

# S T R A C O N A                      D E K A D A

WIESŁAWA LIMONT

Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

## „STAŃ NA RAMIONACH GIGANTÓW”, CZYLI UCZEŃ ZDOLNY JAKO PROBLEM WYCHOWAWCZY<sup>1)</sup>

**Streszczenie:** W artykule przybliżono problemy zagrożeń rozwojowych ucznia zdolnego. W części wstępnej omówiono pojęcie oraz koncepcje zdolności wybranych autorów. Podano charakterystykę osób zdolnych ze szczególnym zwróceniem uwagi na problemy rozwoju społecznego i emocjonalnego. Wskazano na zaburzenia rozwojowe osób wybitnie zdolnych, takie jak: dyssynchronia i asynchronia. Opisano syndrom nieadekwatnych osiągnięć oraz przyczyny jego powstawania spowodowane m.in. kontekstem kulturowym, ekonomicznym, środowiskiem szkolnym i rodzinnym a tak-

że czynnikami związanymi z osobowością ucznia. W artykule znajduje się ponadto omówienie badań prowadzonych w kontekście nauczycieli uczniów zdolnych, przegląd koncepcji opieki psychologicznej, pedagogicznej oraz doradztwa zawodowego dla uczniów zdolnych.

**Słowa kluczowe:** zdolności, uczeń zdolny, koncepcje zdolności, środowisko ucznia zdolnego, rozwój emocjonalny, syndrom nieadekwatnych osiągnięć, nauczyciel ucznia zdolnego

### WPROWADZENIE

Tytułowe zdanie pochodzi z listu Izaaka Newtona do Roberta Hooke’a, w którym Newton napisał: „Jeśli widzę dalej (niż ty i Descartes) to dzięki temu, że stoję na ramionach gigantów”. Cytowana metafora oznacza, że dzięki zgromadzonej wiedzy i doświadczeniom wcześniejszych pokoleń, następne mogą odkrywać nowe horyzonty, idee i koncep-

<sup>1)</sup> Niniejszy artykuł został opublikowany jako rozdział książki: Limont, 2007.

<sup>2)</sup> Autorstwo tej metafory przypisuje się Izaakowi Newtonowi: „If I have seen further (than you and Descartes) it is by standing upon the shoulders of giants”. Sir Isaac Newton (1642–1727) z listu do Roberta Hooke’a, Feb. 5, 1675/76. Jednakże podawani są inni autorzy, którzy znacznie wcześniej użyli tego wyrażenia: „Pigmies placed on the shoulders of giants see more than the giants themselves”. Lucan (A.D. 39-65) z *The Civil War*, Ib. II, 10 (Didacus Stella): „I say with Didacus Stella, a dwarf standing on the shoulders of a giant may see farther than a giant himself”. Robert Burton (1577–1640) z „*The Anatomy of Melancholy*” (1621–1651): „The dwarf sees farther than the giant, when he has the giant’s shoulder to mount on – Coleridge, „*The Friend*”, (1828). J. Bartlett, *Familiar Quotations*, 10th ed. 1919.

[http://www.phrases.org.uk/bulletin\\_board/5/messages/566.htm](http://www.phrases.org.uk/bulletin_board/5/messages/566.htm) (dostęp: 5.06.2012).

cje w nauce i sztuce, „stojąc na ramionach gigantów”. Wejście na ramiona gigantów nie jest łatwe, wymaga dużego wysiłku i wyrzeczeń ze strony wspinającej się osoby i całego otoczenia. Nie każdy ma ochotę i nie każdego stać na taki wysiłek, nie każdy może realizować taką drogę życiową bez pewności osiągnięcia wyznaczonego celu i bez gwarancji na sukces związany z zobaczeniem nowych horyzontów i perspektyw. Przesłanie zawarte w tytule dotyczy szczególnie osób, które zostały szczerze obdarowane przez naturę – osób zdolnych i utalentowanych. Wychowanie osób zdolnych, czyli pomaganie dorastającemu pokoleniu w jego życiowym rozwoju (Speck, 2005) posiada dwa ważne aspekty: jeden dotyczy odpowiedzialności społeczeństwa za wychowanie jednostki szczególnie zdolnej, drugi natomiast odpowiedzialności osoby zdolnej za własny rozwój, działalność i twórczość. Na ważność problemu w skali globalnej wskazują aktualnie funkcjonujące w psychologii i edukacji definicje zdolności (Lewowicki, 1980; Sękowski, 2000; Sękowski (red.), 2004). W definicji określanej jako elitarnej podaje się, że osoby zdolne to 3–5% populacji, definicja ta wskazuje na osoby o wybitnych zdolnościach, których najczęstszym wskaźnikiem jest posiadany wysoki IQ. Jednakże ostatnio coraz częściej przyjmuje się definicję egalistyczną, która obejmuje swoim zakresem około 25–30% populacji (Freeman, 2001; Limont, 2010; Limont, Cieślukowska (red.), 2004).

W definicji tej uwzględnienia się nie tylko osoby o dużych zdolnościach poznawczych określanymi poziomem inteligencji, ale także o różnych rodzajach zdolności kierunkowych często trudnych do zidentyfikowania. Definicja ta obejmuje także późno rozwijające się uzdolnienia, jak również zdolności, które mogą ujawniać się w wyniku powstania nowej dziedziny aktywności, jak to jest w przypadku zdolności informatycznych. Pierwsza definicja ma charakter psychologiczny i najczęściej dotyczy – jak wspominałam – osób o wysokim IQ, druga wykorzystywana jest do identyfikacji zdolności zróżnicowanych jakościowo ujawniających się w działaniu i jest przydatna do celów edukacyjnych. Przyjęcie ostatniej definicji ma duże konsekwencje praktyczne, ponieważ oznacza, że co trzeci lub co czwarty uczeń w szkole posiada uzdolnienia powyżej przeciętnych. Czy system edukacji oraz nauczyciele w Unii są przygotowani do zaakceptowania tej definicji i kształcenia uczniów zdolnych? Co zrobić aby w szkole zauważono, że uczniowie zdolni to uczniowie o szczególnych potrzebach edukacyjnych i wychowawczych? Franz Mönks (2004, s. 19) uważa, że *wiek XXI ma szansę być erą „Ruchu na rzecz Kształcenia Uczniów Zdolnych”* oraz że pedagogika zdolności i twórczości powinna być stałym, ważnym i znaczącym modułem w kształceniu zawodowym nauczycieli. Każdego roku na świecie rodzą się zdolne dzieci, które w wielu państwach kształcone są według programów przygotowanych dla uczniów o przeciętnych możliwościach. A przecież dzieci zdolne mogłyby zdobywać więcej wiedzy w oparciu o bogatsze programy kształcenia, w szybszym tempie i na wyższym poziomie, niż jest to proponowane do tej pory. Na szczęście – jak twierdzi Mönks – coraz więcej osób respektuje indywidualne różnice, potrzeby i zainteresowania uczniów i w wielu szkołach europejskich wprowadza się indywidualne programy kształcenia uczniów zdolnych.

