

nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE

tom 16
numer 1/2023

**PEDAGOGIKA ZDOLNOŚCI I TWÓRCZOŚCI:
TEORIE - MODELE - EDUKACJA**

**THE PEDAGOGY OF ABILITIES AND CREATIVITY:
THEORIES - MODELS - EDUCATION**



nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

**STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE**

**tom 16
numer 1/2023**

**PEDAGOGIKA ZDOLNOŚCI I TWÓRCZOŚCI:
TEORIE - MODELE - EDUKACJA**

**THE PEDAGOGY OF ABILITIES AND CREATIVITY:
THEORIES - MODELS - EDUCATION**

**NAUKI O WYCHOWANIU.
STUDIA INTERDYSCYPLINARNE
PÓŁROCZNIK**

ADRES REDAKCJI: Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
ul. Pomorska 46/48
91-408 Łódź
www.wnow.uni.lodz.pl
www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl
e-mail: czasopismo.naukiowychowaniu@uni.lodz.pl

REDAKTOR NACZELNY: Ewa Marynowicz-Hetka

REDAKTORZY NUMERU: Krzysztof J. Szmidt, Monika Modrzejewska-Świgulska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Ewa Marynowicz-Hetka – Redaktor Naczelny
Elżbieta Kowalska-Dubas – Zastępca Redaktora Naczelnego
Piotr Soszyński – Sekretarz Redakcji
Eleonora Bielawska-Batorowicz, Maria Donevska, Katarzyna Gajek, Mariusz Granosik,
Marcin Kafar, Renata Szczepanik, Krzysztof Szmidt

RADA NAUKOWA: Jean-Marie Barbier (Professeur é mérite du CNAM; Chaire Unesco-ICP, Paris, France)
Oldřich Chytil (Ostravsk univerzita v Ostravě, Czech Rep.)
Marek Czyżewski (Uniwersytet Łódzki)
Dariusz Doliński (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wrocław)
Günther Graßhoff (Universität Hildesheim, Germany)
Iwona Janicka (Uniwersytet Łódzki)
Tomasz Jarmużek (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Szczeciński)
Françoise F. Laot (Université de Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Paris, France)
Philippe Maubant (Université de Sherbrooke, Montréal, Canada)
Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)
Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki)
Anna Rurka (Universite Paris Nanterre, Paris, France)
Sabina Siebert (University of Glasgow, UK)
Tomasz Szukdlarek (Uniwersytet Gdański)
Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki)
Danuta Urbaniak-Zajc (Uniwersytet Łódzki)
Max Urchs (EBS Universitt fr Wirtschaft und Recht, Germany)
Antonin Wagner (Emeritus Professor of Management at the New School for Public
Engagement, New York)
Michael Winkler (Friedrich-Schiller-Universitt Jena, Germany)
Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku)

OPRACOWANIE REDAKCYJNE:

Katarzyna Soszyńska

SKŁAD I ŁAMANIE:

Piotr Soszyński

PROJEKT OKŁADKI:

Martyna Jastrzbek

TEUMACZENIE I REDAKCJA TEKSTÓW

W JĘZYKU ANGIELSKIM:

Jędrzej Burszta

Publikacja finansowana przez Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego

Teksty wszystkich materiałów dostępne są na licencji:



Uznanie autorstwa 4.0

ISSN 2450-4491

Nakład: pierwotna wersja elektroniczna: <http://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl>

Spis treści

Krzysztof J. Szmidt, Monika Modrzejewska-Świgulska <i>Wprowadzenie. Zdolności – talent – twórczość. Bardzo „obecne” dyskursy /</i> <i>Introduction. Abilities – Talent – Creativity. Very „Present” Discourses</i>	8
Studia i rozprawy	
Krzysztof J. Szmidt <i>Outstanding Artists as Educational Models – the Dilemma of the Pedagogy of Abilities</i> [Wybitni twórcy jako wzory wychowawcze – dylemat pedagogiki zdolności]	17
Marcin Gierczyk, Joseph S. Renzulli <i>Dobrostan uczniów uzdolnionych: co mówią badania naukowe?</i> <i>Systematyczny przegląd literatury</i>	35
Teresa Giza <i>Teoria i praktyka edukacji inkluzyjnej uczniów zdolnych</i>	57
Magdalena Sasin <i>The Gifted Student in the Post-Pandemic Situation</i> [Uczeń zdolny w sytuacji postpandemicznej]	75
Prace z warsztatu	
Iwona Czaja-Chudyba <i>How to Study the Childhood of the Prominent? The Conceptual Framework of the Project</i> [Jak badać dzieciństwo Wybitnych? – ramy koncepcyjne projektu]	92
Małgorzata Siekańska <i>The Factors Influencing Sports Talent Development in the Opinion of Rhythmic Gymnastics Coaches</i> [Czynniki wpływające na rozwój talentu sportowego w opinii trenerek gimnastyki artystycznej]	108
Alicja Baum <i>Kobiety w szachach. Problemy związane z rodziną w procesie rozwoju talentu</i>	126
Monika Modrzejewska-Świgulska <i>Do You Think the Painting is Finished? The Function of Correction/Conversation in Developing Painting Skills on the Example of Outdoor Painting</i> [Czy twoim zdaniem obraz jest skończony? Funkcja korekty/rozmowy w rozwijaniu zdolności malarskich na przykładzie malowania w plenerze]	144

Małgorzata Stańczak <i>Codzienne życie rodzin dzieci uzdolnionych w obszarach: akademickim, artystycznym i sportowym</i>	162
Joanna Łukasiewicz-Wieleba <i>Rodzice wobec rozwoju potencjału twórczego swoich dzieci</i>	175
Magdalena Giercarz-Borkowska <i>Zaangażowanie rodziców w rozwój zdolności dziecka w rodzinach edukacji domowej w Polsce</i>	191
Anna Majewska-Owczarek, Martyna Justyńska <i>Wspieranie zdolności twórczych dzieci w edukacji domowej – wskazania do przyszłych badań</i>	206
Małgorzata Jabłonowska, Justyna Wiśniewska <i>Rodzinna zabawa w kodowanie, czyli o roli rodziców w rozwijaniu zainteresowań i predyspozycji dzieci</i>	220
Ewa Kruszyńska <i>Postrzeganie uczniów zdolnych przez nauczycieli klas I–III w Polsce. Wstępne wyniki badań empirycznych</i>	238

Dyskusje / polemiki / recenzje

Janina Uszyńska-Jarmoc, Beata Kunat <i>“Gifted, But What’s Next?” A Proprietary Program of Recognizing Students’ Personal Resources and Ways of Using Them to Choose Their Further Educational and Life Path [„Uzdolniony, a co dalej?” Autorski program rozpoznawania zasobów osobistych ucznia oraz korzystania z nich w wyborze dalszej drogi edukacyjnej i życiowej]</i>	258
Katarzyna Krason <i>Wydostać się z cienia ograniczeń ciała i umysłu – zespół sawanta w optyce twórców filmowych</i>	275
Agnieszka Janiszewska <i>Co może blokować wykorzystanie potencjału twórczego? Psychologiczne inhibitory samorealizacji</i>	289
Krzysztof J. Szmidt <i>Recenzja: Alane Jordan Starko, Creativity in the Classroom. School of Curious Delight, seventh edition, Routledge, New York – London 2022, ss. 442.</i>	303

Aktualia

Agnieszka Janiszewska <i>Gdzie jeszcze dyskutuje się o rozwoju zdolności, samorealizacji i twórczości...? Projekt „Obiecane inspiracje. Rozmowy z przedstawicielami kultury, nauki i sztuki” pod patronatem Rektora Uniwersytetu Łódzkiego</i>	309
---	-----

Table of Contents

Krzysztof J. Szmidt, Monika Modrzejewska-Świgulska <i>Introduction. Abilities – Talent – Creativity. Very „Present” Discourses</i>	8
---	---

Studies and Dissertations

Krzysztof J. Szmidt <i>Outstanding Artists as Educational Models – the Dilemma of the Pedagogy of Abilities</i>	17
--	----

Marcin Gierczyk, Joseph S. Renzulli <i>The Well-Being of Gifted Students: What Does the Research Say? A Systematic Literature Review</i>	35
---	----

Teresa Giza <i>Theory and Practice of Inclusive Education of Gifted Students</i>	57
---	----

Magdalena Sasin <i>The Gifted Student in the Post-Pandemic Situation</i>	75
---	----

Research Reports

Iwona Czaja-Chudyba <i>How to Study the Childhood of the Prominent? The Conceptual Framework of the Project</i>	92
--	----

Małgorzata Siekańska <i>The Factors Influencing Sports Talent Development in the Opinion of Rhythmic Gymnastics Coaches</i>	108
--	-----

Alicja Baum <i>Women in Chess. Family-Related Problems in the Process of Talent Development</i>	126
--	-----

Monika Modrzejewska-Świgulska <i>Do You Think the Painting is Finished? The Function of Correction/Conversation in Developing Painting Skills on the Example of Outdoor Painting</i>	144
---	-----

Małgorzata Stańczak <i>Everyday Life of Families with Children Talented Academically, Artistically, or in Sports</i>	162
---	-----

Joanna Łukasiewicz-Wieleba <i>Parents Towards the Development of Their Children's Creative Potential</i>	175
---	-----

Magdalena Giercarz-Borkowska
Parental Involvement in the Development of Children's Abilities in Home Education Families in Poland 191

Anna Majewska-Owczarek, Martyna Justyńska
Supporting Children's Creative Abilities in Home Education – Indications for Further Research 206

Małgorzata Jabłonowska, Justyna Wiśniewska
Family Coding Game. On the Role of Parents in Developing Children's Interests and Predispositions 220

Ewa Kruszyńska
The Perception of Gifted Students by Teachers in Grades 1–3 in Poland. Initial Results of Empirical Research 238

Discussions / Polemics / Reviews

Janina Uszyńska-Jarmoc, Beata Kunat
"Gifted, But What's Next?" A Proprietary Program of Recognizing Students' Personal Resources and Ways of Using Them to Choose Their Further Educational and Life Path 258

Katarzyna Krason
Escaping Beyond the Shadow Thrown by the Limits of Body and Mind – Savant Syndrome in Filmmakers' Optics 275

Agnieszka Janiszewska
What Can Block the Use of Creative Potential? Psychological Inhibitors of Self-Realization 289

Krzysztof J. Szmidt
Review: Alane Jordan Starko, Creativity in the Classroom. School of Curious Delight, seventh edition, Routledge, New York – London 2022, pp. 442. 303

Updates

Agnieszka Janiszewska
Where Else Can You Find a Discussion about the Development of Abilities, Self-Realization and Creativity...? The "Promised Inspirations. Conversations with Representatives of Culture, Science and Art" Project under the Patronage of the Rector of the University of Lodz 309



Krzysztof J. Szmidt* 

Monika Modrzejewska-Świgulska* 

Wprowadzenie. Zdolności – talent – twórczość. Bardzo „obecne” dyskursy

Abstrakt

Tekst wprowadza do problematyki szesnastego numeru „Nauk o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, który poświęcony został problematyce edukacyjnych, rodzinnych oraz kulturowych uwarunkowań rozpoznawania i wspierania zdolności, talentu oraz kreatywności. Autorzy we wprowadzeniu podkreślają, iż tematyka zdolności i uzdolnień stała się współcześnie znaczącym problemem w badaniach pedagogicznych i psychologicznych. W numerze szesnastym znalazły się artykuły o charakterze zarówno teoretycznym, jak i w ujęciu empirycznym, w których autorzy prezentują wyniki badań własnych.

Słowa kluczowe: zdolności, talent, kreatywność, rozpoznawanie, wspieranie, badania.

Introduction. Abilities – Talent – Creativity. Very „Present” Discourses

Abstract

The text offers an introduction into the sixteenth issue of “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies,” which is dedicated to the topic of educational, family, and cultural conditions for recognizing and supporting abilities, talent, and creativity. In the introduction, the authors emphasize that the topic of abilities and talents has become an important subject in contemporary studies in pedagogy and psychology. The sixteenth issue of the journal consists of both theoretical and empirical articles, which present the results of the authors’ research projects.

Keywords: abilities, talent, creativity, recognition, support, research.

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 8.05.2023; akceptacja: 10.05.2023.

W tytule *Wprowadzenia* nawiązujemy do znanego w środowisku pedagogów cyklu spotkań i publikacji pod kierunkiem Zbigniewa Kwiecińskiego, określanych jako „Nieobecne dyskursy”, które były organizowane w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu w latach 90. XX wieku i zaowocowały sześcioma tomami tekstów pod tym tytułem. Obejmowały one mało obecne w dyskusjach akademickich tematy i problemy pedagogiki, socjologii oraz filozofii wychowania, podejmowane przez autorów pomijanych w tych dyskusjach, głównie zwolenników lewicowego postmodernizmu i neoliberalizmu. Uzupełniały, w zamyśle autorów tych dyskusji, wyraźną lukę w wiedzy o edukacji i jej uwarunkowaniach. Ciekawe, że w żadnym z sześciu tomów „Nieobecnych dyskursów” nie podjęto tematu pedagogiki zdolności i twórczości, tak jakby były one obecne w debacie naukowej i klasyfikacjach dyscyplin pedagogicznych. Nie były! Od tamtego czasu, w nowym tysiącleciu, stały się tak ważne i zajmujące uwagę naukową badaczy z całego świata, że wreszcie możemy powiedzieć, iż są „bardzo obecne” (Górniewicz 2017). Co więcej, ich obecność w dyskursie naukowym pedagogów i psychologów oraz przedstawicieli innych nauk (np. socjologii, marketingu i zarządzania, geografii społecznej) powinna być w przyszłości zdynamizowana lub „zdwojona”, ponieważ dzisiejsze trudne czasy wymagają kształcenia osób zdolnych, twórczych i odważnych do przeciwstawienia się różnym niebezpieczeństwom, łącznie z niebezpieczeństwem wojny. Chciałoby się powiedzieć za Aleksandrem Kamińskim (1947/1958), że dzisiejsze czasy znów potrzebują ludzi dobrych, twórczych i dzielnych.

Pedagogika zdolności i pedagogika twórczości, dwie „siostry syjamskie”, jeśli wolno użyć takiej metafory, rozwijają się we wspólnym wysiłku badaczy i praktyków, których łączy problematyka zasobów i potencji człowieka, zdolności i uzdolnień, twórczych i nietwórczych, diagnozowania ich i wspierania w toku pomocy w rozwoju wszystkim grupom wiekowym, czynników wewnętrznych i zewnętrznych mających wpływ na pomyślny i niepomyślny rozwój tych zasobów i potencji. Kiedy myślimy o przynależności akademickiej Autorów tego tomu, to zasadne wydaje się twierdzenie, że łączy nas również to, że działamy naukowo w instytucjach badawczych poświęcających czas i finanse na eksplorację zarówno problemów twórczości (kreatywności), jak i zdolności, uzdolnień i talentu. Łączy nas również to, że zarówno pedagogiki zdolności, jak i pedagogiki twórczości nadal nie ma w oficjalnych klasyfikacjach dyscyplin naukowych pedagogiki. Są natomiast obecne w życiu!

Problematyka zdolności i twórczości (kreatywności) stała się w ostatnich latach tak popularna – „obecna” – w środowisku zajmującym się badaniem edukacji, że nie sposób śledzić wszystkich ważnych artykułów, rozdziałów czy monografii z tego zakresu. Do wielu z nich odwołują się Autorzy zamieszczonych tu artykułów, sami będący „sprawcami” wielu z nich (zob. bibliografie artykułów). Co ciekawe dla polskiej pedagogiki i psychologii, niuansują się badania empiryczne na temat zdolności i twórczości, prezentowane w setkach artykułów „punktowanych” lub „punktotwórczych”, lecz nadal nie skutkuje to powstaniem wnikliwej syntezy wiedzy naukowej o zdolnościach w postaci podręcznika akademickiego. Zachęcony przez redaktorkę Wydawnictwa Naukowego PWN, starszy z redaktorów naukowych tego tomu, autor podręcznika

Pedagogika twórczości (Szmidt 2013a), poszukiwał kiedyś kompetentnych autorów do napisania podręcznika akademickiego z zakresu zdolności i uzdolnień – i nie znalazł! Napisanie takiej sumy wiedzy ciągle stanowi wyzwanie dla badaczy.

Można zatem zasadnie stwierdzić, iż tematyka zdolności i uzdolnień stała się współcześnie problemem „gorącym” w badaniach pedagogicznych i psychologicznych na całym świecie. Nie można jednak tego powiedzieć o pedagogice polskiej, brak bowiem nie tylko ugruntowanej nazwy dla tej nowej subdyscypliny w podręcznikach akademickich z zakresu nauk o wychowaniu, brak również – jak się rzekło – podręczników akademickich, będących sumą wiedzy z tego zakresu. Nie brak jednak badań psychopedagogicznych poświęconych najróżniejszym problemom zdolności i twórczości, ich rozwoju i uwarunkowań, oraz nowych, interesujących publikacji, mających zdolności, uzdolnienia, talent i twórczość w tytułach. Ten numer „Nauk o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” pragniemy poświęcić właśnie tym badaniom i ich wynikom, a zwłaszcza najnowszym doniesieniom naukowym badaczy, którzy wzięli „na warsztat” ten arcyciekawy temat, zarówno w Polsce, jak i za granicą, zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i empirycznym.

Numer szesnasty NOWIS zawiera kilkanaście artykułów eksplorujących problematykę związaną z edukacyjnymi, rodzinnymi oraz kulturowymi uwarunkowaniami rozpoznawania i wspierania zdolności, talentu oraz kreatywności. Zgodnie z tradycją czasopisma teksty przyporządkowane zostały do czterech części tematycznych: Studia i rozprawy; Prace z warsztatu; Dyskusje/polemiki/recenzje oraz Aktualia.

W pierwszej części znalazły się artykuły, w których formułuje się wnioski dla praktyki pedagogicznej na podstawie przeglądu zastanych koncepcji oraz badań nad szeroko pojętymi zdolnościami. Krzysztof J. Szmidt rozważa problem korespondencji pomiędzy wybitną twórczością a charakterem wybitnych twórców, proponuje również własną koncepcję wzorca postawy twórczej. Autorzy trzech kolejnych artykułów dokonują przeglądu badań nad różnymi kontekstami funkcjonowania uczniów zdolnych. Marcin Gierczyk i Joseph S. Renzulli przybliżają wybrane badania dotyczące problematyki dobrostanu (*well-being*) dzieci i młodzieży uzdolnionej, a tym samym wpisują swoje studia w tematykę z zakresu psychologii i pedagogiki pozytywnej (zob. Szmidt 2013b). Teresa Giza omawia paradygmat inkluzywności w kształceniu uczniów zdolnych. Pierwszą część zamyka tekst Magdaleny Sasin, która zgłębia funkcjonowanie uczniów zdolnych podczas i po pandemii koronawirusa COVID-19.

Na drugą część składają się teksty o charakterze teoretyczno-empirycznym. Iwona Czaja-Chudyba rozważa dylematy metodologiczne związane z rekonstruowaniem dzieciństwa osób wybitnych oraz prezentuje autorską procedurę badań biograficznych w tym obszarze. Małgorzata Siekańska, Alicja Baum oraz Monika Modrzejewska-Świgulska podejmują problematykę społecznych, edukacyjnych i rodzinnych kontekstów rozwoju talentów – sportowego, szachowego, artystycznego. Małgorzata Stańczak, Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Magdalena Giercarz-Borkowska, Anna Majewska-Owczarek, Martyna Justyńska, Małgorzata Jabłonowska oraz Ju-

styna Wiśniewska swoje zainteresowania badawcze koncentrują wokół zagadnień związanych z rodzinnymi uwarunkowaniami wspierania i rozwijania predyspozycji twórczych, uzdolnień kierunkowych, zdolności oraz zainteresowań dzieci. Natomiast szkolnym uwarunkowaniom identyfikowania uczniów zdolnych poświęcony został tekst Ewy Kruszyńskiej, która bada ukryte nauczycielskie koncepcje zdolności.

Trzecia część ma charakter dyskusji/polemiki z dotychczasowym dorobkiem w obszarze pedagogiki i psychologii twórczości. Janina Uszyńska-Jarmoc oraz Beata Kunat prezentują autorski program rozpoznawania zasobów osobistych uczniów oraz krytycznie ustosunkowują się do dotychczasowej praktyki ich diagnozowania. Katarzyna Krasoń przez pryzmat obrazu filmowego analizuje rolę najbliższego otoczenia w tworzeniu optymalnych warunków dla funkcjonowania *prodigious savant*. W trzeciej części znalazła się również recenzja książki Alane Jordan Starko, którą Krzysztof J. Szmidt uznaje za najlepszy amerykański podręcznik akademicki do nauki pedagogiki twórczości. Z kolei Agnieszka Janiszewska proponuje nowy kontekst znaczeniowy dla ugruntowanych w literaturze koncepcji samorealizacji poprzez wprowadzenie taki pojęć, jak: syndrom oszusta, kompleks Jonasza, syndrom wysokiego maku, mentalność kraba. Ta sama Autorka w Aktualnościach opisuje autorski projekt „Obiecane inspiracje. Rozmowy z przedstawicielami kultury, nauki i sztuki”, objęty patronatem Rektora Uniwersytetu Łódzkiego.

Redaktorzy tomu serdecznie dziękują Pani Profesor dr hab. Wiesławie Limont za konsultacje i pomoc w konceptualizacji jego zawartości oraz cenne dyskusje o współczesnych problemach nauk o zdolnościach i twórczości. Mamy nadzieję, że przełożyły się one na przedstawiane tu treści. Redaktorzy wyrażają również wdzięczność Recenzentkom i Recenzentom za współpracę, bez której nie byłoby kolejnego numeru NOWIS. Dziękujemy przede wszystkim Autorom, którzy zechcieli podzielić się z nami swymi naukowymi dokonaniem.

