



BEATA DYRDA

„Paradoks edukacyjny” — uczniowie zdolni z grupy wysokiego ryzyka

“Educational paradox” — gifted students from the high-risk groups

Abstract: The juxtaposition of high abilities and high risk in children's behaviour which is the leitmotiv of this article, was treated in the category of specific educational paradox. The author tried to show that gifted and talented children and youths who have roots in the high risk group and are endangered of social marginalization, have a big potential and are not only ungifted in a stereotypical perception. Gifted and talented children and youth who are disruptive, or violent, or delinquent, or underachievers are an educational paradox worthy of explanation in a search for new and adequate solutions and explanations.

Key words: gifted, talented pupils, high risk behaviours.

W obiegowej opinii i stereotypowym definiowaniu uczniów zdolnych jawią się oni jako ci, którzy osiągają lub mogą osiągać dużo lepsze wyniki w nauce w porównaniu ze swoimi rówieśnikami oraz których wyniki w nauce, jak i zachowanie nie budzą żadnych zastrzeżeń i zazwyczaj mogą uchodzić za wzorcowe. Myśląc o uczniach zdolnych, wyobrażamy sobie także dzieci, które odnoszą spektakularne sukcesy w jakiejś konkretnej dyscyplinie naukowej lub też mają zadatki gwarantujące im wszechstronne, wysokie osiągnięcia w wielu dziedzinach. Zestawienie dużych zdolności i przejawów zachowań wysokiego ryzyka u uczniów, stanowiące cel niniejszego tekstu, potraktowano w kategoriach swoistego paradoksu edukacyjnego. „Paradoks” postrzega się jako pozornie sprzeczne warunki, które jednak mogą wystąpić w rzeczywistości (Seeley, 2003, s. 444). Podejmując zatem problem uczniów zdolnych wywodzących się z grup wysokiego ryzyka, zagrożonych marginalizacją społeczną, starano się zwrócić uwagę na fakt występowania potencjałów zdolności u dzieci i młodzieży postrzeganych jako „niezdolne”. Wyniki licznych badań prowadzonych w ramach seminarium licencjackiego czy magisterskiego kierowanego przez autorkę wskazują, iż w grupie uczniów wywodzących się ze środowisk zaniedbanych czy wręcz patologicznych duży odsetek dzieci przejawia wysoki poziom zdolności i uzdolnień twórczych, a negatywne oddziaływanie środowiska uniemożliwia tym uczniom prawidłowe funkcjonowanie w szkole (dowodzą tego np. badania nad uzdolnieniami twórczymi wychowanków środowiskowych świetlic socjoterapeutycznych).

Ken Seeley (2003, s. 444) uważa, że zestawienie dwóch przeciwnych koncepcji, a mianowicie tezy i antytezy, umożliwia dokonanie syntezy będącej nie jedynie kompromisem, ale nowym rozwiązaniem. W edukacji i psychologii zastosowanie paradoksu i wieloznaczności nakierowane na lepsze zrozumienie jest niewielkie. Wydaje się nawet, że istnieje nieustanne dążenie do upraszczania lub godzenia różnic, mające na celu dojście do logicznych wniosków i przyjęcie prostych wyjaśnień. Przykład uzdolnionych uczniów z grup wysokiego ryzyka przeczy prostym wyjaśnieniom. W ich zachowaniach można zauważyć pewną logikę, a zarazem kompletny brak logiki ujawnia się w próbach ich kształcenia i uspołeczniania (ibidem). Zdolni i utalentowani uczniowie, którzy przejawiają zachowania destrukcyjne, brutalne, czasami nawet noszące znamiona przestępstwa lub zwyczajnie osiągają słabe lub obniżone wyniki w nauce stanowią paradoks wart zainteresowania i dalszego zgłębienia, a także poszukiwania nowych, adekwatnych rozwiązań. Rozwijając potencjalności i możliwości takich uczniów, których funkcjonowanie i poziom wykorzystania posiadanych zdolności zależą od atmosfery środowiska, sprzyjającego klimatu (Górniewicz, Rubacha, 1993) i odpowiedniej stymulacji, mamy wpływ na kształtowanie osobowości jednostek, eliminowanie aspołecznych za-

chowań i patrzenia na świat przez pryzmat własnego, egoistycznego „ja”, częstokroć uwikłanego w toksyczne relacje rodzinne. Podjęcie odpowiednich działań edukacyjnych, związane z właściwą identyfikacją zdolności oraz diagnozą występujących problemów dydaktyczno-wychowawczych może stworzyć uczniom okazję do autentycznego „spotkania się” ze światem własnych przeżyć, jak i przyczynić się do pozytywnego funkcjonowania owych uczniów w grupie rówieśniczej.

