

Małgorzata Stańczak

Katedra Teorii Wychowania, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Współpraca nauczycieli i rodziców dzieci zdolnych – rozważania wokół idei i praktyki

W artykule podjęto próbę spojrzenia na zjawisko współpracy środowiska szkolnego i rodzinnego z perspektywy zdolności dzieci. U podłoża podjętych rozważań legło założenie, że wspólnota działań nauczycieli i rodziców zwiększa możliwości odkrywania oraz rozwijania zdolności dziewcząt i chłopców. Uzasadnienia tej tezy poszukiwać można w dominujących we współczesnym dyskursie rozwojowych koncepcjach zdolności, które akcentują ich dynamiczną i interakcyjną naturę. W kolejnych częściach tekstu przedstawiono modele powiązań między szkołą i rodziną dziecka zdolnego oraz wskazano obszary, w których przebiegać może efektywna współpraca obu środowisk.

Słowa kluczowe: dziecko zdolne, współpraca szkoły i rodziny, identyfikacja i kształcenie uczniów zdolnych

## The cooperation of teachers and parents of gifted children – considerations of concepts and practice

The article endeavours to explore the cooperation of the school and family environment from the perspective of children's giftedness. The considerations follow from the assumption that the cooperation of teachers and parents enhances the opportunities to discover and develop the abilities of girls and boys. This view is supported by the most popular conceptions of the present discourse, which emphasize their dynamic and interactive nature. The subsequent parts of the text present models of interactions between the school and the family of the gifted child and indicate the areas for the most effective cooperation of both environments.

Keywords: gifted child, cooperation of school and family, identification and development of gifted students

## Wprowadzenie

Problematyka partycypacji rodziców w procesach edukacyjnych realizowanych w szkole jest przedmiotem poszukiwań teoretycznych i empirycznych od lat (zob. np. Łobocki 1985; Winiarski 1992; Mendel 1998, 2000; Segiet 1999; Janke 2002;

Lulek 2008; Reczek-Zymróz 2009; Śliwerski 2013; Banasiak 2013; Lulek, Reczek-Zymróz 2014, Stańczak 2015). Badacze poddają analizie zakres i formy partycypacji rodziców w codziennym życiu szkoły, poszukują czynników sprzyjających i blokujących jej urzeczywistnienie, podejmują próby konstruowania modeli współpracy na linii szkoła – dom rodzinny, czy też odkrywają korzyści płynące ze wspólnie realizowanych działań dla wszystkich podmiotów szkolnych (uczniów, nauczycieli, rodziców). W polskiej literaturze niewiele jest jednak opracowań podejmujących zagadnienie współpracy rodziców i nauczycieli dzieci zdolnych. Eksploracje w tym zakresie były prowadzone na marginesie poszukiwań dotyczących edukacyjnego wsparcia oferowanego uczniom zdolnym w polskich szkołach (Giza 2006; Dyrda 2012; Jakubiak-Zapalska 2013). Odnaleźć tu można konkluzje dotyczące niskiego stanu współpracy obu środowisk oraz postulaty głoszące konieczność włączenia (się) rodziców zdolnych uczniów w działania nauczycieli związane z rozwijaniem uczniowskich zdolności. Zagadnienie wspólnych działań środowiska szkolnego i rodzinnego podejmowanych z myślą o rozwoju dzieci i młodzieży zdolnej częściej jest przedmiotem analiz prowadzonych przez badaczy zagranicznych (zob. np. Stephens 1999; Penney, Wilgosh 2000; Radaszewski-Byrne 2001; Colangelo 2002; Rotigel 2003; Rimm 2006; Webb i in. 2007).

Wiele badań potwierdza korzyści płynące ze współpracy szkoły i domu rodzinnego praktykowanej na co dzień. Wymienić tu można choćby wyższe osiągnięcia szkolne oraz wzrost zainteresowania się uczniów nauką (Łobocki 1985; Kawula 1996; Hornby, Lafaele 2011), obniżenie wskaźnika absencji szkolnej, poprawę stosunków społecznych w klasie, a nawet znaczne ograniczenie agresji rówieśniczej (Winiarski 2009). Ponadto pozytywne relacje pomiędzy rodzicami i nauczycielami umacniają więzi pomiędzy nimi oraz podnoszą skuteczność działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, profilaktycznych podejmowanych w domu i szkole (Łobocki 1985; Kawula 1996; Segiet 1999; Hornby, Lafaele 2011; Winiarski 2013).