Introduction. Abilities – Talent – Creativity. Very „Present” Discourses

The title of this Introduction refers to a well-known series of events and publications curated by Zbigniew Kwieciński, described as “Absent discourses,” which were organized at the Nicolaus Copernicus University in Torun in the 1990s and resulted with the publication of six edited collections under that same title. The volume explored a range of different topics in pedagogy, sociology, and philosophy of education, rarely discussed in academic circles, written by authors often omitted in these discussions, mostly proponents of left-wing postmodernism and neoliberalism. In the view of their authors, these texts supplemented a clear gap in the knowledge about education and its conditions. Interestingly, neither of the six volumes of “Absent discourses” addressed the topic of the pedagogy of abilities and creativity, making it seem that these issues were present in academic debate and in the classification of pedagogical

disciplines. They were not! Since then, in the new millennium, these issues have become important and are studied by scholars from around the world, so that we can finally state that they are indeed “very present” (Górniewicz 2017). Furthermore, their presence in the academic discourse of pedagogues and psychologists, as well as representatives of other fields (e.g. sociology, marketing and management, social geography) should become more pronounced or “doubled” in the future, since our difficult present-day conditions necessitate the need to educate gifted, creative and brave individuals on how to oppose different dangers, including the specter of war. One would like to say – to quote Aleksander Kamiński (1947/1958) – that our present times require good, creative and brave people again.

The pedagogy of abilities and the pedagogy of creativity, two “Siamese sisters,” if we can use such a metaphor, are being developed through the joint effort of researchers and practitioners who are equally interested in the issues of resources and potentials, abilities and talents, both creative and non-creative, in diagnosing them and supporting the development of every age group, in both internal and external factors affecting the successful and unfavorable development of these resources and potentials. When considering the academic affiliations of the Authors of the articles collected in this issue, it is reasonable to assume that what connects us is also the fact that we all work in research institutions that devote their time and financial resources to scholarship exploring both the topic of creativity, as well as abilities, gifts and talents. What also connects us is the fact that neither the pedagogy of abilities, nor the pedagogy of creativity, are included among the official classifications of scientific disciplines in the field of pedagogy (Kwieciński, Śliwierski 2019). They are, however, present in life!

In recent years, the topic of abilities and creativity has become so popular – “present” – in the community of scholars who study the area of education, that it is not possible to follow every important article, chapter, or monograph published on these issues. The Authors of the texts collected in this issue refer to many of these publications, since they themselves are often “creators” of many of them (see: bibliographies of articles). What is interesting for Polish pedagogy and psychology is that the empirical research studies on abilities and creativity are becoming more and more nuanced, and are discussed on the pages of hundreds of publications from the Ministry’s list (ranked and awarded with points), which has still not resulted with the creation of any insightful synthesis of our knowledge about abilities in the form of an academic textbook. Encouraged by an editor working in the Polish Scientific Publishers PWN publishing house, the older of the two editors of the current issue – the author of the textbook *Pedagogy of creativity* (Szmidt 2013a) – had once searched for competent authors who would be able to write an academic textbook on the topic of abilities and gifts – and failed to find them! Writing about such a complex issue still poses a challenge for researchers.

It can be therefore argued that the topic of abilities and gifts has today become a “hot” problem in pedagogical and psychological studies from all around the world. However, the same cannot be said about Polish pedagogy, which still has not pro-

duced an established name for this new sub-discipline in academic textbooks on education, nor has it published – as was already mentioned – an academic textbook that would offer a synthesis of knowledge on this topic. There are, in turn, numerous psycho-pedagogical research studies dedicated to various problems connected with abilities and creativity, their development and conditions, as well as new, interesting publications with the words “abilities,” “gifts,” “talent” or “creativity” in their titles. This issue of “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies” is dedicated to these research studies and their results, and especially to the most recent conclusions drawn by scholars who have been studying this very interesting topic, both in Poland and abroad, from a theoretical as well as empirical perspective.

The sixteenth issue of NOWIS consists of several articles that explore the topic of educational, family, and cultural conditions for recognizing and supporting abilities, talent, and creativity. In the tradition of the journal, all of the articles have been divided among four thematic sections: Studies and Dissertations; Research Reports; Discussions/Polemics/Review; Updates.

The first section consists of articles which offer conclusions for pedagogical practice that are based on a review of existing concepts and research on broadly understood abilities. Krzysztof J. Szmidt ponders upon the relation between outstanding creativity and the personal character of outstanding artists, while also proposing his own conceptualization of a pattern of creative attitude. The authors of the next three articles present an overview of research on the different contexts connected with the functioning of gifted students. Marcin Gierczyk and Joseph S. Renzulli discuss selected research on the topic of well-being of gifted children and adolescents, thus situating their research study within the fields of positive psychology and pedagogy (see Szmidt 2013b). Teresa Giza discusses the paradigm of inclusivity in the education of gifted students. The first section ends with an article written by Magdalena Sasin who explores the functioning of gifted students during and after the COVID-19 pandemic.

The second part of the issue includes articles which present a theoretical and empirical perspective. Iwona Czaja-Chudyba considers the methodological dilemmas related to reconstructing the childhood of outstanding individuals and presents her own procedure of conducting biographical research in this area. Małgorzata Siekańska, Alicja Baum and Monika Modrzejewska-Świgulska explore the problem of the social, educational, and family contexts of the development of talents – in sports, among chess players, and in art. Małgorzata Stańczak, Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Magdalena Giercarz-Borkowska, Anna Majewska-Owczarek, Martyna Justyńska, Małgorzata Jabłonowska and Justyna Wiśniewska focus their research interests on topics concerning the family conditions for supporting and developing creative predispositions, specific talents, abilities and interests of children. Ewa Kruszyńska, in turn, reveals the hidden concepts of how abilities are

perceived by teachers, and focuses her article on the institutional conditions for identifying gifted students.

The third part consists of discussions/polemics with the current achievements of the pedagogy and psychology of creativity. Janina Uszyńska-Jarmoc and Beata Kunat present their own program for identifying the personal resources of students and critically examine the practical dimensions of its diagnosing. Focusing on cinematic representations, Katarzyna Krasoń analyzes the role of the closest environment in creating optimal conditions for the functioning of a prodigious savant. Agnieszka Janiszewska offers new semantic context on how to understand the concept of self-realization through the introduction of such concepts as: impostor syndrome, Jonah complex, tall poppy syndrome, crab mentality. In the Updates section, the same author presents her own project titled "Promised inspirations. Conversations with representatives of culture, science and art," developed under the patronage of the Rector of the University of Lodz.

The editors of this issue would like to extend their deepest gratitude to Professor Wiesława Limont for her consultations and assistance in the process of conceptualizing the content of this volume and valuable discussions on the contemporary problems facing scholarship on abilities and creativity. We hope these discussions are reflected in the articles presented in this issue. The editors would also like to express their gratitude to the Reviewers for their work, without which this issue of NOWIS would not be completed. Finally, we would like to thank all of the Authors who agreed to share their scientific accomplishments with us.

Bibliografia/Bibliography

- Górniewicz J. (2017) *Zdolności w ujęciu teoretycznym w: Rozwój zdolności dzieci w działalności instytucji szkolnych i pozaszkolnych* Olszyna, J. Górniewicz, A. Bojarska-Sokołowska, J. Strzelecki, Olsztyn, Centrum Badań Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 13–133.
- Kamiński A. (1947; 1958) *Narodziny dzielności. Opowiadania dla młodzieży*, Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”.
- Szmidt K. J. (2013a) *Pedagogika twórczości*, wyd. 2 poszerzone, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K. J. (2013b) *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone w: Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, K. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 13–40, <https://doi.org/10.18778/7525-837-0.02>.

O Autorach

Krzysztof J. Szmidt – pedagog, profesor nauk społecznych i profesor zwyczajny UŁ, kierownik Katedry Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości. Członek Sekcji Pedagogiki Sztuki Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Autor wielu prac naukowych i metodycznych z zakresu wychowania do kreatywności i edukacji kulturalnej, w tym pierwszego w Polsce podręcznika akademickiego *Pedagogika twórczości* (2007; 2013). Współautor podręczników do lekcji twórczości *Porządek i Przygoda, Żywioty* oraz „kultowego” już projektu kształcenia zintegrowanego *Przygoda z klasą* (WSiP). Autor oryginalnej koncepcji pomocy w tworzeniu – treningu kreatywności (Eksploracje – Kombinacje – Transformacje), supervisor treningu twórczości Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, autor innowacyjnych podręczników do treningu kreatywności. Uczestniczką prowadzonego przez niego treningu twórczości była noblistka Olga Tokarczuk. Opiekun naukowy Szkoły Podstawowej „Pracownia” w Łodzi, realizującej model szkoły twórczej. Jego ostatnie książki to: *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności* (2017, Łódź, Wydawnictwo UŁ), *ABC kreatywności. Kontynuacje* (2019, Warszawa, Difin) (pierwszy tom *ABC kreatywności* ukazał się w 2010 r.), *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie* (współaut. E. Płóciennik, 2020, Łódź, Wydawnictwo UŁ). Pomysłodawca i kierownik naukowy serii wydawniczej *Edukacja dla mądrości* (Wydawnictwo UŁ) oraz propagator pedagogiki pozytywnej.

Monika Modrzejewska-Świągulska – pedagog, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą pedagogiki twórczości, twórczości profesjonalnej, badań jakościowych. Autorka książek: *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów* (2015), *W stronę samorealizacji. Re-decyzje życiowe kobiet* (z A. Chmielińską 2021).

About the Authors

Krzysztof J. Szmidt is a professor of social sciences at the University of Lodz, head of the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity. Member of the Art Pedagogy Section of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences. Author of many scientific and educational works in the field of creativity and cultural education, including the first academic textbook in Poland, *Pedagogy of Creativity* (2007; 2013). Co-author of textbooks for the lessons of creativity *Order and Adventure, Elements* and the “iconic” integrated education project *Adventure with the class* (WSiP). Author of the original concept of help in creating – creativity training (Explorations – Combinations – Transformations), supervisor of creativity training of the Polish Creativity Association, author of innovative textbooks for creativity training. Nobel Prize winner Olga Tokarczuk was a participant in his creative training. The tutor of the Primary School “Pracownia” in Łódź, which implements the model of a creative school. His recent publications include: *Educational conditions for the development of creativity* (2017, Łódź, UŁ Publishing House), *ABC of creativity. Continuations* (2019, Warszawa, Difin; the first volume, *ABC of creativity*, was published in 2010), *Questioning Thinking. Theory and education* (co-author: E. Płóciennik, 2020, Łódź, UŁ Publishing House). The creator and scientific director of the “Education for Wisdom” book series (UŁ Publishing House), and a promoter of positive pedagogy.

Monika Modrzejewska-Świgulska is a doctor of humanities in the field of pedagogy, assistant professor at the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity at the University of Lodz. Her research interests concern the pedagogy of creativity, professional creativity, qualitative research. Author of the books: *Everyday creativity in narratives educators* (2015), *Towards self-realization. Women's life re-decisions* (with A. Chmielińska, 2021).

Cytowanie / To cite this article

Szmidt K. J., Modrzejewska-Świgulska M., *Wprowadzenie. Zdolności – talent – twórczość. Bardzo „obecne” dyskursy*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(16), s. 8–16, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.01>.

Szmidt K. J., Modrzejewska-Świgulska M., *Introduction. Abilities – Talent – Creativity. Very „Present” Discourses*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 1(16), pp. 8–16, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.01>.

Krzysztof J. Szmidt* 

Outstanding Artists as Educational Models – the Dilemma of the Pedagogy of Abilities

Abstract

The aim of the article is to discuss a serious problem in the pedagogy of abilities, related to presenting specific patterns and models of an outstanding artist to the pupils as types that determine the directions of personal development. In the first part, the author briefly describes the differences between the model and the personal pattern, grounded in pedagogy and sociology, and then moves on to a synthetic description of the main features of the outstanding artist's model, derived from empirical research. Against this background, he presents his own concept of a pattern of creative attitude, which he considers worth promoting in the education of gifted children. The difficult dilemma of the lack of correspondence between outstanding works and the character of outstanding artists is illustrated with the example of two personal anti-models: the composer and murderer Gesualdo da Venosa, and the writer and denunciator Henryk Worcell. In the conclusion, the author suggests not to separate considerations about outstanding creativity from the qualities of the character of a given artist, and to treat these phenomena as an integral in the gifted education area. Lastly, the author formulates several questions for further research in this field.

Keywords: eminent creativity, personal models, creative attitude, pedagogy of ability.

Wybitni twórcy jako wzory wychowawcze – dylemat pedagogiki zdolności

Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie poważnego problemu pedagogiki zdolności, związanego ze stawianiem przed wychowankami określonych wzorów i wzorców wybitnego twórcy jako modelu rozwoju osobowego. W pierwszej części autor krótko

* University of Lodz.

Received: 16.05.2022; accepted: 24.10.2022.

opisuje różnice pomiędzy wzorem a wzorcem osobowym, ugruntowane w pedagogice i socjologii, a następnie przechodzi do syntetycznego opisu głównych cech wzoru wybitnego twórcy, wywiedzionego z badań empirycznych. Na tym tle przedstawia własną koncepcję wzorca postawy twórczej, godnego – jak sądzi – promowania w edukacji dzieci zdolnych. Trudny dylemat często spotykanego braku korespondencji pomiędzy wybitną twórczością a charakterem wybitnych twórców ilustruje na przykładzie dwóch antywzorów osobowych: kompozytora-mordercy Gesualda da Venosy oraz pisarza-donosiciela Henryka Worcella. W zakończeniu autor postuluje, by w edukacji osób zdolnych nie oddzielać rozważań o wybitnej twórczości od przymiotów charakteru danego twórcy i traktować te zjawiska jako integralny byt, a następnie formułuje kilka pytań do dalszych badań z tego zakresu.

Słowa kluczowe: twórcy wybitni, wzory osobowe, postawy twórcze, pedagogika zdolności.

Can we, or should we separate an artist from a person?
Is art an autonomous discipline that should not be influenced
by biographical facts or an artist's personality?

Anna Gadt¹

Introduction

Both the pedagogy of creativity and the pedagogy of abilities have a major problem with regarding outstanding artists as ideals or models – figures who can be considered as model personality types for younger pupils to compare themselves with, and who would set the standards (the canon) for personal development. To put it in different terms, it is difficult to perceive many of them as actual models of development worth following. So why is it such a common occurrence, and why is it a problem for the pedagogy of abilities? Before I attempt to provide an answer – at least partial – it is worth to begin by highlighting a situation that often happens among students of the pedagogy of creativity and abilities. When encouraged to self-educate and broaden their knowledge about outstanding artists, their creative processes and achievements, students turn to the study of the biographies of painters, writers, architects, musicians and other geniuses, from which they quickly learn that these public figures very often were not examples of the nobility of character, nor did they lead an exemplary life. For instance, an admirer of painting learns that in his youth, Marc Chagall (1887–1985) denounced to the tsarist authorities on his rebellious and revolutionary friends, many of whom would be later sent to Siberia. A student fascinated with the short stories written by Ireneusz Iredyński (1939–1985) reads an interview with members of his family, and discovers that the author (who died at a relatively young age), who struggled with alcoholism, often fell into conflict with many close relatives as well as the

¹ Anna Gadt – jazz singer, composer, pedagogue, speaking about the renaissance Italian composer Gesualdo da Venosa, prince of Venosa, and murderer of his wife and her lover, in the interview: Gregorczyk (2021: 40).

police, and revolted many others. A professional journalist, who is an admirer of the works of Stanisław Lem (1921–2006), is finally granted an interview with the author of *Solaris*, which takes place in the last year before the literary master's death – and hears only complaints, sarcastic and vicious comments about other authors, grim prognoses on the future of civilization – he encounters a mean, disillusioned old man, and not a genius prophet. A female student of pedagogy is surprised when she reads that the remarkable pedagogue Jean-Jacques Rousseau sent his five children to an orphanage because they interfered with his creative career;² and the singer Kora Jackowska, who died in 2018, ordered a plot of drugs by mail and later explained to the press that “it was for the dog.” My MA students, when writing their dissertations on particular artists, experience cognitive shock when they learn that their favorite music icons – such as Janis Joplin, Jim Morrison, Whitney Houston or Kurt Cobain – were in fact aggressive drug users, alcoholics, and dysfunctional parents or life partners. These and other cases raise questions for pedagogical discussion, whenever we ask about the relation between the value of creativity and the role of the artist.

Models, patterns, ideals of education

It will not be an exaggeration to say that since its inception, when pedagogy was constituted as a system of knowledge on education, it was interested in, studied, and promoted certain idealized ways of living, as well as a certain type of character considered as exemplary for younger generations. Pedagogy made them role models to which the pupil could refer their own conduct, knowledge, skills and complex character traits. A model (ideal) emphasized perfection and personal integrity (Kotarbiński 1957).

Models, patterns, ideals, ideal types – these concepts characterizing a perfect person were used in pedagogical literature across centuries. Although there are many disputes on how to precisely understand them, it is generally agreed on to distinguish between “a model” and “a pattern.” Ewa Wysocka writes that in pedagogy:

[a personal model] can be defined by a superior notion of educational ideal, understood in most general terms as the highest goal of education, to which other goals, the content and methods of educational work, should be subordinated, as well as the entirety of goals regulating the educational practice and specifically the personal model characterizing the desired features from the point of view of educational goals (Wysocka 2008: 628).

Thus, a specific personal model is the result of an educational ideal, whose characteristic traits determine the goal of education. In some sense, it is an ideal model of a member of a given social group – as it was acknowledged especially by sociologists (Kłoskowska 1962, Ossowska 2000, Znaniecki 2001) – defined by a set of norms and

² In his bestselling book Jordan Peterson (2018: 156) writes about it in the following manner: “Rousseau was a fervent believer in the corrupting influence of human society and private ownership alike. He claimed that nothing was so gentle and wonderful as man in his pre-civilized state. At precisely the same time, noting his inability as a father, he abandoned five of his children to the tender and fatal mercies of the orphanages of the time.”

ideas connected to particular social roles – it can be considered as “an idea about a set of characteristics to which a member of a society aspires to, wanting to be in harmony with either the postulated, or actually governing system of value” (Wysocka 2008: 628).

Models are assigned different meanings – in pedagogy, they function as signposts for the direction of educational work, that is, a vision of personality, as well as physical, cognitive (mental), social, cultural, and spiritual (and other) traits that are desirable and worth achieving in the course of formal and informal education. It is an important normative function of models, defining the norms of behavior, rules of morality, and even beliefs or ways of thinking valued at the time by particular social groups, and society at large. Therefore, the personal model of the creator (artist) should contain a description of such character traits and behaviors, whose achievement by pupils is perceived as the anticipated goal of the work done by pedagogues of abilities and creativity.

There are significant differences between patterns of postulated reality and models of reality. This difference was skillfully outlined by Aleksander Kamiński, and later adopted by representatives of social pedagogy and other subdisciplines in pedagogy (Kamiński 1975, Marynowicz-Hetka 2006). Without going into details, it can be said that the pattern is:

a structure reproducing either the regularity of actual human behavior, or the regularity of actual functioning of a given institution, [whereas a model is] a theoretical structure [...] constructed from desirable features of human behavior or from desirable forms and ways of functioning of an institution (Kamiński 1975: 63).

The components of the pattern are generally averages and medians of specific countable features, taken from empirical studies, whereas the components of models are norms (of quantity, quality, value of a given component). How to define them is a topic for another article. According to this understanding, a pattern of an artist is a set of features characterizing real-life, active representatives of different domains of creativity, whereas the model of an artist (a gifted person) – is a postulated and desirable personal model, which is worth striving to achieve.

It is also worth mentioning that there have been many classifications of personal patterns and models in the social sciences, created by the already mentioned, outstanding scholars such as Maria Ossowska, Antonina Kłoskowska, Florian Znaniecki.

A pattern and a model of an artist

The features of a pattern of an artist (a particularly gifted person) emerge from numerous studies on the personalities of talented artists from different fields (art, science, technology, social innovations etc.), conducted by psychologists of creativity and abilities – and psychologists were also responsible for describing and explaining, in hundreds of publications, the different shades of character of these outstanding figures. This perspective on studies of creative abilities – genius approach – domi-

nated for many years in the psychology of creativity and abilities, although – as Keith Sawyer (2012) argues – it did not lead to the formulation of particularly rich patterns of artists’ personalities, instead concentrating too much on the inner workings of their functioning, thus ignoring the socio-cultural context of their activity. Despite many disputes in literature on the importance of particular features of the personality model of artists, it was possible to articulate a rather stable set of features of real-life artists, both those ordinary and those considered outstanding. The following list of cognitive, motivational, and behavioral traits characteristic of creators (repeated in many other classifications) can be reproduced (Dacey, Lennon 1998; Boden 2004; Feist 2010, 2017, 2019; Nęcka 2001; Runco 2014; Kaufman, Gregoire 2015; Simonton 2018, Hofman, Ivcevic, Feist 2021; Popek 2001; Limont 2010; Pufal-Struzik 2006; 2015, Strzałecki 2003; Szmidski 2021; Tokarz 2005):

Table 1. Basic features of a pattern of an artist derived from empirical studies

Mental features (cognitive)	Emotional and motivational features	Behavioral features
<ul style="list-style-type: none"> • cognitive curiosity and ability to discover and formulate new questions (problems) – questioning-type of thinking • openness to new information coming from multiple sources • recognizing possibility for change and innovation • using intuition and wishful thinking • flexible, original thinking – high rates of divergent thinking • lack of cognitive schemas • connecting disparate associations when searching for new solutions • metaphorical and symbolic thinking • tolerating contradictions and ambiguities 	<ul style="list-style-type: none"> • mindfulness • courage in searching for original solutions • taking reasonable risk • independence from others, non-conformity • transgressing social norms and ethical rules in a given discipline or environment • passion, tenacity, persistence in the creative process • ability to hold off gratification; • sense of freedom in the creative process • preference for chaos and disorder • freedom from gender stereotypes • naivety and childlike spontaneity; • love of fun • vulnerability • rebelliousness • anhedonia • social isolation, loneliness • lack of self-censorship • pride and high self-esteem • domination and aggression • impulsiveness • emotional coldness • narcissism 	<ul style="list-style-type: none"> • engagement in creative work • outstanding productivity – creating multiple works • ability to persuade others • leadership skills • ability to work in and lead creative teams • using heuristic methods in everyday work • self-promoting • desire to shock and bewilder • manipulating others, frauds

Source: own study.

