

Dr Małgorzata Stańczak, <https://orcid.org/0000-0001-6587-257X>

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

w Olsztynie

Otoczenie społeczne rodzin dzieci zdolnych

Social environment of families of talented children

<https://doi.org/10.34766/fetr.v45i1.709>

Abstrakt: Towarzystwo dziecka w procesie rozwoju jego potencjału zdolnościowego – od poziomu początkowego aż do wybitności – jest dużym wyzwaniem dla rodziny, która na poszczególnych etapach transformacji zdolności córki czy syna podejmuje zróżnicowane działania stymulujące i wspierające. Czynnikiem, który pomaga rodzicom sprostać temu zadaniu jest obecność innych osób. Artykuł podejmuje temat społecznego otoczenia rodzin wychowujących dzieci zdolne, które w różnym zakresie i stopniu uczestniczy w codziennych zmaganiach rodziców, konstruujących ścieżki rozwojowe swoich dzieci.

Słowa kluczowe: dzieci zdolne, potencjał zdolnościowy, wspierające działania rodziców

Abstract: Accompanying a child through the development of his or her talent potential - from the initial level to excellence - is a major challenge for the family, which undertakes a variety of stimulating and supportive activities at different stages of the transformation of their daughter's or son's abilities. A factor that helps parents to cope with this task is the presence of other people. The article discusses the social environment of families raising talented children, which, to varying extents and degrees, participates in the daily struggles of parents constructing their children's developmental paths.

Keywords: talented children, talent potential, parents' supporting activities

Wprowadzenie

Rozwój zdolności dziecka – od poziomu potencjalności, poprzez kompetencje i eksperckość, aż do wybitności (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011, 2015) – wymaga szeregu zróżnicowanych działań, w które zaangażowane są różne osoby. Każdy z wymienionych etapów charakteryzuje się odmiennymi celami i strategiami udzielanego wsparcia, które różnicuje ponadto rodzaj zdolności ujawnianych przez dziecko. Ważną rolę w rozwoju potencjału zdolnościowego dzieci odgrywają rodzice. To oni wprowadzają córki i synów w określone dziedziny aktywności, zapewniają im konieczne wsparcie finansowe, organizacyjne i emocjonalne (zob. np. Freeman, 2013; Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018; Łukasiewicz-Wieleba, 2018; Mendecka, 2019; Stańczak 2019; Witte, Kiewra, Kasson, Perry, 2015).

Przy wsparciu płynącym ze strony otoczenia społecznego rodzina znacznie lepiej może poradzić sobie z zadaniami stawianymi jej w zakresie wspierania rozwoju zdolności dziecka.

Poziom zakorzenienia w relacjach i sieciach zapewniających wsparcie społeczne determinuje zakres i stopień wykorzystania tkwiących w nich zasobów (Żmijowski, 2013). Interakcje społeczne, w jakie wchodzi rodziny wychowujące zdolne córki i synów sprzyjają przekazywaniu informacji o możliwościach kreowania ścieżek rozwojowych dzieci oraz radzeniu sobie przez rodziny z trudnymi sytuacjami osadzonymi w ich codziennym życiu. Mogą nieść także wsparcie emocjonalne związane z przekazywaniem emocji podtrzymujących, dając rodzicom poczucie, iż nie są osamotnieni w swych działaniach (por. Sęk, Cieślak, 2011). Siła sieci społecznej zwiększa się wraz ze wzrostem jej rozmiarów. Istotny jest tu także stopień sprzężenia więzi. Na ogół silne relacje sieciowe można zaobserwować pomiędzy członkami rodzin, mniejsze ich nasilenie występuje w relacjach pomiędzy znajomymi (Żmijowski, 2013).

1. Metodologia i materiał badań

Opisywane w artykule wyniki stanowią niepublikowany dotychczas wycinek badań przeprowadzonych w 2018 roku z udziałem rodzin wychowujących dzieci zdolne*. W badaniach wykorzystano metodologię badań biograficznych (Kaźmierska, 2012). Przyjęto założenie, że biografia przedstawia zarówno doświadczenia pojedynczej osoby, jak i grupy, której ona jest członkiem. Wspólna treść narracji członków grupy rodzinnej tworzona jest w wyniku wewnątrzrodzinnych negocjacji i podtrzymywana dzięki uzgadnianiu wspólnych interpretacji zdarzeń (Cierpka, 2013). Tematem wokół którego koncentrowały się wypowiedzi rodziców były procesy odkrywania i rozwoju zdolności dziecka, rozumianych jako potencjał do uzyskania wysokich lub wybitnych osiągnięć w określonej dziedzinie aktywności (por. Davidson, 2012; Limont, 2012; Łukasiewicz-Wieleba, 2018; Silverman, 2013; Subotnik i in., 2011, 2015; Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius, Dixon, 2019).

