
ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. XV

SECTIO J

2002

Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Psychologii Ogólnej

JOANNA POSŁUSZNA

*Metaproblemy grup wsparcia uczniów zdolnych
i ich nauczycieli*

Metaproblems of groups supporting gifted students and their teachers

Istotnym przełomem w pracy szkolnej z uczniem zdolnym i szczególnie uzdolnionym było powołanie w 1998 roku w Ministerstwie Edukacji Narodowej Zespołu ds. Kształcenia Dzieci Uzdolnionych. Członkami zespołu byli ludzie reprezentujący środowiska naukowe, oświatowe, kultury, poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego szkół, organizacji pozarządowych. Głównym zadaniem zespołu było opiniowanie aktów prawnych dotyczących problematyki pracy z dzieckiem zdolnym.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7.09.1991 roku daje podstawę prawną do kształcenia dzieci wybitnie zdolnych według indywidualnych programów nauczania i ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4.08.1993 roku reguluje sprawę przyznawania stypendiów i innej pomocy materialnej dla uczniów wybitnie zdolnych. Od roku 1994 wypłacane są stypendia Ministra Edukacji Narodowej dla uczniów szczególnie uzdolnionych, od 1997 roku wypłacane są takie stypendia za wymierne osiągnięcia (miejsca w turniejach, olimpiadach, konkursach).

Corocznie organizowane są dla uczniów olimpiady wiedzy, turnieje, konkursy na prace naukowe o zasięgu krajowym. Coraz popularniejszą formą rozwijania zdolności przedmiotowych u uczniów szkół średnich są konkursy na prace naukowe. Prace uczniów polskich uczestniczą w konkursie młodych naukowców zorganizowanym przez Unię Europejską, gdzie odnoszą sukcesy. Wzrasta też liczba

maturzystów o szczególnych uzdolnieniach, przystępujących do międzynarodowej matury.

W polskim systemie oświatowym istnieją szkoły promujące inicjatywy i prace z uczniami zdolnymi. Szkoły te funkcjonują w ramach Stowarzyszenia Szkół Twórczych, według którego najlepszym środowiskiem dla rozwoju wybitnie uzdolnionych jest dobra, powszechnie dostępna szkoła, integrująca całą społeczność uczniowską, a jednocześnie zapewniająca odpowiednią liczbę oddzielnych zajęć tym, których potrzeby i zainteresowania poznawcze znacząco odbiegają od oczekiwań przeciętnych uczniów. W tych szkołach funkcjonują klasy autorskie, indywidualne zajęcia i tok nauczania. Dzięki temu możliwe są wspólne seminaria, obozy naukowe, badania wykonywane przez uczniów i studentów wyższych uczelni.

Szkoły te są pewną alternatywą wobec tworzenia oddzielnych klas i zespołów z wyselekcjonowaną najzdolniejszą młodzieżą i dziećmi, przy obsadzie najlepszych nauczycieli i bardzo dobrym wyposażeniu w pomoce naukowe. Mają one wielu zwolenników, jednakże przeciw takiej selekcji przemawiają względy społeczne i wychowawcze. Uważa się również, że uczniowie zdolni powinni pozostać w swych naturalnych środowiskach rówieśniczych, gdyż sztuczne ich oddzielenie mogłoby być niekorzystne, jednak należy dla nich przygotować odmienne wymagania programowe i zaproponować inne sposoby rozwijania uzdolnień.

W większości polskich szkół praca z uczniem zdolnym pozostaje wciąż bardzo istotna, jednak aktualne problemy w szkołach powodują, że praca ta rzadko jest podejmowana. Problemy finansowe sprawiają, że w nielicznych funkcjonują zajęcia pozalekcyjne, np. koła naukowe czy zainteresowań. W tej sytuacji szkoły zaczęły szukać wsparcia w programach dotowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz inne organizacje pozarządowe.

Rozpoczęto dyskusję na temat stworzenia programu przeznaczonego dla uczniów zdolnych i dla nauczycieli z nimi pracujących. Osobami zaangażowanymi w dyskusję byli psychologowie, terapeuci, pedagodzy, nauczyciele i dyrektorzy szkół, których ten problem dotyczy. Zastanawiano się nad potrzebami uczniów oraz ich nauczycieli, a także charakterem tych spotkań. W tym celu zebrano wiele opinii dotyczących potrzeb i oczekiwań zarówno nauczycieli, jak i uczniów.