We wspólnocie działań szkoły i rodziny upatrywać należy także korzyści dla odkrywania i rozwijania zdolności dzieci. Uzasadnienia dla tej tezy poszukiwać można w dominującym we współczesnym dyskursie podejściu do zdolności, rozwijanym na gruncie rozwojowych koncepcji i modeli zdolności, które podkreślają ich dynamiczną i interakcyjną naturę. Wskazać tu należy na wieloczynnikowy model zdolności Franza J. Mönksa (2008), piramidę rozwoju talentu Jane Piirto (za: Limont 2010), zintegrowany model rozwoju talentu CMTD Françoys Gagné (2016), akcjotopowy model Alberta Zieglera (za: Trela 2005) czy mega model rozwoju talentów, którego twórcami są Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius oraz Frank C. Worrell (2015). Zgodnie z tym ujęciem zdolności dzieci należy postrzegać inaczej niż zdolności dorosłych. Dzieci przejawiają bowiem potencjał do uzyskania wysokich lub bardzo wysokich wyników w jednej lub kilku dziedzi-

nach (Mönks 2008), który transformuje w dojrzały talent w następujących po sobie etapach. Autorzy rozwojowych koncepcji zdolności wskazują na zachodzące kolejno przemiany od poziomu potencjalności poprzez kompetencje i eksperckość aż do wybitności. Zdolności dzieci podlegają rozwojowi w toku złożonych i zróżnicowanych w czasie interakcji zachodzących pomiędzy czynnikami wewnętrznymi jak i zewnętrznymi. Istotny jest tu zarówno poziom, na jakim występują przejawiane zdolności ogólne, kierunkowe czy twórcze, jak i odpowiednie cechy sprzyjające wysokiej efektywności działania – można tu wskazać choćby na silną motywację, koncentrację na celu, niezależność, tolerancję wieloznaczności, wytrwałość, upór, gotowość do podejmowania ryzyka, wiarę i pewność siebie a nawet kompetencje społeczne. W rozwojowym ujęciu zdolności ważną rolę przypisuje się oddziaływaniom najbliższych kręgów społecznych – rodzinie i szkole. Podkreśla się tu jednak znaczenie interakcji pomiędzy indywidualnymi predyspozycjami i potrzebami dziecka a wspierającym je otoczeniem szkolnym i rodzinnym. Nauczyciele i rodzice jednocząc swe działania mogą więc bardziej efektywnie odkrywać dziecięce potencjały zdolnościowe i konstruować zindywidualizowane ścieżki ich rozwoju.

## Typy powiązań szkoły i rodziny dziecka zdolnego

Większość nauczycieli i rodziców postrzega współpracę szkoły i rodziny, jako ważny czynnik procesu edukacyjnego (zob. np. Lulek 2008; Lulek, Reczek-Zymróż 2014; Banasiak 2013; Stańczak 2015). Z badań wynika, że wiele rodzin dzieci zdolnych chce partycypować w ich codziennej edukacji i budować pozytywne relacje z nauczycielami (Dettmann, Colangelo 1980; Penney, Wilgosh 2000). Wzajemne powiązania pomiędzy środowiskiem szkolnym i rodzinnym mogą jednak przybrać postać różnych zależności. Nicholas Colangelo i David F. Dettmann (Colangelo 2002) opracowali model interakcji, jakie mogą zachodzić pomiędzy nauczycielami i rodzicami dziecka zdolnego. Autorzy wskazali na współpracę (*cooperation*), konflikt (*conflict*), ingerencję (*interference*) i naturalny rozwój (*natural development*). Pierwsza z możliwych interakcji – kooperacja – zakłada aktywną postawę zarówno nauczycieli, jak i rodziców, którzy dzielą się wzajemnie informacjami o dziecku, jego specjalnych potrzebach i możliwościach ich zaspokojenia oraz wspólnie podejmują działania skierowane na rozwój jego potencjału zdolnościowego. Przejawiane przez ucznia zdolnego potrzeby edukacyjne mogą być jednak powodem nieporozumień, a nawet konfliktów pomiędzy nauczycielami i rodzicami. Ten typ relacji – konfliktowy – wynika ze sprzecznych przekonań rodziców i nauczycieli dotyczących roli szkoły w rozwijaniu zdolności uczniów. Badania

