychowawczego przede wszystkim rodziców, nie mogłyby się zapewne te dzieci tak harmonijnie rozwijać. Nie możemy zapominać, że rodzice i nauczyciele muszą się często twórczo i wytrwale angażować, aby unikać i przeciwdziałać marnowaniu się prawdziwych talentów. Szczególne środki podjęte wobec tych dzieci polegały przede wszystkim na wyjątkowo rozważnym pedagogicznym nastawieniu rodziców. W przypadku Marka były przewidziane także szkolne środki, aby pozytywnie przebiegał jego rozwój społeczny i zaufanie do samego siebie. Dodatkowe badanie w marcu 1987 r. pokazało, że zachował się nie tylko jego wysoki intelektualny poziom sprawności, lecz przede wszystkim, że uzyskał on naturalną pewność, jest sympatyczny i dyskretny w swoim społecznym zachowaniu. To ostatnie stwierdzenie jest dlatego ważne, ponieważ jako ośmioletni chłopiec (teraz ma ponad 12 lat) wykazywał reakcje stawiające go z daleka od rówieśników.

Całkiem inaczej przebiegał rozwój Józefa. W przedszkolu był uważany za „głupiego” i „trudnego” wychowawczo, uważano go nawet za umysłowo upośledzonego. Został wysłany do szkoły dla dzieci sprawiających trudności wychowawcze. W szkole tej szybko zorientowano się, że chłopiec ten bardzo chętnie się uczy i jest nieprzeciętnie zdolny. Rodzice nie wiedzieli absolutnie, jak się powinni z tym dzieckiem obchodzić i zasięgaliby często porady u specjalistów. Badaliśmy go, gdy miał 10; 8 lat. Osiągnął w Teście HAWIK I:I. 130. Profil inteligencji pokazywał niezwykle wahania (najniższy punkt wartości 6, a najwyższy 18, skala wartości od 0 do 20). W czasie, gdy poddany był badaniom, uczęszczał od dwóch lat do wiejskiej, bardzo przeciętnej szkoły. W szkole tej czuł się dobrze i wykazywał postępy, których nigdy przedtem u tego dziecka nie stwierdzono. Dopiero w tej szkole chłopiec spotkał się z odpowiednim nastawieniem ze strony nauczycieli. Stał się ulubionym uczniem. Było to możliwe, ponieważ nauczyciele tej szkoły w sposób pełny zaangażowali się i potrafili naprawić wiele z tego, co zostało zaniedbane w domu. Rodzice sami nie mogli sprostać pracy wychowawczej z chłopcem.

W przypadku Józefa postawa wszystkich nauczycieli szkoły zapoczątkowała i ustabilizowała jego korzystny rozwój. Regularnie, jak opowiadał dyrektor szkoły, omawiane były przez nauczycieli najlepsze metody pra-

cy z Józefem i składane były rodzicom domowe wizyty. Ponieważ dydaktyka szkoły była mocno zindywidualizowana, zbyt liczne były specjalne (różnicujące) metody pracy z Józefem. W ten sposób została zaspokojona silna potrzeba uczenia się przy jednoczesnym rozwoju swoich szerokich zainteresowań. Chłopiec wie bardzo dużo o podróżach kosmicznych, np. na podstawie oddalenia promu kosmicznego oblicza ilość zużytego paliwa albo ile paliwa potrzebuje samolot, aby oblecieć dookoła ziemię.

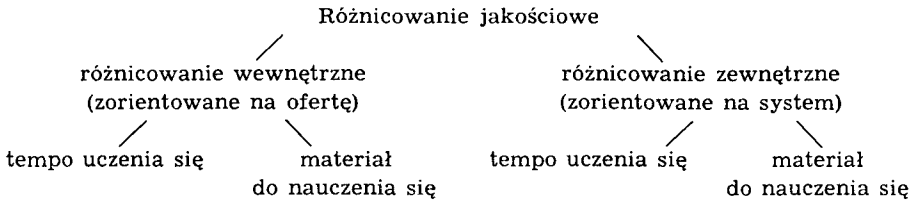
Podkreśla się, uwzględniając omówione przypadki, że wybitne uzdolnienia dzieci wymagają skrajnie dużo uwagi i poświęcenia (wsparcia), co dotyczy nie tylko ich potrzeb poznawczych, lecz także emocjonalnych. Wszędzie tam, gdzie rodzice i nauczyciele zaspokajają te potrzeby, wybitnie uzdolnione dziecko może rozwijać się harmonijnie.