Z badanymi zostały przeprowadzone indywidualne wywiady pogłębione o niewielkim stopniu strukturyzacji (Agrosino 2020, Miński, 2017). W badaniach uczestniczyło 18 rodzin wychowujących dziecko/dzieci w wieku od 7 do 23 lat, których zdolności lokowały się w jednym z trzech obszarów – akademickim (w zakresie przedmiotów humanistycznych, ścisłych, języków obcych), artystycznym (muzyczne: gra na pianinie, fortepianie, gitarze, akordeonie, wiolonczeli, skrzypcach, śpiew, rytmika; plastyczne: rysunek; taniec: klasyczny, nowoczesny) i sportowym (pływanie, tenis ziemny, piłka siatkowa, short track, kick boxing, gimnastyka akrobatyczna). Dobór próby oparty został o logikę doboru celowego, a podczas jej konstrukcji zastosowano regułę maksymalnej zmienności (Flick, 2011). Kryterium włączenia rodziny do badań było kryterium osiągnięć.

* Szczegółowy opis przyjętych w projekcie założeń badawczych i jego realizacji przedstawiono w pracy M. Stańczak (2019). *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Najczęściej były to bardzo wysokie i wysokie wyniki w nauce, połączone z wysokimi pozycjami na listach rankingowych konkursów przedmiotowych, artystycznych albo sportowych o zasięgu od lokalnego po międzynarodowy) lub możliwość ich uzyskania (w przypadku najmłodszego z dzieci). Wywiady prowadzono głównie z matkami, tylko w przypadku 4 rodzin odbyto rozmowę z każdym z rodziców. Uczestnicy badania w większości byli bardzo dobrze wykształceni, pracowali w urzędach i innych państwowych oraz samorządowych instytucjach, zamieszkiwali środowisko miejskie i podmiejskie, a ich sytuacja finansowa była stabilna.

2. Wyniki badań

Z narracji prowadzonych przez rodziców uczestniczących w badaniu wyłaniają się trzy grupy osób z otoczenia społecznego rodziny, które w mniejszym lub większym stopniu towarzyszą jej w codziennych wyzwaniach związanych z konstruowaniem ścieżek rozwojowych dzieci. Są to eksperci (nauczyciele, trenerzy, instruktorzy); członkowie rodzin generacyjnych oraz rodzice innych zdolnych dzieci.

2.1. Eksperci

W sieci społecznej rodziny wychowującej dziecko zdolne kluczowe miejsce zajmują specjaliści organizujący procesy kształcenia zdolności przejawianych przez dziewczynki i chłopców. W zależności od rodzaju zdolności dziecka oraz form, w których są one rozwijane wskazać tu należy na: a) nauczycieli instrumentalistów (gry na gitarze, wiolonczeli, fortepianie, skrzypcach akordeonie) i rytmiki z państwowych szkół muzycznych pierwszego i drugiego stopnia; b) trenerów piłki siatkowej, piłki nożnej, tenisa ziemnego, łyżwiarstwa szybkiego, gimnastyki sportowej; c) nauczycieli i instruktorów tańca oraz choreografów; d) nauczycieli przedmiotowych z ogólnokształcących szkół publicznych.

Na szczególne zaangażowanie ekspertów wskazali przede wszystkim rodzice dzieci o uzdolnieniach muzycznych, sportowych i tanecznych. Zaawansowany proces kształcenia wymienionych uzdolnień sprawia, że pomiędzy uczniem a jego „mistrzem” rodzi się szczególna relacja. Przyczyniają się do tego długie godziny spędzane wspólnie na lekcjach, treningach, zajęciach. Jednak wsparcie oferowane rodzinie przez nauczycieli-instrumentalistów i rytmiki, trenerów sportowych oraz instruktorów tańca i choreografów w konstruowaniu ścieżek rozwoju dziecka wyznacza nie tylko ich aktywność związana z prowadzeniem lekcji/zajęć/treningów/prób indywidualnych bądź grupowych, odbywających się minimum 2-3 razy w tygodniu, a często codziennie, lecz także ich uczestnictwo wraz z dzieckiem i jego rodziną w wielu konkursach, turniejach i zawodach krajowych, a także międzynarodowych, jak również w dodatkowych formach

szkoleniowych („pani zawsze z nami jeździ¹, nie każdy nauczyciel jeździ. Ona jeździ na własny koszt”, IX/12/K**; „No angażuje rodziców, nie ukrywam i siebie bardzo dużo”, IV/6/K).