S. Penney i L. Wilgosh (2000) wskazują, że sytuacje konfliktowe często wynikają z przekonania rodziców o tym, że ich zdolne dziecko nie otrzymuje w szkole odpowiedniego wsparcia, żądają wówczas od nauczycieli bardziej zindywidualizowanych działań. W rezultacie rodzice zwykle wycofują się z bezpośredniego kontaktu ze szkołą, która z kolei podejmowane przez siebie działania uważa za wystarczające. Równie trudne są relacje określone mianem „ingerencji”, które także bazują na konflikcie, związane są jednak z aktywną postawą nauczycieli i pasywną postawą rodziców. W tym przypadku to szkoła animuje różne rozwiązania kierowane do ucznia przejawiającego zdolności, podczas gdy jego rodzice nie wykazują w tym zakresie większego zainteresowania, bądź też są przeciwni wszelkim formom wsparcia własnego dziecka, uważając, że specjalne oferty kształcenia, nierzadko związane z wyłączeniem go z dotychczasowej grupy rówieśniczej, zakłócają przebieg jego naturalnego rozwoju. Można sądzić, iż partycypacją w życiu szkoły nie będą zainteresowani rodzice, którzy uważają, że ich rola w edukacji własnego dziecka – nawet zdolnego – sprowadza się do odprowadzenia go do szkoły, która następnie przejmuje odpowiedzialność za jego kształcenie i wychowanie. Podobną niechęć wobec wszelkich form włączenia się w działania szkolne wykazywać mogą matki i ojcowie, którzy wątpią w swoje możliwości w zakresie udzielenia dziecku pomocy w osiągnięciu sukcesów szkolnych. Istotne są tu także osobiste poglądy rodziców dotyczące genezy zdolności (por. Hornby, Lafaele 2011: 39-40). Rodzice, którzy sądzą, że zdolności ich dziecka są uwarunkowane genetycznie, mogą postrzegać angażowanie się w działalność szkoły jako aktywność całkiem niepotrzebną, bowiem możliwości rozwojowe i poziom osiągnięć ich syna czy córki zostały określone w chwili urodzenia. Ostatni ze wskazanych przez N. Colangelo i D. F. Dettmanna typów interakcji zachodzących pomiędzy rodzicami i nauczycielami w sytuacji przejawianych przez dziecko zdolności jest efektem obopólnie podzielanego przekonania, że jego potencjał może rozwijać się w sposób naturalny, bez szczególnej ingerencji ze strony szkoły czy domu rodzinnego. Zarówno rodzice jak i nauczyciele postrzegają typowy szkolny program kształcenia uzupełniony o ofertę zajęć pozalekcyjnych jako wystarczający dla rozwoju dziecka zdolnego.

Krystalizowaniu się dziecięcych zdolności w największym stopniu sprzyja typ interakcji szkolno-rodzinnej określonej przez Colangelo i Dettmanna mianem kooperacji. Z wielu jednak badań poświęconych analizie współpracy nauczycieli i rodziców w polskiej szkole (zob. np. Lulek 2008; Reczek-Zymróż 2009; Banasiak 2013; Stańczak 2015) wyłania się jej niekorzystny obraz. Rodzicom nazbyt często przypisuje się rolę potencjalnych pomocników nauczyciela, lecz o bardzo ograniczonym zakresie kompetencji – odpowiednim jedynie do umacniania autorytetu szkoły, współuczestnictwa w rozwiązywaniu trudności dydaktyczno-wychowawczych oraz usługowo-materialnego wspomaganie placówki (por. Śliwerski 2001,

Zbróg 2011). Matki i ojcowie w niewielkim zakresie mogą realizować swoje prawnie usankcjonowane uprawnienia decyzyjne, jeśli zaś mają taką możliwość to zwykle podejmowane przez nich decyzje dotyczą mało istotnych kwestii (por. Trutkowski 2014). Na pozycję rodziców dzieci zdolnych w szkole rzutuje ponadto powszechne przekonanie o ich roszczeniowych postawach, przecenianiu możliwości swego dziecka, wygórowanych oczekiwaniach i negatywnym nastawieniu do nauczyciela (Winner 1996; Stephens 1999).