As the table demonstrates, many of these features are seen as positive by the social environment and teachers (e.g. engagement in creative work, persistence, leadership skills, originality, cognitive curiosity), however, many others are considered negative “properties” of artists (narcissism, aggressiveness, violation of social rules, dominating over others, anhedonia, desire to shock etc.). It is very doubtful that pedagogues would wish to promote such features of an artist, or encourage students to develop them. It is different when it comes to the model of the artist – the ideal type of the creator.

For many years I have been promoting a pedagogically positive pattern of an alumnus with a developed creative attitude which is based on my own empirical studies in schools and cultural institutions, and also refers to the legacy of social pedagogy and the concepts of active attitudes, as well as to psychology and humanistic pedagogy and the emerging field of positive psychology and pedagogy (Szmidt 1995; 2001a; 2001b; 2003; 2013a; 2013b). Interestingly, the conception of this patterns was not influenced in any way by the many real-life and postulated models of the artist as a person and creator which have been developed for centuries (Gołaszewska 1973; Golka 2008).

Here are the features of this pattern:

Table 2. The pattern of the artist as a positive pedagogical model

Features of the cognitive sphere – creative thinking	Features of the emotional and motivational sphere – penchant for novelty and bravery	Features of the active sphere – resourcefulness
<ul style="list-style-type: none"> • perceptivity and cognitive curiosity, ability to marvel at something • ability to discover, formulate and redefine questions and problems – questioning-type thinking • sensitivity, acuteness, ability to question • flexible, original thinking • openness to new information, avoiding labelling • broad and in-depth interests extending outside of a given discipline • rich creative imagination • ability to use intuition and flashes of inspiration • ability to construct metaphors, to use analogies and similarities, to transform information and images, connecting distant associations • ease of learning new content, good memory 	<ul style="list-style-type: none"> • interest in problems, love of novelty (neophilia) • lack of fear of novelty and fear of the unknown (neophobia) • ability to hold off gratification and prizes • creative courage, desire for taking reasonable risk • consequence, tenacity, verve – passion • facing the same problems despite failures (perseveration) • ability to be constructively alone • independence from others, non-conformity, lack of fear of being judged and of authority figures 	<ul style="list-style-type: none"> • diligence, devotion, tenacity • ability to cooperate in groups and teams • resourcefulness – efficiency in situations of risk and shortage of resources • openness to creative transformations • sociality – desire to work for and with others • ability to implement new solutions and convince others – being innovative

<ul style="list-style-type: none"> • reflexive reception, selection and use of information • ability to reflect on one’s own thinking and distancing from it – wisdom 	<ul style="list-style-type: none"> • a kind, benevolent sense of humor 	<ul style="list-style-type: none"> • ability to use rules and heuristic techniques in practical situations (creative problem solving)
---	---	--

Source: own study (based on: Szmidski 2019; 2021).

As we can see, the pattern omits features that are considered negative – it is an axiologically positive pattern, constructed in this way for the purpose of formulating positive educational goals for gifted and creative students. I believe it is important to inspire, encourage, and develop these features and competences in students – it is worth making them the object of assistance in the creative process, which in my view is the essence of the practical dimension of the pedagogy of creativity and abilities.

Personal anti-patterns of an artist

It is crucial to emphasize, as strongly as Maria Ossowska did (2000), that there are also personal anti-patterns. A personal anti-pattern is a person whose features are the object of reluctance and even disgust felt by social groups, and the reaction is usually to reject this figure as a model of inspiration in personal development. According to this understanding, a personal anti-pattern of an artist (a gifted person) is a person who evokes negative emotions and thoughts, becoming an object of repulsion (Wysocka 2008: 629). Indeed, it would be difficult to consider such artists – who are described in the following pages – as Carlo Gesualdo da Venosa, Henryk Worcell, and many others (to mention only the murderer Caravaggio, the informer Jerzy Zawieyski, and the drug-addicted Amy Winehouse) as representing a model of successful development. The difficulty of how to evaluate this role is evidenced by the figures of the brilliant composer and the exceptional writer.

Gesualdo da Venosa

“Gesualdo, prince of Venosa, holds a special place in the history of music. He was both a composer and a murderer” – fittingly write Max Wade-Matthews and Wendy Thomson (2007: 283). He was born around the year 1561, probably in Naples, and died in 1613 in his ancestral castle in Gesualdo. He was part of an aristocratic family living in Naples, his mother was a niece of the Pope Pius IV, his uncle – the archbishop of Naples, and he inherited the title of the prince of Venosa from his father (Pamuła 1987: 286–288).

Historians of music maintain that he did not receive formal music education, but grew up surrounded by music and art. His father was interested in the fine arts, especially in music, and he kept a group of musicians in his house, some of whom became his son’s first teachers. In 1586 Carlo married Maria d’Avalos, his cousin renowned

for her beauty, who was already twice a widow, so he had to receive a dispensation from the pope to marry her. Two years later, on October 16, Carlo murdered his wife and her lover, the prince of Andria – Fabrizio Carafa. His biographers note that the murder was planned in cold blood and there were many witnesses among the prince’s servants (Knowles 2013). It was also particularly brutal: it is said that prince Carafa was shot, while Maria d’Avalos was stabbed twenty eight times with a knife or sword. These murders sparked a wave of indignation; Carlo was forced to relocate to his country manor, but was never judged or sentenced for his crimes. He later traveled around Italy, forming relationships with other musicians and finding inspiration for his own work, especially during his two years-long stay in Ferrara. He remarried in 1594, this time with Leonora d’Este, a relative of the prince of Ferrara, and after the death of his only son, he began to isolate from people and the rest of the world. The biographers of this tragic figure emphasize that:

One of his contemporaries, the genealogist Don Ferrante della Marra wrote that during his last years, the prince was haunted by inner demons. When music ceased to bring relief to his soul, Gesualdo da Venosa would drown his remorse in physical pain. He paid a dozen of his servants to brutally beat him up three times a day. It is said that during these “sessions,” he would smile with bliss. He also had another servant spend the nights in his bedroom making sure that his wounds would remain open and warm. So the composer was not convicted by the court for his crimes, but found a way to punish himself (Paluch 2013).

Wade-Matthews and Thomson write that “he died a lonely, bitter and half-mad man” (2007: 283).

The work of Gesualdo da Venosa secured him a permanent place in the history of music, especially the six volumes of madrigals “whose lyrics are most often filled with pain (there are a lot of references to suffering, death, and sadness)” (Wade-Matthews and Thomson 2007: 283). Apart from madrigals, his output included: two collections of motets and 27 responsories for the Holy Week, i.e. vocal music. Critics specifically highlight the exceptional expressiveness of the interpretations of poetic texts and original chromatics rarely used in renaissance music. Ahead of his time, he gave up the restraint of feelings or simplicity, and initiated a truly baroque, rich change of musical expression (Pamuła 1987: 208). It strongly influenced 20th century composers, particularly Igor Strawinsky, who was responsible for the renewed interest in Gesualdo da Venosa, as he often referred to the works of the composer-murderer (Knowles 2015). There is no doubt that Gesualdo da Venosa was a groundbreaking artist, a musically gifted person who was over 400 years ahead of his times, and his life would become an inspiration for many later works. And so the German director Werner Herzog’s film *Gesualdo: Death for Five Voices* (1995) is based on his life, as well as local legends and – to a great extent – stories he made up himself. The opera *Maria d’Avalos* (1992) presented the story of his wife’s and her lover’s murders, and was composed by the descendant of the title character, the Duke of Naples – Francesca d’Avalos. The tragic story was also depicted in another opera – *Luci mie traditrici*

(1988) by Salvatore Sciarrina. Today we can state with certainty that the great composer was suffering from a mental illness.

Katarzyna Paluch (2013), unconsciously answering the question posed by Anna Gadt in the opening motto to this article, writes:

Certainly, learning about the second life of the Italian madrigalist will change the way in which we experience his beautiful five-voice compositions. [...] It is hard to believe that a person gifted with such an enormous talent and musical taste would prove to be a ruthless killer with masochistic tendencies. In all certainty, Gesualdo da Venosa – “the Italian Dracula” – was a dangerous psychopath. But he went down in history as... an outstanding madrigalist.

Henryk Worcell (1909-1982)

Henryk Worcell, whose real name was Tadeusz Kurtyka, is one of the many Polish artists who – according to the documents of the Institute of National Remembrance (Ligarski 2008) – collaborated with the communist Secret Services, providing information on his colleagues: other artists, relatives, neighbors, and collaborators. A careful reader will find on this list such outstanding figures as theater director Henryk Tomaszewski, the founder of the Wrocław Pantomime Theatre, Marek Piwowski, the director of *The Cruise (Rejs, 1970)*, the excellent literary critic Wacław Sadowski, the renowned essayist and writer Krzysztof Teodor Toeplitz, the music critic and impresario Roman Waschko, and a number of brilliant writers: Andrzej Kuśniewicz, Eugeniusz Kabatc, Andrzej Brycht, Henryk Worcell (Ligarski 2008).

Worcell was born in a peasant family in 1909 in the village Krzyż, close to Tarnów. He did not finish middle school, and escaped to Kraków when he was 16 years old, where he worked as a dishwasher, and later as a waiter in the local Grand Hotel. Perhaps these experiences became the basis of his first and most famous novel *Zakłęte rewiry*, which was brilliantly adapted in 1975 by Janusz Majewski. He began writing, convinced by another writer – Michał Choromański, and after the success of *Zakłęte rewiry*, Worcell moved to Zakopane where he met other artists: Kornel Makuszyński, Zofia Nałkowska, Witkacy, Władysław Broniewski. During the Second World War he was a forced laborer in the German Reich, and after liberation he settled in the Recovered Territories (around Łądek Zdrój) and took up farming. He wrote and published short stories, reportages, and the famous novel *Odwet*, published in episodes in the magazine “Odra” (1947–48). He worked as a librarian in Trzebieszowice, but after a conflict with the locals and after losing an eye, he moved to Wrocław, where he lived until his death in 1982.³ He was the president of the Wrocław branch of the Polish Writers’ Union, and from 1949 a secret collaborator of the Secret Service, working

³ Other novels include: *Parafianie* (1960), *Najtrudniejszy język świata* (1965), *Pan z prowincji* (1973), *Wpisani w Giewont* (1974), *Inne rewiry* (1979), *Czyja jest moja żona?* (1979), *Dzieła wybrane*, t. 1–3 (1979). The book *O czym rzeka szepcze z deszczem* was published after his death in 1989.

under the pseudonym “Konar” (Kaczorowska 2008). The author of an article about the writer-informer characterizes his actions as follows:

He was jealous of other writers who received scholarships and travelled to foreign countries, and he was particularly hurt when during a meeting of the Wrocław branch of the Polish Writers’ Union in 1966, he was nominated for a State Award, although it was ultimately decided that the Odra Award would suffice, and the union nominated Tymoteusz Karpowicz for the State Award. In 1968 Worcell became the president of the Wrocław branch of the PWU. He held the position for three years. He informed the Secret Service about scholarships received by others, about who applied for foreign visits, often also commenting negatively on these attempts, handed over a handwritten list with names, addresses, telephone numbers, and sometimes with a short description of artists gathered around the Youth Circle of the PWU (Kaczorowska 2008).

Krzysztof Masłoń, a literary critic and researcher of the biographies of writers-informers, characterizes Worcell as follows:

It seems that he was often motivated by envy of his surroundings, as he felt slighted by some writers, and was jealous of their foreign trips and scholarships. He regretted not being nominated for the State Award of the USSR, and had to content with lesser prizes. He was primitive in his opinions, and he would destroy those artists he did not understand, although fortunately his opportunities were limited⁴ (Masłoń 2018).

He was particularly irritated by the young and brilliant poet, Rafał Wojaczek:

This talented poet acts entirely like a hoodlum, is a notorious drinker who when intoxicated hurts others by throwing glasses and ashtrays at them [...] – informed “Konar” (Kaczorowska 2008).

He appealed to the Secret Service authorities, asking them to finally do something with “this dangerous guy.” Two month later Wojaczek committed suicide. In January 1982, Worcell’s statement in support of the introduction of martial law was broadcast. He collaborated with the Secret Service between 1949–1955 and 1964–1973, until it was decided he was no longer useful.

What kind of benefits did Henryk Worcell, as well as other artists, receive from their collaboration with the secret communist services? Sebastian Ligarski provides an answer:

The employees of the ministry gave their OZI [Personal Sources of Information – K. J. Sz] who came from artistic circles different favors: attempts to exempt from criminal liability (Tomaszewski), getting back their driver’s license after being caught driving while under the influence (Damięcki), making it easier to start one’s career (Isakiewicz), and improving their life conditions (Worcell). They were also awarded with the chance to publish and travel abroad. The notorious passport was a deciding factor. In each

⁴ For more on the writer’s denunciatory activities, see: Krajewska (2007).

case. Another type of award was making it harder for competitors: in terms of their careers, fame, money, popularity. They shined, whereas their adversaries, often close friends or colleagues, experienced failures, successive problems in their lives, forcing them to emigrate with a sense of defeat (Karpowicz), not knowing who and in what ways was responsible for their dire situation⁵ (Ligarski 2008).

On the other hand, despite numerous attempts at being recruited by the Secret Service, such outstanding writers as Melchior Wańkiewicz, Paweł Jasienica or Jerzy Szaniawski did not succumb and were harassed almost throughout their entire careers (Klecel 2016).

These are but two selected personal anti-patterns of outstanding artists: an Artist-Murderer (Gesualdo da Venosa) and an Artist-Informer (Henryk Worcell). We can expand this list also with figures mentioned by Richard Brower (1999: 443–448):

- Leni Riefenstahl (1902–2003) – famous German director who worshiped Hitler and the birth of fascism;
- Edward Dmytryk (1908–1999) – American film director, supporter and propagator of communism;
- Emma Goldman (1869–1940) – American writer and anarchist;
- Lewis Carroll (1832–1918) – famous author of *Alice in Wonderland*, who photographed naked girls;
- Egon Schiele (1890–1918) – painter who was arrested for painting naked girls.

The problem and an attempt at resolving it

Paul Johnson, the prominent historian of ideas, writes:

Many people find it hard to accept that a great writer, painter, or musician can be evil. But the historical evidence shows, again and again, that evil and creative genius can exist side by side in the same person. It is rare indeed for the evil side of a creator to be so all-pervasive as it was in Picasso, who seems to have been without redeeming qualities of any kind (Johnson 2006: 256–257).

Frequent disappointments accompanying our studies of the biographies of outstanding artists whose works we have been admiring for years – be it their inspirational Biblical paintings (Caravaggio), beautiful in their simplicity Church motets

⁵ Joanna Siedlecka (2015) writes about the writers' involvement with the Secret Service. The compliant stance of some brilliant Polish writers towards Stalin and the communist state is described by Piotr Kitrasiewicz (2021). Prior to this, Jacek Trznadel (1986) published a famous volume consisting of interviews with renowned writers, which presents the enslavement of Polish writers during the Stalin Period, characterized by Trznadel as "domestic disgrace." It is the state of writers bending under the pressure of the false, communist reality of those times. As a chronicler's duty, it should be mentioned that all these examples were and still are criticized by the supporters of the "thick line" in Polish politics, which means calling for forgetting past mistakes, distortions, and collaborations of often outstanding artists with the communist authorities.

(Gesualdo), or bold philosophical theories (Martin Heidegger) – have their essential cause in what I wish to call the discrepancy between the nobility of the work on the one hand, and the lack of nobility of the artist's character on the other. I believe this discrepancy is in turn the effect of a belief, still upheld by many admirers of art, but also critics, journalists or authors of biographies: a myth (stereotype) telling us that priceless (noble) works of art are created by noble artists. It is difficult for us to imagine – let us repeat this once more – that the author of the psalm *Miserere* performed during the Holy Week Mass, or the madrigal *Arde il mio cor, ed e si dolce il foco*, was a double murderer (Gesualdo), and the creator of paedocentrism in pedagogy, and the preacher of the beauty of children's nature, would in fact give away his children to an orphanage (Rousseau). The existence of this discrepancy provokes some scholars of creativity and abilities to clearly separate these two significant factors (aspects) of creativity and analyze them independently: the personal aspect (who the artist is) and the attributive aspect (what he or she creates, and values he or she promotes). However, it is worth asking: can a pedagogue of creativity and abilities categorically and responsibly expose such dichotomies? And give up researching and propagating the ideal of unity between creativity and the life of the artist?

Perhaps a pedagogue of abilities looks at, or should look at, an artist and his work in a slightly different way than a critic or art historian does, since they are generally not interested in the subtleties of an artist's character and behavior, but in the value of their work and the process of its creation. Without relying on too far-reaching generalizations which may hurt the latter, I would like to state that a pedagogue of abilities can look, and should look, in a more comprehensive, holistic, or systemic way, especially when he or she is a supporter of the socio-cultural conceptions of the development of abilities, which forces to consider the process in a wide context of the individual, the family, as well as social and cultural, and not solely from the perspective of an isolated genius. This approach also imposes on the educator the duty to anticipate whether a given artist and his work can become a factor that influences the developmental activities of students interested in a given field, therefore – an ideal model. A music critic or art historian does not have to consider such responsibilities, nor realize them in teaching, although if he or she is pedagogically sensitive, they might ask whether promoting the works of an evil artist can have negative educational effects.

Not to operate only on generalizations: when teaching students about the works and biography of the brilliant blind Polish pianist, Mieczysław Kosz, and encouraging them to study his problematic biography (Karpinski 2019) and the film about his life *Ikar. Legenda Mietka Kosza* directed by Maciej Pieprzyca (see: Pieprzyca 2019), I have to take into consideration that for some of the more sensitive students, the artist's struggles with alcohol, his antagonistic nature, fraternizing with antisocial and hooligan circles in Warsaw, or generally – his very difficult character and suicide death – will not serve as an incentive to develop their own talents, and certainly will not make them admirers of the troubled musician. I was already familiar with Mieczysław Kosz's music before reading these books and watching Pieprzyca's film, and

I liked it much more then, since I did not have to associate it with the negative aspects of the artist-drinker. Careful viewing of the biographical series about Agnieszka Osiecka entitled *Osiecka* (2020), based on a screenplay written by Maciej Wojtyszko, Maciej Karpiński and Henryka Królikowska-Wojtyszko, and directed by Robert Gliński and Michał Rosa, if it is indeed factually accurate, makes the pedagogue doubt whether to include her in the curriculum of the pedagogy of abilities addressed to young people, as the marvelous artist is presented as a bad mother, an alcoholic, and an erotomaniac? It is therefore a matter of pedagogical responsibility whether we should separate the works of a controversial writer, painter or composer from their personal character or their role as parents, partners, or members of a creative community, and thus write about them as entirely independent aspects of analysis? I believe we that should not separate, but treat them as two sides of the same phenomenon. Furthermore, I would like to postulate that even if we are fascinated with the works of some brilliant artist, we should still not close our eyes on his or her negative features as a person, and try to impartially present them to students working in the same or similar field of creativity. This means we should not hide from them neither Mozart's controversial taste for humor,⁶ nor the drinking problems and compliance of Krzysztof Komeda, or the denunciatory activities of Andrzej Szczypiorski. When admiring Johann Sebastian Bach's *Kunst der Fuge*, we should not fail to mention to students his proclivity for pettiness and conflict in relations with members of city councils, who were responsible for providing him with a job as a full-time musician and cantor. Naturally, their life then ceases to be exemplary, but nonetheless, their remarkable creativity still remains...

Therefore, in response to the dilemma articulated in Anna Gadt's question which opened this essay, I would like to answer: no, we cannot and should not separate the artist from the individual. Especially from a pedagogical point of view. It is still the same being – and if, as a result, they will no longer serve the roles of a model, so what? It is worth looking for other ideal types whose life and work remain in a noble unity.

Questions for further studies in the pedagogy of abilities

In my opinion, both media and authors of popular biographies of outstanding artists have a tendency to present their biographies in a clearly polarized way: either too idealized and polished, omitting any controversy, most often focusing solely on their work, whose value is supposed to justify any weaknesses of their character; or surrounded by an aura of sensation. On the one hand, it seems like a form of conspiracy aimed at forgiving media figures for their transgressions, including even violations of law and crimes (e.g. driving under the influence or without a valid driving license, rape of a minor, drug use and sale, violence towards family members etc.). A peda-

⁶ These were "fecal jokes," as can be determined from letters written by the genius composer. See: Mozart (2021).

gogue might be quite astonished to find out that a well-known journalist is acquitted by the court after running over an elderly person while under the influence of alcohol, while another is sentenced to pay a small sum of money after being caught driving without a valid driving licenses (for many years). Why should their actions be judged differently than an “ordinary” citizen’s? Why are we supposed to forgive their criminal actions? Because they are creative and exceptionally gifted?