Badania przeprowadzone w ciągu ostatnich trzydziestu lat pozwoliły na zidentyfikowanie sygnałów będących zapowiedzią przestępstwa, przemocy i nadużywania substancji odurzających, określanych jako czynniki ryzyka, oraz czynników ochronnych, które stanowią ochronę przed czynnikami ryzyka i hamują rozwój problemów ze zdrowiem i z zachowaniem (Hawkins, Catalano i Brewer — podają za: Seeley, 2003, s. 445). Amerykański badacz działań profilaktycznych J. David Hawkins zestawiał z sobą cechy, sytuacje i warunki sprzyjające powstawaniu zachowań ryzykownych i nazwał je czynnikami ryzyka. Stwierdził, że niektóre cechy jednostki i środowiska sprzyjają powstawaniu zachowań, które niosą wysokie ryzyko negatywnych konsekwencji zarówno dla zdrowia fizycznego i psychicznego, jak i dla otoczenia społecznego człowieka (Ostaszewski, 2003). Koncepcja, zgodnie z którą zachowania wysokiego ryzyka są zakorzenione w pewnym przewidywalnym ryzyku i czynnikach ochronnych obecnych na wczesnym etapie życia, jest pomocna w wyjaśnianiu paradoksu uzdolnień występujących u dzieci i młodzieży z grupy wysokiego ryzyka.

W zależności od układu oraz siły oddziaływania czynników ryzyka w stosunku do czynników ochronnych mogą zostać uruchomione tzw. zachowania ryzykowne, czyli działania, które zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia niekorzystnych zachowań, prowadzących do konsekwencji o charakterze psychologicznym, społecznym czy zdrowotnym, które zaburzają prawidłowy rozwój jednostki. Wśród najczęstszych zachowań ryzykownych wymienia się między innymi: wczesną inicjację seksualną, palenie papierosów, używanie alkoholu i innych środków psychoaktywnych, zachowania agresywne i przestępcze (Szymańska, 2002). Zachowania ryzykowne podejmowane przez uczniów są przejawami nieprawidłowego przystosowania się i pełnią określoną funkcję. Mogą być zastępczym sposobem osiągania niezaspokojonych potrzeb psychicznych, zastępczym sposobem realizowania celów wieku rozwojowego czy sposobem radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi.

W rozważaniach nad paradoksem uczniów zdolnych z grup wysokiego ryzyka przyjęto, iż „wysokie ryzyko” przejawia się w zachowaniach obejmujących jeden lub kombinację następujących elementów: notoryczne wagarowanie, destrukcyjne zachowania skutkujące zawieszeniem w pra-

wach ucznia lub usunięciem ze szkoły, zachowanie wskazujące na fakt, że uczeń jest zamknięty w sobie, brutalne lub destrukcyjne zachowanie względem samego siebie lub innych, ucieczka z domu, nadużywanie substancji odurzających, zachowania noszące znamiona przestępstwa/zachowania przestępcze (Seeley, 2003, s. 444). Takie zachowania częściej występują wśród nastolatków, ale zdarzają się też u dzieci w młodszym wieku szkolnym, wywodzących się z rodzin patologicznych. Takie zachowania — co znajduje potwierdzenie w badaniach — zdarzają się częściej w przypadku wystąpienia zmian, np. przeprowadzki, przejścia z przedszkola do pierwszej klasy, ze szkoły podstawowej do gimnazjum, z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej (Seeley, Shockley, 1997).

W celu zrozumienia paradoksu edukacyjnego uczniów zdolnych z grupy wysokiego ryzyka konieczne jest odwołanie się do tabeli 1.

Tabela 1

Czynniki ryzyka i czynniki ochronne we wczesnym okresie rozwoju (0—6 lat)

Czynniki ryzyka	Czynniki ochronne
— trudności okołoporodowe; — niewielkie nieprawidłowości fizyczne; — uszkodzenie mózgu; — zachowania przestępcze/nadużywanie substancji odurzających w rodzinie; — nieradzenie sobie z problemami w rodzinie; — konflikty w rodzinie; — wczesne zachowania aspołeczne; — niepowodzenia szkolne; — pozytywne podejście rodziców do kwestii przestępczości i nadużywania substancji odurzających.	— płeć żeńska; — wysoki iloraz inteligencji; — pozytywne ukierunkowanie społeczne; — odporność na czynniki ryzyka; — więzi społeczne z innymi; — zdrowe poglądy; — przejrzyste standardy zachowania.