## JACY SĄ UCZNIOWIE ZDOLNI

Dzieci szczególnie zdolne bardzo wcześnie ujawniają wysoki poziom rozwoju zdolności intelektualnych lub kierunkowych. Zdolności te manifestują się zainteresowaniem i aktywnością w określonej dziedzinie, szybszym tempem uczenia się i pasją w poznawaniu problemów z konkretnej dyscypliny. Jednakże za przyspieszony rozwój zdolności inte-

lektualnych lub kierunkowych dziecko może zapłacić wysoki rachunek w postaci poważnych problemów rozwojowych w sferze emocjonalnej i społecznej. Dzieci, które mają wybitne zdolności charakteryzują się podwyższoną wrażliwością emocjonalną oraz zauważalnym brakiem emocjonalnej i społecznej równowagi rozwojowej. Często są zamknięte w sobie i nieprzystępne, cechą charakterystyczną dla nich jest także perfekcjonizm i nadmierny krytyczny stosunek wobec siebie i własnej aktywności, mają także trudności z dostosowaniem się do wymagań społecznych. Dzieci uzdolnione są szczególnie wrażliwe, a nawet nadwrażliwione, mają znacząco mniej społecznych kontaktów z rówieśnikami w porównaniu z innymi uczniami, wyraźnie preferują kontakty ze starszymi dziećmi i dorosłymi (Laznibatová, 2001). Ich przyspieszonomu rozwojowi intelektualnemu towarzyszy duża wrażliwość na problemy, ciekawość i otwartość na nowe informacje. Dzieci zdolne i twórcze dostrzegają problemy tam, gdzie inni tego nie widzą, spostrzegają świat i zadania w odmienny niż inni sposób, potrafią szybciej i głębiej zrozumieć złożone zagadnienia. W potocznej opinii osoba zdolna nie potrzebuje żadnego wsparcia i pomocy, uważa się, że niezależnie od sytuacji znakomicie poradzi sobie w szkole oraz uzyska sukces w pracy zawodowej, przynosząc społeczeństwu korzyści i chwałę. Takie stereotypowe przekonanie i jego efekty wyraźnie widać w szkołach polskich, w których nie uwzględnia się w kształceniu specjalnych potrzeb uczniów szczególnie zdolnych. Jak błędne jest to przekonanie dowodzą analizy i obserwacje przebiegu życia i karier osób, które we wczesnym okresie rozwoju były uznane za osoby szczególnie zdolne, a które nie zrobiły kariery i nie uzyskały sukcesu w życiu zawodowym (Freeman, 2001). Jedną z przyczyn ich niepowodzeń mogą być niesprzyjające dla rozwoju jednostki warunki środowiskowe, a w niektórych przypadkach może to być spowodowane efektem wypalenia się, związanym z niewłaściwym prowadzeniem dzieci, u których wcześniej stwierdzono wybitne zdolności. Ellen Winner (1996) pisze, że rzadko zdarza się, aby dzieci wybitnie zdolne wyrastały na wybitnych dorosłych, a szczególnie dotyczy to cudownych dzieci<sup>3)</sup>. Spowodowane jest to wypaleniem związanym ze zbyt wczesnym i intensywnym, najczęściej jednokierunkowym i jednostronnym treningiem nastawionym na doskonałe opanowanie określonych umiejętności, uniemożliwiającym harmonijny rozwój osobowości dziecka. Wczesny jednostronny trening, któremu wybitne lub cudowne dzieci często są poddawane, hamuje rozwój zdolności twórczych, ponieważ dorośli proponują dzieciom głównie ćwiczenia pozwalające na opanowanie określonych umiejętności na perfekcyjnym poziomie. W tego typu wychowaniu zazwyczaj nie wspiera się i nie stymuluje zachowań rozwijających ciekawość poznawczą, otwartość i myślenie twórcze. Dzieciom nie pozwala się na popełnianie błędów, na inny sposób myślenia, które są ważne i konieczne dla rozwoju zdolności i postawy twórczej.

Uczniowie zdolni to uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych i szczególnych wymaganiach związanych z opieką i wspieraniem ich rozwoju przez środowisko szkolne i rodzinne. Badania i obserwacje prowadzone na przestrzeni całego życia osób zdolnych wskazują, że sukces zawodowy tej grupy w niewielkim stopniu związany jest z posiadanymi potencjalnymi zdolnościami, natomiast w znacznej mierze zależy on od konkretnych właściwości osobowościowych, specyficznego układu sił i czynników środowiska oraz ich koincydencji, która – jak twierdzi David Feldman (1992) – jest kluczowa dla krystalizowania się zdolności i ich rozwoju. Na znaczenie otoczenia dla rozwoju

<sup>3)</sup> Dziećmi cudownymi określa się te, które do 10. r. ż. uzyskują poziom wykonywania konkretnej aktywności (np. komponowanie muzyki, gra w szachy) na poziomie profesjonalnym osób dorosłych (Feldman, 1980, s. 122).

zdolności jednostki wskazuje się w trójpierścieniowym modelu Franza Mönksa (1992), w którym autor podkreśla wpływ rodziny, szkoły oraz grup rówieśniczych na rozwój uzdolnień. Także kanadyjski pedagog Francoys Gagné (2004) autor Modelu Różnicowania Zdolności i Talentu (DMGT) uważa, że osobowość i środowisko są bardzo ważne dla procesu transformacji potencjału – określonego przez Gagné jako zdolności – w talent, który rozumie jako aktualizację zdolności w konkretnej dziedzinie aktywności. Gagné wskazuje na katalizatory intrapersonalne oraz środowiskowe, które – zdaniem autora – decydują o krystalizowaniu się i rozwoju zdolności. W Monachijskim Modelu Zdolności i Talentu, opracowanym dla celów edukacyjnych przez Kurta A. Hellera i współpracowników znajdują się moderatory osobowościowe i środowiskowe, dzięki którym następuje aktywizowanie i rozwój potencjalnych możliwości i zdolności jednostki (Ziegler, Heller, 2000). Albert Ziegler (2005) w Aktiotopowym Modelu Zdolności formułuje tezę, że wybitność nie jest związana z żadnym pojedynczym atrybutem osobowości, ale jest rezultatem współdziałania rozwiniętej świadomości dotyczącej własnych możliwości osoby zdolnej oraz umiejętności organizacji własnych działań w złożonym systemie powiązań czynników w konkretnej dziedzinie i środowisku. Autor modelu za kluczowe pojęcia przyjmuje „działanie i aktywność” jednostki, które analizuje w wielu wymiarach i pod różnymi kątami, w kontekście realizacji celów, strategii i repertuarów zachowań osoby zdolnej w określonej dziedzinie aktywności<sup>4</sup>). W trzech pierwszych przytoczonych koncepcjach autorzy odwołują się do warunków wewnętrznych związanych z osobowością jednostki zdolnej i zewnętrznych dotyczących środowiska, w którym ta osoba przebywa i rozwija się. W ostatniej koncepcji nacisk położony został na aktywność i działanie, na sam proces wspinania się na ramiona gigantów – aby odwołać się do tytułowej metafory.