This “reduced tariff” for popular and outstanding artists is most certainly a consequence, as James Kauhman argues (2011: 112–114), of the longstanding romantic myth of the eccentric artist who is excused by the rest of the non-creative society for their mistakes – mistakes that they in turn like to read about or watch with fascination. Mass culture is responsible for this reduced tariff for controversial artists. On the other hand – it has to be clearly stated – mass culture excessively inflates and publicizes their often insignificant lapses and mistakes, producing scandals only to catch the attention of new readers and viewers. Following Kaufman, we can ask: who is interested in the fate of shepherds or clerks working in a rehabilitation equipment store, and who in the arrest of Roman Polanski or Britney Spears’ fight for parental rights? But we might also ask cynically, as Wiesław Chełminiak did (2022: 41), and then reflect on the answer: “But since when are outstanding people both honest and sympathetic?”

This analysis does not exhaust all of the possible aspects of the problem. Future scholars of this dilemma will have to address other questions:

- Which artists can become a model (ideal) of the unity of noble life and valuable work? Such a model that would make it possible to present them as authority figures for creative children and adolescents, without the danger of committing a pedagogical mistake?
- Are these types of authority figures and models still necessary in the process of creative acculturation of the young generation at a time when masters and thinkers are becoming obsolete? What kinds of socializing and persuasive functions can they serve in the new millennium which privileges – both in theory and in educational practice – all types of emancipatory movements and constructing one’s own inimitable personal identity by everyone, instead of following a biographical trail? What are the roles of educational models today?
- What kinds of partners, husbands or partners were outstanding creators for their children, wives and partners? Were Ignacy Jan Paderewski, Albert Einstein, Artur Rubinstein, Maria Skłodowska-Curie, Tamara de Łemicka and Agnieszka Osiecka good parents?
- How to deal with students experiencing cognitive shock after having learned about the controversial, and sometime even criminal and anti-social episodes in the lives of cherished artists? How to talk about it, and what type of approach is most helpful?
- Is there a danger that the young generation will not “insert” representatives of popular and mass culture in the place of the artist’s positive role models, for instance celebrities with the largest number of “likes,” seasonal idols and narcissistic

creators of banalities? Kinga Głyk or Karol Friz Wiśniewski from the Ekipa group? Will they determine the level and content of young people's aspirations in life?

Bibliography

- Boden M. A. (2004) *The Creative Mind. Myths and Mechanisms*, London and New York, Routledge.
- Brower R. (1999) *Crime and Creativity w: Encyclopedia of Creativity*, M. A. Runco, S. R. Pritzker, (eds.), San Diego, Academic Press 1999, pp. 443–448.
- Dacey J. C., Lennon K. H. (1998) *Understanding Creativity. The Interplay of Biological, Psychological and Social Factor*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Feist G. (2010) *The Function of Personality in Creativity: The Nature and Nurture of the Creative Personality* in: *The Cambridge Handbook of Creativity*, J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (eds.), New York, Cambridge University Press, pp. 113–131.
- Feist G. (2017) *Creativity in the Physical Sciences* in: *The Cambridge Handbook of Creativity Across Domains*, J. C. Kaufman, V. P. Glaveanu, J. Baer (eds.), New York, Cambridge University Press, pp. 199–226.
- Feist G. (2019) *The Function of Personality in Creativity: Updates on the Creative Personality* in: *The Cambridge Handbook of Creativity*, J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (eds.), New York, Cambridge University Press, pp. 353–374.
- Gołaszewska M. (1973) *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*, Warszawa, PWN.
- Gregorczyk T. (2021) *Anna Gad. Imperatyw wewnętrzny*, „Jazz Forum”12, pp. 40–43.
- Hoffman J., Ivcevic Z., Feist G. (2021) *Personality, Emotions and Creativity* in: *Creativity. An Introduction*, J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (eds.), New York, Cambridge University Press, pp. 152–175.
- Johnson P. (2006) *Creators: From Chaucer and Durer to Picasso and Disney*, New York, HarperCollins Publishers Inc.
- Kaczorowska K. (2008) *Tadeusz Kurtyka, czyli Henryk Worcell – kelner, pisarz, agent*, „Polska Gazeta Wrocławska”, 23.XII, <https://dolnoslaskie.naszemiasto.pl/tadeusz-kurtyka-czyli-henryk-worcell-kelner-pisarz-agent/ar/c1-235321> [access: 17.12.22].
- Kamiński A. (1972) *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa, PWN.
- Karpiński K. (2019) *Tylko smutek jest piękny. Opowieść o Mieczysławie Koszu*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Kaufman J. C. (2016) *Creativity 101*, New York, Springer Publishing Company.
- Kaufman S. B., Gregoire C. (2015) *Wired to Create. Unraveling the mysteries of the creative mind*, New York, Penguin Random House LLC.
- Kitrasiewicz P. (2021) *Polscy pisarze w cieniu Stalina*, Łomianki, LTW.
- Klecel M. (2016) *Pisarze pod specjalnym nadzorem*, „Dodatek Historyczny IPN”, 26.XI, pp. 1–4.
- Kłoskowska A. (1962) *Wzory i modele w socjologicznych badaniach rodziny*, „Studia Socjologiczne”, no. 2, pp. 35–55.
- Knowles J. (2013) *Don Carlo Gesualdo: Musician Illustrious*, Pacific Grove, Smashwords Edition.
- Knowles J. (2015) *Gesualdo: Composer of the Twentieth Century* in: *Critical Music History: Probing Canons, Ideologies and Institutions*, V. Kurkela, M. Mantere (eds.) London, Routledge, pp. 239–251.

- Kotarbiński T. (1957) *Ideaty* in: idem, *Wybór pism*, volume 1, Warszawa, PWN.
- Krajewska K. (2007) *Przypadek Henryka Worcella*, „Pogranicza”, no. 4, pp. 50–59.
- Ligarski S. (2008) *Twórczy donosiciele*, „Rzeczpospolita” 4.09.
- Marynowicz-Hetka E. (2006) *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, vol. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 111–131.
- Masłoń K. (2008) *Wybitne dokonania w sztuce delatorstwa*, „Rzeczpospolita” 4.09.
- Masłoń K. (2018) *Pisarze donosów*, „Do Rzeczy”, no. 12.02, <https://tygodnik.dorzeczy.pl/55882/2/pisarze-donosow.html> [access: 17.01.22].
- Mozart W. A. (2021) *Wybór listów*, eds. I. Dembowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nęcka E. (2001) *Psychologia twórczości*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ossowska M. (2000) *Etos rycerski i jego odmiany*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pamuła M. (1987) *Gesualdo da Venosa* in: *Encyklopedia muzyczna PWM*, volume 3 (efg), E. Dziębowska (ed.), Kraków, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, pp. 286–288.
- Peterson J. (2018) *12 Rules for Life: An Antidote for Chaos*, London, Penguin.
- Pieprzycza M. (2019) *Ikar. Legenda Mietka Kosza*, Warszawa, Wydawnictwo Agora.
- Popek S. (2001) *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Pufal-Struzik I. (2006) *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce, Wydawnictwo Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska.
- Pufal-Struzik I. (2015) *Jakie są główne cechy osobowości ludzi twórczych?* in: *Kreatywność. Pytania i odpowiedzi*, I. Pufal-Struzik, Z. Okraj (eds.), Kielce, Uniwersytet J. Kochanowskiego, pp. 29–37.
- Runco M. A. (2014) *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*, San Diego, Academic Press.
- Sawyer R. K. (2012) *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*, New York, Oxford University Press.
- Siedlecka J. (2015) *Biografie odtajnione. Z archiwów literackich bezpieki*, Poznań, Zysk i S-ka.
- Simonton D. K. (2018) *The Genius Checklist. Nine Paradoxical Tips on How You Can Become a Creative Genius*, Cambridge, The MIT Press.
- Strzałecki A. (2003) *Psychologia twórczości. Między tradycją a nowoczesnością*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Szmidt K. J. (1995) *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szmidt K. J. (2001a) *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K. J. (2001b) *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt K. J. (2003) *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: Przegląd stanowisk polskich* in: *Dydaktyka twórczości: Koncepcje – problemy – rozwiązania*, idem (ed.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, pp. 19–135.
- Szmidt K. J. (2013a) *Pedagogika twórczości*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K. J. (2013b) *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone* in: *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (ed.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 13–41.
- Szmidt K. J. (2019) *ABC kreatywności. Kontynuacje*, Warszawa, Difin.

- Szmidt K. J. (2021) *Pytania o osobowość twórczą. W nawiązaniu do badań Profesor Ireny Pufal-Struzik* in: *Psychologiczne i edukacyjne konteksty transgresji*, J. Mróz, R. E. Bernacka, K. Tsirigotis (eds.), Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, pp. 37–53.
- Tokarz A. (2005) *Dynamika procesu twórczego*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Trznadel J. (1986) *Hańba domowa*, Warszawa, Niezależna Oficyna Wydawnicza NOWa.
- Wade-Matthews M., Thomson W. (2007) *Encyklopedia muzyki. Ilustrowana księga instrumentów muzycznych i wielkich kompozytorów*, trans. B. Gutowska-Nowak et al., Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Wysocka E. (2008) *Wzór osobowy* in: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, vol. 7, T. Pilch (ed.) Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, pp. 628–639.
- Znanięcki F. (2001) *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Online sources

- Paluch K. (2013) *Włoski Dracula*, <https://kultura.onet.pl/muzyka/gatunki/klasyka/wloski-dracula/jngsx9e> (access: 16.05.2022).
- Gembicki B. (n/a) *Venosa da Carlo Gesualdo (1566–1613)*, <https://muzykotekaskzolkolna.pl/wiedza/kompozytorzy/venosa-da-carlo-gesualdo-1566-1613/> (access: 16.05.2022).

About the Author

Krzysztof J. Szmidt – pedagog, profesor nauk społecznych i profesor zwyczajny UŁ, kierownik Katedry Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości. Członek Sekcji Pedagogiki Sztuki Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Autor wielu prac naukowych i metodycznych z zakresu wychowania do kreatywności i edukacji kulturalnej, w tym pierwszego w Polsce podręcznika akademickiego *Pedagogika twórczości* (2007; 2013). Współautor podręczników do lekcji twórczości *Porządek i Przygoda* i *Żywioły* oraz „kultowego” już projektu kształcenia zintegrowanego *Przygoda z klasą* (WSiP). Autor oryginalnej koncepcji pomocy w tworzeniu – treningu kreatywności (Eksploracje – Kombinacje – Transformacje), superwizor treningu twórczości Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, autor innowacyjnych podręczników do treningu kreatywności. Uczestniczką prowadzonego przez niego treningu twórczości była noblistka Olga Tokarczuk. Opiekun naukowy Szkoły Podstawowej „Pracownia” w Łodzi, realizującej model szkoły twórczej. Jego ostatnie książki to: *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności* (2017, Łódź, Wydawnictwo UŁ), *ABC kreatywności. Kontynuacje* (2019, Warszawa, Difin) (pierwszy tom *ABC kreatywności* ukazał się w 2010 r.), *Myślenie pytań. Teoria i kształcenie* (współaut. E. Płóciennik, 2020, Łódź, Wydawnictwo UŁ). Pomysłodawca i kierownik naukowy serii wydawniczej *Edukacja dla mądrości* (Wydawnictwo UŁ) oraz propagator pedagogiki pozytywnej.

Krzysztof J. Szmidt is a professor of social sciences at the University of Lodz, head of the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity. Member of the Art Pedagogy Section of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences. Author of many scientific and educational works in the field of creativity and cultural education, including the first academic textbook in Poland, *Pedagogy of Creativity* (2007; 2013).

Co-author of textbooks for the lessons of creativity *Order and Adventure*, *Elements* and the “iconic” integrated education project *Adventure with the class* (WSiP). Author of the original concept of help in creating – creativity training (Explorations – Combinations – Transformations), supervisor of creativity training of the Polish Creativity Association, author of innovative textbooks for creativity training. Nobel Prize winner Olga Tokarczuk was a participant in his creative training. The tutor of the Primary School “Pracownia” in Łódź, which implements the model of a creative school. His recent publications include: *Educational conditions for the development of creativity* (2017, Łódź, UŁ Publishing House), *ABC of creativity. Continuations* (2019, Warszawa, Difin; the first volume, *ABC of creativity*, was published in 2010), *Questioning Thinking. Theory and education* (co-author: E. Płóciennik, 2020, Łódź, UŁ Publishing House). The creator and scientific director of the “Education for Wisdom” book series (UŁ Publishing House), and a promoter of positive pedagogy.

To cite this article

Szmidt K. J. (2023) *Outstanding Artists as Educational Models – the Dilemma of the Pedagogy of Abilities*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 1(16), pp. 17–34, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.02>.

Marcin Gierczyk* 

Joseph S. Renzulli** 

Dobrostan uczniów uzdolnionych: co mówią badania naukowe? Systematyczny przegląd literatury

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest przegląd badań naukowych dotyczących problematyki dobrostanu (*well-being*) uzdolnionych dzieci i młodzieży. Przyjęto procedurę przeglądu systematycznego w oparciu o protokół Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Page et al. 2021). Analizie poddano 15 artykułów opublikowanych w latach 2005–2022 w recenzowanych czasopismach naukowych. Analizy pokazały, że nie można jednoznacznie stwierdzić, czy uzdolnienia są czynnikiem ryzyka, czy też czynnikiem chroniącym dla subiektywnego poczucia dobrostanu dzieci i młodzieży uzdolnionej. Jednocześnie wyniki badań publikowane w większości analizowanych tekstów nie wskazały istotnych statystycznie różnic między poczuciem dobrostanu subiektywnego, jak i psychicznego uczniów uzdolnionych w porównaniu do uczniów o przeciętnych zdolnościach. W badaniach subiektywnego poczucia dobrostanu uzdolnionych dzieci i młodzieży wykorzystuje się szereg skal odnoszących się do różnych obszarów psychofizycznego funkcjonowania człowieka, np. nastroju, stresu, poczucia własnej skuteczności, zainteresowań, poczucia samotności, poczucia humoru, klimatu szkolnego, co pozwala na holistyczne spojrzenie na analizowane zjawisko.

Słowa kluczowe: zdolność, talent, dobrostan, *well-being*, systematyczny przegląd.

* Uniwersytet Śląski w Katowicach.

** University of Connecticut, USA.

Artykuł otrzymano: 4.08.2022; akceptacja: 24.10.2022.

The Well-Being of Gifted Students: What Does the Research Say? A Systematic Literature Review

Abstract

The purpose of this article is to review recent literature on the subjective well-being of gifted and talented students and to consider its practical implications. Fifteen articles were reviewed, published between 2005 and 2022, and selected according to a systematic protocol from two widely used online databases. The analysis showed that it could not be clearly stated whether giftedness is a risk or a protective factor for gifted and talented children's and adolescents' subjective well-being. Simultaneously, the research results published in most of the analyzed articles did not indicate statistically significant differences between the sense of subjective well-being and psychological well-being of gifted and talented students compared to average-ability students. Studies on the well-being of gifted children and young people employ a number of scales relating to different areas of human psychophysical functioning, i.e.: mood, stress, sense of self-efficacy, interests, sense of loneliness, sense of humor, atmosphere in school, which allows a holistic view of the analyzed phenomenon.

Keywords: gift, talent, well-being, systematic review.

Wprowadzenie

W przeciągu ostatnich kilkunastu lat obserwuje się zdecydowany wzrost badań dotyczących subiektywnego poczucia dobrostanu wśród dzieci (ang. *children's subjective well-being*) (Tomyń et al. 2020; Gillett-Swan 2014; Carrillo et al. 2021), będącego krytycznym wskaźnikiem zdrowia, rozwoju i szczęścia (Casas et al. 2013; Newland et al. 2019). Dobrostan osobisty, mierzony w kategoriach dobrostanu subiektywnego, jest powszechnie określany jako „szczęście” (Sayler et al. 2015: 237). Subiektywny dobrostan można traktować jako konstrukty społeczno-afektywne, które obejmują reakcje emocjonalne człowieka, satysfakcję poznawczą i globalne osądy na temat satysfakcjonującego życia (Diener 2000). „Zgodnie z hipotezą dysharmonii, uzdolnienia są przyczyną wielu problemów społeczno-emocjonalnych, a tym samym są czynnikiem ryzyka obniżenia SWB¹” (Bergold et al. 2020: 289). Wiele badań pokazuje, że „uzdolnione dzieci mają doskonałe przystosowanie społeczne” (Silverman 2000: 291), natomiast z doświadczeń klinicznych wynika, że mogą one „cierpieć na doskwierającą samotność i wewnętrzne konflikty między pragnieniem dopasowania się a ideałami” (Silverman 2000: 291). Dodatkowo Silverman (2000), zwracając uwagę na płeć, doszedł do wniosku, że uzdolnione i utalentowane dziewczęta wydają się radzić sobie z tym konfliktem, chociaż zwykle odbywa się to kosztem ich społecznego i emocjonalnego dobrostanu. Neihart (1999) wskazuje, że odmiennosc od innych, asynchronia rozwojowa, perfekcjonizm i wrażliwość w połączeniu z nierealistycznymi oczekiwaniami wobec osób uzdolnionych oraz niezaspokojenie ich potrzeb mogą powodować wyższy poziom stresu, zwiększając ryzyko obniżenia SWB.

¹ SWB – subiektywne poczucie dobrostanu. W literaturze przedmiotu pojawiają się również synonimy pojęcia poczucia dobrostanu, jak: jakość życia czy poczucie jakości życia.

W związku z powyższym podkreśla się konieczność holistycznego podejścia do tego zagadnienia (Thomas 2016; Laursen et al. 2019). Zauważa się, że szkoła jest miejscem o decydującym znaczeniu dla promowania dobrego samopoczucia uczniów (Kutsar, Kasearu 2017; Thomas 2016; Loureiro et al. 2020; Morinaj, Hascher 2018), biorąc pod uwagę ilość czasu, jaką dzieci i młodzież spędzają w jej murach (Coulombe et al. 2020). Ryan i Deci (2018: 353) podkreślają, że nie należy traktować szkoły jako „fabryki nauczającej”, ale jako „wszechobecny kontekst rozwojowy”, dlatego tak ważne jest, aby dziecięca perspektywa subiektywnego poczucia dobrostanu była brana pod uwagę (Amerijckx, Humblet 2014). Coraz częściej do oceny *children's subjective well-being* w przestrzeni szkolnej oprócz dobrze znanych skal, np. *the personal well-being index – school children* (PWI-SC) (Tomin et al. 2020), wykorzystuje się badania jakościowe (Powell et al. 2018; McCluskey et al. 2021) i techniki projekcyjne (Loureiro et al. 2020), które przynoszą wartościowe z poznawczego punktu widzenia dane. Dodatkowo większość badań wykorzystuje kompleksowe podejście do zagadnienia *well-being*, uwzględniając perspektywę uczniów w kontekście zarówno ich samooceny zdrowia, jak i ich fizycznego otoczenia. Może to stanowić kluczową wskazówkę dla nauczycieli podejmujących próby stworzenia przyjaznego środowiska edukacyjnego.

Powell et al. (2018) zauważyli u uczniów pewne trudności z rozumieniem pojęcia *well-being*, będącym dla nich conceptem zarazem znajomym, jak i obcym. Wskazali jednocześnie, że relacje uczniów z samymi sobą, nauczycielami, przyjaciółmi, rówieśnikami i innymi ważnymi dla nich osobami są kluczowe dla ich dobrego samopoczucia. Wyniki ujawniają ogromny potencjał badań opinii dzieci i młodzieży na temat zmian i reform systemowych w szkołach w obszarze dobrostanu uczniów.

Rathmann et al. (2018) zbadali to, jak uczniowie postrzegają klimat szkoły, oraz jak oceniają swoje własne zdrowie. Ich badanie wykazało, że „szkolny *well-being*” był głównym czynnikiem wpływającym na najwyższe oceny. Ponadto postrzeganie klimatu szkolnego przez uczniów było zależne od tego, jak postrzegali oni zaangażowanie nauczycieli w ich naukę. Inne badania dowiodły, iż stres rodziców również wpływa na *well-being* dzieci. Stres ten może skutkować trudnościami dzieci z przystosowaniem się do środowiska szkolnego, jak i z brakiem zainteresowania rodziców szkołą (Hill, Taylor 2004; Chang 2009). W badaniu Konu i Lintonena (2006) dziewczęta oceniły swój szkolny *well-being* znacznie wyżej niż chłopcy. Zostało to także potwierdzone przez Hascher i Hagenauer (2011). Natomiast warunki fizyczne otoczenia szkolnego, takie jak otwarta przestrzeń (duża liczba okien), bliskość natury oraz komfort domowy, zostały wskazane przez dzieci jako cechy pożądanego w ich szkołach (Loureiro et al. 2020).

Metodologia badań

Celem niniejszego przeglądu jest ustalenie zakresu, zasięgu i charakteru działalności badawczej nad zagadnieniem, jakim jest subiektywne poczucie dobrostanu uczniów uzdolnionych, oraz udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie podejścia metodologiczne mają zastosowanie w badaniach subiektywnego poczucia dobrostanu uczniów uzdolnionych?
- Jakie są doniesienia naukowe w zakresie subiektywnego, jak i psychicznego poczucia dobrostanu uczniów uzdolnionych?
- Jakie można wskazać implikacje dla praktyki pedagogicznej do wzmacniania subiektywnego poczucia dobrostanu uczniów uzdolnionych?

Przegląd został oparty o metodologię *Cochrane Rapid and Scoping Reviews Method Group* (Garrity et al. 2020) oraz *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Page et al. 2021). Zastosowano 15-punktową listę kontrolną kryteriów przeglądu systematycznego (zob. Braun, Clarke 2006). Teksty naukowe do analizy pozyskano z dwóch baz danych: ProQuest oraz Web of Science, które umożliwiają kompleksowy przegląd dostępnej literatury. Wybór ten wynikał z prestiżu i rozpoznawalności tych baz na całym świecie, a także z ilości zawartej w nich literatury z zakresu edukacji (Chadegani et al. 2013).