Opracowana przez ekspertów strategia i taktyka rozwoju zdolności dziecka jest w pełni akceptowana i realizowana przez rodzinę. Dotyczy to zarówno zaleceń dotyczących ćwiczeń realizowanych w warunkach domowych („Sprawdzam wedle wskazówek pani, bo pani pisze w zeszycie albo spotykamy się i mówi, żeby grać fragmentami, oddzielnie i jakoś tam”, IX/12/K), jak i realizacji działań długoterminowych („przygotowanie do konkursu jest całym procesem, który ona ma przemyślany, a my po prostu robimy to, co ona nam karze”, IX/12/K; „Pan nam przedstawia tyle możliwości różnych (...) i zachęca do wszystkiego co tylko możliwe”, IV/6/K). A w przypadku sportowców także zaleceń dietetycznych czy treningowych („trener tak uważa, że ona jest jeszcze w takim wieku, że organizm musi odpocząć”, VII/10/K). Z narracji rodziców dzieci przejawiających uzdolnienia muzyczne i sportowe wyraźnie odczytać można ogromne zaufanie jakim darzą ekspertów (nauczycieli-instrumentalistów oraz trenerów sportowych) oraz gotowość do współpracy z nimi. Ilustruje to najpełniej przywołana przez jedną z matek historia uczestnictwa jej syna w pierwszych konkursach pianistycznych, w trakcie których matczyzna intuicja podpowiadała jej zupełnie inny rodzaj reakcji na narastający stres dziecka („No serce mi mówiło co innego, no przecież patrzę, że on się denerwuje i jako matka wydawało mi się, że powinnam być do ostatniego momentu, wepchnąć go na scenę”, IX/12/K), niemniej jednak zaufanie i szacunek, jakim darzy nauczycielkę, skłoniły ją do przestrzegania jej zaleceń („uwierzyłam, że pani wie lepiej i wie lepiej, bo to nie jest tak, że jak matka jest do ostatniego momentu i ten dzieciak jest taki: >>No tu mama jest<<. On musi sam umieć się skupić przed wejściem, zawalczyć z tym stresem i po prostu wejść i zagrać”, IX/12/K).

Oddanie dziecka o uzdolnieniach muzycznych, sportowych i tanecznych pod profesjonalną opiekę eksperta, rzadko kiedy wyłącznie merytoryczną i metodyczną, a często także psychologiczną i pedagogiczną oznacza nie tylko zawarcie niepisanej umowy dotyczącej konstruowania przyszłości syna czy córki, lecz także włączenie osoby nauczyciela, trenera, instruktora w codzienne życie rodziny często na prawach pełnoprawnego jej członka – co wynika z wielu narracji – który wyznacza jej strategię i taktykę działania. Powierzając dziecko opiece ekspertów rodziny ufają w ich profesjonalizm i dobre intencje („myśmy się jej zawierzyli, oddaliśmy się jej, jak nie wiem, świętemu”, IX/12/K), dostosowując swój styl życia do formułowanych zaleceń, dotyczących różnych kwestii: stosowanej diety, wymiaru treningów czy ćwiczeń – tych realizowanych w kontakcie z nauczycielem i pod okiem rodziców, uczestniczenia wraz z dzieckiem w istotnych dla jego rozwoju warsztatach, konkursach czy innych formach sprzyjających rozwojowi potencjału.

¹ W transkrypcjach wywiadu uwzględniono pozawerbalne aspekty wypowiedzi, takie jak pauzy, powtórzenia, prozodia. Zastosowano znaki transkrypcyjne w uproszczonej wersji techniki Gail Jefferson (za: Kędzierska, 2012, s. 371).

** Symbol kodowy według klucza: nr rodziny/nr wywiadu/płeć narratora.

Inny obraz wsparcia oferowanego przez ekspertów wyłania się z narracji rodziców dzieci wykazujących uzdolnienia akademickie. Wskazują oni, iż nauczyciele szkół ogólnokształcących stanowią najmniej liczne grono specjalistów dzielących z nimi ich codzienne sprawy związane z rozwojem zdolności dziecka. Charakterystyczne dla wypowiedzi rodziców tej grupy są negatywne oceny postaw, jakie przejawiają nauczyciele w stosunku do ich synów i córek. W wypowiedziach zidentyfikować można trzy grupy zarzutów formułowanych przez rodziny pod adresem nauczycieli. Pierwsza dotyczy braku inicjatywy w organizacji ofert kształcenia skierowanych do uczniów uzdolnionych akademicko, druga – stosowanego systemu oceniania, trzecia zaś – braku dobrej woli dla zrozumienia specyficznych cech charakteryzujących dziecko.