## PROBLEMY ROZWOJU SPOŁECZNO-EMOCJONALNEGO OSÓB SZCZEGÓLNIE ZDOLNYCH

Badacze i praktycy zajmujący się zagadnieniami rozwoju uczniów szczególnie zdolnych wskazują na istnienie wewnętrznych uwarunkowań charakterystycznych dla tej grupy osób odpowiedzialnych są za poważne problemy w funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym. Jedną z często cytowanych teorii w kontekście problemów w rozwoju emocjonalnym osób zdolnych jest koncepcja dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego (1979; Piechowski, 1986). W koncepcji tej wskazuje się, że osoby wybitnie zdolne charakteryzują się wzmożoną pobudliwością psychiczną: psychomotoryczną, sensoryczną, intelektualną, wyobraźniową i emocjonalną. Wzmożona pobudliwość jest specyficznym sposobem reagowania, odbierania informacji oraz jej przetwarzania. Związana jest z właściwością układu nerwowego jednostki, ujawniającą się w charakterystycznych formach ekspresji, pobudzania i reakcji w dominującym, dla danej osoby, kanale przetwarzania informacji, przenoszenia napięcia emocjonalnego i rozładowywania we właściwy dla siebie sposób (Piechowski, 2006). Dla osób zajmujących się edukacją uczniów zdolnych ważne jest zrozumienie, że wzmożona pobudliwość związana jest z rozwojem osobowości jednostek wybitnie zdolnych,

<sup>4</sup>) W koncepcji Zieglera kluczowym czynnikiem dla rozwoju zdolności jest działanie (action) oraz środowisko zewnętrzne. Określenie „actiotope” autor utworzył jako analogię od słowa „biotope”.

a nie z ich emocjonalnymi zaburzeniami. Wielu teoretyków i praktyków zajmujących się problemami uczniów zdolnych wskazuje na nierównomierny ich rozwój określany jako asynchronia rozwojowa, która występuje szczególnie wyraźnie u osób o wybitnie zdolnych (Neville, Piechowski, Tolan (red.), 2013; Piirto, 1999). Jedną z form asynchronii występującej we wczesnym okresie rozwoju jest dyssynchronia charakterystyczna dla małych dzieci posiadających wybitne uzdolnienia intelektualne (Terrasier, 1985). Dyssynchronią jest niejednakowy rozwój sprawności małych dzieci, które np. w wieku pięciu lat czytają płynnie, ale ze względu na niedostateczny rozwój kinetyczno-motoryczny nie mają możliwości ręcznego, poprawnego pisanie. Swoistą dyssynchronią rozwojową – zdaniem Terrasiera – jest także uzyskiwanie wysokich wyników odbiegających od normy rozwojowej (w tym przypadku w górę) w testach inteligencji. Jeśli dziecko w wieku sześciu lat dobrze radzi sobie z zadaniami przeznaczonymi dla uczniów dziewięcioletnich, to zgodnie z przyjętymi normami, wyniki te można uznać za przejaw dyssynchronii rozwojowej. Nierównomierny wczesny rozwój wybitnie zdolnych dzieci w sferze intelektualnej powoduje często – jak wspomniałam – problemy w funkcjonowaniu w sferze emocjonalnej i społecznej. Przyczyną asynchronii rozwojowej uzdolnionych dzieci i młodzieży jest wielość, różnorodność i intensywność ich wewnętrznych i zewnętrznych doświadczeń odbiegających od norm, co w konsekwencji powoduje nieharmonijny rozwój osobowości. Nadwrażliwość i bogactwo przeżyć w sferze intelektualnej, emocjonalnej, psychomotorycznej i wyobraźniowej osób zdolnych wymaga odpowiednich strategii wychowawczych i edukacyjnych, które powinny być stosowane przez rodziców, nauczycieli i opiekunów w celu stworzenia optymalnych warunków rozwojowych (Silverman, 1993). Od wielu lat znane jest zjawisko występowania emocjonalnych problemów u osób posiadających wysoki IQ. Jednakże jest ono zazwyczaj ignorowane i traktowane jako brak równowagi emocjonalnej. Uczniowie z asynchronią rozwojową często żyją w stresie, który może doprowadzić do kłopotliwych zachowań, depresji lub do zaniżonych wyników w nauczaniu.

Ostatnio odnotowuje się zwiększone zainteresowanie badaczy syndromem nieadekwatnych osiągnięć (SNO) określanym także jako syndrom braku osiągnięć (*underachievement*), który najprościej można określić jako występowanie zaniżonych wyników u uczniów o wysokim potencjalnie poziomie zdolności (Dyrda, 2000; Rimm, 1994, 2000). W literaturze przedmiotu podaje się, że około 50% uczniów zdolnych nie wykorzystuje swoich możliwości i zdolności uzyskując niskie wyniki w nauczaniu (Peters, Grager-Loidl, Supplee, 2000). Badania Navy Butler-Por (1993), w których zostały wykorzystane wywiady z rodzicami uczniów zdolnych pozwoliły na zidentyfikowanie szeregu czynników i warunków odpowiedzialnych za powstawanie syndromu nieadekwatnych osiągnięć. Wyniki wskazały na istnienie grup uczniów szczególnie zagrożonych ryzykiem SNO. Należą do nich m. in. dzieci niechciane, młodych samotnych matek, świadomie lub nieświadomie odrzucone przez rodziców. Przyczyną SNO może być także środowisko geograficzne i ekologiczne oferujące niewiele wyzwań rozwojowych oraz wszelkiego rodzaju dyskryminacje jak: mniejszości rasowe, religijne, kulturowe, dyskryminacje związane z płcią. Dotyczy to głównie dziewcząt, których rozwój zdolności zagrożony jest negatywnym stereotypem społecznym braku zdolności u dziewcząt i w konsekwencji znacznie zredukowaną ofertą kształcenia, szczególnie w dziedzinach związanych z naukami ścisłymi. Do czynników wpływających na SNO należą warunki ekonomiczne, kulturowe, zdrowie fizyczne i psychiczne, atmosfera w domu, przedłużające się stresogenne sytuacje, takie jak rozwód lub separacja rodziców, które także mogą wpływać na obniżone wyniki w kształceniu uczniów zdolnych.