### Płaszczyzny współpracy nauczycieli i rodziców dzieci zdolnych

Spoglądając na zjawisko współpracy nauczycieli i rodziców z perspektywy procesów transformacji potencjałów zdolnościowych dzieci wskazać należy dwa podstawowe obszary, w których winna być ona urzeczywistniana. Chodzi tu przede wszystkim o wspólne odkrywanie i rozwijanie dziecięcych zdolności.

Autorzy koncepcji rozwojowych podkreślają, że potencjał zdolnościowy dzieci ujawnić się może w różnych momentach ich życia, każdy bowiem z rodzajów zdolności charakteryzuje się specyficzną ścieżką rozwoju z różnymi punktami początkowymi, szczytowymi i końcowymi. Niektóre spośród zdolności mogą zostać zidentyfikowane we wczesnym dzieciństwie, inne w okresie późnej adolescencji, a nawet wczesnej dorosłości (Subotnik i in. 2015). W wieku przedszkolnym można rozpoznać zdolności matematyczne, językowe, plastyczne, muzyczne, ruchowe (Popek 2001: 136), twórcze i przywódcze (Limont 2010: 82-83). Badania dowodzą, że znaczna grupa rodziców zauważa potencjał dzieci zanim jeszcze dokona tego nauczyciel, a 45% z nich jest w stanie go rozpoznać przed ukończeniem przez dziecko 2 roku życia (Silverman, Golon 2008: 200). Joanna Łukasiewicz-Wieleba oraz Alicja Baum (2013: 125) wykazały, że w przypadku co drugiego dziecka w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym jego rodzice potrafili wskazać dziedziny i aktywności, w których ujawnił się potencjał ich córek i synów. Rodzice bez problemu identyfikują zdolności artystyczne, akademickie i interpersonalne swoich dzieci (Jin, Feldhusen 2000). Linda K. Silverman (2013: 236) szacuje, że rozpoznają oni uzdolnienia z bardzo wysokim stopniem dokładności wynoszącym 84%. Równie wysoki wskaźnik poprawnych rodzicielskich oszacowań (od 61% do 76%) przywołuje Louise Porter (2008: 102). Wśród polskich badaczy wynik na poziomie 60% uzyskała Beata Dyrda (2012: 396).

Wielu rodziców jest więc dobrze zorientowana w kwestii mocnych stron własnego dziecka. Problem stanowi tu jednak ich brak wiary w rzetelność dokonanego rozpoznania (por. Stańczak 2019). I tu rysuje się pole do działania dla nauczyciela, którego zadaniem jest potwierdzenie rodzicielskiej nominacji. Z kolei

rodzice mogą znacząco wzbogacić wiedzę nauczyciela o możliwościach ucznia, których sam dotychczas nie dostrzegł. Matki i ojcowie są ważnym źródłem informacji o mocnych i słabych stronach dziecka, jego zainteresowaniach, codziennych aktywnościach czy dotychczasowych osiągnięciach. Często jednak informacje na temat dziecięcych potencjałów zdolnościowych pochodzące od rodziny nie są doceniane przez nauczycieli, którzy zarzucają rodzicom brak obiektywizmu (Winner 1996) oraz kompetencji w zakresie diagnozowania zdolności (Penney, Wilgosh 2000). Tymczasem wystarczy odpowiednio ukierunkować, zarówno aktualne obserwacje, jak i dokonywane przez rodziców i pozostałych członków rodziny retrospekcje, a wówczas dostarczą oni cennych informacji o procesach rozwojowych dziecka. Może to mieć szczególne znaczenie w przypadku diagnozy zdolności, które są przez dzieci celowo ukrywane. Przyczyną może być presja wywierana przez grupę rówieśniczą, chęć niewyróżniania, czy też brak zainteresowania proponowanymi zadaniami oraz realizowanymi treściami kształcenia (Painter 1993). Nie można też zapominać i o tym, że nie wszystkie zdolności przejawiane przez dzieci mają okazję ujawnić się w ramach aktywności podejmowanych w szkole. Należy zauważyć, iż nominacje rodzicielskie jako jeden ze sposobów rozpoznawania zdolności dziecka (Limont 2010), wykorzystywane są w wieloetapowych procedurach diagnostycznych tworzonych na potrzeby programów kształcenia uczniów zdolnych w Stanach Zjednoczonych oraz w niektórych państwach Europy, np. Finlandii czy Wielkiej Brytanii (Eby, Smutny 1998; Dyrda 2011). Rozpoznanie indywidualnego potencjału zdolnościowego dziecka dokonane przez rodziców ma jednak charakter wstępny i podlega potwierdzeniu przez ekspertów w kolejnych etapach postępowania diagnostycznego (Limont 2010).