RÓŻNICOWANIE

Tylko w dwóch omawianych przypadkach zostały zastosowane szkolne środki różnicowania: u Marka i Józefa. W czasie, gdy Jost chodził do szkoły, próba czyniona w tym kierunku równałaby się niedozwolonemu działaniu. Przez swoje wielostronne, skutecznie wspierane zainteresowania w czasie wolnym miał on wystarczającą rekompensatę. W przypadku Ilsy nie było konieczne przyspieszanie tempa uczenia się, ponieważ przebywała ona w mało rozbudowanej wiejskiej szkole, dzięki czemu mogła w znacznym stopniu określić swoje własne tempo uczenia się, a także przerobić proponowany materiał o wyższym poziomie. Oprócz tego Ilse miała poza szkołą czasochłonne zajęcia, które wymagały dużo energii. W przypadku Marka wielokrotnie zastanawiano się nad przeskoczeniem przez niego jednej klasy (wcześniejsze przejście do gimnazjum). Było to związane przede wszystkim z jego społecznym i emocjonalnym rozwojem, a także z jego drobną fizyczną posturą, która wskazywała raczej na to, że niepożądane jest przyspieszenie tempa uczenia się. Zapewne po wcześniejszej rozmowie z nauczycielem wykrystalizował się szerszy i bardziej wymagający program nauczania. Pozostał on w swojej klasie, miał jednak trzy dni w tygodniu razem ze starszymi dobrymi uczniami zajęcia językowe i z matematyki. Oprócz tego pracował nad projektem programu muzycznego na temat Mozarta, co znalazło oddźwięk w tym, że właśnie on był głównym organizatorem i twórcą wieczoru poświęconego Mozartowi.

W amerykańskiej literaturze tworzone są programy wspierania uzdolnionych pod hasłem: jakościowe różnicowanie. Tego rodzaju wspieranie może być zorientowane na system lub/i ofertę. Mówi się wtedy o różni-

cowaniu zewnętrznym bądź wewnętrznym. Różnicowanie może odnosić się do tempa uczenia i do materiału nauczania. Schematycznie propozycja wygląda następująco:



Uszkurat (1986) proponuje, aby ujmować wybitnie uzdolnionych w „ograniczenie heterogenne grupy” i opisuje w tym kontekście jako różnicowanie zewnętrzne następujące przedsięwzięcia wspierające: 1) klasy równoległe dla wybitnie uzdolnionych uczniów, 2) klasy z przyspieszonym tempem nauczania. Dalsze możliwości wspierania w ramach bardziej wewnętrznego różnicowania widzi w: 3) przeskakiwaniu klas (dwie klasy w ciągu jednego roku), 4) tworzeniu kół zainteresowań ze szczególnymi zainteresowaniami.

W wydanym przez Weinerta i Wagnera (1986) artykule dotyczącym sytuacji wybitnie uzdolnionych uczniów w RFN tymczasowe (chwilowe) zewnętrzne różnicowanie jest oceniane pozytywnie (s. 32), w przypadku szkoły podstawowej odrzucone jednak zupełnie jest różnicowanie wewnętrzne, poparte tylko z wahaniem. Argumenty za tym ostatnim są ujęte w zaleceniu dotyczącym kształcenia w szkole podstawowej, które mówi o tym, że należy przekazywać uczniom podstawowe wiadomości i podstawowe sprawności we wspólnym dla wszystkich uczniów toku kształcenia (s. 30). Moim zdaniem jednak, zalecenie kształcenia nie może być tak rozumiane, by wraz z nim była naruszona zasada sprawiedliwości, ponieważ nic nie jest bardziej niesprawiedliwe, niż takie samo traktowanie nierównych (patrz także s. 216 tamże). Oprócz tego, taka interpretacja zalecenia kształcenia nie jest w zgodzie z pedagogicznymi zadaniami szkoły, które między innymi polegają na tym, aby możliwie jak najlepiej wspierać wszystkich uczniów odpowiednio do ich skłonności, zdolności i gotowości osiągnąć (s. 216). Zalecenia kształceniowe szkoły podstawowej nie są naruszone, kiedy wybitnie uzdolnieni uczniowie są konfrontowani z wymagającymi ofertami uczenia się już w szkole podstawowej, mającej na celu obszerne kształcenie ogólne. Tak np. w Izraelu wypróbowane w tym względzie cele nauczania są następujące:

- 1) rozwój zdolności myślenia,
- 2) kreatywne rozwiązywanie postawionych problemów,
- 3) kształcenie społecznej odpowiedzialności.

Właśnie w szkole podstawowej może dokonywać się praca prewencyjna w odniesieniu do wybitnie uzdolnionego ucznia z niepowodzeniami w osiągnięciach. Tam doświadcza dziecko często decydujących negatywnych wrażeń, które mogą przysporzyć szkody jego obrazowi samego siebie (samoocenie). Ukazuje to właśnie zakończone badanie 772 holenderskich uczniów (394 dziewcząt i 378 chłopców) w wieku od 12 do 15 lat (van Boxtel Roelefs, 1987). W badaniu tym chodziło o zestawienie instrumentarium w celu „wybrania” wybitnie uzdolnionych uczniów. Okazało się, że około 3% (21 uczniów) było wybitnie uzdolnionych. Dalsze 3% (27 uczniów) miało tak samo wysokie wartości w odniesieniu do uzdolnień intelektualnych, byli potencjalnymi wybitnie uzdolnionymi uczniami, okazali się jednak tymi, którzy doświadczali niepowodzeń w osiągnięciach. Szkoła w ich doświadczeniu była trudnością nie do pokonania. W związku z tym:

1) dla wybitnie uzdolnionych, którzy mają dobre osiągnięcia, powinny być ułożone programy wspierające w zgodzie (w porozumieniu) z uczniami, nauczycielami i rodzicami;

2) dla uczniów z niepowodzeniami w osiągnięciach uważa się za konieczne indywidualną diagnostykę oraz poradnictwo uczniów, rodziców i nauczycieli.

Wszystkie programy wspierające czy to zorientowane na ofertę, czy też na system, czy indywidualne, czy grupowe zakładają dobrą współpracę wszystkich uczestniczących. W dziedzinie badania wybitnie uzdolnionych nie można zadowolić się tylko badaniami faktów, tzn. pozostać przy ilościowych i jakościowych wartościach. Tak problem ten wygląda w przypadku pracy Office of Talent Identification and Development (OTID) na Uniwersytecie Johna Hopkinsa w Baltimore, gdzie od r. 1972 uprawiane jest szeroko zakrojone badanie i wspieranie osób szczególnie uzdolnionych. W centrum zainteresowania stoją trzy zaczynające się na literę D zabiegi (czynności): discovery (odkrycie), description (opis), development (rozwój).

Pierwsza identyfikacja dokonuje się za pomocą testów. Poszukiwanie uzdolnionych może być ukierunkowane najpierw na najlepszych 10 bądź 15%; liczba ta zależy od postawienia celu, dla którego zostały bądź mogą być opracowane programy wspierające, bada się w kolejnych krokach następujące aspekty: zdolności intelektualne, zainteresowania, cechy osobowości i czynniki otoczenia. Osiągnięte wyniki są podstawą do zastosowania indywidualnego programu wspierającego. Może być nim przyspieszenie tempa uczenia się bądź pogłębienie i wzbogacenie materiału uczenia się lub obie te metody na raz. Programy te są bardzo trafnie nazywane szwedzkim pojęciem *smorgasbor*.

Możemy oddać te 3D w języku niemieckim przy pomocy 3F: Finden (znaleźć), Feststellen (stwierdzić), Fördern (wspierać).