Kryteria wyboru artykułów

Każdy przegląd ma swój określony zakres, obejmujący język instrukcji, przedział czasowy, w jakim artykuły zostały opublikowane, typy publikacji, jak i zbiory słów kluczowych, za pomocą których dokonuje się wyboru tekstów do analizy. Biorąc pod uwagę te założenia, postanowiono poddać analizie wyłącznie recenzowane artykuły, prezentujące badania empiryczne (artykuły o charakterze popularnonaukowym zostały odrzucone), opublikowane w języku angielskim w latach 2005–2022. Przeglądu baz dokonano przy użyciu następujących słów kluczowych: „wellbeing”, „giftedness”, „talent” oraz „pupils”. Słowa kluczowe zostały połączone operatorem logicznym „AND”. Poszukiwania zakończyły się w lipcu 2022 roku. Wstępne wyniki wyszukiwania podsumowano w tabeli 1.

Tabela 1. Parametry wyboru artykułów i początkowe wyniki

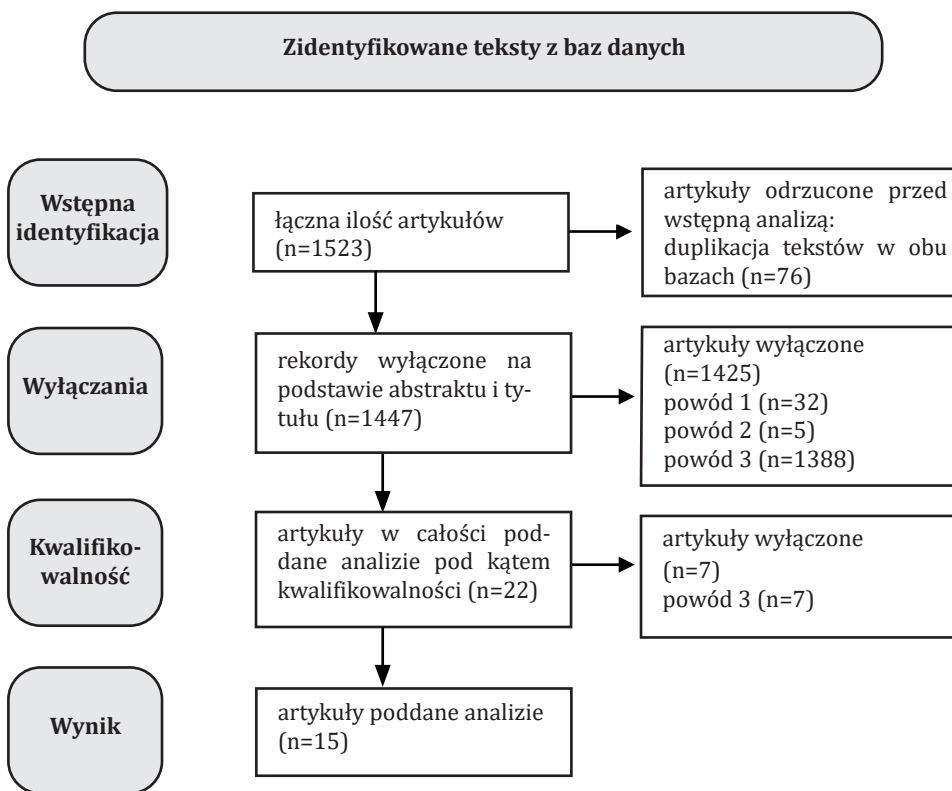
Baza danych	Zakres wyszukiwania	Ilość
ProQuest	czasopisma recenzowane okres publikacji: 2005–2022	1291
Web of science	czasopisma recenzowane okres publikacji: 2020–2022	232
Razem		1523

Źródło: opracowanie własne.

Selekcja tekstów

Proces selekcji artykułów przedstawiono na diagramie 1. Spośród 1523 zidentyfikowanych w bazach danych artykułów 76 zostało usuniętych z powodu duplikacji, natomiast 1430 – z trzech innych powodów: 1) artykuł nie był dostępny; 2) artykuł dotyczył osób dorosłych; 3) brak odniesienia do analizowanego zjawiska.

Diagram 1. Kryteria i ścieżki selekcji artykułów



Źródło: opracowanie własne.

Kryteria włączenia tekstów do analizy

Zastosowano rygorystyczne kryteria wyboru artykułów do analizy (zob. Mullet, Rinn, Kettler 2017: 259–260). Do ostatecznej analizy zakwalifikowano wyłącznie artykuły prezentujące doniesienia z badań empirycznych, które dotyczyły problematyki subiektywnego poczucia dobrostanu uczniów uzdolnionych. Kryteria przedstawiono w zestawieniu nr 2.

Zestawienie 2. Kryteria przesiewowe włączenia

Kryterium	Artykuły poddane analizie	Artykuły wykluczone z analizy
rok publikacji	2005–2022	przed 2005
typ publikacji	naukowe, recenzowane	dzienniki, magazyny, gazety, czasopisma drapieżne
język	angielski	inne niż angielski
uczestnicy badania	dobrostan uczniów uzdolnionych	dzieci i młodzież o przeciętnych zdolnościach oraz osoby dorosłe określane w badaniu jako „adults”
metoda badań	badania empiryczne: jakościowe, ilościowe, triangulacja metod	monografie, artykuły popularno-naukowe

Źródło: opracowanie własne.

Sposób gromadzenia danych

Celem ułatwienia analizy pozyskanych danych stworzono bazę w programie Microsoft Excel, w której przedstawiono autorów, cel badania, kraj prowadzenia badań, próbę badawczą, metodologię badań oraz kluczowe ustalenia i wnioski.

Wstępna analiza

W systematycznym przeglądzie badań empirycznych przeprowadzonych w latach 2005–2022 ostatecznej analizie poddano 15 artykułów, dotyczących problematyki dobrostanu uczniów uzdolnionych (zob. zestawienie 3). W zestawieniu zamieszczono anglojęzyczne nazwy narzędzi badawczych oraz tytuły artykułów bez ich tłumaczenia na język polski, aby umożliwić czytelnikom łatwiejszą identyfikację tekstów oraz narzędzi badawczych.

Zestawienie 3. Artykuły poddane analizie

Autor	Rok	Kraj	Cel badania	Narzędzia badawcze	Uczestnicy badania	Kto został uznany za ucznia zdolnego?	Tytuł
Jin & Moon	2006	Korea	określenie, czy uzdolnieni akademicko nastolatki mieli inny poziom dobrostanu psychicznego lub zadowolenia z życia szkolnego niż ich rówieśnicy o przeciętnych zdolnościach	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction With School Life Scale • Psychological Well Being Scales (Ryff, 1989a) 	410 uzdolnionych uczniów oraz 188 o przeciętnych zdolnościach	uczniowie posiadający specyficzne zdolności akademickie w zakresie przyrody	A Study of Well-Being and School Satisfaction Among Academically Talented Students Attending a Science High School in Korea
Chan	2007	Hong Kong	ocena zasadności wykorzystania narzędzia samoopisowego do oceny pozytywnej i negatywnej formy perfekcjonizmu wśród uzdolnionych studentów	<ul style="list-style-type: none"> • Schwarzer-Jerusalem General Self-Efficacy Scale • Positive and Negative Affect Schedule 	317 uzdolnionych uczniów 9–16 lat	uczeń uzdolniony intelektualnie (z wysokim wynikiem IQ) lub akademicko (np. z wybitnymi osiągnięciami w przedmiotach szkolnych) lub ze zdolnościami w innych konkretnych dziedzinach nieakademickich	Positive and Negative Perfectionism Among Chinese Gifted Students in Hong Kong: Their Relationships to General Self-Efficacy and Subjective Well-Being
Boazman & Sayler	2011	USA	porównanie subiektywnego dobrostanu, poczucia własnej skuteczności oraz wybranych cech dyspozycyjnych radości, powagi i złego samopoczucia wśród uczniów uzdolnionych	<ul style="list-style-type: none"> • The Personal Well-being Index – Adult (PWI-A) • The State-Trait-Cherfulness Inventory: Trait (STCI-T) • The General Perceived Self-Efficacy Scale (GSE) 	175 uzdolnionych uczniów	b.d.	Personal Well-Being of Gifted Students Following Participation in an Early College-Entrance Program

Autor	Rok	Kraj	Cel badania	Narzędzia badawcze	Uczestnicy badania	Kto został uznany za ucznia zdolnego?	Tytuł
Robertson	2013	USA	porównanie afektywnej różnorodności i poziomów wybranych czynników obrazujących siebie, związanych z SWB	<ul style="list-style-type: none"> • Piers-Harris 2 (The Way I Feel About Myself) • The School Attitude Assessment Survey-Revised (SAAS-R) 	280 uczniów uzdolnionych akademicko	uczniowie formalnie kwalifikujący się do programów dla uzdolnionych	Self-Concept, School Satisfaction, and Other Selected Correlates of Subjective Well-Being for Advanced High School Learners Enrolled in Two Challenging Academic Settings
Kroesbergen et al.	2016		porównanie dobrostanu psychicznego uzdolnionych dzieci z dobrostanem ich rówieśników o przeciętnych zdolnościach	<ul style="list-style-type: none"> • The TCT-DP (Urban & Jellen 1996) • The Raven's SPM (Raven et al. 1979) • The Self-Perception Profile for Children by Harter (1985) 	35 dzieci uzdolnionych oraz 34 o przeciętnych zdolnościach	dzieci o widocznych wysokich osiągnięciach (nominacja nauczycieli), kreatywności (test na kreatywne myślenie – produkcja rysunkowa)	The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children
Bergold et al.	2020	Niemcy	przeanalizowanie cech osób uzdolnionych w odniesieniu do wyników w szkole, zmiennych motywacyjnych, oczekiwań edukacyjnych rodziców, postrzegania nauczania oraz subiektywnego poczucia dobrostanu	<ul style="list-style-type: none"> • The Scale of Habitual Subjective Well-Being • Culture Fair Intelligence Test Scale • Knowledge of Conventions and Rules Test • The Scales for the Assessment of Academic Self-Concept • Scale for the Assessment of Subjective School-Related Task Values • General Structure of Interests Tests • Linz Questionnaire for School and Class Climate 	35 adolescentów uzdolnionych oraz 34 o przeciętnych zdolnościach	uczniowie z wysokim wynikiem testu inteligencji (IQ 130)	Similarities and Differences Between Intellectually Gifted and Average-Ability Students in School Performance, Motivation, and Subjective Well-Being

Autor	Rok	Kraj	Cel badania	Narzędzia badawcze	Uczestnicy badania	Kto został uznany za ucznia zdolnego?	Tytuł
Bergold, et al.	2015	Niemcy	określenie zadowolenia z życia i poczucia dobrostanu młodzieży uzdolnionej w porównaniu z młodzieżą o przeciętnych zdolnościach	<ul style="list-style-type: none"> • General Life the Intelligence-Structure-Test 2000 R • The Satisfaction Scale 	655 uczniów	uczniowie osiągający wysokie wyniki w szkole oraz posiadający IQ powyżej średniej	Are Gifted Adolescents More Satisfied with Their Lives than Their Non-Gifted Peers?
Shaunessy et al.	2006	USA	zbadanie psychospołecznego funkcjonowania uczniów uzdolnionych i osiągających wysokie wyniki w maturze międzynarodowej w porównaniu z grupą kontrolną nastolatków objętych programem nauczania ogólnego	<ul style="list-style-type: none"> • Students' Life Satisfaction Scale (SLSS; Huebner 1991) • Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS; Huebner et al. 1998) • The Youth Self-Report of the Child Behavior Checklist (YSR; Achenbach & Rescorla 2001) • Negative Peer Affiliations (NPA Roeser et al. 2000) 	122 uczniów uzdolnionych oraz 176 o przeciętnych zdolnościach	uczniowie spełniający stałowe kryteria identyfikacji dla uczniów uzdolnionych intelektualnie, które obejmowały: (a) nominację przez rodzica, nauczyciela, rówieśnika lub samego siebie; (b) wynik na nauczycielskiej liście kontrolnej cech uczniów uzdolnionych; oraz (c) IQ wynoszący 130	School Functioning and Psychological Well-Being of International Baccalaureate and General Education Students
Polmański & Burns	2018	USA	diagnoza stanu psychicznego dobrostanu studentów studiów licencjackich, zarówno uzdolnionych, jak i tych o przeciętnych zdolnościach, oraz identyfikacja populacji studentów	<ul style="list-style-type: none"> • Perceived Stress Scale (PSS) • Depression Scale (CES-D) • State-Trait Anxiety Inventory (STAI) • The Personal Feelings Questionnaire (PFQ) • The Positive and Negative Perfectionism Scale (PNP) • The Preparation-Prevention Control Subscale of the Desirability of Control (DC Scale) • The Academic Efficacy Subscale of the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) • The General Life and Self Subscales of the Extended Satisfaction with Life Scale (ESWLS) 	641 studentów uzdolnionych oraz 386 o przeciętnych zdolnościach	studenci przejęci na studia z wyróżnieniem	An Investigation of Student Psychological Wellbeing: Honors Versus Nonhonors Undergraduate Education

Autor	Rok	Kraj	Cel badania	Narzędzia badawcze	Uczestnicy badania	Kto został uznany za ucznia zdolnego?	Tytuł
Boazman et al.	2012	USA	określenie czynników pośredniczących dla poczucia subiektywnego dobrostanu	<ul style="list-style-type: none"> • Personal Wellbeing Index • General Self-Efficacy Scale • State-Trait-Cheerfulness Inventory • Theories of Intelligence Scale • Adult Dispositional Hope Scale • Duke University Religion Index • Gratitude Questionnaire 	213 uzdolnionych studentów	studenci o wysokich umiejętnościach przyjęci do Teksaskiej Akademii Matematyki i Nauki	Mediating Factors of Personal Wellbeing in Gifted College Students: Early-College Entrants and Honors College Students
Casino-García et al.	2019	Hiszpania	zdiagnozowanie pośredniczącej roli nastroju w relacji między inteligencją emocjonalną a subiektywnym poczuciem dobrostanu	<ul style="list-style-type: none"> • The Scale of Positive and Negative Experience • Trait Meta-Mood Scale-24 • Mood Questionnaire 	132 studentów uzdolnionych oraz 141 o przeciętnych zdolnościach	b.d.	Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model
Cash & Lin	2022	USA	ustalenie czy uczniowie uzdolnieni uczestniczący w programach dla uzdolnionych i programach dla uzdolnionych matematycznie typu pull-out różnią się pod względem dobrostanu psychicznego	<ul style="list-style-type: none"> • School Liking and School Avoidance • Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Scale • The Rosenberg Self-Esteem Scale • The Short Form of the Revised Almost Perfect Scale • The Five-Item Math Expectancy Scale developed by Eccles and Wigfield (1995) 	292 uczniów uzdolnionych	uczniowie zidentyfikowani jako zdolni w różnych dziedzinach	Psychological Well-Being of Intellectually and Academically Gifted Students in Self-Contained and Pull-Out Gifted Programs

Autor	Rok	Kraj	Cel badania	Narzędzia badawcze	Uczestnicy badania	Kto został uznany za ucznia zdolnego?	Tytuł
Dijkstra et al.	2011	Holandia	określenie stylów poczucia humoru uczniów uzdolnionych oraz związku między tymi stylami a poczuciem dobrostanu	<ul style="list-style-type: none"> • Humor Styles Questionnaire (HSQ) • General Health Questionnaire (GHQ-12) • Satisfaction With Life Scale 	202 uzdolnionych uczniów oraz 265 o przeciętnych zdolnościach	uczniowie z wysokim wynikiem testu inteligencji (IQ 130)	Humor Styles and their Relationship to Well-Being Among the Gifted
Tu et al.	2020	Chiny	diagnoza efektu filantropii edukacyjnej na dobrostan uczniów uzdolnionych o niskich dochodach	kwestionariusz ankiety	380 uzdolnionych absolwentów szkoły średniej	b.d.	Effects of Education Philanthropy on Well-Being of Low-Income and Gifted Students in China
Chen et al.	2018	Chiny	analiza subiektywnego dobrostanu odzwierciedlonego w kognitywnym komponencie – zadowoleniu z życia – uzdolnionych akademicko uczniów szkół średnich w Chinach, z zastosowaniem ram teorii pozytywnej emocjonalności	szereg skal obejmujących konstrukty istotne dla teorii pozytywnej emocjonalności	351 uzdolnionych uczniów	na podstawie definicji operacyjnych dotyczących zdolności	The Subjective Well-Being of Academically Gifted Students in the Chinese Cultural Context

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki prowadzonych analiz

Analizy dokonano w odniesieniu do 15 artykułów naukowych, które poruszały problematykę subiektywnego, jak i psychicznego poczucia dobrostanu uczniów uzdolnionych. Wyniki przedstawiono zgodnie z logiką postawionych pytań badawczych.

Zastosowane podejście metodologiczne

Badania empiryczne w analizowanych tekstach były prowadzone w paradygmacie pozytywistycznym. Do określenia subiektywnego poczucia dobrostanu uczniów uzdolnionych autorzy wykorzystywali szereg skal badających różne obszary psychofizycznego funkcjonowania uczniów, np.: nastroju, poziomu stresu, klimatu szkolnego, poczucia własnej skuteczności, zainteresowań, poczucia samotności, poczucia humoru i innych (zob. zestawienie 3). Większość z narzędzi badawczych miała charakter psychologiczny, co wskazuje na to, że subiektywne i psychiczne poczucie dobrostanu jest jednym z atrakcyjnych zagadnień współczesnej psychologii (Taman-naeifar, Motaghedifard 2014). Stanowi również centralny punkt na styku wielu dziedzin psychologii, w tym psychologii pozytywnej (Aghababaei, Farahani 2011).

Próby badawcze oscyływały między 34 a 655 respondentami. W badaniach najczęściej wykorzystywana była grupa kontrolna, którą stanowiły dzieci i młodzież o przeciętnych zdolnościach.

Subiektywne poczucie dobrostanu uczniów uzdolnionych

Badania dotyczące subiektywnego i psychologicznego poczucia dobrostanu uczniów uzdolnionych prowadzone są w zakresie zarówno nauk humanistycznych i społecznych (np. filozofii, socjologii i psychologii), jak również nauk przyrodniczych (np. neurologia i genetyka) (Jin, Moon 2006; O'Boyle 2008). Jednocześnie obserwuje się niejednoznaczność wyników dotyczących różnicy pod względem poczucia dobrostanu między osobami uzdolnionymi a tymi o przeciętnych zdolnościach (Cross et al. 2008; Lopez, Sotillo 2009; Shechtman, Silektor 2012). Ogurlu et al. (2018) podkreślają, że źródeł takiego stanu rzeczy należy upatrywać w tym, że badania uwzględniają różne konceptualizacje, a procedury identyfikacji uzdolnień i dobrostanu powstają pod wpływem różnych kontekstów i kultur.

Quasi-eksperyment prowadzony w Korei Południowej nie wykazał istotnych statystycznie różnic w zakresie dobrostanu psychicznego uczniów zdolnych w porównaniu z grupą kontrolną, odwrotna sytuacja dotyczy natomiast zadowolenia z życia szkolnego. Dodatkowo potwierdzono, iż licea profilowane mają istotne znaczenie dla kreowania satysfakcji z życia szkolnego wśród młodzieży uzdolnionej akademicko (Jin, Moon 2006). Badanie dotyczące dobrostanu psychicznego dzieci uzdolnionych ze szkół podstawowych autorstwa Kroesbergen et al. (2016) pokazało również,

że różnice w dobrostanie między grupą uczniów uzdolnionych a grupą porównawczą były stosunkowo niewielkie, przy czym dzieci uzdolnione doświadczały niższej samooceny i akceptacji społecznej. Jednocześnie dzieci uzdolnione o wysokiej kreatywności odczuwały mniejsze poczucie dobrostanu niż dzieci uzdolnione, lecz mniej kreatywne, podczas gdy w przypadku dzieci nominowanych przez nauczyciela sytuacja była odwrotna. Ponadto uzdolnione dzieci osiągające dobre wyniki wykazywały wyższy poziom dobrostanu psychicznego niż te osiągające gorsze wyniki.

Kolejne badania także potwierdziły, że uzdolnienia nie są czynnikiem ryzyka upośledzenia psychospołecznego dobrostanu chłopców i dziewcząt, nawet przy uwzględnieniu zmiennych takich jak kontekst społeczno-ekonomiczny (Bergold et al. 2015). Wyniki badań z 2020 roku prowadzonych przez tych samych autorów (Bergold et al. 2020) pokazują po raz kolejny, że uzdolnienia nie są czynnikiem ryzyka dla obniżenia subiektywnego poczucia dobrostanu. Badania Shaunessy et al. (2006) również pokazały, że uzdolnieni uczniowie, zdający maturę międzynarodową, byli niezwykle podobni pod względem niemal wszystkich wskaźników funkcjonowania w przestrzeni szkolnej i dobrostanu psychicznego, w porównaniu z pozostałymi maturzystami.

W badaniu Boazman i Sayler (2011), dotyczącym satysfakcji z życia, z wykorzystaniem analizy doświadczeń i cech psychologicznych uzdolnionych uczniów, którzy zostali zakwalifikowani do programu wczesnego wstępu do college'u, stwierdzono, że ci, którzy wcześniej podjęli studia, mają na ogół ponadprzeciętne poczucie dobrostanu, osobistego bezpieczeństwa i lepsze perspektywy na przyszłość niż rówieśnicy, którzy jeszcze nie zostali zakwalifikowani do wcześniejszego studiowania. Plominski i Burns (2018) w swoich badaniach na grupach studentów studiów licencjackich (uzdolnionych i tych o przeciętnych zdolnościach) ukazali m.in., że znacznie niższy poziom dobrostanu psychicznego obserwowany jest wśród studentów drugiego roku studiów w obydwu grupach studentów. Wskazuje to, że „studenci drugiego roku studiów mają unikalne cechy, które mogą odpowiadać za niższy poziom dobrostanu psychicznego” (Plominski, Burns 2018: 5). Z kolei badania Boazmana et al. (2012), prowadzone również wśród studentów, ujawniły, że dyspozycyjny optymizm i poczucie nadziei były istotnie związane z poczuciem dobrostanu studentów uzdolnionych podczas pierwszego roku studiów, niezależnie od ich wieku.