We wrześniu 2000 roku rozpoczęto w Warszawie realizację programu z cyklu „Dziecko zdolne”, który powstał w wyniku przedstawionej dyskusji na temat potrzeb dziecka zdolnego oraz jego nauczyciela. W ten sposób powstały grupy wsparcia dla młodzieży i dla nauczycieli. Odpowiedzialność za selekcję młodzieży wzięli dyrektorzy szkół i ich nauczyciele, mając na uwadze słowa Elberta Humbarta, że „istnieje coś niespotykanego, coś o wiele lepszego niż zdolności, mianowicie zdolność rozpoznawania zdolności” (Partyka 1999, s. 58). Stanisław Popek, honorowy wykładowca w programie, uważa, że pragnienia badaczy, by

wykrycie prostych mechanizmów pozwoliło na zrozumienie złożonych właściwości, należą już do przeszłości. Coraz częściej dochodzą do głosu poglądy, że osiągnięcia ludzkie zależą od wielu wymiarów osobowości i społecznych warunkowań zewnętrznych, wykraczających poza inteligencję w przypadku uczenia się lub poza procesy myślenia w przypadku twórczego zachowania się człowieka (Poppek 1996, s. 9).

Organizacja życia społecznego sprawia, że człowiek z jednej strony podlega wykorzenieniu ze społeczności, z drugiej sam chce się uwolnić od wszelkich zależności. Rola grup samopomocy opiera się na tworzeniu wspólnoty umożliwiającej dawanie sobie wsparcia i organizowanie czasu, rzecznictwie interesów oraz świadczeniu sobie usług. Samopomoc kładzie w zdecydowany sposób akcent na potencjalności, jakie nosi w sobie każdy, i umocnienie sprawności. Odwołuje się również do odkrywania posiadanych przez człowieka zdolności, które pozwalają przekroczyć własne ograniczenia, jakim został poddany ze względu na czynniki biologiczne bądź też przyczyny społeczne (Juros 1999).

GRUPY WSPARCIA DLA UZDOLNIONEJ MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ

Bardzo ważne dla zespołu było przyjęcie zasady, aby nie koncentrować się w tej pracy na usprawnianiu i uaktywnianiu umysłowym, ale na zachęcie do zaufania sobie, własnej intuicji, instynktom oraz kreatywności i samodzielnie podejmowanych decyzji dotyczących pasji i zainteresowań. Istotne było również poruszenie takich problemów jak odczuwanie szacunku do siebie samego i innych, respektowanie własnej indywidualności, nienarzucania własnych poglądów otoczeniu, możliwość udzielenia pomocy, gdy zostaniemy o to poproszeni.

Zastanawiano się, jak sprowokować młodzież do refleksji na temat ich sposobu życia, stosunku do odpoczynku, współzawodnictwa i porównywania się z innymi. Ze wstępnych sondaży wynikało bowiem, że dziecko zdolne czuje się przede wszystkim uczniem, potem dopiero dzieckiem, córką czy koleżanką.

Zauważono też tendencję do wyznawania zasady, jakoby praca była słuszną i dobrą, a odpoczynek tożsamy z lenistwem, dlatego dobrze jest wciąż pracować, a przynajmniej coś robić, a jeśli wypoczywać to tylko aktywnie. Wydawało się istotne, by młodzież uwierzyła, że przerwy są potrzebne, pożyteczne, niezbędne do utrzymania długotrwałej zdolności do działania, że bezczynność nie musi powodować poczucia winy (Lehrl 2000). Planowano również przekonanie uczestników, by nie utożsamiali skali swojej wartości ze stosunkiem własnych zwycięstw do porażek czy z wynikami rywalizacji, chodziło o to, by nie tracili swego życia na porównywaniu się z innymi, co często jest przyczyną frustracji. Kolejna propozycja dotyczyła sposobów przyjmowania przez młodzież krytyki.

Zbyt często bowiem młodzież traktuje kierowane pod swoim adresem uwagi jako druzgocącą krytykę, a nie jako konstruktywną informację zwrotną, co paraliżuje ją i nie sprzyja przyjrzeniu się poniesionym porażkom (Levis 1998).

Ważnym celem była również dyskusja i doświadczenie związane z podejmowaniem ryzyka, nie tego szaleńczego i niebezpiecznego, ale rozsądnego i oferującego możliwości poszerzenia doświadczenia i wzbogacenia życia, co mogłoby zachęcić młodzież do wychodzenia poza bezpieczne formy realizacji pomysłów i pragnień (Carlson 1997). Ponadto włączono do programu pracę nad rozwiązywaniem problemów. Obejmowała ona rozmowę o problemach i rozważania nad różnymi rozwiązaniami i sposobami ich osiągnięcia. Krótki trening polegał też na wymyślaniu różnych strategii rozwiązania problemu, używając zarówno tzw. mózgu emocjonalnego, jak i logicznego (Shapiro 1997).