W grupie rodzin negatywnie oceniających zaangażowanie nauczycieli w organizację stymulujących zajęć pozalekcyjnych lokują się przede wszystkim rodziny, których dzieci uczęszczają do szkół zlokalizowanych w mniejszych miejscowościach. Zajęcia pozalekcyjne w szkole stanowią bowiem jedną z nielicznych dostępnych ofert edukacyjnych rozwijających potencjały zdolnościowe dzieci (*„ja inicjatywy tych nauczycielek nie widzę, to tylko tyle, ile muszą”* I/1/K; *„Rola tutaj nauczycieli to jest znikoma. Jednostki, które coś na rzecz tych dzieci robią”*, XII/15/K). Warto zauważyć, że negatywną ocenę nauczycielskiego zaangażowania w procesy kształcenia uczniów zdolnych formułują nawet rodzice, którzy sami są nauczycielami.

Kolejna grupa zarzutów sformułowanych przez narratorów pod adresem nauczycieli szkół ogólnokształcących dotyczy ich negatywnego nastawienia do specyficznych cech charakteryzujących uczniów zdolnych. Tymczasem to właśnie pozytywne nastawienie wobec dziecka może zrekompensować mu brak stymulującej rozwój szkolnej oferty edukacyjnej. Z narracji badanych rodziców wyłania się, jednak konkluzja, że nauczyciele nie chcą bądź nie potrafią dostrzec, a tym bardziej wykorzystać ogromnych możliwości tkwiących w ich uczniach, tracąc wiele energii na zmodyfikowanie ich zachowań tak, aby wpasowały się w wymagany standard.

Do typowych cech przypisywanych dzieciom i młodzieży zdolnej, zwłaszcza w obszarze akademickim, zalicza się łatwość i szybkość uczenia się, duże możliwości zapamiętywania i szybkiego przetwarzania informacji, a przede wszystkim nieposkromioną ciekawość poznawczą, przejawiającą się szczególną dociekliwością i wnikliwością, co sprzyja budowaniu wiedzy znacznie wykraczającej poza program kształcenia szkolnego (zob. np. Limont, 2012; Silverman, 2013), ale czyni ucznia wymagającym „przeciwnikiem” (*„On po prostu za dużo zadaje pytań nauczycielom”* VIII/11/M; *„Ona mówi, że potrafi się trzy razy zgłosić na lekcji, a pani udaje, że jej nie słyszy. Nie wiem czy pani się obawia, że ona zada pytania, na które ona nie będzie umiała odpowiedzieć?”* XII/15/K; *„jak ona wie, to się zgłasza tylko nikt jej do odpowiedzi czasami nie weźmie”* XVI/20/K).

Badani wskazywali także na brak zrozumienia dla takich cech jak autonomia i niezależność, która często przejawia się postawami nonkonformistycznymi (zob. np. Limont, 2012; Silverman, 2013). Jest to cecha pozytywna, choć w warunkach szkolnych okazuje się być zarzewiem większości sytuacji konfliktowych na linii uczeń-nauczyciel. Uczniowie zdolni potrzebują dużej swobody i z trudem podporządkowują się narzucanym im regułom i poleceniom, zwłaszcza jeśli w ich ocenie są one bezsensowne. W przypadku jednej z rodzin konflikt pomiędzy dzieckiem a nauczycielem przybrał wyjątkowo nasiloną formę. Kłopoty syna zaczęły się z chwilą wkroczenia w mury gimnazjum, a później liceum. Czas ten matka wspomina jako okres niezwykle trudny dla rodziny (*„Syn, przeszedł szkołę bardzo burzliwie. Bardzo burzliwie. Każdą w jakiej był. Przez wszystkie możliwe problemy myśmy przeszli, jeśli chodzi o szkołę”*, VI/9/K). Bunt chłopca dotyczył w szczególności metodycznej strony pracy nauczyciela. Odmawiał na przykład wykonywania prac domowych, jego zdaniem mało ambitnych i nietwórczych (*„powiedział, że nie będzie odrabiał takiej pracy domowej, gdzie trzeba przepisywać definicję fraszki z książki do zeszytu, że to po prostu jest poniżej jego godności”*, VI/9/K). Na co nauczycielka reagowała wystawianiem mu ocen niedostatecznych (*„dostał jednego dnia 11 ocen niedostatecznych z jednego przedmiotu. To były wszystkie oceny za brak pracy domowej”*, VI/9/K).