Wspólne rozpoznawanie indywidualnych profili zdolnościowych dzieci jest tylko jednym z obszarów współpracy pomiędzy rodzicami i nauczycielami. Kolejnym jest podejmowanie zintegrowanych działań wspierających. Autorzy rozwojowych koncepcji i modeli zdolności podkreślają, że kolejne etapy transformacji potencjału dziecka w dojrzały talent wymagają zróżnicowanych doświadczeń edukacyjnych, zarówno tych gromadzonych w szkole jak i poza nią. Istotne jest tu także zharmonizowanie oddziaływań szkolnych i pozaszkolnych. Nauczyciele i rodzice powinni więc tworzyć jednolity front w zakresie zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych. Należy podkreślić, iż wynikają one nie tylko z przejawianych przez dziecko zdolności, lecz także są efektem jego indywidualnego rozwoju, zarówno w sferze poznawczej, emocjonalnej, społecznej a nawet fizycznej, który nie zawsze jest równomierny i może przybrać postać asynchronii rozwojowej (Piechowski 2015). Uwzględnienie w procesach edukacyjnych specjalnych potrzeb przejawianych przez ucznia zdolnego sprzyja procesom transformacji jego potencjału (Penney, Wilgosh 2000; Rotigel 2003).

W literaturze przedmiotu prezentowanych jest wiele propozycji kształcenia dzieci zdolnych, których celem może być akceleracja tempa kształcenia, wzbogacenie treści kształcenia i/lub rozwijanie potencjału twórczego. W praktyce mogą być one realizowane w grupach/klasach/szkołach hetero- lub homogenicznych pod względem zdolności (zob. np. Lewowicki 1986; Limont 2010; Dyrda 2012). W większości polskich szkół ciężar pracy z uczniem zdolnym przesunięty został na zajęcia pozalekcyjne, wśród których standardową ofertę tworzą zajęcia kół zainteresowań oraz przygotowanie do udziału w olimpiadach i konkursach przedmiotowych, interdyscyplinarnych i tematycznych. W ofercie edukacyjnej szkół kierowanej do grupy uczniów zdolnych w ramach zajęć lekcyjnych do rzadkości należą indywidualne programy i tok nauki, których warunki, tryb udzielenia zgody oraz organizację regulują stosowne przepisy wykonawcze prawa oświatowego (zob. Stańczak 2009; Dyrda 2012; Jakubiak-Zapalska 2013). Na co dzień nauczyciele indywidualizują pracę lekcyjną dziecka zdolnego w mniej formalny sposób – umożliwiając mu szybszą realizację materiału, a w zaoszczędzonym czasie oferując dodatkowe zadania o wyższym stopniu trudności, często wykraczające poza program kształcenia.

Działania podejmowane przez rodziców mogą stanowić istotne wsparcie dla szkolnej oferty edukacyjnej kierowanej do uczniów zdolnych. Przede wszystkim należy wyjść poza standardowe rodzaje aktywności zwyczajowo przypisywane rodzicom w ramach ich współpracy ze szkołą, do których należy w pierwszej kolejności współuczestniczenie w rozwiązywaniu problemów natury dydaktyczno-wychowawczej, bierne uczestnictwo w imprezach i uroczystościach szkolnych oraz sprawowanie opieki nad uczniami podczas wyjazdów i wycieczek klasowych. Nauczyciele nie doceniają potencjału edukacyjnego, jaki drzemie w rodzicach, których zasoby mogą zostać spożytkowane zarówno w pracy szkolnej jak i poza nią. Matki i ojcowie z powodzeniem mogą wcielić się w rolę ekspertów w zakresie reprezentowanych przez siebie dziedzin zawodowych i merytorycznie włączyć się w organizację i prowadzenie lekcji lub zajęć pozalekcyjnych, czy to w roli asystenta nauczyciela czy też samodzielnie. Rodzice mogą również wzmocnić działania nauczyciela poprzez zapewnienie dziecku dodatkowych doświadczeń edukacyjnych, poprzez czytanie stosownej literatury, oglądanie filmów dokumentalnych o określonej tematyce, udział w przedstawieniach teatralnych, czy nawet odwiedzając podczas wakacji i ferii miejsca powiązane z realizowanym programem (Radaszewski-Byrne 2001). Sposoby angażowania rodziców w działania stymulujące rozwój potencjalności ucznia zdolnego są niemal nieograniczone i zależą jedynie od kreatywności nauczycieli i gotowości samych rodziców do ich podjęcia.