Źródło: Hawkins, Catalano, Brewer — podają za: Seeley, 2003, s. 445.

W tabeli ukazano prawdziwe źródła i przyczyny zachowań wysokiego ryzyka, poczynsz od wczesnego dzieciństwa. Warto w tym miejscu zauważyć, iż w przypadku dzieci zdolnych w wieku szkolnym niepowodzenia szkolne stanowią czynnik ryzyka predysponującego do zachowań o charakterze przestępczym, przemocy, nadużywania substancji odurzających. Niepowodzenia szkolne stają się prognostykiem po zakończeniu tego wczesnego etapu — od klasy 4 i dalej. Niepowodzenia szkolne w przypadku uczniów uzdolnionych oznaczają osiąganie wyników znacznie poniżej możliwości i pozwalają na badanie przyczyn i podejmowanie interwencji. Sytuacja taka przybiera w literaturze nazwę syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych (Rimm, 1994, 2003; Dyrda, 2007). Istotnym za-

grożeniem wystąpienia zachowań ryzykownych wśród uczniów zdolnych są pojawiające się sytuacyjne obniżenia wyników w nauce, częstokroć spowodowane problemami emocjonalnymi i konfliktami rodzinnymi o różnym podłożu. Bardzo często uczniowie o sytuacyjnie i sporadycznie obniżonych osiągnięciach, których pogorszenie wyników w nauce ma charakter krótkotrwały, z czasem zaczynają przejawiać negatywny stosunek do szkoły i w zdecydowanej większości przypadków sytuacyjne obniżenie osiągnięć przekształca się w chroniczne, prowadzące do bardzo poważnych problemów w nauce. Uczniowie w tej sytuacji uciekają się do wagarowania, zażywania środków odurzających czy stają się agresywni i aspołeczni. Dzieci takie stanowią utrapienie dla rodziców i nauczycieli, którzy są świadomi ich ponadprzeciętnych możliwości. Z czasem jednak uczniowie o chronicznie obniżonych osiągnięciach zostają naznaczeni etykietą nieudaczników, co jeszcze bardziej pogłębia ich niekorzystną sytuację, powoduje marnowanie ich zdolności i w rezultacie wykluczenie z populacji dzieci zdolnych. Uczniowie o dużym potencjale intelektualnym i twórczym częstokroć mają problemy związane z niedojrzałością emocjonalną i społeczną. Bardzo charakterystycznym problemem w rozwoju dzieci zdolnych są tzw. asynchronie rozwojowe, które mogą się objawiać nieproporcjonalnym rozwojem różnych sfer ludzkiego funkcjonowania. Może być tak, że na przykład dziecko bardzo dobrze rozwija się w sferze intelektualno-poznawczej, natomiast ma poważne trudności w funkcjonowaniu społecznym. Takie asynchronie często ujawniają się u uczniów zdolnych, do najczęstszych problemów z tym związanymi należą: zachowania aspołeczne, wrogość lub nieumiejętność nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, uleganie nastrojom, lęki, obawy przed niepowodzeniem, smutek, depresja, niska samoocena, obawa przed odpowiedzialnością i duża zależność od dorosłych, niechęć do podporządkowania się regułom i zasadom, nadmierna uległość i podporządkowanie się, manipulowanie otoczeniem, zdezorganizowanie, impulsywność, niekonsekwencja. W populacji uczniów zdolnych przejawiających zachowania aspołeczne możemy wyróżnić grupę uczniów agresywnych, wycofujących się oraz typ mieszany: buntowniczo-wycofujący się. Uczniowie agresywni jawnie i widocznie demonstrują swoją wybuchowość, gwałtowność i tendencję do zachowań konfliktowych. Uczniowie wycofujący się są znudzeni, niezainteresowani i niezaangażowani. Typ trzeci — buntowniczo-wycofujący się — to kombinacja zachowań agresywnych i pasywnych, uczniowie przejawiają zachowania mieszane (Whitmore, 1980). Typową cechą uczniów zdolnych jest nonkonformizm. Uczniowie nonkonformistyczni biorący udział w badaniach Ryszardy Ewy Bernackiej (2002) posiadali wysokie poczucie wartości „ja”, duże zaufanie do własnych sił, co implikuje pewność siebie i zdecydowanie. W grupie tej autorka wyróżniła dwa podtypy uczniów