O ile wcześniejsze badania wykazały brak statystycznych różnic pod względem dobrostanu pomiędzy uczniami uzdolnionymi a tymi o przeciętnych zdolnościach, to Casino-García et al. (2019) wykazali, że znaczne różnice między uczniami uzdolnionymi a tymi o przeciętnych zdolnościach istnieją, jeśli chodzi o subiektywne poczucie dobrostanu (SWB). Tym samym potwierdzili postawioną przez siebie hipotezę, że uzdolnione dzieci mają niższy poziom subiektywnego poczucia dobrostanu niż te o przeciętnych zdolnościach. Dodatkowo potwierdzili hipotezę, że nastrój (*mood*) może pośredniczyć w relacjach między inteligencją emocjonalną (EI) a SWB. W hierarchicznych modelach liniowych Cash i Lin (2022) ukazali liczne różnice w dobrostanie psychicznym uczniów biorących udział w dwóch programach dla uzdolnionych w zakresie samooceny matematycznej, poczucia samotności i perfekcjonizmu

dezadapcyjnego. Uczniowie biorący udział w programach dla uzdolnionych wykazywali odmienne wzorce dobrostanu psychicznego w porównaniu z uczniami z grupy kontrolnej. Różnice te sugerują odmienne zjawiska społeczne, leżące u podstaw dwóch różnych modeli świadczenia usług uczniom uzdolnionym.

W jednym z pierwszych badań nad stylami poczucia humoru u uczniów uzdolnionych oraz związku między tymi stylami a dobrostanem osób uzdolnionych Dijkstra et al. (2011) wskazali, że uczniowie uzdolnieni najczęściej używają stylu pozytywnego humoru, tj. afiliacyjnego (*affiliative*) i samowzmacniającego pozytywnie (*self-enhancing*), podczas gdy uczniowie o przeciętnych zdolnościach reprezentowali style humoru negatywnego, tj. agresywnego i autodestrukcyjnego. W przypadku uczniów płci męskiej stwierdzono istotne różnice między uczniami uzdolnionymi i tymi o przeciętnych zdolnościach w odniesieniu do relacji między stylami humoru a dobrostanem: „Humor afiliacyjny i samowzmacniający pozytywnie (+) jest istotnie związany z dobrostanem u mężczyzn z próby kontrolnej, ale nie u uczniów uzdolnionych płci męskiej” (Dijkstra et al. 2011: 89, tłum. własne). Wyniki te mogą wskazywać, że uzdolnieni uczniowie płci męskiej używają innych sposobów radzenia sobie ze stresem, stawiając na optymizm i pogodę ducha, niż uczniowie o przeciętnych zdolnościach. Dodatkowo stwierdzono, że chłopcy w obu próbach częściej używali agresywnego humoru (-) niż dziewczęta.

Wyniki prowadzonych w Chinach badań nad wpływem filantropii edukacyjnej na dobrostan uczniów uzdolnionych o niskich dochodach wskazują, że dobrze zaprojektowana filantropia edukacyjna (*education philanthropy*), która kładzie nacisk na wzmacnianie wszechstronnej wiedzy, umiejętności oraz atrybutów społecznych i osobowościowych w szkole średniej, a także wsparcie finansowe na studiach i poza nimi, prawdopodobnie zwiększy kapitał ludzki, a w konsekwencji, w dłuższej perspektywie – dobrostan uczniów uzdolnionych o niskich dochodach (Tu et al. 2020). Natomiast w innych badaniach nad subiektywnym poczuciem dobrostanu wśród studentów, przeprowadzonych również w Chinach, wykazano, że przekonanie o własnej sprawczości, zaufanie ze strony rodziców, ogólny stan zdrowia i funkcjonowanie społeczne są czynnikami wzmacniającymi subiektywny dobrostan uczniów uzdolnionych, podczas gdy alienacja w grupie rówieśników, depresja i lęk okazały się negatywnie powiązane z zadowoleniem z życia. Dodatkowo stwierdzono, że dziewczęta wskazywały istotnie większą satysfakcję z życia niż chłopcy (Chen et al. 2018).

W innych chińskich badaniach Chan (2007) odniósł się do problemu perfekcjonizmu pozytywnego, określanego jako realistyczne dążenie do doskonałości, oraz perfekcjonizmu negatywnego, definiowanego jako sztywne trzymanie się wysokich standardów osobistych przy podobnych oczekiwaniach wobec innych. Badacz wskazał, że perfekcjonizm pozytywny i negatywny korelują w odmienny sposób z różnymi komponentami subiektywnego dobrostanu. Badania Robertson (2013) wykazały, że ogólna samoocena i wybrane czynniki subiektywnego poczucia dobrostanu i zadowolenia ze szkoły mogą pozostać silne nawet w przypadku, gdy pogarsza się akademicki „obraz siebie” i narasta stres.

Wnioski

Pozytywne poczucie dobrostanu jest oznaką pozytywnego rozwoju psychicznego człowieka niezależnie od posiadanych zdolności. Wskazuje się, że edukacja ma istotną korelację z dobrostanem (Oreopoulos 2007), jednocześnie zwraca się uwagę na silny związek przyczynowo-skutkowy między dobrostanem uczniów uzdolnionych a typem interwencji edukacyjnej (Gross 2006). Bez wątplenia pozytywne poczucie dobrostanu sprzyja rozwojowi talentów (Berk 2006).

Wyniki badań pokazują, że nie można jednoznacznie stwierdzić, czy uzdolnienia są czynnikiem ryzyka, czy też czynnikiem chroniącym dla poczucia dobrostanu uczniów uzdolnionych, niezależnie od kraju, w jakim prowadzone były badania. Nie wykazano również statystycznych różnic w porównaniu z grupami kontrolnymi. W badaniach brano pod uwagę różne zmienne, które mogły mieć potencjalny wpływ na dobrostan badanych. Niektóre obejmują: relacje rówieśnicze i samotność; uczucie wdzięczności, optymizm; aktywność i zdrowie fizyczne; duchowość; poczucie humoru; dochody i wykształcenie; inteligencja emocjonalna; klimat szkoły; zainteresowania; poczucie skuteczności. Rozbieżności w wynikach badań poszczególnych badaczy mogą wynikać z przyjętych koncepcji zdolności, sposobu definiowania dobrostanu, doboru próby badawczej, kontekstu kulturowego i wykorzystanego narzędzia badawczego. Jak wspomniano na początku, w badaniach nad poczuciem dobrostanu podkreśla się konieczność holistycznego podejścia do tego zagadnienia (Thomas 2016). Stąd też można zaobserwować, że do badania dobrostanu uczniów uzdolnionych autorzy wykorzystywali szereg skal odnoszących się do różnych obszarów psychofizycznego ich funkcjonowania.

Na podstawie przeglądu 15 badań możemy stwierdzić, że pewne rodzaje bardziej angażujących metod promowania dobrostanu subiektywnego u nastolatków są bardziej skuteczne niż formalna edukacja, mająca na celu internalizację cech związanych z pojęciem dobrostanu. Internalizacja oznacza rzeczywiste włączanie przez jednostki przekonań, zachowań i wzorców kulturowych do swojego systemu wartości zamiast bezrefleksyjnego uczenia się ich w celu uzyskania dobrych ocen czy zadowolenia w oczach nauczycieli i dorosłych.

Implikacje dla praktyki pedagogicznej

W przekonaniu większości pedagogów proces uczenia się ma charakter procesualny – począwszy od nauczania dedukcyjnego, dydaktycznego i nakazowego, skończywszy na metodach indukcyjnych, badawczych czy opartych na odkrywaniu. W przypadku promowania dobrostanu uczniów przekaz werbalny, tradycyjne dydaktyczne nauczanie oraz przekazywanie informacji nie wystarczą. Pewne formy instrukcji (dydaktycznych) przekazywane przez nauczycieli mają ogromne znaczenie przy wprowadzaniu pojęć związanych z dobrostanem, np.: asynchronia rozwojowa, perfekcjonizm, wrażliwość, realistyczne i nierealistyczne oczekiwania, empatia, moty-

wacja, poczucie własnej skuteczności, tolerancja, hojność, życzliwość, cierpliwość, spokój i zaufanie. Aby jednak zinternalizować te pojęcia, rekomendujemy doświadczenia związane z nauką o dobrostanie, które wymagają większego zaangażowania uczniów.

Typy uczenia się, które czasami określamy mianem uzdolnień twórczo-produktywnych, to po prostu wykorzystanie zdolności do pracy nad rzeczywistymi problemami i obszarami nauki, które mają dla ucznia osobiste znaczenie i które można rozwinąć do odpowiednio wymagających poziomów aktywności badawczej. Rola, jaką zarówno uczniowie, jak i nauczyciele powinni odgrywać w rozwiązywaniu tych problemów, została opisana w innej publikacji (Renzulli 1982) i przyjęta w edukacji ogólnej pod takimi pojęciami, jak: autentyczne uczenie się, uczenie się przez doświadczenie i uczenie się przez zanurzenie.

Cztery rzeczywiste czynniki problematyczne to:

- personalizacja zainteresowań ze strony ucznia (uczniów);
- wykorzystanie autentycznej metodologii (umiejętności badawcze, dochodzeniowe i twórcze);
- brak jednej, z góry ustalonej poprawnej odpowiedzi;
- szeroka grupa docelowa.

Historia kultury cywilizacji ludzkiej jest w dużym stopniu zdeterminowana przez twórczy i produktywny wkład najbardziej utalentowanych ludzi, którzy wykorzystują swoje intelektualne, motywacyjne i twórcze atuty w sposób prowadzący do wybitnych przejawów twórczej produktywności. Natomiast zdarza się, że inne osoby, posiadające podobne lub większe atuty, nie osiągają oczekiwanego poziomu pracy. Dlaczego uzdolnienia twórczo-produktywne są na tyle ważne, byśmy zakwestionowali „uporządkowane” i stosunkowo proste podejście, tradycyjnie stosowane przy selekcji uczniów w oparciu o wyniki testów?

Dlaczego niektórzy ludzie chcą podważać koncepcję uzdolnień, które mogą być liczbowo zdefiniowane poprzez zwykły test? Odpowiedzi na te pytania są proste, a zarazem bardzo przekonujące. W oparciu o przegląd literatury badawczej (Renzulli 1982; Renzulli, Delcourt 1986) możemy stwierdzić, że istnieje o wiele więcej sposobów na określenie ludzkiego potencjału niż tradycyjne testy inteligencji, zdolności i osiągnięć. Ponadto, historia mówi nam, że we wszystkich dziedzinach ludzkiej aktywności to kreatywni i produktywni ludzie – producenci wiedzy, a nie jej konsumenci – zostali uznani za „prawdziwie utalentowane” jednostki. Historia nie odnotowuje osób, które tylko dobrze wypadły w testach IQ ani tych, które dobrze się uczyły.

Z tych powodów rekomendujemy, by w zajęciach rozwijających dobrostan stosować takie metody, jak: symulacje rzeczywistych problemów i wydarzeń, rozwiązywanie problemów w małych grupach, w których uczniowie muszą współpracować, oraz skupienie się na czterech wyżej wymienionych czynnikach problematycznych.

Zakończenie

Tworzenie środowiska edukacyjnego wzmacniającego dobrostan dzieci i młodzieży powinno być priorytetem współczesnych społeczeństw bez względu na posiadane przez nich zdolności. Kluczowe są tutaj badania naukowe, dzięki którym można wskazać implikacje dla praktyki pedagogicznej. Niniejsze analizy ukazały, że niewątpliwie nowym polem eksploracji mogą być badania komparatystyczne w zakresie dobrostanu uczniów uzdolnionych w różnych krajach, które są intensywnie prowadzone w ogólnej populacji dzieci i młodzieży, w oparciu m.in. o paradygmat interpretacyjny, będący uzupełnieniem badań ilościowych.

Jednym z celów niniejszego artykułu było dostarczenie przyszłym badaczom z Polski informacji na temat możliwości eksploracji oraz wykorzystanych narzędzi badawczych w tym zakresie. Z pewnością pandemia COVID-19 negatywnie wpłynęła na zdrowie psychiczne i dobrostan osób na całym świecie (Holmes et al. 2020), w tym dzieci (Mantovani et al. 2021) i adolescentów (Schwartz et al. 2021), dlatego warto także zastanowić się nad sytuacją postpandemiczną w zakresie dobrostanu uczniów uzdolnionych.

Wkład autorów: konceptualizacja, przygotowanie manuskryptu, analizy, tłumaczenie cytowanych fragmentów – M. G.; implikacje dla praktyki pedagogicznej – J. S. R.

Bibliografia

- Aghababaei N., Farahani H. (2011) *Appreciate the Role of Gratitude Veins in Predicting Psychological Well-Being and Subjective Psychological and Nominative*, "Evolutionary Psychology", nr 8(11), s. 1–29.
- Amerijckx G., Humblet C. (2014) *Child-Wellbeing: What does it Mean?*, "Children & Society", nr 28, s. 404–415, <https://doi.org/10.1111/chso.12003>.
- Bergold S., Wirthwein L., Rost D. H., Steinmayr R. (2015) *Are Gifted Adolescents More Satisfied with Their Lives than Their Non-gifted Peers?*, "Frontiers in Psychology", nr 6:1623, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01623>.
- Bergold S., Wirthwein L., Steinmayr R. (2020) *Similarities and Differences Between Intellectually Gifted and Average-Ability Students in School Performance, Motivation, and Subjective Well-Being*, "Gifted Child Quarterly", nr 64(4), s. 285–303, <https://doi.org/10.1177/0016986220932533>.
- Berk L. E. (2006) *Development through the lifespan* (4th ed.), Boston, MA, Pearson.
- Boazman J. K., Saylor M. F. (2011) *Personal Well-Being of Gifted Students Following Participation in an Early College-Entrance Program*, "Roeper Review", nr 33(2), s. 76–85, <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554153>.
- Boazman J. K., Saylor M. F., Easton-Brooks D. (2012) *Mediating Factors of Personal Wellbeing in Gifted College Students: Early-College Entrants and Honors College Students*, "Journal of Social Research & Policy", nr 3, s. 111–131.

- Braun V., Clarke V. (2006) *Using Thematic Analysis in Psychology*. "Qualitative Research in Psychology", nr 3(2), s. 77–101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Carrillo G., Alfaro J., Aspillaga C., Ramírez-Casas del Valle L., Inostroza C., Villarroel A. (2021) *Well-Being from the Understanding of Children and Adolescents: A Qualitative Metasynthesis*, "Child Indicators Research", nr 14, s. 1677–1701.
- Casas F., Bello A., González M., Aligué M. (2013) *Children's Subjective Well-Being Measured Using a Composite Index: What Impacts Spanish First-Year Secondary Education Students' Subjective Well-Being?*, "Child Indicators Research", nr 6, s. 433–460, <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9182-x>.
- Cash T. N., Lin T.-J. (2022) *Psychological Well-Being of Intellectually and Academically Gifted Students in Self-Contained and Pull-Out Gifted Programs*, "Gifted Child Quarterly", nr 66(3), s. 188–207, <https://doi.org/10.1177/00169862211032987>.
- Casino-García A. M., García-Pérez J., Llinares-Insa L. I. (2019) *Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model*, "International Journal Of Environmental Research And Public Health", nr 16(18): 3266, <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>.
- Chadegani A. A., Salehi H., Yunus M. M., Farhadi H., Fooladi M., Farhadi M., Ebrahim N. A. A. (2013) *Comparison Between Two Main Academic Literature Collections: Web of Science and Scopus Databases*, "Asian Social Science", nr 9(5), s. 18–26, <https://doi.org/10.5539/ass.v9n5p18>.
- Chan D. W. (2007) *Positive and Negative Perfectionism among Chinese Gifted Students in Hong Kong: Their Relationships to General Self-Efficacy and Subjective Well-Being*, "Journal for the Education of the Gifted", nr 31(1), s. 77–102, <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-512>.
- Chang M. L. (2009) *An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers*, "Educational Psychology Review", nr 21(3), s. 193–218, <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>.
- Chen X., Fan X., Cheung H. Y., Wu J. (2018) *The Subjective Well-Being of Academically Gifted Students in the Chinese Cultural Context*, "School Psychology International", nr 39(3), s. 291–311, <https://doi.org/10.1177/0143034318773788>.
- Coulombe S., Hardy K., Goldfarb R. (2020) *Promoting wellbeing through positive education: A critical review and proposed social ecological approach*, "Theory and Research in Education", nr 18(3), s. 295–321, <https://doi.org/10.1177/1477878520988432>.
- Cross T. L., Cassady J. C., Dixon F. A., Adams C. M. (2008) *The Psychology of Gifted Adolescents as Measured by the MMPI-A*, "Gifted Child Quarterly", nr 52, s. 326–339, <https://doi.org/10.1177/0016986208321810>.
- Diener E. (2000) *Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index*, "American Psychologist", nr 55, s. 34–43, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>.
- Dijkstra P., Barelds D., Ronner S., Nauta A. (2011) *Humor Styles and their Relationship to Well-Being among the Gifted*, "Gifted and Talented International", nr 26(1–2), s. 89–98, <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673592>.
- Garritty C., Gartlehner G., Nussbaumer-Streit B., King V. J., Hamel C., Kamel C., Affengruber L., Stevens A. (2021) *Cochrane Rapid Reviews Methods Group Offers Evidence-Informed Guidance to Conduct Rapid Reviews*, "Journal of Clinical Epidemiology", nr 130, s. 13–22, <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.10.007>.
- Gillett-Swan J. K. (2014) *Investigating Tween Children's Capacity to Conceptualise the Complex Issue of Wellbeing*, "Global Studies of Childhood", nr 4, s. 64–76, <https://doi.org/10.2304/gsch.2014.4.2.64>.

- Gross M. U. M. (2006) *Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration*, "Journal for the Education of Gifted Students", nr 29, s. 404–429, <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>.
- Hascher T., Hagenauer G. (2011) *Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren* w: A. Ittel, H. Merkens, L. Stecher (red.), *Jahrbuch Jugendforschung*, Wiesbaden, Springer, s. 15–45, https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_1.
- Hill N. E., Taylor L. C. (2004) *Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues*, "Current Directions in Psychological Science", nr 13(4), s. 161–164, <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>.
- Holmes E. A., O'Connor R. C., Perry V. H., Tracey I., Wessely S., Arseneault L., Bullmore E. D. (2020) *Multidisciplinary Research Priorities for the COVID-19 Pandemic: A Call for Action for Mental Health Science*, "The Lancet Psychiatry", nr 7, s. 547–560, [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1).
- Jin S.-U., Moon S. M. (2006) *A Study of Well-Being and School Satisfaction Among Academically Talented Students Attending a Science High School in Korea*, "Gifted Child Quarterly", nr 50(2), s. 169–184, <https://doi.org/10.1177/001698620605000207>.
- Konu A. I., Lintonen T. P. (2006) *School Wellbeing in Grades 4–12*, "Health Education Research", nr 21(5), s. 633–642, <https://doi.org/10.1093/her/cyl032>.
- Kroesbergen E. H., van Hooijdonk M., Van Viersen S., Middel-Lalleman M. M. N., Reijnders J. J. W. (2016) *The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children*, "Gifted Child Quarterly", nr 60(1), s. 16–30, <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>.
- Kutsar D., Kasearu K. (2017) *Do Children Like School – Crowding in or out? International Comparison of Children's Perspectives*, "Children and Youth Services Review", nr 80, s. 140–148, <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.052>.
- Lopez V., Sotillo M. (2009) *Giftedness and Social Adjustment: Evidence Supporting the Resilience Approach in Spanish-Speaking Children and Adolescents*, "High Ability Studies", nr 20, s. 39–53, <https://doi.org/10.1080/13598130902860739>.
- Loureiro K. S., Grecu A., de Moll F., Hadjar A. (2020) *Analyzing Drawings to Explore Children's Concepts of an Ideal School: Implications for the Improvement of Children's Well-Being at School*, "Child Indicators Research", nr 13, s. 1387–1411, <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09705-8>.
- Mantovani S., Bove C., Ferria P., Manzonib M., Cesa Bianchib A., Picca M. (2021) *Children 'Under Lockdown': Voices, Experiences, and Resources During and After the COVID-19 Emergency. Insights from a Survey with Children and Families in the Lombardy Region of Italy*, "European Early Childhood Education Research Journal", nr 29(1), s. 35–50, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872673>.
- McCluskey G., Fry D., Hamilton S., King A., Laurie M., McAra L., Stewart T. M. (2021) *School Closures, Exam Cancellations and Isolation: the Impact of Covid-19 on Young People's Mental Health*, "Emotional and Behavioural Difficulties", nr 26(1), s. 46–59, <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1903182>.
- Morinaj J., Hascher T. (2018) *School Alienation and Student Well-Being: A Cross-Lagged Longitudinal Analysis*, "European Journal of Psychology of Education", nr 34(2), s. 273–294, <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0381-1>.
- Mullet D. R., Rinn A. N., Kettler T. (2017) *Catalysts of Women's Talent Development in STEM: A Systematic Review*, "Journal of Advanced Academics" 28(4), 253–289, <https://doi.org/10.1177/1932202X17735305>.