Procesy odkrywania i rozwijania zdolności dziewcząt i chłopców nie są jednak wolne od problemów. Ich wspólne rozwiązywanie wyznacza kolejną płaszczyznę

czyzną szkolno-rodzinnej współpracy. Reakcje rodziców na wieść o tym, że ich dziecko jest zdolne bywają różne. Większość matek i ojców szybko adaptuje się do zaistniałej sytuacji oraz dosyć dobrze sobie z nią radzi (Penney, Wilgosh 2000: 217). Nie dla wszystkich jednak rodziców zidentyfikowanie ich dziecka jako zdolnego jest sytuacją łatwą. Czasem wiadomość ta może rodzić zaniepokojenie rodziców, którzy sądzą, iż nie posiadają odpowiednich kompetencji do wsparcia procesów rozwojowych dziecka, mogą czuć się przytłoczeni odpowiedzialnością za wychowanie zdolnego syna czy córki. Nader często wiedza rodziców dotycząca zdolności i dzieci zdolnych lokuje się w potocznych przekonaniach na ten temat. Wskazać tu można chociażby utożsamianie zdolności z wysokim IQ, łączenie ich posiadania z odpowiednio wysokim poziomem osiągnięć, bądź też minimalizowanie znaczenia wsparcia, jakie dziecko powinno otrzymać, aby ujawnić i rozwinąć posiadany potencjał zdolnościowy (zob. Ledzińska 2008). W przystosowaniu się do zaistniałej sytuacji oraz przygotowaniu się do podjęcia nowej rodzicielskiej roli mogą pomóc rodzicom zdolnych dzieci ich nauczyciele.

Podobne wątpliwości towarzyszą też wielu nauczycielom. Nie wszyscy wykazują pełną akceptację dla przejawianych przez dziecko zdolności i gotowość do ich rozwijania. Nauczyciele mogą przyjmować negatywne postawy wobec swoich zdolnych uczniów. Niektórzy z nich nie dostrzegają uczniowskich zdolności, bo brak im stosownego przygotowania zawodowego. Inni je ignorują lub wręcz negują, czego powodem są przyczyny subiektywne – niechęć wobec dodatkowej pracy z uczniem lub brak akceptacji jego zdolności, które sprawiają, że różni się od pozostałych uczniów w klasie. Postawy tego typu nasilają się w sytuacji niskiej samooceny kompetencji zawodowych w tym zakresie (por. Cieślukowska 2005: 196). Polskie przepisy prawne nie formułują wobec nauczycieli kształcących uczniów zdolnych żadnych szczególnych wymagań związanych z uzyskaniem przez nich dodatkowych kwalifikacji zawodowych. Nie ma też w systemie kształcenia nauczycieli specjalnej ścieżki przygotowującej do właściwego rozumienia potrzeb uczniów zdolnych, umiejętnego ich identyfikowania i rozwijania, choć wiele badań potwierdza, że uczestnictwo nauczycieli w specjalnych programach kształceniowych przekłada się na wypracowany w tym zakresie sukces (zob. Dyrda 2012). W Polsce, podobnie jak w większości innych krajów, przygotowanie nauczycieli do pracy ze zdolnymi uczniami odbywa się w ramach edukacji nieformalnej (tamże). Nauczyciele zdolnych uczniów często odczuwają obawy związane ze spoczywającą na nich odpowiedzialnością za ich pomyślny rozwój. Ich wewnętrzne rozterki budzą też dostępne im możliwości pracy z dzieckiem zdolnym, które w dużej mierze zależą od warunków, jakie ku temu stwarza sama szkoła (Penney, Wilgosh 2000; Rotigel 2003). Ważne jest więc, by rodzice starali się zrozumieć dylematy z jakimi mierzą się nauczyciele ich syna czy córki i okazali im życzliwość oraz swoją gotowość do wspólnego z nimi działania. Rodzice zdolnych uczniów