Sally M. Reis i D. Betsy McCoach (2004) w artykule syntetyzującym rezultaty badań na temat syndromu nieadekwatnych osiągnięć, dokonały zestawienia wyników otrzymanych przez różnych autorów. Wyniki te podzieliły na 4 grupy, w których kolejno zostały opisane: charakterystyka osobowości ucznia zdolnego; postawy i oczekiwania określone jako wewnętrzne mediatory wpływające na proces uczenia się; style myślenia i strategie działania oraz cechy pozytywne właściwości ucznia zdolnego. Wyniki badań związane z osobowością uczniów z SNO wykazały, że uczniowie ci charakteryzują się niskim poczuciem własnej wartości i zaniżoną samooceną skuteczności własnego działania, co może być przyczyną wycofania się i niepodejmowania nowych zadań i wyzwań. Charakteryzują się także pesymizmem, nieufnością, impulsywnością, rozproszeniem uwagi, hibernacyjnością z możliwością wystąpienia symptomów ADHD, agresywnością, wrogością, depresyjnością. Uczniowie zagrożeni SNO zorientowani są bardziej na życie towarzyskie niż na naukę, są ekstrawertywni i niefrasobliwi, ale jednocześnie taktowni, niepretensjonalni, zależni, mniej odporni na stres i krytykę, mniej dojrzali społecznie.

Uczniowie z SNO charakteryzują się lękiem przed niepowodzeniem ale także przed sukcesem, co jest przyczyną unikania konkursów i sytuacji trudnych. Osiągnięty sukces wiąże ze szczęśliwym trafem, natomiast przegraną z brakiem zdolności, mają negatywny stosunek do szkoły, brakuje im motywacji do nauki. Uczniowie z SNO charakteryzują się perfekcjonizmem i krytycyzmem wobec własnych działań, mają często poczucie winy z powodu niespełniania oczekiwań innych osób.

Chętniej wykonują zadania związane z konwergencyjnym myśleniem, brakuje im zdolności myślenia dywergencyjnego, nie posiadają jasno określonych celów, nie potrafią radzić sobie ze stresem, charakteryzują się ich niskim poziomem samokontroli, brakiem tolerancji na frustrację i wytrwałości w działaniu, często wykorzystują mechanizmy obronne.

Jako pozytywne właściwości uczniów z SNO wymienia się: szerokie zainteresowania pozaszkolne, pewność i przekonanie o prawidłowości decyzji w stosunku do samodzielnie wybranej pracy, zdolności twórcze, uczciwe i otwarte odmawianie wykonywania zadań szkolnych, które nie stawiają żadnych wyzwań i nie wymagają wysiłku.

Szerokie zainteresowania pozaszkolne uczniów z SNO oraz samodzielny wybór zagadnień do własnej pracy wiąże się często z posiadaniem wszechstronnych zdolności (*multipotentiality*), które – jak się okazuje – mogą być także przyczyną SNO. Powodem może być konflikt związany z wyborem rodzaju aktywności. Brak możliwości jednoczesnego rozwijania wszystkich posiadanych zdolności na wysokim poziomie powoduje, że osoby te mają problemy w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym, żyją w ciągłym stresie i emocjonalnym niepokoju (Silverman, 1993).

U osób zdolnych występuje często neurotyczny perfekcjonizm, który wiąże się z irracjonalną, negatywną samooceną, ten rodzaj perfekcjonizmu działa jako siła destrukcyjna, uniemożliwiająca osiąganie wyznaczonych celów. Myślenie w kategoriach „wszystko albo nic”, określane także jako syndrom świętego lub grzesznika (*saint-or-sinner syndrome*) lub zjawisko „Boga lub szumowiny” (*Godscum phenomenon*), w wielu przypadkach hamuje aktywność i działanie osoby zdolnej (Burns, 1980; Barrow, Moore, 1983; Pacht, 1984). Neurotyczny perfekcjonizm uniemożliwia odczuwanie satysfakcji z pracy przez osoby zdolne, żadne rozwiązanie nie wydaje się wystarczająco dobre, aby można było je uznać za zadowalające (Schuler i in., 2003). Perfekcjonizm osób zdolnych powoduje, że funkcjonują one w ciągłym stresie, nie są w stanie zakończyć zadania, nie podejmują wyzwań i nie angażują się w sytuacje, które choć trochę wydają się ryzykow-

ne. Perfekcjonizmowi często towarzyszy nadmierna samokrytyka związana z dążeniem do idealnego wykonywania zadań i czynności. Jest to jedna strona medalu perfekcjonizmu, z drugiej strony bowiem część badaczy uważa, że zdrowy perfekcjonizm jest ważnym elementem rozwoju człowieka, dążenie do perfekcjonizmu traktowane jest jako pożyteczna właściwość, która pozwala na maksymalny rozwój zdolności i samokontroli. W koncepcji rozwoju osobowości Dąbrowskiego perfekcjonizm traktowany jest jako narzędzie samorozwoju, jako siła pozwalająca na przesuwanie się jednostki na coraz wyższy poziom świadomości, zdolności i integracji osobowości (Dąbrowski, 1979).

Wśród licznych czynników i właściwości osób zdolnych z SNO część badaczy podaje, że jedną z przyczyn wpływającą na niskie oceny uczniów mogą być zdolności twórcze (Dyrda, 2000).

Kształcenie w szkole oparta jest najczęściej na przekazywaniu i egzekwowaniu wiedzy, nauczyciele preferują zachowanie konwencjonalne, odtwórcze i konwergencyjne. Uczniowie o zdolnościach twórczych często zadają pytania i rozwiązują zadania w sposób nietypowy, co nie zawsze znajduje uznanie w oczach nauczycieli. Badania nad obrazem ucznia idealnego wykazały, że według opinii nauczycieli uczeń wybitny to taki, który uzyskuje dobre oceny szkolne, jest pilny, otwarty na nowe informacje, posłuszny. Nauczyciele wolą uczniów, których pomysłowość, niekonwencjonalność i oryginalność jest niewielka. Szkoła narzuca jednostce zachowania stereotypowe, hamuje rozwój autonomicznych decyzji, uczy konformizmu i podporządkowania. Nagradzane są formy działania o charakterze odtwórczym i konwergencyjnym (Tokarz, Słabosz, 2001a, 2001b; Turska, 1994; Wiechnik, 2000;). Badania wykazują, że w szkole hamowany jest rozwój zdolności i wyobraźni twórczej, otwartości na problemy, a programy szkolne i metody kształcenia nie służą kształtowaniu postaw i zdolności twórczych. Wyniki badań Marii Czerwińskiej-Jasiewicz (1984) wskazują, że pozytywną opinią cieszą się uczniowie inteligentni i twórczy, natomiast uczniowie nieinteligentni, ale o dużych zdolnościach twórczych są nietrafnie oceniani przez nauczycieli jako osoby niezdolne. Uczeń wybitny to taki, u którego niekonwencjonalność, pomysłowość i oryginalność jest raczej niewielka. Uczniowie przejawiający zdolności twórcze często określani są jako złośliwi i sprawiający problemy wychowawcze.