Praca z młodzieżą skoncentrowana była głównie na osobistej refleksji i informacjach zwrotnych. Celem programu było tworzenie grup wsparcia dla młodzieży uzdolnionej i zintegrowanie środowiska młodzieży gimnazjalnej o szczególnych uzdolnieniach. Cykl zajęć prowadzony był od października do stycznia i miały charakter pilotażowy.

W ramach wspomnianego programu realizowane są następujące zadania:

1. Rozwinięcie umiejętności interpersonalnych i komunikacyjnych młodzieży.
2. Zapoznanie z różnymi sposobami relaksacji i nauczenie młodzieży skutecznego odpoczynku po wysiłku intelektualnym.
3. Stworzenie okazji do ekspresji własnej i bezpiecznej odsłony swych myśli, planów i pragnień.
4. Przeprowadzenie elementów treningu odreagowująco-wyobrażeniowego pomocnego w redukcji stresu.
5. Trening skutecznej autoprezentacji i przezwyciężania tremy w sytuacjach konkursów, przeglądów, koncertów, olimpiad.
6. Przedstawienie sposobów skutecznej organizacji czasu i planowania zajęć.
7. Rozwijanie wrażliwości na siebie i innych w grupie — budowanie ufności w celu integracji.
8. Uważliwienie młodzieży na prawo do poszanowania własnych granic, możliwości realizowania własnych wizji, elementów asertywności.
9. Przyjrzenie się mechanizmom powstawania konfliktów, braku akceptacji w środowisku rówieśniczym oraz poznanie sposobów skutecznego radzenia sobie z krytyką.
10. Zapoznanie młodzieży z estetycznymi walorami pracy twórczej — podjęcie prób kreatywnego działania i improwizacji artystycznej.

Program realizowany był w blokach tematycznych, w skład którego wchodziły wykłady, dyskusje, elementy treningu asertywności, uważliwienia i treningu antystresowego.

TWÓRCZY NAUCZYCIEL W SYTUACJI KONTAKTU Z DZIECKIEM ZDOLNYM

Szkolenie przeznaczone było dla nauczycieli i pedagogów, zawierało część wykładową i warsztatową. Celem programu była popularyzacja idei wspierania uzdolnionej młodzieży, integracja środowiska nauczycieli o tym profilu zainteresowań oraz wsparcie nauczycieli pracujących z młodzieżą uzdolnioną.

Problemy zgłaszane przez nauczycieli dotyczyły prób indywidualizowania procesu nauczania w trakcie lekcji w klasie liczącej 25–30 osób. Dylemat dotyczył również tego, czy uczciwie jest zajmowanie się uczniem zdolnym, który doskonale daje sobie radę z przyswajaniem nowego materiału, czy też pożyteczniejsza byłaby praca z uczniem z trudnościami w nauce, wynikającymi z deficytów rozwojowych czy zaniedbań środowiskowych?

Nauczyciele podkreślali, że są gotowi rozwijać w uczniach ciekawość, przygotowywać inne zestawy zadań, oceniać obiektywnie, wykorzystywać ich rozległą wiedzę, pozwalając na eksperymentowanie i dochodzenie do samodzielnych wniosków. Wielu wychowawców rozumie potrzeby ucznia zdolnego, zna jego psychikę i robi wszystko, aby mu pomóc, stwarzając chociażby klimat wzajemnego zaufania i bezpieczeństwa. Niektórzy nauczyciele prowadzą interesujące formy zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, koła zainteresowań, przygotowują uczniów do konkursów i olimpiad, organizują obozy naukowe, warsztaty, plenery, seminaria itp. Wychowawców i nauczycieli wspierają pedagodzy i (lub) psychologowie szkolni (Partyka 2000, s. 5). W praktyce jednak nauczyciele sygnalizowali osamotnienie w swojej pracy z uczniem zdolnym.

Po przeanalizowaniu ankiet na temat pracy z uczniem zdolnym, Leszek Trzaska podsumowuje:

Od dawna zdawałem sobie sprawę, że nauczyciele, pracując z uczniem trudnym, przeżywają irytację, złość, gniew lub współczucie, chęć pomocy itd. Te typy uczuć mają swoje uzasadnienie i mogą być wykorzystywane w kreowaniu pozytywnych działań. W wypadku pracy z uczniem zdolnym rzecz ma się podobnie, acz z pewną — jak się okazuje — istotną różnicą. Problemy zdarzające się z uczniem trudnym mogą nie podważać autorytetu, poczucia własnej wartości i kompetencji w tak znaczny sposób, jak mogą to czynić trudności z uczniem zdolnym, w wyniku czego może dojść do rozdźwięku między zasadami wynikającymi z roli nauczyciela a emocjami powstałymi w kontakcie z uczniem.