mogą być szczególnie silnym wsparciem zwłaszcza dla tych nauczycieli, którzy mają niewielkie doświadczenie w pracy ze zdolnymi uczniami.

## Refleksja końcowa

Przemiana potencjału zdolnościowego dziecka w dojrzały talent jest procesem rozciągniętym w czasie i dokonuje się w następujących po sobie etapach. Wymagają one zróżnicowanych działań wspierających, które tym bardziej sprzyjają kolejnym transformacjom, im bardziej są ze sobą sprzężone. Nauczyciele i rodzice potrzebują więc siebie nawzajem, by sprawniej i szybciej rozpoznawać dzieci zdolne, a następnie tworzyć odpowiednie warunki dla ich rozwoju. Wspólnota działań szkoły i rodziny sprzyja ponadto wykorzystaniu zasobów tkwiących w obydwu środowiskach. Przedstawione w artykule argumenty potwierdzają, że współpraca nauczycieli i rodziców jest nie tylko konieczna dla pełnego rozwoju indywidualnych profili zdolnościowych dzieci, lecz także w pełni możliwa. Potrzebna jest jednak zmiana dominującego modelu stosunków rodziny i szkoły, który sytuuje rodziców w pozycji podrzędnej (Winiarski 2009) i czyni ich pomocnikami nauczyciela (Mendel 2004). W tej sytuacji inicjatywa budowania współpracy środowiska szkolnego i rodzinnego ucznia zdolnego spoczywa w pierwszej kolejności na nauczycielach. Wiele badań potwierdza (zob. np. Hornby, Lafaele 2011; Lulek, Reczek-Zymróż 2014), że ich otwarta i akceptująca postawa sprzyja nawiązaniu i utrzymaniu zaangażowanych relacji z rodzicami uczniów.

## Bibliografia

- Banasiak M. (2013), *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Cieślukowska J. (2005), *Nauczyciel ucznia zdolnego w teorii i badaniach* [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2, Uczeń – Nauczyciel – Edukacja, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Colangelo N. (2002), *Counseling Gifted and Talented Students*, The National Research Center on the Gifted and Talented, Connecticut, <https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/rm02150.pdf> [dostęp: 24.09.2018].
- Dettmann D.F., Colangelo N. (1980), *A Functional Model for Counseling Parents of Gifted Students*, *Gifted Child Quarterly*, 24, 4.
- Dyrda B. (2011), *Badanie systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania case study w Austrii, Czechach, Finlandii, Niemczech i Wielkiej Brytanii*, ORE, Warszawa.
- Dyrda B. (2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Eby J.W., Smutny J.F. (1998), *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa.

- Gagné F. (2016), *Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD*, Psychologia Wychowawcza 9(51).
- Giza T. (2006), *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Hornby G., Lafaele R. (2011), *Barriers to parental involvement in education: An explanatory model*, Educational Review, vol. 63, nr 1, <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2010.488049> [dostęp: 26.09.2018].
- Jakubiak-Zapalska E. (2013), *Uwarunkowania środowiskowe wsparcia ucznia zdolnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Techniczno-Humanistycznego w Radomiu, Radom.
- Janke A.W. (2002), *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Jin S., Feldhusen J.F. (2000), *Parent identification of the talents of gifted students*, Gifted Education International, 14, 3.
- Kawula S. (1996), *Studia z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn.
- Ledzińska M. (2008), *Fakty i mity na temat uczniów zdolnych*, Problemy Wczesnej Edukacji, 7, 7.
- Lewowicki T. (1986), *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa.
- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować*, GWP, Sopot.
- Lulek B. (2008), *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Lulek B., Reczek-Zymróż Ł. (2014), *Rodzina i szkoła w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej. Dylematy czasu przemian*, Wydawnictwo Bonus Liber, Rzeszów.
- Łobocki M. (1985), *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Łukasiewicz-Wieleba J., Baum A. (2013), *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Mendel M. (1998), *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel M. (2000), *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel M. (2004), *Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszczenie znaczeń?* [w:] A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Mönks F. J. (2008), *Identification and Education of the Gifted Learner* [w:] J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Painter F. (1993): *Kim są wybitni?*, WSiP, Warszawa.
- Penney S., Wilgosh L. (2000), *Fostering parent-teacher relationships when children are gifted*, Gifted Education International, 14, 3.
- Piechowski M.M. (2015), *„Jak ptak, wysokim lotem”: wzmożone pobudliwości psychiczne u osób zdolnych*, Psychologia Wychowawcza 8 (50).
- Popiek S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Porter L. (2008), *Teacher-Parent Collaboration. Early Childhood to Adolescence*, Acer Press, Camberwell Victoria, <http://web.b.ebscohost.com.000062gp3ce4.han.uwm.edu.pl/ehost/>