Jedną z ważniejszych przyczyn SNO u uczniów zdolnych jest złe funkcjonowanie w szkole. Niskie wyniki w nauczaniu mogą być związane z nauczycielem, uczniem, jego rówieśnikami, z programem i metodami kształcenia lub złą organizacją i atmosferą w szkole. Jak wspomniałam, co trzeciego lub co czwartego ucznia w szkole można uznać za zdolnego, zatem można przyjąć, że w każdej klasie znajduje się kilku zdolnych uczniów. Zazwyczaj nauczyciele koncentrują się na uczniach z problemami w uczeniu się i nie dostrzegają, że uczniowie zdolni wymagają także specjalnej edukacji i opieki. Cichym i dosyć powszechnym założeniem jest teza, że uczeń zdolny powinien radzić sobie sam, a wyraźniejsze wsparcie ze strony szkoły otrzymuje w kontekście przygotowań do rywalizacji przedmiotowych w konkursach i olimpiadach. Badania i praktyka edukacyjna wykazały, że nie każdy nauczyciel może efektywnie pracować z uczniem zdolnym (Baldwin, Vialle, Clarke, 2000). Jako istotne właściwości nauczycieli uczniów zdolnych podaje się świadomość i posiadaną wiedzę psychologiczno-pedagogiczną na temat rozwoju dzieci i młodzieży oraz umiejętność tworzenia programów kształcenia uczniów zdolnych. Ważne jest także zawodowe przygotowanie oraz odpowiednie cechy osobowości. Uważa się, że edukacja nauczycieli uczniów zdolnych powinno mieć charakter kształcenia ustawicznego związanego z własną aktywnością wspomaganą przez odpowiednie struktury instytucjonalne i oferty edukacyjne umożliwiające stały rozwój. Na-

uczyciele uczniów zdolnych charakteryzują się wybitną inteligencją, są bardzo twórczy, posiadają rozwiniętą potrzebę osiągnięć i są zorientowani na ucznia. Nauczyciele ci zapewniają uczniom poczucie bezpieczeństwa, stawiają wysokie wymagania i standardy, preferują w nauczaniu zasady i metody heurystyczne, są wymagającymi partnerami i ciepłymi rozumiejącymi opiekunami.

Według Alexinii Y. Baldwin i Wilmy Vialli (1999) nauczyciel ucznia zdolnego powinien charakteryzować się profesjonalizmem, który pozwala – jak to zostało metaforycznie określone – na „podnoszenie masek uczniów”, wiele jest bowiem rodzajów zdolności, ale tylko część z nich ujawnia się w sposób prosty, identyfikacja pozostałych wymaga dużej wiedzy, intuicji i doświadczenia nauczyciela. Nauczyciel ucznia zdolnego powinien przejawiać duże zaangażowanie, pasję, entuzjazm związany z nauczaną dziedziną. Jak wynika z podanej charakterystyki nauczyciel ucznia zdolnego to mistrz o dużych zdolnościach intelektualnych, intra- i interpersonalnych, werbalnych i twórczych, posiadający gruntowne wykształcenie z zakresu pedagogiki zdolności i twórczości, legitymujący się głęboką wiedzą z określonej dziedziny, znający klasyczne metodyki, wykorzystujący strategię i metody heurystyczne pozwalające na integrowanie i wzbogacanie wiedzy w zależności od sytuacji i indywidualnych potrzeb ucznia. Nauczyciel taki jest empatyczny, świetnie rozumiejący i współdziałający z uczniem, uważający że wykonywany zawód jest jego powołaniem i misją. Takich nauczycieli, którzy potrafią odkryć i stymulować rozwój zdolności uczniów jest niestety niewielu. Nauczyciel i wychowawca ucznia zdolnego potrafi zauważyć jego problemy społeczne i emocjonalne oraz środowiska szkolnego i rodzinnego.

Badania i eksperymenty Roberta Rosenthala i Leonory Jacobson (1968) wykazały, że oczekiwania nauczycieli dotyczące określonego funkcjonowania uczniów działają jak samosprawdzająca się przepowiednia. Wpływają one na wyniki wychowanków zgodnie z pozytywnym lub negatywnym nastawieniem. W przypadku dzieci z klas pierwszych i drugich zaobserwowano pozytywny wpływ oczekiwań na wyniki nauczania. U wybitnie zdolnych dzieci, które we wczesnym okresie rozwoju nie zostały uznane za zdolne zaobserwowano negatywny efekt Pigmalionia (Terrasiera, 1985). Jako że rozwój dzieci wybitnie zdolnych wyraźnie odbiega od przeciętnych norm, dzieci te traktują siebie i swoje zachowania jako dziwaczne, co dodatkowo jest wzmacniane przez opinię rówieśników i osoby dorosłe. Utrwała to w dziecku przekonanie o inności, o niespełnianiu przez nie oczekiwań środowiska odnośnie do typowego dla wieku funkcjonowania i zachowania. Osoby z najbliższego otoczenia dziecka szczególnie zdolnego mogą nie tylko nie doceniać jego zdolności, ale także – co często się zdarza – przybierają wrogie postawy, budzące w dziecku poczucie winy za odmienną w myśleniu i zachowaniu. W takiej sytuacji małemu dziecku trudno jest przeciwstawić się dominującej w środowisku opinii i spojrzeć na siebie pod korzystniejszym kątem. Z tego też powodu istnieje poważne ryzyko, że będąc pod ciągłą presją wrogości otoczenia nieświadomie tworzy bariery ograniczające i tłumiące ekspresję potencjalnych zdolności, nie pozwalając na ich ujawnienie i rozwój. Często wybitnie zdolne małe dzieci, które nie są właściwie zdiagnozowane i kierowane, negatywnie oceniają swoje możliwości z powodu swojego zachowania odbiegającego od przeciętnych norm.

Joan Freeman (2001) pisze o syndromie wysokiego maku (*tall poppy*), który polega na niechęci, negatywnych odczuciach, zawiści i próbach zaszkodzenia osobom zdolnym, wyróżniającym się w otoczeniu i społeczeństwie. Syndrom ten w Polsce jest bardzo dobrze znany i określony jako „polskie piekiełko”. Kto się wychyli, uzyska sukces, tego należy natychmiast zniszczyć, ściągnąć w dół. Rezultaty badań przeprowadzonych wśród



australijskich złotych medalistów olimpijskich wykazały, że sukces spowodował w ich życiu liczne negatywne sytuacje i przeżycia takie jak brak wsparcia, zawiść i ataki ze strony otoczenia, a także problemy z życiem prywatnym (Jackson, Mayocchi, Dover, 1998).

Niszczenie osób szczególnie zdolnych występuje także w środowisku szkolnym. Uczniowie uzyskujący wysokie wyniki w kształceniu często są odrzucani przez rówieśników o przeciętnych zdolnościach. Przyczyną niechęci kolegów z klasy może być szybkie tempo i wysoka jakość rozwiązywania zadań przez ucznia zdolnego, często wykorzystywane przez nauczycieli do podnoszenia poziomu nauczania całej klasy. W takiej sytuacji grupa przeciętnych i słabych uczniów próbuje „ściągnąć w dół” ucznia zdolnego.