nonkonformistów: konstruktywny i powierzchowny. Uczniowi konstruktywnemu nie zależy na ocenach, ale na dociekaniu natury zjawiska, nie dostosowuje się do rygorów szkolnych. Uczeń nonkonformista określany mianem zbuntowanego (powierzchnowego) chce być w centrum uwagi i potrzebuje nieustannego podziwu i pochwały. Sprawia kłopoty wychowawcze, by w ten sposób zyskać uwagę nauczycieli i kolegów.

Psychologiczna analiza czynników lokujących się w obszarze przyczyn prowadzących do wystąpienia problemu syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych pozwala na wskazanie wśród nich takich, które znajdują się w obszarze rodzinnych uwarunkowań zachowań ryzykownych. Na przykład wśród czynników ryzyka związanych z sytuacją rodzinną sprzyjających używaniu i nadużywaniu alkoholu, a jednocześnie prowadzących do obniżenia się osiągnięć szkolnych wymienia się: brak stawiania dziecku jasnych i wyraźnych oczekiwań co do jego zachowań, brak przekazywania reguł postępowania, brak rygorów lub też bardzo surowa dyscyplina w domu, niekonsekwencję wymagań, wysoki poziom konfliktów w rodzinie, brak bliskości pomiędzy rodzicami i dziećmi. Natomiast wśród czynników ryzyka związanych z sytuacją rodzinną, które z jednej strony skłaniają uczniów do sięgania po substancje odurzające, a z drugiej strony prowadzą do kształtowania się wzorów zachowań sprzyjających wystąpieniu problemu zaniżonych osiągnięć szkolnych, wymienia się: brak lub osłabienie więzi emocjonalnej między rodzicami i dzieckiem, brak wyraźnego i konsekwentnego systemu wychowawczego, destabilizacja układu z ojcem jako głową rodziny (ojciec w roli tyrana lub bez wpływu na wychowanie dzieci), matka nadmiernie chroniąca, zmienna emocjonalnie, rozwód lub separacja rodziców, wysoki poziom konfliktów w rodzinie, brak kontroli lub nadmierna kontrola i dyscyplina.

Pośród sytuacji, które są konsekwencją wymienionych czynników i zachowań ryzykownych podejmowanych przez uczniów zdolnych, należy wskazać: pogarszanie się ocen z przedmiotów, wystąpienie problemów z zachowaniem, duża liczba godzin nieobecności w szkole, spóźnienia do szkoły, do domu, kłopoty z wywiązywaniem się z obowiązków szkolnych i domowych, pogarszające się relacje z nauczycielami i rówieśnikami.

K. Seeley (2003), podejmując analizę problemu, twierdzi, iż zrozumienie uczniów z grup wysokiego ryzyka wymaga przywołania czterech głównych czynników stanowiących podstawę uzdolnień: inteligencji, stylu uczenia się uczniów, kompetencji oraz motywacji. Autor za właściwsze teorie inteligencji rzutujące na uzdolnioną młodzież wysokiego ryzyka przyjmuje teorie autorstwa Johna Horna (podaje za: Seeley, 2003, s. 445) i Raymonda Bernarda Cattella (podaje za: ibidem). W teoriach tych model ludzkiej inteligencji oparty jest na dwóch czyn-