- Neihart M. (1999) *The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being: What does the Empirical Literature Say?*, „Roeper Review”, nr 22(1), s. 10–17, <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>.
- Newland L. A., Giger J. T., Lawler M. J., Roh S., Brockevelt B. L., Schweinle A. (2019) *Multilevel Analysis of Child and Adolescent Subjective Well-Being across 14 Countries: Child- and Country-Level Predictors*, „Child Development”, nr 90, s. 395–413, <https://doi.org/10.1111/cdev.13134>.
- O’Boyle M. W. (2008) *Mathematically Gifted Children: Developmental Brain Characteristics and Their Prognosis for Well-Being*, „Roeper Review”, nr 30(3), s. 181–186, <https://doi.org/10.1080/02783190802199594>.
- Ogurlu U., Yalin H. S., Yavuz Birben F. (2018) *The Relationship Between Psychological Symptoms, Creativity, and Loneliness in Gifted Children*, „Journal for the Education of the Gifted”, nr 41(2), s. 193–210, <https://doi.org/10.1177/0162353218763968>.
- Oreopoulos P. (2007) *Do Dropouts Drop out Too Soon? Wealth, Health, and Happiness from Compulsory Schooling*, „Journal of Public Economics”, nr 91, s. 2213–2229, <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.02.002>.
- Page M. J., McKenzie J. E., Bossuyt P. M., Boutron I., Hoffmann T. C., Mulrow C. D. et al. (2021) *The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews*, „Research Methods & Reporting”, nr 372:n71, <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Plominski A. P., Burns L. R. (2018) *An Investigation of Student Psychological Wellbeing: Honors Versus Nonhonors Undergraduate Education*, „Journal of Advanced Academics”, nr 29(1), s. 5–28, <https://doi.org/10.1177/1932202X17735358>.
- Powell M. A., Graham A., Fitzgerald R., Thomas N., White N. E. (2018) *Wellbeing in Schools: What do Students Tell Us?*, „The Australian Educational Researcher”, nr 45, s. 515–531, <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>.
- Rathmann K., Herke K., Heilmann K., Kinnunen J. M., Rimpela A., Hurrelmann K., Richter M. (2018) *Perceived School Climate, Academic Well-Being and School-Aged Children’s Self-Rated Health: A Mediator Analysis*, „The European Journal of Public Health”, nr 28(6), s. 1012–1018, <https://doi.org/10.1093/eurpub/cky089>.
- Renzulli J. S. (1982) *What Makes a Problem Real: Stalking the Illusive Meaning of Qualitative Differences in Gifted education*, „Gifted Child Quarterly”, nr 26, s. 47–156, <https://doi.org/10.1177/001698628202600401>.
- Renzulli J. S., Delcourt M. A. (1986) *The Legacy and Logic of Research on the Identification of Gifted Persons*, „Gifted Child Quarterly”, nr 30(1), s. 20–23, <https://doi.org/10.1177/001698628603000104>.
- Robertson J. C. (2013) *Self-Concept, School Satisfaction, and Other Selected Correlates of Subjective Well-Being for Advanced High School Learners Enrolled in Two Challenging Academic Settings*, „Journal for the Education of the Gifted”, nr 36(4), s. 461–486, <https://doi.org/10.1177/0162353213506068>.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2018) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, New York, NY, Guilford Press, <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>.
- Schwartz K. D., Exner-Cortess D., McMorris C. A., Makarenko E., Arnold P., Van Bavel M., Williams S., Canfield R. (2021) *COVID-19 and Student Well-Being: Stress and Mental Health during Return-to-School*, „Canadian Journal of School Psychology”, nr 36(2), s. 166–185, <https://doi.org/10.1177/08295735211001653>.

- Shaunessy E., Suldo S. M., Hardesty R. B., Shaffer E. J. (2006) *School Functioning and Psychological Well-Being of International Baccalaureate and General Education Students A Preliminary Examination*, "Journal of Secondary Gifted Education", nr 17(2), s. 76–89, <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-683>.
- Shechtman Z., Silektor A. (2012) *Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers*, "Roepers Review", nr 34, s. 63–72, <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555>.
- Silverman L. K. (2000) *Social Development, Leadership and Gender Issues* w: L. K. Silverman (red.), *Counseling the Gifted and Talented*, Denver, Love Publishing Co., s. 291–327.
- Tamannaefar M. R., Motaghefidard M. (2014) *Subjective Well-Being and its Sub-Scales Among Students: The Study of Role of Creativity and Self-Efficacy*, "Thinking Skills and Creativity", nr 12, s. 37–42, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.12.003>.
- Thomas N. (2016) *Conceptualisations of Children's Wellbeing at School: The Contribution of Recognition Theory*, "Childhood", nr 23(4), s. 506–520, <https://doi.org/10.1177/0907568215622802>.
- Tomyn A. J., Stokes M. A., Cummins R. A., Dias P. C. (2020) *A Rasch Analysis of the Personal Well-Being Index in School Children*, "Evaluation & the Health Professions", nr 43(2), s. 110–119, <https://doi.org/10.1177/0163278718819219>.
- Tu B., Huang Ch.-Ch., Sorensen J. (2020) *Effects of Education Philanthropy on Well-Being of Low-Income and Gifted Students in China*, "Children and Youth Services Review", nr 108:104659, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104659>.

O Autorach

Marcin Gierczyk – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Profesor uczelni w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Pedagog specjalności opiekuńczo-wychowawczej oraz resocjalizacyjnej. Jego zainteresowania naukowe dotyczą środowiskowego i edukacyjnego wsparcia dzieci i młodzieży uzdolnionej, rozwiązań metodologicznych diagnozowania i optymalizacji dobrostanu dzieci i młodzieży oraz zagadnień statusu płci w różnych kontekstach społecznych i edukacyjnych. Swoje doświadczenie naukowe i dydaktyczne zdobywał w Univeristy of Oxford, Univeristy of Birmingham, University of Oslo, Complutense University of Madrid, University of Iceland.

Joseph S. Renzulli – (Ed. D.) Profesor w University of Connecticut. Światowej sławy naukowiec w zakresie edukacji uczniów uzdolnionych i utalentowanych. Jego Szkolny Model Wzbogacania Zdolności (*Schoolwide Enrichment Model*), skupiający się na poprawie funkcjonowania szkoły, jest szeroko stosowany na całym świecie. Pozyskał granty na ponad 50 milionów dolarów. Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne umieściło go na liście 25 najbardziej wpływowych psychologów na świecie. Jego najważniejszym wkładem do praktyki pedagogicznej jest Confratute – letni program, który rozpoczął się w 1978 roku i w którym udział wzięło ponad 35 000 pedagogów.

Marcin Gierczyk is a professor at the Institute of Pedagogy, University of Silesia in Katowice (Poland). His research is centered on gifted and talented education, social pedagogy and character education, as well as issues related to the functions of degrees from prestigious universities. He has published articles related to G&T Education, research methodology, gender politics and societal issues; these articles often present a comparative perspective on the issues. He gained valuable academic knowledge during his time at the University of Birmingham (England), University of Oxford (England), University of Oslo (Norway) and Complutense University of Madrid (Spain). Since 2017 he is an Honorary Research Fellow at the Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham (England).

Joseph S. Renzulli – (Ed. D.) is a Distinguished Professor at the University of Connecticut and an international leader in gifted education and talent development for all students. His Schoolwide Enrichment Model focuses on total school improvement and is widely used throughout the world. He has obtained more than 50 million dollars in research grants and the American Psychological Association named him among the 25 most influential psychologists in the world. He lists Confratute, a summer program that began in 1978 and has served more than 35,000 educators, as his most important practical contribution.

Cytowanie

Gierczyk M., Renzulli J. S. (2023) *Dobrostan uczniów uzdolnionych: co mówią badania naukowe? Systematyczny przegląd literatury*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(16), s. 35–56, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.03>.

Teresa Giza* 

Teoria i praktyka edukacji inkluzyjnej uczniów zdolnych

Abstrakt

Dominujące obecnie w teorii i praktyce edukacji uczniów zdolnych i utalentowanych podejście zakłada wspólne kształcenie wszystkich uczniów, niezależnie od ich potencjałów. Zróżnicowane klasy szkolne powinny odzwierciedlać strukturę i cechy coraz bardziej heterogenicznych społeczeństw. W artykule przedstawiono zmiany w pedagogice zdolności, które doprowadziły do ukształtowania się w niej paradygmatu inkluzyjnego. Opinie nauczycieli wobec grupowania uczniów według zdolności są jednak niejednorodne. Z badań empirycznych wynika, że aprobata dla doboru pedagogicznego wzrasta, im niższa jest efektywność i poziom kształcenia ogólnego w szkołach. Ta prawidłowość znalazła potwierdzenie w międzynarodowych badaniach porównawczych, jakie przeprowadzono wśród nauczycieli w sześciu krajach Europy (N=630). Nauczyciele z Polski, na poziomie istotnie wyższym niż respondenci ze Słowacji, Ukrainy, Białorusi, Bułgarii i Rumunii, przeciwni są kształceniu uczniów zdolnych w specjalnych klasach lub szkołach.

Słowa kluczowe: kształcenie uczniów zdolnych, postawy nauczycieli, edukacja inkluzyjna.

Theory and Practice of Inclusive Education of Gifted Students

Abstract

The approach that is currently dominant in the theory and practice of educating gifted and talented students is to educate all students together, regardless of their potentials. Diverse classrooms should reflect the structure and characteristics of increasingly heterogeneous societies. The article discusses the changes occurring in the pedago-

* Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu.
Artykuł otrzymano: 15.10.2022; akceptacja: 16.12.2022.

gy of abilities that led to the formation of the inclusive paradigm. However, teachers' opinions regarding the grouping of students by ability are mixed. Empirical research shows that the lower the effectiveness and level of general education in schools, the higher the approval for pedagogical selection. This regularity was confirmed in international comparative studies conducted among teachers in six European countries (N=630). Teachers from Poland are opposed to educating gifted students in special classes or schools at a level significantly higher than the respondents from Slovakia, Ukraine, Belarus, Bulgaria and Romania.

Keywords: educating gifted students, teachers' attitudes, inclusive education.

Wprowadzenie

W wielu krajach szkoły i klasy stają się coraz bardziej zróżnicowane pod względem etnicznym, narodowościowym, językowym, ekonomicznym, tożsamości płciowej i orientacji seksualnej, specjalnych potrzeb edukacyjnych i uzdolnień. Ta heterogeniczność stawia przed systemami oświatowymi nowe zadania w zapewnieniu równości i integracji oraz we wspieraniu dobrostanu i uczenia się wszystkich uczniów.

Edukacja osób zdolnych i utalentowanych (*Gifted and Talented Education*, GATE) ma długą historię, która obejmuje kontinuum zmian od podejść specjalnych do włączających. Pedagogika specjalna i pedagogika zdolności, jako obszary praktyki i teorii, powstały oraz rozwijają się równolegle. Wspólnym mianownikiem obu dyscyplin są testy inteligencji mające na celu kategoryzację populacji uczniów. Główne różnice ujawniają się w zakresie metod i celów (Dai, Chen 2013), a ich wzajemne związki i odrębności były niejednokrotnie przedmiotem analiz (Giza 2009). Obecny dyskurs edukacji włączającej, wywodzący się z GATE, jest równoległy do dominującego nurtu w pedagogice specjalnej, podejmując problemy równości, różnorodności i praktyk integracyjnych (Lo, Lin-Yang, Chrostowski 2022). Edukacja włączająca uczniów zdolnych oznacza, podobnie jak każda inna inkluzja, tworzenie takich warunków w przestrzeni kształcenia, aby zaspokoić indywidualne potrzeby jednostek oraz zapewnić im pełne uczestnictwo w życiu wspólnot szkolnych. Realizacja tych celów wymaga ponownej legitymizacji kształcenia uczniów zdolnych (Guedes, Bahia 2022).

Relacje między pedagogiką zdolności, pedagogiką inkluzywną i pedagogiką specjalną są poddawane krytycznym analizom z punktu widzenia polityki oświatowej czy teorii naukowych (Dell'Anna, Marsili 2022; Ziegler et al. 2022). Obie perspektywy rekomendują podejście włączające. W artykule wskazane zostaną przesłanki, które doprowadziły do ukształtowania się paradygmatu inkluzyjnego. Skuteczność jego wdrażania zależy od stanu praktyki, w szczególności od nastawień i pracy nauczycieli. W celu poznania postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej uczniów zdolnych dokonano przeglądu badań empirycznych. Analiza koncepcji teoretycznych oraz

wyników badań stały się punktem wyjścia do prezentacji fragmentu z badań autor-skich nad postawami nauczycieli wobec kształcenia uczniów zdolnych, dotyczącego ich stosunku do doboru pedagogicznego. Badania objęły nauczycieli z sześciu krajów Europy Środkowo-Wschodniej. Wyniki pomiaru pozwoliły na wyjaśnienie różnic w podejściu nauczycieli do inkluzji zmiennymi kulturowymi i makrosystemowymi. Taki dobór terenu badań był celowy: dotychczas ani w Polsce, ani w regionie Europy Środkowo-Wschodniej tego rodzaju badania – ani porównawcze, ani przedmiotowe – nie były prowadzone. W zakończeniu artykułu sformułowano wnioski teoretyczne i praktyczne.

Ku paradygmatowi inkluzyjnemu w edukacji uczniów zdolnych

Największy wkład w rozwój teorii i praktyki kształcenia uczniów zdolnych mają badacze angloamerykańscy, stąd w poniższej analizie odwołam się przede wszystkim do ich publikacji. Stany Zjednoczone posiadają najdłuższą tradycję w identyfikowaniu i wspieraniu talentów – to tam powstawały pierwsze na świecie szkoły dla zdolnych i wprowadzono masowy pomiar inteligencji. Przy wielu uniwersytetach funkcjonują centra badań nad zdolnościami, a kształcenie uczniów zdolnych jest ważnym problemem w polityce edukacyjnej tego kraju. Najważniejsze problemy i zmiany w podejściu do tego obszaru edukacji w Stanach Zjednoczonych znajdują swoje odzwierciedlenie w innych krajach, przy uwzględnieniu różnic kulturowych i odrębności tradycji oświatowych.

Jak zauważył James H. Borland (2005), od samego początku edukacja zdolnych była krytykowana za to, że jest sprzeczna z zasadami demokracji i łamie najważniejszą z nich – zasadę równości społecznej. Pomimo dekad wysiłków na rzecz wyeliminowania nierównowagi rasowej i społeczno-ekonomicznej w sposobie identyfikowania osób zdolnych oraz w ich kształceniu programy szkolne nadal służą białym dzieciom z klasy średniej i wyższej klasy średniej w stopniu nieproporcjonalnym do ich liczby w populacji (Ambrose 2013). Nierówność ta w amerykańskich szkołach publicznych jest dobrze udokumentowana co najmniej od lat 70., a jej podstawową przyczyną są źle zaprojektowane systemy identyfikacji (Peters 2021).

Kryzys gospodarczy 2007–2009 spotęgował zainteresowanie problemem nierówności i wzmocnił przekonania egalitarne. Jednym z głównych problemów w dziedzinie GATE jest to, że chociaż w istocie promowanie doskonałości niekoniecznie pociąga za sobą nierówności, istnieje trwała nieufność, że zapewnianie lepszych możliwości dla osób o wysokich predyspozycjach może stanowić formę elitaryzmu (Dai 2009). Jest to zarazem obszar utrzymujących się mitów i stereotypów, uniemożliwiających utalentowanym uczniom odpowiednią edukację wskutek chronicznych niepowodzeń społeczeństw w rozwiązywaniu problemów nierówności społecznych (Guedes, Bahia 2022). Nowe badania potwierdzają nierówności

w identyfikacji uczniów zdolnych oraz w dostępie do programów dedykowanych takim uczniom, co dotyczy szczególnie Afroamerykanów (Pearman, McGee 2022; Owens et al. 2018) oraz uczniów z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym (Backes, Cowan, Goldhaber 2021). W 2021 roku tylko 9% uczniów, którzy dostali się do najlepszych szkół w Nowym Jorku, pochodziło z rodzin latynoskich lub afroamerykańskich. W najlepszych placówkach publicznych liczba tych uczniów sukcesywnie spada. Ponad połowę miejsc natomiast zajmują dzieci pochodzenia azjatyckiego. Co więcej, czas pandemii spotęgował te różnice (Shapiro 2021).

Kryzys gospodarczy spowodował, że priorytetowe stało się finansowanie szkół regularnych i wstrzymano środki na działania wzbogacające. Edukacja uzdolnionych jest wyjątkowo wrażliwa na zmiany kontekstów społecznych. Zainteresowanie nią wzrastało w wyniku międzynarodowej rywalizacji o przywództwo polityczne, o dominację gospodarczą, o doskonałość edukacyjną. To samo w sobie jest problemem dla uzdolnionych uczniów, ponieważ znaczenie ich edukacji uzasadniane jest potrzebami społecznymi, a nie indywidualnymi. Istotną motywacją do wspierania osób uzdolnionych poprzez politykę edukacyjną są społeczne i ekonomiczne konsekwencje uzdolnień (Sahlgren 2018)¹.

Wraz z zarzutami o społeczną niesprawiedliwość GATE pojawiły się głosy o nieskuteczności programów specjalnych adresowanych do zdolnych. Świadczą o tym rezultaty standaryzowanych egzaminów zewnętrznych, w których uczestnicy takich programów nie uzyskują najwyższych wyników (Redding, Grissom 2021). Polemizując z tymi opiniami, Joseph Renzulli (2021) podkreślił, że celem edukacji zdolnych nie są wyłącznie wskaźniki ilościowe i podwyższanie wyników w standaryzowanych testach. Do osiągnięcia przez ludzi wybitności w jakiejś dziedzinie nie wystarczają wysokie wyniki testowe. Innowacje w sztuce i nauce oraz we wszystkich dziedzinach ludzkiej działalności, mającej na celu uczynienie świata lepszym, wymagają też pasji poznawczej, zaangażowania, analitycznego i kreatywnego myślenia oraz szeregu umiejętności wykonawczych. Co więcej, to właśnie wysokie wyniki w testach szkolnych i testach inteligencji są najtrudniejsze do osiągnięcia przez uczniów zdolnych z grup defaworyzowanych, tak więc skupianie się na wskaźnikach ilościowych wyklucza takich uczniów z programów dla zdolnych (Renzulli 2021).

Równoległe do krytyki kształcenia uczniów zdolnych toczy się dyskusja nad zaniedbaniami w tym zakresie. Włączenie uczniów zdolnych do grupy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie skutkowało realnym wsparciem dla tej grupy. Popularność podejść inkluzyjnych od początku XXI wieku miała wpływ na uczniów z deficytami, ale w żadnym stopniu nie poprawiła sytuacji zdolnych. Dyskurs na temat kształcenia uczniów zdolnych w środowisku włączającym jest słabo rozwinięty, jeśli nie zaniedbywany, ponieważ subpopulacja nie mieści się w kategoriach humanitar-

¹ Dobrze ilustruje to Natalia Kolioglo, która charakteryzując cele kształcenia zdolnych w Rosji, wskazuje na potrzebę zapewnienia globalnej konkurencyjności rosyjskiej gospodarki, a także wejścia Rosji do pierwszej dziesiątki krajów świata pod względem jakości kształcenia ogólnego (Kolioglo 2022).

nych, a jej specjalne potrzeby są uważane za mniej ważne w porównaniu z uczniami z deficytami i niepełnosprawnościami.

Podobna sytuacja ma miejsce także w Polsce. W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (uaktualniona wersja: Dz.U. 2022 poz. 1594) wymieniono uczniów zdolnych, jako tę grupę – obok 11 innych – która wymaga objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole lub placówce, oraz wskazano formę zajęć dla nich. Do chwili obecnej dane dotyczące kategorii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, gromadzone i dostępne w systemie informacji oświatowej, nie uwzględniają uczniów zdolnych (Informatyczne Centrum Edukacji i Nauki 2019). Natomiast informacje o zajęciach dodatkowych specjalistycznych nie obejmują zajęć organizowanych dla uczniów zdolnych (Główny Urząd Statystyczny 2021). Trudno zatem ocenić wpływ polityki włączającej na sytuację uczniów zdolnych, ponieważ brakuje stosownych danych.

Zakres opieki nad uczniami zdolnymi w Polsce został określony w ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*. Zgodnie z nią system oświatowy umożliwia uczniom szczególnie uzdolnionym rozwój ich uzdolnień oraz ukończenie szkoły w skróconym czasie. Takie regulacje zostały wprowadzone już w *Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425): „warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów są zapewniane przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych”; „zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia są podstawowymi formami działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły”; „uczniowie uzdolnieni artystycznie mogą uczęszczać do szkół artystycznych”; „zajęcia pozaszkolne są realizowane w placówkach oświatowo-wychowawczych i artystycznych”. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. poz. 1569) zawarto przepisy wykonawcze do tych działań. Zgodnie z tymi podstawami prawnymi obowiązujące w Polsce strategie pracy z uczniami zdolnymi to wzbogacanie i przyspieszanie kształcenia. Realizacja zajęć specjalistycznych dla zdolnych, przewidziana w ramach wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oznacza poszerzenie strategii wzbogacania ich kształcenia.

Gregory Stanley i Lawrence Baines (2002) donoszą, że amerykańskie fundusze na edukację dla uzdolnionych stanowią 1% (lub mniej) kwoty przeznaczanej na edukację specjalną i wyrównawczą, a potrzeby uzdolnionych i utalentowanych są chronicznie niezaspokajane. W systemie oświatowym giną uczniowie podwójnie (Minnaert 2022) i potrójnie wyjątkowe (Davis, Robinson 2018).

Inny wątek polemik wiąże się z 50. rocznicą publikacji „Raportu Marlanda” (Marland 1972) i analizami zmian, jakie się dokonały w tym czasie. Wydanie raportu w 1972 roku wyznaczyło kierunki amerykańskiej i światowej polityki oświatowej na kolejne lata; było momentem przełomowym dla edukacji zdol-

nych². Okazuje się, że wiele problemów wówczas ujawnionych nadal nie doczekało się rozwiązania. Przede wszystkim chodzi tu o niestabilność wsparcia, spowodowaną niespójnym i niewystarczającym finansowaniem, oraz brak obligatoryjnych wymagań wobec nauczycieli w zakresie doskonalenia w obszarze zdolności (Jolly, Robins 2022).