Uczeń szczególnie zdolny to często Inny, a nieraz Obcy, co powoduje przy braku społecznej tolerancji na inność, agresję otoczenia i próbę niszczenia tej inności, izolowania, a nawet spychania na marginesy wykluczonych. Ważne jest zatem kształtowanie odpowiednich postaw i zrozumienia rozwoju i zachowań osób szczególnie zdolnych wśród środowiska rodzinnego i szkolnego.

Problemem wychowawczym, wobec którego stoi często nauczyciel zdolnych jest ich zaniżona samoocena, bierność, brak motywacji do osiągnięć. Ważne jest zatem rozwijanie motywacji, która pozwala na podtrzymanie wieloletniego wysiłku i wytrwałości w dążeniu do wybranego celu, często z odroczoną w czasie gratyfikacją. Istotne jest także kształtowanie postaw i gotowości do podejmowania wysiłku i tytanicznej często pracy w niesprzyjającym, dla rozwoju zdolności, współczesnym kontekście kulturowym. Kultura konsumpcji i nadmiaru, łatwego, szybkiego i bezrefleksyjnego otrzymywania wszystkiego, jest wyzwaniem wychowawczym dla środowiska rodzinnego i szkolnego dzieci i młodzieży szczególnie zdolnych.

## JAK MOŻNA POMÓC UCZNIOM SZCZEGÓLNIIE ZDOLNYM

Większość osób zajmująca się kształceniem uczniów zdolnych koncentruje uwagę głównie na specjalnych potrzebach edukacyjnych tej grupy. Uważają oni, że zdolni są lepiej ukierunkowani i zdiagnozowani w porównaniu z pozostałymi uczniami.

Wybitnie zdolni uczniowie z przyspieszonym rozwojem poznawczym i intensywnością przeżyć wynikającą z ich nadwrażliwości są niepowtarzalni w swoim rozwoju. Wymaga to odpowiedniego zrozumienia, profesjonalnej pomocy i doradztwa. Opieka psychologiczna nad uczniami zdolnymi powinna dotyczyć dostarczania uczniom wyzwań związanych z ich talentami i środowiskami, które często przekazują niejednoznaczne lub sprzeczne komunikaty.

W pierwszych dekadach XX wieku dzięki badaniom prowadzonym najpierw przez Lewisa M. Termana a następnie przez Letę Hollingworth, po raz pierwszy zauważono, że osoby zdolne wymagają specjalnej pomocy psychologicznej koniecznej dla ich prawidłowego rozwoju (Colangelo, Assouline, 2000). W latach 60. ubiegłego wieku rozpoczęto działania związane z opieką pedagogiczną i psychologiczną nad wszystkimi uczniami w szkole, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów zdolnych. W kolejnej dekadzie dwudziestego wieku rozwijano specjalistyczne programy opieki psychologicznej uczniów zdolnych ze wskazaniem na konieczność ich ewaluacji. W latach 80. istotnie zwiększyła się liczba programów ujmujących wieloaspektowo i wszechstronnie opiekę nad uczniem zdolnym. Prowadzone były badania związane między innymi z syndromem nieadekwatnych osiągnięć, dyskryminacją w kształceniu zdolnych dziewcząt i kobiet oraz uczniów należących do mniejszości kulturowych, religijnych i narodowych. W latach 90. dwudziestego

wieku opracowano programy opieki psychologicznej nad uczniami zdolnymi wyraźnie podkreślając, że uczniowie ci to osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Koncentrowano się także na zdolnych, którzy ujawniali asynchronię rozwojową szczególnie w sferze społeczno-emocjonalnej, ale także charakteryzowali się brakiem zdolności uczenia się przy posiadaniu potencjalnie wysokich zdolności. Opracowano programy opieki i kształcenia dla osób określanymi jako „podwójnie specjalnej troski” (*dual exceptionalities*). Cechą charakterystyczną tej grupy jest łączenie wybitnych zdolności z głębokim upośledzeniem jak to może mieć miejsce w przypadku osób z autyzmem o wybitnych, wąskich zdolnościach najczęściej muzycznych lub plastycznych (Morelock, Feldman, 2000). Utworzono programy dla osób zdolnych jednocześnie opóźnionych w rozwoju w zakresie mowy, języka lub koordynacji motorycznej, ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się LD lub w uwadze AD/HD. Ważnymi zagadnieniami były także problemy związane z tożsamością seksualną osób zdolnych. Badania prowadzone w ostatnich latach charakteryzują się koncentracją badaczy i praktyków na zagadnieniach etycznych i rozwoju moralnym, kontynuowane są również badania związane z emocjonalną inteligencją uczniów. Dodatkowym ważnym aspektem pojawiającymi się w badaniach nad tą grupą jest zwrócenie uwagi na dzieci z obszarów wiejskich, ujmowanie problematyki ucznia zdolnego jako ważnego problemu międzynarodowego oraz tworzenie koncepcji kształcenia i opieki uczniów zdolnych z punktu widzenia globalnej, światowej perspektywy.

Jedno z ważnych zadań osób dla zajmujących się wspieraniem psychologicznym zdolnych jest pomoc w planowaniu ich kariery zawodowej, w procesie tym uczestniczą nauczyciele, rodzice i opiekunowie. Planowanie i wybór zawodu odbywa się nie bez problemów, ponieważ część profesji jak: lekarz, prawnik, inżynier jest wysoko ceniona społecznie, inne natomiast, jak nauczyciel, pracownik socjalny, pielęgniarka uważane są za zawodu zdecydowanie gorsze. Dużym problemem jest także doradztwo zawodowe dla osób wszechstronnie uzdolnionych. W takich przypadkach osoby doradzające i pomagające uczniom w podejmowaniu decyzji odnośnie przyszłego zawodu zwracają uwagę, że wybrany zawód należy rozumieć jako drogę życiową, styl życia a nie konkretną pracę lub pozycję zajmowaną w społeczeństwie. Wskazuje się także na to, że jednostka nie musi ograniczać się do jednego zawodu, może w przyszłości zmienić go na inny rodzaj aktywności, może także wykorzystywać swój czas wolny na rozwój własny zdolności, które nie muszą być związane z aktywnością zawodową. Uzmysławianie uczniom wszechstronnie zdolnym możliwości rozwoju w przyszłości różnych zdolności może pozwolić na właściwy wybór drogi kształcenia.