nikach: inteligencji płynnej i inteligencji skryształizowanej. Inteligencja płynna określana jest jako podstawowe zdolności przetwarzania informacji, wykorzystujące proces postrzegania relacji pomiędzy płaszczyzną przestrzenną i obrazową, oraz myślenie percepcyjne i intuicyjne oparte w minimalnym stopniu na uprzednio przyswojonych strategiach lub mediacji werbalnej (Seeley, 2003). Inteligencja skryształizowana rozwija się poprzez adaptację kulturową, edukację, szkolenie i ćwiczenia i obejmuje zdolności oraz wiedzę, tj. myślenie werbalne i ilościowe, pamięć sekwencyjną, słownictwo i rozumienie tekstu czytanego (ibidem). Autor wskazuje, iż inteligencję skryształizowaną docenia się przede wszystkim w większości szkół publicznych, ponieważ wiąże się ona z nauką zasad, ich stosowaniem i przekazywaniem informacji zwrotnej nauczycielom w tej samej formie, w jakiej zostały otrzymane. Natomiast inteligencji płynnej, definiowanej jako uczenie się mimowolne, nie można się nauczyć lub nabyć w szkole. K. Seeley (2003) słusznie zauważa, iż w praktyce edukacyjnej zdarzają się nauczyciele postrzegający uzdolnionych uczniów, u których poziom zdolności płynnych jest wysoki, a poziom zdolności skryształizowanych niski, jako przeciętnych lub poniżej normy, ponieważ tacy uczniowie wydają się nie stosować zasad rozwiązywania problemów, których się nauczyli, nawet jeśli wiedzą, jak to zrobić. Uczniów charakteryzujących się wysokim poziomem umiejętności płynnych oskarża się czasami o oszukiwanie, ponieważ potrafią podać prawidłową odpowiedź, chociaż nie stosują kolejności działań, której wymaga nauczyciel. Autor przytacza także badania nad uzdolnionymi młodocianymi przestępcami, które wykazały, iż młodzi sprawcy wykroczeń charakteryzowali się wysokim poziomem inteligencji płynnej potwierdzonym badaniem Skala WISC-R (Mahoney i Seeley; Seeley — podają za: Seeley, 2003, s. 446). To właśnie zdolności płynne w największym stopniu przyczyniły się do zaklasyfikowania tych osób jako osób uzdolnionych. Analizując style uczenia się uczniów, K. Seeley (2003) podkreśla, iż u uzdolnionych uczniów wysokiego ryzyka zauważa się wysoki poziom wykorzystywania zdolności wizualno-przestrzennych, co ma istotne znaczenie z uwagi na związek pomiędzy posiadaniem przez uczniów zdolności wizualno-przestrzennych i faktem osiągania wyników poniżej możliwości. Linda Silverman (podają za: Seeley, 2003, s. 446) w swoich badaniach nad osobowością i stylami uczenia się obserwowanymi u dzieci zdolnych dowiodła istnienia bezpośredniego powiązania pomiędzy zdolnościami płynnymi a wizualno-przestrzennym stylem uczenia się. Zdolni uczniowie posiadający umiejętność myślenia przestrzennego swoje myślenie opierają zazwyczaj na wyobrażeniach, w sposób całościowy, w odróżnieniu od myślenia etapowego. W rezultacie potrafią łatwo przyswoić sobie trudny i skomplikowany materiał, ale mogą się szybko pogubić w przy-

padku łatwych zadań wykonywanych kolejno, które trudno im opanować (West — podaje za: Seeley, 2003). Uczniowie o inteligencji przestrzennej często osiągają wyniki poniżej swoich możliwości, ponieważ nauczyciele stosują i nagradzają zadania sekwencyjne. K. Seeley podkreśla, iż testy, standardy państwowe i programy szkolne opracowuje się zazwyczaj pod kątem uczniów o dużych zdolnościach skryzalizowanych. Carol Gohm, Lloyd Humphreys i Grace Yao (podaje za: Seeley, 2003) ustalili, że uczniowie obdarzeni inteligencją przestrzenną nie wykorzystują w pełni swojego potencjału w zakresie uczenia się, przejawiają zainteresowania w mniejszym stopniu związane z tradycyjnym programem nauczania, otrzymują mniejszą pomoc ze strony personelu szkoły, są słabiej zmotywowani doświadczeniami w zakresie kształcenia, mają mniejsze ambicje i osiągają mniejsze sukcesy naukowe i zawodowe. K. Seeley, opisując kolejny czynnik warunkujący osiągnięcia uczniów zdolnych, odwołuje się do pojęcia kompetencji. Przyjmuje rozumienie pojęcia kompetencji przez Johna Ravena (podaje za: Seeley, 2003), który stwierdził, iż dla zrozumienia kompetencji musimy znać wartości, zainteresowania lub zamiary danej osoby, zanim podejmiemy próbę oceny jej zdolności. Istotne zdolności wymagają czasu, energii i wysiłku. Powoduje to, iż ludzie podejmują działania i wykorzystują te zdolności, które są dla nich istotne. Zdolności nie da się ocenić w oderwaniu od wartości. Przyjęcie wskaźnika oceny kompetencji dla zdolnych uczniów wysokiego ryzyka pozwala na lepsze zrozumienie skomplikowanej mieszanki zdolności, wyzwań, wartości i emocji. Koncepcja kompetencji ułatwia zrozumienie zdolności ucznia w powiązaniu z motywacją (Seeley, 2003, s. 447). W określeniu motywacji uczniów zdolnych z grupy wysokiego ryzyka J. Raven odwołuje się do pracy Roberta White'a (podaje za: Seeley, 2003), który dowodzi, że nasza motywacja rozwija się dzięki podejmowanym przez nas próbom osiągnięcia biegłości i w konsekwencji dzięki temu, jak postrzegamy nasze kompetencje. Z jednej strony, jeżeli postrzegamy siebie w sposób pozytywny, to tym samym pobudzamy samonapędzające się zjawisko wzmacniania tego przekonania, które podnosi motywację, a to z kolei podbudowuje kompetencje. Z drugiej strony, jeśli nasze próby osiągnięcia biegłości nie powiodą się, wówczas postrzegamy samych siebie jako niekompetentnych; niepokoją nas takie sytuacje i staramy się ich unikać, w konsekwencji nasza motywacja słabnie, poziom naszych ogólnych kompetencji spada, co z kolei pobudza samonapędzający się cykl negatywny. Te modele mogą mieć również wpływ na wewnętrzne lub zewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli danej osoby. Nieudane próby osiągnięcia biegłości nie tylko osłabiają motywację, ale również przyczyniają się do nadania zewnętrznego charakteru postrzeganiu kontroli. Jest to charakterystyczne dla uczniów zdolnych z syndromem nieadekwatnych osiągnię-