- ebook-viewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjA5MTM5X19BTg2?sid=d3dcfe7b-12f4-4f0e-bf20-5cb347214595@sessionmgr120&vid=3&format=EB&rid=1 [dostęp: 12.09.2018].
- Radaszewski-Byrne M. (2001), *Parents as Instructional Partners in the Education of Gifted Children: A Parent's Perspective*, *Gifted Child Today*, 24, 2.
- Reczek-Zymróz Ł. (2009), *Współdziałanie pedagogiczne szkoły podstawowej ze środowiskiem lokalnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rimm S. (2006), *Keys to Parenting the Gifted Child*, Great Potential Press, Scottsdale.
- Rotigel J.V. (2003), *Understanding the Young Gifted Child: Guidelines for Parents, Families, and Educators*, *Early Childhood Education Journal*, vol. 30, nr 4, <http://web.a.ebscohost.com.000062gp3cd3.han.uwm.edu.pl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=00721f81-a-809-4d28-99f7-6a2989d64adb%40sessionmgr4008> [dostęp: 12.09.2018].
- Segiet W. (1999), *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i interpretacje*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Silverman L. K. (2013), *Giftedness 101*, Springer, New York.
- Silverman L.K., Golon A.S. (2008), *Clinical Practice with Gifted Families* [w:] S.I. Pfeiffer (red.), *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*, Springer, Boston.
- Stańczak M. (2009), *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Stańczak M. (2015), *Współpraca środowiska szkolnego i rodzinnego w opinii nauczycieli z małych szkół wiejskich*, *Forum Oświatowe*, 27, 2.
- Stańczak M. (2019), *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Stephens K.R. (1999), *Parents of the Gifted and Talented: The Forgotten Partner*, *Gifted Child Today* vol. 22, nr 5.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2015), *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*, *Psychologia Wychowawcza*, 8(50).
- Śliwerski B. (2001), *Program wychowawczy szkoły*, WsiP, Warszawa.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Trela M. (2005), *Akcjotopowy model zdolności Alberta Zieglera a edukacja* [w:] W. Limont, J. Cieślakowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2, *Uczeń – nauczyciel – edukacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Trutkowski C., *Współpraca w szkole. Raport z badania dyrektorów szkół*, [http://szkolawspolpracy.pl/attachments/article/30/Badania%20CAWI%20-%20raport\\_fin\\_FIX3.pdf](http://szkolawspolpracy.pl/attachments/article/30/Badania%20CAWI%20-%20raport_fin_FIX3.pdf) [dostęp: 29.10.2018].
- Webb J.T., Gore J.L., Amend E.R., DeVries A.R. (2007), *A Parent's Guide to Gifted Children*, Great Potential Press, Scottsdale.
- Winiarski M. (1992), *Współdziałanie szkoły i środowiska – aspekt socjopedagogiczny*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Winiarski M. (2009), *Współpraca rodziców i nauczycieli, jej implikacje edukacyjne i determinanty* [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

- Winiarski M. (2013), *Współpraca rodziców i nauczycieli – perspektywa kontynuacji i zmiany*, Pedagogika Społeczna, 2(48).
- Winner E. (1996), *Gifted Children: myths and realities*, Basic Books, New York.
- Zbróg Z. (2011), *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.