Jedną z ważniejszych metod opieki nad osobami zdolnymi są rówieśnicze grupy wsparcia. W takiej grupie uczniowie mają okazję do dyskusji na interesujące ich problemy w atmosferze pełnego zrozumienia i w otoczeniu przyjaznych osób. Grupowanie uczniów zdolnych pozwala im na otwieranie się oraz wspólne rozwiązywanie zadań i problemów rozwojowych, umożliwia także odczuwanie radości wzajemnego zrozumienia i możliwości szczerego pokazania siebie samego. Wielu szczególnie zdolnych uczniów ukrywa bowiem swoje możliwości oraz problemy i dopiero przebywanie w grupie podobnie zdolnych rówieśników pozwala im na otwarcie się.

Ścisła współpraca psychologa z rodziną jest jedną z ważniejszych metod pomocy uczniom zdolnym. Rodzina bowiem jest podstawowym a często także krytycznym komponentem decydującym o rozwoju zdolności ucznia i odpowiada za jego sukcesy lub ich brak w szkole. W ostatnich latach badacze zwracają uwagę na kluczowe znaczenie rodziny dla rozwoju zdolności dziecka wskazując na konieczność opracowania odpowiednich programów terapeutycznych związanych z holistyczną opieką psychologiczną

obejmującą także rodzinę. Unikalność dzieci szczególnie zdolnych w zakresie ich przyspieszonego rozwoju intelektualnego oraz asynchronii rozwojowej związanej najczęściej z rozwojem emocjonalnym i społecznym, może być stresujące dla rodziny.

W momencie uznania dziecka za zdolne mogą pojawić się problemy z negatywnymi relacjami w rodzinie na linii rodzice – dziecko zdolne, albo mogą ulec poważnemu zakłóceniu relacje rodzice – pozostałe dzieci lub rodzeństwo – dziecko zdolne. Uznanie dziecka jako szczególnie zdolnego może spowodować w rodzinie istotne zmiany w organizacji życia korzystne dla niego, ale jednocześnie szkodliwe dla pozostałych członków rodziny. Często także w rodzinie, w której znajduje się dziecko zdolne dochodzi do zaniedbań w stosunku do rodzeństwa. W związku z tym zostały opracowane specjalne programy wspierania i pomocy rodzinom i rodzicom dzieci szczególnie zdolnych. Organizowane są także grupy wsparcia wśród rodzin, w których podejmuje się próby wspólnego rozwiązywania problemów pojawiających się w kontekście rozwoju dzieci.

Jednym z ważniejszych elementów pomocy uczniom szczególnie zdolnym jest wzajemna współpraca między szkołą i rodzicami. Badania Nicholas Colangelo i Davida F. Dettmanna (1982) wykazały, że między szkołą a rodzicami istnieją cztery typy zależności: współpraca, konflikt, ingerencja lub akceptacja naturalnego rozwoju dzieci. Typ I relacji określony jako współpraca oparty jest o przekonanie obu stron, że szkoła powinna być aktywna w kształceniu uczniów zdolnych. Współpraca rozwija się w oparciu o wzajemne dzielenie się informacjami i wspieranie w rozwijaniu wybitnych zdolności dzieci. Typ II relacji nazwany konfliktowy związany jest z aktywną postawą rodziców a pasywną szkoły. Rodzice uważają, że dla zdolnych dzieci powinny być przygotowane specjalne programy rozwijające ich zdolności, szkoła natomiast twierdzi, że realizowany program jest wystarczająco stymulujący rozwój zdolności wszystkich uczniów, a specjalne programy powinny być przeznaczone głównie dla uczniów z trudnościami w uczeniu się. Ten rodzaj interakcji jest często trudny dla rodziców i szkoły. Szkoły bowiem traktują kształcenie uczniów zdolnych jako kulę u nogi, a rodzice nie wykazują ochoty do wspierania działań szkoły, jednocześnie oskarżając ją o wszystkie problemy, które pojawiają się w wychowaniu dzieci, łącznie z brakiem ich motywacji do osiągnięć. W opisaney interakcji rodzice wykazują trojakiemu rodzaju podejścia: pierwsze to ciągła walka ze szkołą, drugie to podejmowanie przez rodziców prób dostarczenia dzieciom specjalnych programów kształcenia poza szkołą, realizację których ograniczają często ich możliwości finansowe. Trzeci rodzaj zachowania rodziców związany jest z odczuwaniem przez nich beznadziejnej sytuacji dziecka w szkole i braku szansy na poprawę sytuacji, konsekwencją czego jest wycofanie się rodziców z bezpośredniego kontaktu ze szkołą. Typ III relacji, określony jako wtrącanie się, oparty jest na konflikcie. W tym przypadku szkoła aktywnie próbuje dostarczać dziecku specjalnych programów przy sprzeciwie rodziców, którzy nie wyrażają zgody argumentując, że ich troską jest aby dziecko rozwijało się swobodnie wśród rodzeństwa i rówieśników. Rodzice uważają, że specjalne programy edukacyjne mogą zakłócać i być przeszkodą dla normalnego rozwoju ich dzieci.

Typ IV relacji, określony jako naturalny rozwój, oparty jest o wzajemne porozumienie między szkołą i rodzicami odnośnie pasywnej postawy szkoły w kontekście rozwoju zdolności dziecka. Obie strony uważają, że jeśli dziecko posiada talent to rozwinię się on bez specjalnych, dodatkowych programów.

Omówione powyżej model zawierają dwa typy interakcji konfliktowych i dwa oparte na porozumieniu między szkołą a rodzicami. Zdaniem autorów modelu może on być wykorzystany jako metoda diagnostyczna pomagająca rodzicom i szkole w zrozumieniu wzajemnych relacji.

Praca pedagoga i psychologa szkolnego może mieć charakter naprawczy i być związana z rozwiązywaniem problemów i interwencją kryzysową. Albo może mieć charakter rozwojowy polegający na planowym działaniu i tworzeniu programów, w których zostanie uwzględnione poradnictwo i opieka nad uczniem zdolnym, jego środowiskiem szkolnym i rodzinnym. Programy te powinny zawierać koncepcje opieki i kształcenia zdolnych uczniów w szkole oraz indywidualnej edukacji. Rozwojowe podejście do problemu opieki nad uczniem zdolnym obejmujące współpracę szkoły z rodzicami nad problemami wychowania dzieci, powinno zawierać także takie elementy jak: program opieki oparty na afektywnych i poznawczych potrzebach uczniów, psychologa i pedagoga szkolnego o gruntownym wykształceniu ogólnym i szerokiej wiedzy z zakresu zdolności. W modelu tym wskazuje się na konieczność indywidualnych konsultacji z uczniem, rodziną i nauczycielami. Ważnym komponentem jest stały rozwój zawodowy opiekunów oraz konieczność uwzględniania w swojej pracy przez pedagogów i psychologów szkolnych wyników najnowszych badań i opracowań praktycznych w zakresie opieki nad uczniem zdolnym

Dziecko zdolne to przede wszystkim człowiek, którego potrzeby i pragnienia są takie same jak innych osób. W ostatnich latach można odnotować zwiększające się zainteresowanie badaczy zagadnieniami dotyczącymi zadowolenia z życia i satysfakcji z twórczej aktywności osób szczególnie zdolnych. Zauważenie człowieka, a nie tylko osoby szybko i sprawnie wspinającej się na ramiona gigantów, jest pozytywnym i obiecującym poznawczo, społecznie i edukacyjnie aspektem współczesnej psychologii i pedagogiki zdolności. Wchodzenie na ramiona gigantów nie musi być udręką ale dzięki posiadanym zdolnościom i mądrości oraz odpowiedniemu wsparciu środowiska, droga na ramiona gigantów może być harmonijnym i szczęśliwym lotem orłów ponad głowami stojących gigantów.