Kolejną z poruszanych kwestii był problem niesprawiedliwego oceniania. Z narracji wynika, że ma to miejsce na ogół w dwóch sytuacjach. Pierwszą z nich jest wykonanie zadania w sposób niezgodny ze wskazanymi przez nauczyciela wytycznymi, pomimo iż w sposób niekonwencjonalny (*„to było wszystko napisane trzynastozgłoskowcem, rymowanym, ale (...) nie było to typowe wypracowanie, więc pani na końcu pisała, że praca nie spełnia wymogów listów”*, VI/9/K). Drugim z przywoływanych przypadków niesprawiedliwego oceniania było zaniżanie ocen uczniów, pomimo iż spełniali kryteria oceny określone w wewnątrzszkolnych systemach oceniania (*„Pani potrafiła jej powiedzieć, że nie osiągnęła żadnego spektakularnego sukcesu, że nie może jej postawić 6 z polskiego na koniec roku”*, XII/15/K).

Nie wszystkie relacje dzieci o uzdolnieniach akademickich i nauczycieli ze szkół ogólnokształcących są konfliktowe. W wielu przypadkach relacje te są po prostu poprawne, a nauczyciele wychodzą w miarę swoich możliwości naprzeciw potrzebom swego zdolnego ucznia, niemniej jednak do rzadkości należą wypowiedzi rodziców, w których wyrażają oni uznanie dla pracy nauczycieli (*„Córka ma bardzo dużo szczęścia, ponieważ do końca gimnazjum trafiła na bardzo dobrych nauczycieli, którzy się nią umieli zaopiekować”*, VI/9/K).

2.2. Członkowie rodzin

Do sieci społecznej rodzin wychowujących dzieci zdolne włączyć należy członków ich bliższej i dalszej rodziny. Na ogół między członkami rodziny obserwuje się silne relacje sieciowe (Żmijski, 2013). Z narracji badanych wyłania się jednak „odświeżająca” obecność

członków rodzin pochodzenia w ich codziennym życiu. Każda z rodzin uczestniczących w badaniu była rodziną dwupokoleniową, prowadzącą własne gospodarstwo domowe. Mieszkały one w różnej odległości od swoich rodzin generacyjnych – mierzonej w setkach czy dziesiątkach kilometrów, jak i w kilku kilometrach. Można by sądzić, iż to właśnie odległość dzieląca miejsca zamieszkania członków rodziny jest czynnikiem decydującym o ich codziennych bądź odświętnych stycznościach. Wyraźnie rysuje się jednak tendencja do utrzymywania „okolicznościowych” kontaktów z rodzinami pochodzenia.

Codziennie spotkania z własnymi rodzicami i teściami stało się doświadczeniem jedynie trzech rodzin. Wszystkie one mieszkają w bardzo bliskiej odległości, niemalże „obok”, jedna z rodzin nawet w tym samym bloku. Jednak tylko w przypadku jednej z wymienionych rodzin pokolenie dziadków w dużym stopniu partycypuje w procesach kształcenia zdolności swoich wnuczek, wspierając rodziców dziewczynek w rozwiązywaniu choćby problemów logistycznych. W dwóch pozostałych rodzinach codzienne styczności międzygeneracyjne są związane przede wszystkim z opieką nad starzejącymi się i schorowanymi seniorami.

Rodziny wychowujące zdolne dzieci charakteryzują się wysokim stopniem samowystarczalności w zaspokajaniu potrzeb swoich członków („Trochę moi rodzice pomagają, ale to jest też tak raczej niezbyt często”, I/2/M; „dajemy sobie radę, nie ma takiej potrzeby”, III/5/K), ze względu na żywione przez rodziców przekonanie, iż to oni są odpowiedzialni za swoje córki i synów („skoro ja mam dzieci, no to ja powinnam, ja się powinnam głównie nimi zajmować, tak, a nie zrzucić opiekę nad nimi innym osobom”, I/1/K) i to do nich należy zadanie ich wychowywania („No w końcu ma się te dzieci, to albo wychowujemy my te dzieci albo wychowuje ktoś je za nas”, XV/19/K).

Sytuacje, w których babcie lub dziadkowie pomagają swoim dzieciom w realizacji ich codziennych obowiązków zdarzają się w życiu badanych rodzin raczej rzadko. Na ogół są to sytuacje związane z przeciągającą się chorobą dziecka („chłopcy chorowali mocno, obaj mieli często zapalenia płuc, i byłam na przykład tydzień albo dwa na zwolnieniu, to w tym trzecim tygodniu często prosiłam tatę, żeby tata przyszedł”, VI/9/K).