nieć. Uczniowie zdolni z grupy wysokiego ryzyka mają wiele problemów w tych obszarach. Bardzo często podejmują próby osiągnięcia biegłości, które kończą się niepowodzeniem, co w konsekwencji prowadzi do unikania wyzwań. U tych uczniów można także zaobserwować stawianie sobie celów niewymagających podejmowania wysiłku zarówno w zakresie uczenia się, jak i w zakresie wyników, co z kolei prowadzi do pojawienia się poczucia bezradności i braku wytrwałości w obliczu wymagających zadań (Seeley, 2003, s. 447).

Zrozumienie powiązań pomiędzy czynnikami ryzyka i odpornością na czynniki ryzyka a typem inteligencji i stylem uczenia się powinno się okazać pomocne w konstruowaniu programu profilaktyki dla zdolnych uczniów z grup wysokiego ryzyka. Profilaktyka jest to proces wspomagania człowieka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, a także ograniczanie i likwidowanie czynników niekorzystnych dla życia i zdrowia jednostki (Gaś, 2003). Wydaje się, że działania profilaktyczne podejmowane w stosunku do uczniów zdolnych wywodzących się z grup podwyższonego i wysokiego ryzyka mają szczególną wartość z punktu widzenia potrzeb społecznych. Uczniowie zdolni stanowią kapitał, który warto rozwijać i pielęgnować. Celem profilaktyki szkolnej powinna być ochrona takich uczniów przed różnorodnymi zakłóceniami rozwoju zdolności i uzdolnień. W przypadku uczniów zdolnych z grupy wysokiego ryzyka powinniśmy mówić o profilaktyce drugorzędowej polegającej na ograniczaniu podejmowania zachowań ryzykownych i zachęcaniu do wycofywania się z nich. Zasadne jest stosowanie następujących strategii profilaktycznych:

- informacyjnych — które mają dostarczać adekwatnych informacji na temat skutków zachowań ryzykownych, a tym samym umożliwiać racjonalny wybór;
- edukacyjnych — mających pomagać w rozwijaniu ważnych umiejętności psychologicznych i społecznych (np. organizowanie dla uczniów zdolnych specjalnych treningów asertywności, radzenia sobie ze stresem);
- zorientowanych na wskazywanie alternatyw, które mają pomagać w zaspokojeniu ważnych potrzeb oraz osiąganiu satysfakcji życiowej przez stwarzanie możliwości zaangażowania się w pozytywną działalność artystyczną, społeczną czy sportową;
- interwencyjnych, których celem jest pomoc osobom mającym trudności w identyfikowaniu i rozwiązywaniu swoich problemów oraz wspieranie ich w sytuacjach kryzysowych.