Podstawową czynnością jest więc wyszukanie wybitnie uzdolnionych dzieci, dalej stwierdzenie, jakie zdolności ujawniają te dzieci, jak zapatruje się na to otoczenie społeczne (szkoła i dom rodzinny). Tak więc, usposobienie dziecka i sytuacja społeczno-emocjonalna muszą być stwierdzone w sposób obszerny. Na podstawie wyników tych badań oraz poglądów innych autorów mogą być układane programy wspierające (Hany 1987, Heller 1986, 1987). Zakłada się przede wszystkim elastyczną organizację szkoły. Wymaga także pewnych środków do dyspozycji; wyszukanie i wspieranie talentów obecnie oznacza „zysk” w przyszłości oraz to, że przyczynimy się do tego, by dać dzieciom i młodzieży możliwość rozwoju wszelkich uzdolnień.

W zakończeniu przytoczę opinie na temat kształcenia dwóch wybitnych psychologów. Stern w r. 1916 mówi: „jest rzeczą dziwną, że dotychczas uważano za konieczne bardziej szczegółowe diagnozy psychologiczne tylko dla dzieci, które wymagają w społeczeństwie troski, a nie dla dzieci, które są nadzieją tego społeczeństwa!”. Renomowany amerykański badacz, B. Bloom twierdzi: „Społeczeństwa, które podkreślają jedynie wagę problematyki obniżonych możliwości i kompetencji prawdopodobnie wytwarzają będą minimalny poziom kompetencji i talentu”.

Tłumaczył Andrzej E. Sękowski

BIBLIOGRAFIA

- B. S. Bloom (red.), *Developing Talent in Young People*, New York 1985.
- H. von B o x t e l, J. R o e l e f s, *De berdenloop van de begaafde enderpresteerder*, „Didaktiev”, 1987, 17 Nr 3, 10—13.
- E. A. H a n y, *Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler*, Dies., Universität München, 1987.
- K. A. H e l l e r, *Psychologische Probleme der Hochbegabungsforschung*, „Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie”, 1986, 18, s. 335—361.
- K. A. H e l l e r, *Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik von Hochbegabung*, [w:] F. E. Weinert, H. Wagner (red.), *Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland* (s. 106—120), Bad Honnef 1987.
- F. J. M ö n k s, *Inleding tot de ontwikkelingspsychologie. Einführung in die Entwicklungspsychologie*, Nijmegen 1975.
- F. J. M ö n k s, A. N. K n e e r s, *Entwicklungspsychologie*, Stuttgart 1975.
- F. J. M ö n k s, *Hoogbegaafden: een situatieschets*, [w:] F. J. Mönks, P. Spar (red.), *Hoogbegaafden in de samenleving* (s. 17—32). Nijmegen 1985.
- J. S. R e n z u l l i, *What makes giftedness? Reexamining a Definition* „Phi, Delta, Kappa”, 1987, 60, 160—184.

- J. S. Renzulli, S. M. Reis, L. H. Smith, The revolving door identification model 1981.
- W. Stern, Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose, [w:] F. Peterson (red.), Der Aufstieg der Begabten, Leipzig 1916, s. 105—120.
- H. Thomase, Dynamik des menschlichen Handelns, Bonn 1985.
- L. M. Terman, The discovery and encouragement of exceptional talent, „American Psychologist”, 1954, 9, 221—230.
- K. K. Urban, Verhaltensauffälligkeiten und besondere Begabung, „Zeitschrift für Heilpädagogik”, 1987, 38, Beiheft 6.
- B. Uszkurat, Fördermöglichkeiten für Hochbegabte in den Realschulen der Bundesrepublik Deutschland, „Labyrinth”, 1986, 9, Bd. 21.
- F. E. Weinert, H. Wagner (red.), Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland: Probleme, Positionen, Perspektiven. Bad Honnef 1987.

S U M M A R Y

After a brief historical introduction the author discusses different theoretical conceptions and a triadic development model for the construct of outstanding, high abilities. The model of outstanding abilities makes up a theoretical foundation for presenting four separate and differentiated studies in practical guidance counselling work. It is evident that highly gifted children and young people and their parents and teachers often need expert assistance and special support ventures in school.