Dominującym modelem kontaktu z rodzinami pochodzenia, z własnymi rodzicami bądź teściami, lecz także z innymi krewnymi są spotkania weekendowe – niedzielne obiady („w weekendy to też jest często w ten sposób, że jedziemy albo do jednych dziadków albo do drugich dziadków”, II/3/M) albo uroczystości rodzinne („Bardzo często się spotykamy na urodzinach, imieninach”, IX/12/K) i oczywiście Święta Wielkanocne czy Bożego Narodzenia („Wigilia jest najczęściej u nas”, IX/12/K).

Z analizy narracji prowadzonej przez rodziców dzieci zdolnych wynika, że praktykowane w rodzinach relacje międzypokoleniowe sytuują babcie i dziadków w roli „towarzyszy” dzieci, którzy wchodzi z nimi w ciepłe relacje, poświęcają im czas, lecz nie podejmują obowiązków związanych z codzienną opieką nad wnukami. Relacja taka nie

wyklucza babć i dziadków z procesów identyfikowania czy wspierania rozwoju wnucząt, niemniej jednak w narracjach nie pojawia się wątek szczególnego udziału rodzin pochodzenia w rozwoju potencjału zdolnościowego wnucząt. Ich zdolności są powodem dumy babć i dziadków czy innych krewnych, lecz nie ma tu mowy o szczególnych działaniach wspierających rozwój dzieci.

Wyjątek stanowi tu jedna z rodzin, w której kolejne już pokolenie rodzinne przejawia określone rodzaje zdolności (w obszarze artystycznym), które rodzina pielęgnuje mimo dzielących ją znacznych odległości przestrzennych (*„W całej rodzinie właściwie wszyscy grają i w takiej typy teściowie, bracia, siostry i ich dzieci”*, VII/11/M). W pozostałych rodzinach uczestniczących w badaniu partycypacja pokolenia dziadków w życiu wnucząt sprowadza się do wsparcia jego rodziców w działaniach opiekuńczych.

2.3. Inni rodzice

Z analizy narracji wyłania się jeszcze jedna grupa osób, które stanowią element społecznego otoczenia rodzin dzieci i młodzieży zdolnej – są to rodzice innych zdolnych dziewcząt i chłopców. Powstawaniu sieci powiązań między rodzinami sprzyjają częste styczności na korytarzach, schodach, w szatniach czy w innych miejscach pełniących funkcję „poczekalni” matek i ojców oczekujących, aż ich zdolne dziecko skończy lekcję, trening, próbę, występ (*„Siedzimy po prostu i kwitniemy”*, XVI/20/K). Nieliczne jednak z badanych rodzin aktywnie konstruuja swoje więzi społeczne z innymi rodzicami zdolnych dzieci. Treścią wymiany społecznej zachodzącej pomiędzy nimi jest udzielane sobie wsparcie informacyjne albo instrumentalne (por. Sęk, Cieślak, 2011).

Pierwsze z nich dotyczy przede wszystkim przekazania lub wymiany informacji o dostępnych formach wsparcia finansowego lub merytorycznego. Przedmiotem rozmów rodziców są stypendia fundowane przez samorządy terytorialne albo inne lokalne, czy też ogólnopolskie organizacje (*„dowiedziatyśmy się tak jakoś gdzieś, ktoś od kogoś, dosłownie taką pocztą pantoflową”*, IX/12/K). Narracja jednej z matek pokazuje, że wzajemna pomoc udzielana sobie przez rodziny wychowujące zdolne dzieci dotyczy nie tylko ujawnienia informacji, lecz także przygotowania stosownej dokumentacji czy przestrzegania wymagań proceduralnych (*„No i myśmy wtedy razem z tą mamą złożyły. Miałyśmy te wnioski bardzo podobne”*, IX/12/K). Obok informacji na temat możliwych form wsparcia materialnego rodziny dzielą się także wiadomościami o dostępnym wsparciu merytorycznym. To właśnie dzięki informacjom przekazanych przez matkę innego uzdolnionego dziecka, rodzice młodszego z nich dowiedzieli się o istnieniu Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci, organizacji pożytku publicznego pomagającej młodzieży zdolnej poprzez zapewnienie jej całkowicie bezpłatnego udziału w różnego rodzaju aktywnościach, dostosowanych do przejawianych kategorii uzdolnień – warsztatach, seminariach, konsultacjach, obozach

naukowych i ogólnorozwojowych, koncertach, wystawach, plenerach, jak również poprzez stypendia celowe i dofinansowanie różnych inicjatyw (*„właśnie koleżanka, (...) bo ona mi powiedziała i ja już tam zaczęłam wypełniać wnioski. (...) Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, no to właśnie (...) ona mówiła, żeby do tej właśnie sekcji muzycznej”*, IV/6/K).