W przypadku uczniów zdolnych możemy tu mówić o potrzebie wypracowania systemów pomocy, opieki i wspierania rozwoju uzdolnień. Działania podjęte przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w latach

2009—2010 mające na celu opracowanie projektu zmian w kształceniu specjalnym oraz poradnictwie i pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także realizację projektu systemowego na lata 2010—2011 „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” spowodowały, iż od pierwszego września 2011 roku zaczęto stopniowo wprowadzać do polskich przedszkoli, szkół i placówek nowy model udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, ich rodzicom i nauczycielom. Rozpoczęte zmiany pozwalają mieć nadzieję, iż w niedługim czasie problem wspierania rozwoju uczniów zdolnych, określanych mianem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które powinny być rozpoznawane i uwzględniane w procesie wychowania i kształcenia, przybierze w polskiej szkole nowy, lepszy wymiar. Wprowadzane zmiany i proponowane rozwiązania pozwolą bowiem na zapewnienie uczniom lepszego wsparcia i zindywidualizowanej pomocy w rozwijaniu ich uzdolnień. Warunkiem skutecznej profilaktyki szkolnej jest skierowanie interwencji na najważniejsze czynniki ryzyka tkwiące zarówno w samej jednostce, jak i w jej najbliższym środowisku. Wymaga to dobrej i przemyślanej współpracy wielu środowisk wychowawczych.

Opracowanie dobrych programów profilaktyki dla uczniów zdolnych z grupy wysokiego ryzyka wymaga uwzględnienia oddziaływania czterech istotnych elementów: inteligencji, stylu uczenia się, kompetencji i motywacji, oraz czynników ryzyka i czynników ochronnych. Już na etapie diagnozy i identyfikacji zdolności i uzdolnień wystandaryzowane testy powinny zapewniać możliwość pomiaru zdolności płynnych; zadania oceniające poziom tych zdolności powinny pozwalać również na pomiar zdolności wizualno-przestrzennych. Zdarza się, że w zależności od zastosowanego testu te zdolności się pokrywają, jednakże wiele zdolności wizualno-przestrzennych wymaga oceny bardziej dogłębnej niż ta, na którą pozwalają testy mierzące iloraz inteligencji (Seeley, 2003, s. 447). K. Seeley twierdzi, że ocena kompetencji, motywacji, czynników ryzyka i czynników ochronnych wskazuje na kilka istotnych etapów często pomijanych w procesie identyfikacji zdolnych uczniów. Pogłębiona diagnoza i identyfikacja zdolności powinna obejmować następujące elementy: wywiad rodzinny pod kątem socjalnym, zainteresowania ucznia, indywidualną rozmowę z uczniem, próbkę wypowiedzi pisemnej pozwalającą na ocenę wartości wyznawanych przez ucznia, testy z zakresu kompetencji i poczucia własnej wartości, skalę akceptacji społecznej, skalę wsparcia społecznego, samoświadomość w przypadku uczniów z zaburzeniami uczenia się, ocenę celu, frekwencję szkolną, zawieszenia w prawach ucznia i rozmowy dotyczące kwestii wychowawczych (Seeley, 2003, s. 447).

Ważne jest, aby uświadomić sobie, że im wcześniej będzie możliwe zidentyfikowanie współlistnienia zdolności i zachowań wysokiego ryzyka,