Oczywisty model polegający na pilotowaniu jego wysiłków edukacyjnych może okazać się łatwy w realizacji, gdy nauczyciel będzie umiał doprowadzić do wewnętrznego dialogu pomiędzy wartościami (zasadami) pedagogicznymi a jego własnymi uczuciami, jakie powstają w kontakcie z uczniem.

Całość swego programu oparł na czterech założeniach:

1. Umiejętność prowadzenia wewnętrznego dialogu niejako wpisana jest w psychikę człowieka. Ten czas ciszy, jaki ma miejsce pomiędzy istotnym

pytaniem a autentyczną odpowiedzią, jest jednym z bardzo wielu doświadczeń rozmawiania samemu ze sobą.

2. Nieczęsto zdarza się, by wewnętrzny dialog był uświadamiany. Nakazujemy sobie postępowanie zgodnie z normami, pomaganie osobom, które nie wzbudzają w nas współczucia. Mówiąc do siebie, mobilizujemy się do podejmowania trudnych zadań itd. Nieświadome „prowadzenie” dialogu wewnętrznego może powodować, że o naszym postępowaniu decydować będą tendencje niezgodne z tym, jaką pełniemy rolę społeczną, jakimi zasadami etycznymi kierujemy się, jakie przeżywamy uczucia wobec partnera interakcji. Inaczej mówiąc: nieświadomie rozmawiając ze sobą, możemy skazywać się na działanie w sposób niezintegrowany.

3. Analiza transakcyjna wyróżnia w życiu wewnętrznym człowieka trzy podstawowe postacie: rodzic, dorosły i dziecko. Każda z tych postaci posiada własną charakterystykę i własne znaczenie dla funkcjonowania człowieka. Upraszczając, można pokusić się o stwierdzenie, że nie tyle charakter tych postaci decyduje o funkcjonowaniu człowieka, ile sposób powiązania ich ze sobą oraz to, która postać jest dominująca.

4. Przeprowadzenie w warunkach laboratoryjnych wielu dialogów wewnętrznych w odniesieniu do sytuacji z uczniem zdolnym może w znacznym stopniu ułatwić nauczycielowi pracę.

Aby nauczyciele mogli osiągnąć poprawę w stosunkach nauczyciel–uczeń, muszą nauczyć się i wypraktykować wiele umiejętności (Gordon 1995).

Program pilotażowy dla nauczycieli realizowany był w formie warsztatów, dyskusji i wykładów. Podsumowanie pilotażowego programu „Dziecko zdolne”, obejmujące grupy wsparcia dla młodzieży i nauczycieli, wypadło zadowalająco. Okazało się, że każda forma wsparcia tych grup jest niesłychanie ważna i dostrzegalna. Niezwykle istotna była również wymiana doświadczeń dotyczących sposobu radzenia sobie z problemami — zarówno w grupach uczniów, jak i nauczycieli. Obie grupy deklarowały chęć dalszego uczestniczenia w programie. Wydaje się, że pomyślność tego programu może stanowić zachętę dla lokalnych środowisk, by przychodzić z pomocą szkołom, ale przede wszystkim uczniowi zdolnemu i jego nauczycielowi, tworząc autorskie programy uwzględniające faktyczne potrzeby tych grup.

BIBLIOGRAFIA

- Carlson R., *Dzieci, rodzice i szczęście*, Ravi, Łódź 1997.
Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1995.
Juros A., *Psychospołeczne uwarunkowania aktywności samopomocowej: umacnianie osoby, grupy i wspólnoty*, „Rocznik Psychologiczny” 1999, t. 2.

- Lehrl S., *Trening pamięci*, Videograf II, Katowice 2000.
- Levis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1998.
- Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, CMPP-P MEN, Warszawa 1999.
- Partyka M., *Wprowadzenie*, [w:] Partyka M. (red.), *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, CMPP-P MEN, Warszawa 2000.
- Popek S., *Zdolności i uzdolnienia — ujęcie systemowe problemu*, [w:] S. Popek (red.), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996.
- Shapiro L. E., *Jak wychować dziecko z wysokim EQ?* Prószyński i S-ka, Warszawa 1997.

SUMMARY

The work with a gifted student still remains a very important problem in the majority of Polish schools, however, their current problems cause that this work is rarely taken up. In Warsaw, in September 2000 there was started a project being part of the cycle "The gifted child", which was initiated as a result of a wide discussion concerning the needs of a talented child and of its teacher's. The aim of the project was to support talented young people from grammar schools as well as their teachers.

The most important element of work with gifted adolescents was concentrating on emotional support, respect for their own individual character and self-reliance, and not intellectual improvement and activation. As regards teachers, this project aimed at supporting them emotionally in a situation of contact with a gifted student in such a way as not to impair their authority, sense of own value and competence. This program met with great interest in both milieux, which can speak for its continuation and propagation.