## BIBLIOGRAFIA

- Baldwin, A.Y., Vialle, W. (1999). *The many faces of giftedness: lifting the masks*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.
- Baldwin, A.Y., Vialle, W., Clarke, C. (2000). Global professionalism and perceptions of teachers of the gifted. W: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (red.), *International handbook of giftedness and talent*. (s. 565–572). Oxford: Elsevier.
- Barrow, J.C., Moore, C.A. (1983). Group interventions with perfectionist thinking. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 612–615.
- Burns, D.D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 70–76.
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. W: K.A. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (s. 649–668). Oxford: Pergamon Press.
- Colangelo, N., Assouline, S.G. (2000). Counseling gifted students. W: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (red.), *International handbook of giftedness and talent*. (s. 595–607). Oxford: Elsevier.
- Colangelo, N., Dettmann, D.F. (1982). A conceptual model of four types of parent – school interactions. *Journal for the Education of the Gifted*, 5, 120–126.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1984). Postawy nauczycieli i rówieśników w stosunku do uczniów wyróżniających się inteligencją i zdolnościami twórczymi. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 421–430.
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: PIW.
- Dyrda, B. (2000). *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnostyka i terapia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Feldman, D.H. (1980). *Beyond universals in cognitive development*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.
- Feldman, D.H. (1992). The theory of coincidence: How giftedness develops in extreme and less extreme cases. W: F.J. Mönks, W.A.M. Peters, (red.). *Talent for the future. Social and personality development of gifted children. Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children*. (s. 10–23). Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), December, 119–147.
- Jackson, S., Mayocchi, L., Dover, I.J. (1998). Life after winning gold: experiences of Australian Olympic gold medallists. *The Sport Psychologist*, 12, 119–136.
- Laznibatová, J.(2001). *Nadané dieta jeho vývin. Vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS.
- Lewowicki, T. (1980). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Limont, W. (2007). „Stań na ramionach gigantów”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. (s. 109–127). T. 3. Gdańsk: GWP.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: GWP.
- Limont, W., Cieślakowska, J. (2004). Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?. W: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka uczniów zdolnych*. (s. 31–63). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Morelock, M.J., Feldman, D.H. (2000). Prodigies, savants and Williams syndrome: Windows into talent and cognition. W: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (red.), *International handbook of giftedness and talent*. (s. 227–241). Oxford: Elsevier.
- Mönks, F.J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. W: F.J. Mönks, W.A.M. Peters (red.). *Talent for the future. Social and personality development of gifted children. Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children*. (s. 191–202). Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Mönks, F.J. (2004). Zdolności a twórczość. W: W. Limont (red.) *Teoria i praktyka uczniów zdolnych*. (s. 19–30). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Neville, Ch. S., Piechowski, M.M., Tolan, M.M. (red.). (2013). *Off the charts. Asynchrony and the gifted child*. Unionville. New York: Royal Fireworks Press.
- Pacht, A.R. (1984). Reflections on perfectionism. *American Psychologist*, 39, 386–390.
- Peters, W.A.M., Grager-Loidl, H., Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. W: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (red.), *International handbook of giftedness and talent*. (s. 609–620). Oxford: Elsevier.
- Piechowski, M. (1986). The concept of developmental potential. *Roeper Review*, 8(3), 190–197.
- Piechowski, M. (2006). “Mellow out”, they say if I only could. *Intensities and sensitivities of the young and bright*. Madison, Wisconsin: Yunasa Books.
- Piirto, J. (1999). *Talented children and adults. Their development and education*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Reis, S.M., McCoach, D.B. (2004). The underachievement of gifted students; What do we know and where do we go?. W: S.M. Moon (red.), *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students*. (s. 181–213). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Rimm, S. (1994). *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* Warszawa: WSiP.
- Rimm, S. (2000). *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole*. Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart i Winston.
- Schuler, P.A., Ferber, I., O’Leary N., Popova, L.V, Delou, C.M.C., Limont, W. (2003). Perfectionism: International case

- studies. *Gifted and Talented International. Special Issue. Social-Emotional Development of Gifted Students*, Vol. XVIII, 2, 67–75.
- Sękowski, A. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sękowski, A. (red.). (2004). *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, L.K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.
- Speck, O. (2005). *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Gdańsk: GWP.
- Terrasier, J.C. (1985). Dyssynchrony: Uneven development. W: J. Freeman (red.), *The psychology of gifted children*. (s. 265–274). Chichester: John Wiley.
- Tokarz, A., Słabosz, A. (2001a). Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. I. Style Twórczego Zachowania badanych nauczycieli. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacja*, 2(74), 68–75.
- Tokarz, A., Słabosz, A. (2001b). Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. II. Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacja*, 3(75), 36–48.
- Turska, D. (1994). *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wiechnik, R. (2000). Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych. *Psychologia Rozwojowa*, 5(3–4), 255–267.
- Winner, E. (1996). *Gifted children*. New York: BasicBooks.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness*. (s. 411–437). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziegler, A., Heller, K.A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. W: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (red.), *International handbook of giftedness and talent*. (s. 3–23). Oxford: Elsevier.
- Netografia**
- Bartlett, J. (1919). *Familiar Quotations*, 10 ed. [http://www.phrases.org.uk/bulletin\\_board/5/messages/566.htm](http://www.phrases.org.uk/bulletin_board/5/messages/566.htm) (dostęp: 5.06.2012).

### “STAND ON THE SHOULDERS OF GIANTS,” OR A GIFTED STUDENT AS AN EDUCATIONAL PROBLEM

**Abstract:** The article describes the problems of developmental risks for gifted students. In the introductory part, the notion and concepts of giftedness provided by selected authors are discussed. It also describes gifted people with special attention given to the problems of their social and emotional development. The author points to developmental disorders that occur in highly gifted people, such as dyssynchrony and asynchrony. The article also describes a syndrome of inadequate achievements and the reasons for its occurrence brought about by – among other things – the cultural and

economic context, school, family, and the factors connected with the student’s personality. In addition, the article discusses research on teachers of gifted students, and reviews the concepts of psychological and educational care, and career counseling for gifted students.

**Key words:** talents, gifted student, concepts of talents, gifted student’s environment, emotional development, syndrome of inadequate achievements, gifted student’s teacher