tym większe będą szanse na rozwinięcie uzdolnień jako czynnika chroniącego przed zachowaniami ryzykownymi. Zdaniem K. Seeleya (2003), niektórzy wychowawcy postrzegają duże zdolności jako czynnik ochrony, ponieważ uważają, że dobrze rozwinięta zdolność rozwiązywania problemów i dogłębne zrozumienie pozwalają na lepsze rozwiązywanie konfliktów. Inni natomiast sądzą, że uzdolnienia same w sobie stanowią czynnik ryzyka ze względu na zwiększoną wrażliwość na negatywne warunki, które wywołują złe zachowania. Oczywiście powiązania te należy rozpatrywać indywidualnie, dlatego niezwykle istotną rolę w podejmowaniu oddziaływań profilaktycznych odgrywa dobra i kompleksowa ocena oraz identyfikacja takich uczniów. Poza właściwą identyfikacją głównym elementem rozwiązań profilaktycznych powinno być zapewnienie zaangażowania uczniów w szkole. Zaangażowanie przejawia się w poziomie uwagi i wysiłku, jaki uczniowie muszą podjąć, wykonując zadania w szkole i odrabiając prace domowe; zaangażowanie intensyfikuje także emocje, jakich doświadczają uczniowie, wykonując różnorodne zadania, oraz wartość, jaką nadają osiągnięciu dobrych wyników w nauce. Okazuje się, że zaangażowanie uczniów jest najważniejszym czynnikiem pozwalającym na określenie wyników uczniów i ich przystosowania do warunków szkolnych. Taki wniosek obejmuje uczniów pochodzących z rodzin zarówno w dobrej, jak i w złej sytuacji finansowej lub społecznej (Connell — podają za: Seeley, 2003, s. 449). Wysoki poziom zaangażowania może wyjaśniać, dlaczego niektórzy uczniowie z grup wysokiego ryzyka osiągają sukces w szkole niezależnie od płci, rasy lub poziomu społeczno-ekonomicznego (Seeley, 2003). W pracy z uczniami zdolnymi z grupy wysokiego ryzyka niezwykle istotnym elementem jest właściwa motywacja, która wymaga czegoś znacznie więcej niż zlecenie uczniom prostych zadań, a potem chwalenie ich za biegłość wykonania. Zadania muszą stanowić wyzwanie, tak by były źródłem wewnętrznej przyjemności, którą dają biegłość i kompetencje; w rezultacie uruchamia się cykliczny proces podnoszenia motywacji opartej na poczuciu możliwości wpływania na otoczenie. To z kolei jest silnie związane z poczuciem własnej wartości tych uczniów, które ma wpływ na osiągnięcia w nauce, rozwiązywanie problemów i odnoszenie sukcesów w szkole. Uczniowie z grupy wysokiego ryzyka, gdy przychodzą do szkoły, muszą być przekonani, że są dla kogoś ważni i że ich obecność w szkole jest istotna. Zazwyczaj obecność w szkole troskliwego dorosłego stanowi punkt wyjścia pozytywnego zaangażowania. Troskliwy dorosły musi okazać uczniowi szacunek, ale również ogólnie pojęte wsparcie. Wsparcie innych może sprawić, że uczniowie wysokiego ryzyka będą mieli poczucie przynależności, które może się okazać kluczowym czynnikiem w procesie motywacji do nauki i zaangażowania w uczenie się (Seeley, 2003, s. 448).

Podejmowanie działań o charakterze profilaktycznym w stosunku do dzieci i młodzieży z grupy wysokiego ryzyka wymaga, po pierwsze, właściwej identyfikacji zdolności, której podstawę stanowią działania wykraczające poza typowe praktyki w tym zakresie. Zrozumienie i promowanie zaangażowania, wysokiej motywacji do nauki i poczucia własnej wartości w szkole stanowi bazę i podstawę wszelkich zabiegów. Oczywiście nauczyciele i wychowawcy rzadko znajdują się w sytuacji pozwalającej na wyeliminowanie czynników ryzyka tkwiących w środowisku rodzinnym czy w społeczności lokalnej. Problemy ubóstwa, nadużywanie substancji psychoaktywnych, przestępczość młodocianych i konflikty w rodzinie często utrudniają nawet najszlachetniejsze próby dotarcia do tych uczniów. Jednakże należy pamiętać, iż troska o rozwój zdolności i uzdolnień tych uczniów może stać się sposobem na poprawienie ich odporności na czynniki ryzyka, co w przyszłości może być dla nich pomocne w podejmowaniu decyzji dotyczącej kariery edukacyjnej i chronić ich przed złymi warunkami życiowymi.

Bibliografia

- Bernacka R.E., 2002: *Konformizm czy nonkonformizm*. „Remedium”, nr 9.
- Dyrda B., 2007: *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków.
- Gaś Z.B., 2003: *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*. Warszawa.
- Górniewicz J., Rubacha K., 1993: *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży. Przegląd koncepcji i studium empiryczne*. Toruń.
- Ostaszewski K., 2003: *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*. Warszawa.
- Rimm S., 1994: *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* Przel. D. Ekiert-Grabowska. Warszawa.
- Rimm S., 2003: *Underachievement: A National Epidemic*. In: *Handbook of Gifted Education*. Eds. N. Colangelo, G.A. Davis. 3rd ed. Boston—New York—San Francisco.
- Seeley K., 2003: *High Risk Gifted Learners*. In: *Handbook of Gifted Education*. Eds. N. Colangelo, G.A. Davis. 3rd ed. Boston—New York—San Francisco.
- Seeley K., Shockley H., 1997: *Re-engaging youth in school. Technical Report*. Denver.
- Szymańska J., 2002: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa.
- Whitmore J.R., 1980: *Giftedness, Conflict, and Underachievement*. Boston.