Drugi z kolei rodzaj wsparcia – instrumentalne – polega w przypadku badanych rodzin na wspólnym rozwiązywaniu problemów logistycznych, przede wszystkim związanych z przewożeniem dzieci na kolejne zajęcia czy odbieraniem po ich zakończeniu (*„albo ja odbiorę albo koleżanka, bo już żeśmy się umówiły, że jak są 3 razy w tygodniu, to dowozimy i któraś z nas odbiera”*, XVI/20/K), często w późnych godzinach wieczornych (*„Córka kończy zajęcia o 21:30 (...) to już mamy zorganizowane tak, że jednej środy ja jeżdżę, czy jak jest mąż w domu, to on wtedy się zajmuje odwożeniem, przywożeniem dzieci. A kolejnej na przykład koleżanki tata”*, XV/19/K).

W jednej z rodzicielskich narracji zidentyfikować można także trzeci rodzaj wsparcia, jakiego doświadczają rodziny – chodzi tu o wsparcie emocjonalne (por. Sęk, Cieślak, 2011). Co prawda motywem skłaniającym rodziców do nawiązania tych konkretnych relacji nie były kwestie związane z rozwojem zdolności przejawianych przez dzieci, lecz poszukiwanie zrozumienia, akceptacji, i solidarności z rodzinami znajdującymi się w podobnej sytuacji życiowej – chodzi tu o fakt bycia rodziną wielodzietną – niemniej jednak aktywność rodziny w konstruowaniu swej sieci społecznej (*„jedziemy do kogoś, albo ktoś do nas przychodzi”*, IV/7/M), jak również kierowane wobec niej oczekiwania (*„jak dzieci są w kupie to sobie wynajdą ciekawe rzeczy, my też się pośmiejemy, odpoczniemy”*, IV/7/M) potwierdzają, jak duże znaczenie ma dla tej rodziny poczucie więzi z innymi i wspólnie z nimi spędzany czas.

Dotychczas omówione sieci społecznych powiązań, konstruowane przez rodziny dzieci zdolnych miały charakter prywatny, jednak w jednej z narracji zidentyfikować można przekształcenie się nieformalnych więzi w formalną strukturę. Grupa rodziców dzieci uprawiających jedną z dyscyplin sportowych powołała klub sportowy (*I my to po prostu z rodzicami zrobiliśmy*, XIII/16/K). Bezpośrednim impulsem podjęcia takiej inicjatywy stały się rosnące potrzeby treningowe dzieci, których to potrzeb rodziny nie mogły już zaspokoić we własnym zakresie, warunkiem zaś otrzymania dofinansowania z budżetu jednostki samorządu terytorialnego, związku sportowego oraz od sponsorów było założenie klubu sportowego (*„żeby dostać na przykład granty z miasta (...) czy jakieś pieniądze z PZŁS-u (Polski Związek Łyżwiarstwa Szybkiego – M.S.) czy w ogóle załatwić licencję, no to trzeba było powołać klub jako formalną jednostkę”*, XIII/16/K).

Jedna z uczestniczek badania działa aktywnie na rzecz wspomnianego klubu przez cały czas jego istnienia, na początku jako członkini Komitetu Założycielskiego, potem pełniąc funkcję w jego zarządzie. Ze złożonej przez matkę deklaracji wynika, że zamierza ona kontynuować swą działalność tak długo, jak jej syn będzie podopiecznym klubu. Pragnienie zapewnienia mu lepszych warunków rozwoju potencjału sportowego było i nadal jest

głównym powodem podjętej przez nią aktywności („*bo ja to robię dla swojego przede wszystkim syna, a że korzystają inne dzieciaki też, no to niech sobie korzystają*”, XIII/16/K).

Wnioski

W otoczeniu społecznym badanych rodzin wyróżnić można trzy podstawowe grupy społeczne, ze strony których rodzice zdolnych córek i synów doświadczają wsparcia – informacyjnego, instrumentalnego, rzadziej emocjonalnego. Znajdują się tu zarówno członkowie rodzin generacyjnych, jak i osoby niespokrewnione, a wśród nich eksperci oraz rodzice innych zdolnych dzieci. Wyraźnie jednak rysują się różnice w zakresie partycypacji poszczególnych grup w codziennych działaniach rodzin związanych z opieką, wychowaniem i kształceniem dzieci zdolnych.

Największą pomoc rodziny otrzymują ze strony ekspertów – nauczycieli, instruktorów, trenerów – organizujących procesy kształcenia zdolności dziecka. Zakres i stopień oferowanego wsparcia różnicuje rodzaj zdolności przejawianych przez dziewczynkę czy chłopca. Na duże zaangażowanie specjalistów wskazują rodzice dzieci o uzdolnieniach muzycznych, sportowych i tanecznych. Należy zauważyć, iż są to rodzaje zdolności, których rozwój odbywa się przede wszystkim poza szkołą ogólnokształcącą – głównie w ramach szkolnictwa artystycznego i sportowego, w placówkach wychowania pozaszkolnego, w instytucjach samorządowych i organizacjach działających w sektorze kultury i sportu (Stańczak, 2019). Niewielki natomiast udział specjalistów obserwuje się w przypadku dzieci uzdolnionych akademicko. W przeciwieństwie do wcześniej wymienionych rodzajów zdolności mogą być one z dużym sukcesem pielęgnowane w szkołach. Badane rodziny negatywnie oceniają jednak zaangażowanie nauczycieli szkół ogólnokształcących w procesy rozwoju zdolności akademickich swoich dzieci.

Niski poziom partycypacji w życiu rodzin wychowujących dzieci zdolne wykazują członkowie ich rodzin generacyjnych. Choć badani deklarują, iż ich stosunki z członkami bliżej i dalszej rodziny są poprawne lub nawet bardzo dobre, poziom wsparcia oferowanego przez bliskich jest niewielki i ogranicza się do czynności opiekuńczych i spotkań towarzyskich. Udział babć i dziadków w życiu wnucząt sprowadza się na ogół do wizyt w sytuacjach kryzysowych (choroba dziecka), do spotkań niedzielnych i świątecznych oraz pobytu wnuków na wakacjach.

Badane rodziny dzieci zdolnych cechuje niski stopień powiązań z rodzicami innych zdolnych dzieci. Więzy takie aktywnie nawiązuje zaledwie kilka rodzin, na ogół impulsem do ich powstania jest konkretna sytuacja problemowa – brak konkretnych informacji lub trudności logistyczne. Pozostałe rodziny w ogóle nie dostrzegają w spontanicznie nawiązywanych znajomościach z innymi rodzinami wychowującymi zdolne dzieci potencjalnego źródła wsparcia.

Przedstawiony tu obraz słabo rozbudowanej sieci społecznych powiązań rodzin dzieci zdolnych ukazuje ją jako rodzinę wyizolowaną, która we własnym zakresie i na własną odpowiedzialność podejmuje wyzwanie towarzyszenia swemu zdolnemu dziecku w jego rozwoju.

Bibliografia

- Agrosino, M. (2020). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Warszawa: PWN.
- Cierpka, A. (2013). *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Warszawa: Eneteia.
- Davidson, J.E. (2012). Is giftedness truly a gift?, *Gifted Education International*, 3 (28), 252-266, doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0261429411435051>.
- Flick, U. (2011). *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: PWN.
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children, *Educational and Child Psychology*, 2 (30), 7-17, <https://www.joanfreeman.com/pdf/ArticleECPJournalMay2013.pdf> (dostęp: 8.01.2021).
- Gwiazdowska-Stańczak, S., Sękowski, A.E. (2018). *Rodzina uczniów zdolnych*, Warszawa: Difin.
- Kaźmierska, K. (red.) (2012). *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Kędzierska, H. (2012), *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Limont, W. (2012). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować*, Gdańsk: GWP.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Mendecka, G. (2019). *Doświadczenia rodzinne jako czynnik rozwoju wybitnych twórców*, Warszawa: Difin.
- Miński, R. (2017). Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 3, 30-51, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume39/PSJ_13_3.pdf (dostęp: 10.12.2020).
- Sęk, H., Cieślak, R. (2011). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne, (w:) H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, 11-28, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, L.K. (2013). *Giftedness 101*, New York: Springer.
- Staćzak, M. (2019). *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science, *Psychological Science in the Public Interest*, 1 (12), 3-54, doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1529100611418056>.
- 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, 20-30, doi: <http://dx.doi.org/10.5604/00332860.1178580>.
- Witte, A.L., Kiewra, K.A., Kasson, S.C., Perry, K.R. (2015). Parenting Talent: A Qualitative Investigation of the Roles Parents Play in Talent Development, *Roeper Review*, 2 (37), 84-96, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2015.1008091>.
- Worrell, F.C., Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Dixson, D.D. (2019). Gifted Students, *Annual Review of Psychology*, vol. 70, 551-576, doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>.
- Żmijski, J. (2013). Sieć jako fenomen społeczny naszych czasów, (w:) D. Elsner (red.), *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, 29-45, Warszawa: Wolters Kluwer.