Wzrost zainteresowania edukacją zdolnych i liczby badań przyczynkarskich na przełomie wieków skutkowało rozproszeniem filozoficznym, teoretycznym i praktycznym. Sformułowano tezę o kryzysie tożsamości GATE (Ambrose et al. 2010).

David Yun Dai i Fei Chen (2013) podjęli próbę uporządkowania tego obszaru z perspektywy paradygmatycznej. Autorzy wyróżnili trzy paradygmaty, które odzwierciedlają różne stanowiska i światopoglądy w kwestii zdolności: paradygmat dziecka uzdolnionego, paradygmat rozwojowy i paradygmat różnicowania. Każdy z nich skutkuje odmiennym podejściem do identyfikacji i wsparcia zdolnych.

Historycznie pierwszym był paradygmat dziecka uzdolnionego, związany z powstaniem testów inteligencji. Wysokie zdolności postrzegano jako samoistną, uwarunkowaną genetycznie, stabilną cechę, a ludzi uzdolnionych – jako wyjątkowych, istotnie różniących się od pozostałych. Od osób zdolnych oczekiwano, że będą osiągać sukcesy oraz wniosą znaczący wkład w społeczeństwo i kulturę; w konsekwencji oferowano im specjalne usługi edukacyjne. Użycie terminu „zdolni” stało się etykietą dla nielicznych, było statyczne i wskazywało konfrontacyjnie drugą grupę – niezdolnych. Ze względu na binarny charakter, termin interpretowano jako redukcjonistyczny, deterministyczny, elitarny i kontrowersyjny w społeczeństwach, które cenią egalitaryzm (Lo et al. 2019). Przekonania na temat natury talentów ukształtowały obawy, że GATE jest środkiem do podtrzymywania pozycji elity poznawczej. Sztywne procedury identyfikacji oparte na pomiarach inteligencji blokowały rozwój edukacji zdolnych (Boley 2021).

Paradygmat rozwojowy (Dai, Chen 2013) ukształtował się w drugiej połowie XX w. Związany był z rozumieniem zdolności jako cechy potencjalnej, podlegającej

² „Raport Marlanda” to dokument przygotowany na zlecenie Kongresu Stanów Zjednoczonych przez komisję kierowaną przez Sidneya P. Marlanda Jr. Jest to pierwszy krajowy raport na temat edukacji uczniów zdolnych. W świetle zgromadzonych danych i przeprowadzonych analiz dotychczasowe wsparcie dla zdolnych w systemie szkolnictwa amerykańskiego uznano za niewystarczające. Dostrzeżono szkodliwe skutki deprywacji ich potrzeb. Na poziomie federalnym nie podejmowano żadnych działań w tym zakresie. Tylko nieliczni uczniowie otrzymywali pomoc, kształcenie zdolnych miało niski priorytet a istniejące ustawodawstwo oceniono jako nieskuteczne. Wskazano na problemy wysokich kosztów testów, trudności finansowania specjalnych usług, brak specjalistów, apatię i niechęć wśród nauczycieli, administratorów, doradców zawodowych i psychologów. Jednym z najważniejszych ustaleń było sformułowanie dla potrzeb edukacji definicji zdolności. Wyróżniono sześć rodzajów zdolności, które powinny być rozpoznawane i wspierane: intelektualne, akademickie, twórcze, przywódcze, artystyczne oraz psychomotoryczne. Ustalono zalecenia dla administracji szkolnej w kwestii diagnozy oraz organizacji i metod kształcenia. Wprowadzono federalne regulacje mające na celu zwiększenie dostępności odpowiednich form nauczania (przyspieszanie, wzbogacanie, grupowanie) i zajęć pozaszkolnych. Usystematyzowano dokumentację odnoszącą się do uczniów, aby kolejni nauczyciele byli świadomi ich potrzeb edukacyjnych. Raport wyznaczył kierunki kształcenia zdolnych w Stanach Zjednoczonych oraz pozwolił na jego dynamiczny rozwój. Jest często cytowany w literaturze przedmiotu oraz wykorzystywany dla potrzeb polityki oświatowej w innych krajach.

rozwojowi i transformacji według kryteriów empirycznych i kontekstowych. Pod koniec lat 70. Joseph Renzulli, przedstawiając *Trójpierścieniowy Model Zdolności*, przekonywał, że zdolności intelektualne są niewystarczające do wybitnych osiągnięć. Autor wskazał na rolę czynników pozaintelektualnych, takich jak motywacja, przywództwo, kreatywność, określone umiejętności dziedzinowe. Zmiany, które nastąpiły w definiowaniu zdolności (rozwojowe, społeczno-kulturowe, koncepcje wielu inteligencji), doprowadziły do rozwoju pedagogiki i dydaktyki zdolności, opartych na programach wzbogacających.

W paradygmacie różnicowania (Dai, Chen 2013) zakłada się rozwój każdego ucznia, a identyfikacja jako sposób ustalania, kto jest uzdolniony, ma mniejsze znaczenie. Jest to podejście inkluzyjne i egalitarne. Koncentruje się, w miejsce „zdolności” lub „potencjału”, na zaspokajaniu potrzeb uczniów. Zamiast dążyć do długofalowych celów edukacyjnych, które zakłada paradygmat dziecka uzdolnionego i paradygmat rozwoju talentów, bierze pod uwagę to, co jest aktualnie ważne, umożliwiając natychmiastowe podejmowanie decyzji w odniesieniu do problemów ucznia. Nie ma tu unikalnego programu nauczania ani pedagogiki, która działa wyłącznie dla „uzdolnionych”, a cele mogą wydawać się mniej ambitne. Podstawą kształcenia uczniów zdolnych jest regularny program nauczania, a praktyka różnicowania ma na celu lepsze dostosowanie usług do ich zaawansowanych potrzeb w zwykłej klasie. Nauczanie powinno być spersonalizowane ze względu na zainteresowania, tempo pracy, styl uczenia się.

W ramach paradygmatu różnicowania, badacze zdolności proponują zmianę terminu „uczeń zdolny” na „uczeń z zaawansowanymi potrzebami edukacyjnymi” (ALN, *students with advanced learning needs*) oraz „uczeń podwójnie wyjątkowy” na „uczeń z zaawansowanymi i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” (ASLN, *students with advanced and special learning needs*) (Lo, Lin-Yang, Chrostowski 2022).

Zmiany następują także w obszarze konstruowania sprawiedliwych społecznie zasad identyfikacji uzdolnień. Przykładem jest tu model CASA, przygotowany dla Departamentu Edukacji Stanów Zjednoczonych, obejmujący cztery kryteria: *Cost, Alignment, Sensitivity, Access*, których jednoczesne zastosowanie ma zapewnić reprezentatywność wyłonionej grupy. Nie chodzi o identyfikowanie bystrych dzieci, z silnym zapleczem rodzinnym – te kryteria to soczewki pozwalające na dostrzeżenie zdolnych, którzy uykają dotychczasowej selekcji (Peters et al. 2022).

W obszarze polityki oświatowej warto wskazać projekt OECD *Strength through Diversity: Education for Inclusive Societies* (Cerna et al. 2021). W jego ramach dokonano przeglądu regulacji prawnych i praktyk w zakresie edukacji uzdolnionych w krajach członkowskich. Celem projektu jest pomoc rządowi i systemom edukacji w rozwiązywaniu problemu zaspokajania potrzeb uczniów uzdolnionych i wspieranie ich sprawiedliwego włączenia do systemów edukacji (Rutigliano, Quarshie 2021). Teorie pedagogiczne i polityki oświatowe na rzecz inkluzji mają kluczowe znaczenie dla projektowania na poziomie szkół wysokiej jakości działań i dla zapewnienia zasobów do ich skutecznego wdrażania.

Realizacja założeń edukacji inkluzyjnej w praktyce napotyka wiele wyzwań i problemów. Zdaniem nauczycieli kształcenie uczniów uzdolnionych i utalentowanych w szkołach ogólnodostępnych utrudniają: różnice kulturowe, środowiskowe i różnice płci, nierealistyczne oczekiwania, obawy przed odmiennością, problemy z samooceną, perfekcjonizm, wrażliwość emocjonalna, niecierpliwość i problemy w relacjach społecznych, występujące u tych dzieci. Druga grupa utrudnień to cechy dotyczące samych nauczycieli: nieodpowiednie strategie nauczania, brak wiedzy merytorycznej, brak umiejętności zarządzania klasą, brak czasu na planowanie, brak odpowiednich umiejętności pedagogicznych, problemy z realizacją programu nauczania i kwestie finansowania (Nweke et al. 2021). Wymienione czynniki powodują kształtowanie się określonych postaw wobec edukacji zdolnych, w tym wobec podstawowej kwestii, a mianowicie selekcji według zdolności, czyli przekonania, czy uczniów zdolnych należy kształcić razem z innymi, czy osobno, tworząc specjalne klasy lub szkoły. Każda z odpowiedzi skutkuje innym podejściem do identyfikacji i metodyki wspierania zdolnych.

Opinie nauczycieli wobec doboru uczniów według zdolności

Od wielu lat w badaniach nad stosunkiem nauczycieli do kształcenia uczniów zdolnych wykorzystywana jest skala *Opinions toward Gifted Education (OGE)*, opracowana przez François Gagné (Gagné 2018). Narzędzie pozwala na ocenę sześciu szczegółowych wymiarów pracy ze zdolnymi oraz ocenę postawy ogólnej z wykorzystaniem 5-punktowej skali typu Likerta. Kwestionariusz obejmuje 34 twierdzenia, z czego cztery wyrażają stosunek do grupowania uczniów według zdolności. Aprobata dla selekcji jest wyrazem przyzwolenia na kształcenie zdolnych w specjalnie dla nich utworzonych klasach lub szkołach. Brak zgody na stosowanie doboru pedagogicznego oznacza akceptację dla edukacji włączającej, w której potrzeby edukacyjne uczniów zdolnych będą zaspokajane w regularnych klasach szkolnych.

Badania z różnych krajów, w których wykorzystano to narzędzie, potwierdzają, że nauczyciele generalnie mają pozytywne nastawienie do rozpoznawania i wspierania potrzeb uczniów uzdolnionych, ale negatywne do grupowania według zdolności (Jung 2014)³. Tę prawidłowość odnotowano w badaniach amerykańskich (McCoach, Siegle 2007), w Kanadzie (Gagné 2018), w Irlandii (Cross, Cross, O'Reilly 2018) oraz w Serbii (Blanuša et al. 2021). Również nauczyciele przedszkolni w Serbii i Chorwacji kwestionują segregację jako formę pracy z dziećmi (Kadum, Kopas-Vukašinić, Miljković 2021). Ambiwalentne postawy wobec selekcji według zdolności przyjmują nauczyciele w Australii (Lassig 2009), Grecji (Polyzopoulou et al. 2014) i Słowenii (Juriševič, Žerak 2019).

³ Nauczyciele nie akceptują także strategii przyspieszania, ale ten wątek nie będzie tu przedmiotem analiz.

W najnowszych badaniach studenci kierunków nauczycielskich w Serbii pozytywnie odnieśli się do edukacji zdolnych, akceptując zarazem dobór pedagogiczny (Radulović et al. 2022). Podobne wyniki uzyskano wcześniej w Chorwacji, gdzie Ivana Perković Krijan, Lana Jurčec i Edita Borić (2015) wskazały na pozytywną korelację między stosunkiem nauczycieli do uczniów uzdolnionych a akceptacją dla ich grupowania. Autorki uznały, że jest to charakterystyczne dla krajów o niskim poziomie edukacji. W państwach, w których poziom kształcenia obowiązkowego jest niski, możliwości wsparcia najlepszych uczniów upatruje się w procedurach selekcji i przyspieszania (Freeman 2015). Tam, gdzie poziom ogólnej edukacji jest wysoki, nauczyciele wyrażają pozytywny ogólny stosunek do uzdolnionych, ale w większości negatywny wobec grupowania i przyspieszania (Lassig 2009; Troxclair 2013). Samuel D. Mandelman et al. (2010) wskazali, że istnieje wyraźny związek między efektywnością całego systemu edukacji w danym kraju a podejściem do uczniów zdolnych. Na dużą skalę ta korelacja nigdy nie została dokładnie zbadana. Na małą skalę, obserwacje z kilku krajów na świecie potwierdzają tę prawidłowość, np. Finlandia, Singapur (OECD 2012).

Percepcja doboru według zdolności przez nauczycieli jest zróżnicowana kulturowo. Nauczyciele z Finlandii są istotnie bardziej przeciwni wszelkim specjalnym formom wsparcia dla uczniów uzdolnionych, poza typową zróżnicowaną klasą, niż ich amerykańscy koledzy (Tallent-Runnels, Tirri, Adams 2000). Brak aprobaty Finów dla doboru uczniów jest wyjaśniany cechami ich systemu kulturowego i szkolnego, w którym główny nacisk kładzie się na zapewnienie równych szans i wysokiej jakości usług edukacyjnych dla wszystkich uczniów. W innym badaniu porównano nauczycieli fińskich, amerykańskich i z Hongkongu (Tirri et al. 2002). Jedną z pięciu najbardziej różnicujących respondentów opinii było ustosunkowanie się do twierdzenia: „Najlepszym sposobem na zaspokojenie potrzeb uzdolnionych dzieci są klasy specjalne”. Nauczyciele z Hongkongu najbardziej aprobowali selekcję, z Finlandii – sprzeciwili się, a z USA – byli najbardziej podzieleni w poglądach. Strategie grupowania uczniów uzdolnionych są przedmiotem kontrowersji, głównie ze względu na obawy dotyczące elitarności.

Marcin Gierczyk (2018) zapytał nauczycieli polskich i angielskich o opinię na temat tworzenia odrębnych szkół dla uczniów zdolnych. Ponad połowa ankietowanych w obu krajach uważa, że rozwiązanie to jest złe. W istotnym statystycznie stopniu polscy nauczyciele częściej niż angielscy oceniają to rozwiązanie jako złe, zaś w grupie nauczycieli z Anglii opinie były bardziej podzielone.

Warto tu nadmienić, że badania nad postawami nauczycieli klas regularnych wobec edukacji inkluzyjnej uczniów niepełnosprawnych dowodzą aprobaty dla segregacji i nauczania tych dzieci w szkołach specjalnych (Gaines, Barnes 2017).

Badania własne

Doniesienia z badań wskazują na zróżnicowanie opinii nauczycieli wobec edukacji włączającej uczniów zdolnych, a różnice obserwowane są na poziomie różnic kulturowych i polityk oświatowych.

Przedstawione poniżej dane stanowią fragment z badań nad postawami nauczycieli z sześciu krajów Europy Środkowo-Wschodniej wobec kształcenia uczniów zdolnych. Uczestniczyli w nich nauczyciele szkół publicznych, ogólnodostępnych, uczący dzieci i młodzież w wieku obowiązku szkolnego, z dużych miast Białorusi, Bułgarii, Polski, Rumunii, Słowacji oraz Ukrainy (N=630). Badania przeprowadzono w formie audytoryjnej, wśród nauczycieli uczestniczących w kursach doskonalenia zawodowego.

Tabela 1. Liczebność badanej grupy

Kraj	Liczba osób
Białoruś	123
Bułgaria	110
Polska	127
Rumunia	57
Słowacja	75
Ukraina	138
Ogółem	630

Źródło: badania własne.

W toku badań dokonano walidacji skali postaw oraz ustalono predyktory postaw. Skonstruowano kwestionariusz o prawidłowej charakterystyce psychometrycznej, złożony z 33 itemów (Giza 2022). Dwa z nich dotyczyły ustosunkowania wobec doboru pedagogicznego:

- twierdzenie 17: „Uczniowie zdolni powinni kształcić się w specjalnych szkołach”;
- twierdzenie 18: „W ogólnodostępnych szkołach powinny być klasy przeznaczone dla zdolnych”.

Różnice wystąpiły jedynie ze względu na kraj. Żadna z kontrolowanych zmiennych osobowych – płeć, staż pracy, poziom nauczania, doświadczenie w pracy ze zdolnymi ani specjalizacja zawodowa – nie różnicowały poglądów osób badanych. Ten wynik koresponduje z ustaleniami z badań przeprowadzanych z wykorzystaniem skali OGE i rekomendacjami Gagné (2018), aby wyjaśnić zróżnicowanych postaw wobec edukacji zdolnych poszukiwać na poziomie wartości, ideologii oraz zmiennych kulturowych.

W tabelach 2. i 3. zamieszczono istotne statystycznie różnice między krajami oraz ich wartości.

Tabela 2. Różnice w ustosunkowaniu się nauczycieli z sześciu krajów do twierdzenia: „Uczniowie zdolni powinni kształcić się w specjalnych szkołach”⁴

Kraj	M	SD	Post hoc
Białoruś	3,20	1,31	Bułgaria (p=0,013) – niższe Polska (p<0,001) – wyższe Słowacja (p=0,009) – wyższe Ukraina (p=0,004) – niższe
Bułgaria	3,70	1,09	Białoruś (p=0,013) – wyższe Polska (p<0,001) – wyższe Rumunia (p=0,007) – wyższe Słowacja (p<0,001) – wyższe
Polska	2,16	1,11	Białoruś (p<0,001) – niższe Bułgaria (p<0,001) – niższe Rumunia (p<0,001) – niższe Ukraina (p<0,001) – niższe
Rumunia	3,05	1,35	Bułgaria (p=0,007) – niższe Polska (p<0,001) – wyższe Ukraina (p=0,003) – niższe
Słowacja	2,64	0,94	Białoruś (p=0,009) – niższe Bułgaria (p<0,001) – niższe Ukraina (p<0,001) – niższe
Ukraina	3,71	0,94	Białoruś (p=0,004) – wyższe Polska (p<0,001) – wyższe Rumunia (p=0,003) – wyższe Słowacja (p<0,001) – wyższe

$F(5,606)=20,37; p<0,001; \eta_p^2=0,14$

Źródło: badania własne.

Nauczyciele z Polski są najbardziej przeciwni kształceniu uczniów zdolnych w specjalnych szkołach. W mniejszym stopniu tezy tej nie akceptują także nauczyciele ze Słowacji. Warto nadmienić, że Słowacja jest jedynym spośród badanych krajów, w którym funkcjonuje sieć publicznych szkół dla uczniów zdolnych – APROGEN (*The Alternative Educational Program for Gifted Children*). Najwyższy poziom zgodności wyrazili nauczyciele z Ukrainy i Bułgarii, istotnie różniąc się od respondentów z pozostałych krajów. Badani z Białorusi i Rumunii przyjęli postawy ambiwalentne⁵.

⁴ W tabeli uwzględniono tylko te porównania z innymi krajami, które skutkowały różnicami istotnymi statystycznie.

⁵ W interpretacji średnich arytmetycznych przyjęto ustalenia Gagné za Perković et al. (2015: 168): wynik powyżej 4,00 wskazuje na postawę bardzo pozytywną, a poniżej 2,00 – na postawę bardzo negatywną. Średnie, pomiędzy 2,75 a 3,25, odzwierciedlają postawę ambiwalentną; średnie, ale powyżej 2,00 lub poniżej 2,75 wskazują na postawę negatywną, natomiast powyżej 3,25, ale poniżej 4,00 wskazują na nastawienie pozytywne.

Z powyższymi opiniami umiarkowanie i dodatnio skorelowane jest ustosunkowanie się nauczycieli do drugiego twierdzenia: „W ogólnodostępnych szkołach powinny być klasy przeznaczone dla zdolnych” ($r=0,441$; $p<0,001$). Akceptacja dla selekcji uczniów do klas w regularnych szkołach stanowi jeden z trzynastu poglądów składających się na negatywną (antyzdolnościową) postawę nauczycieli wobec kształcenia uczniów zdolnych. Nie zgadzają się z tym poglądem Polacy, istotnie różniąc się od pozostałych pięciu grup (tabela 3.). Nauczyciele ze Słowacji nie aprobują szkół dla zdolnych, ale akceptują tworzenie dla nich osobnych klas.

Tabela 3. Różnice w ustosunkowaniu nauczycieli z sześciu krajów do twierdzenia: „W ogólnodostępnych szkołach powinny być klasy przeznaczone dla zdolnych”

Kraj	M	SD	Post hoc
Białoruś	3,59	1,23	Polska ($p<0,001$) – wyższe
Bułgaria	3,77	1,25	Polska ($p<0,001$) – wyższe
Polska	2,61	1,39	Białoruś ($p<0,001$) – niższe Bułgaria ($p<0,001$) – niższe Rumunia ($p=0,019$) – niższe Słowacja ($p<0,001$) – niższe Ukraina ($p<0,001$) – niższe
Rumunia	3,26	1,33	Polska ($p=0,019$) – wyższe
Słowacja	3,47	0,95	Polska ($p<0,001$) – wyższe
Ukraina	3,32	1,36	Polska ($p<0,001$) – wyższe

$F(5,606)=9,49$; $p<0,001$; $\eta_p^2=0,07$

Źródło: badania własne.

Zmiennymi makrosystemowymi pozwalającymi na wyjaśnienie różnic między Polską a pięcioma krajami w podejściu do segregacyjnego czy inkluzyjnego kształcenia uczniów zdolnych są zmienne kulturowe oraz efektywność systemu szkolnego kraju pochodzenia nauczycieli. Poziom edukacji jest zmienną istotnie różniącą Polskę i pozostałe państwa. W badaniach PISA 2018 polscy uczniowie w trzech mierzonych obszarach uzyskali wyniki wyższe od przeciętnych dla krajów OECD, w tym odsetek uczniów z najlepszymi wynikami był także wyższy niż średnia (PISA 2018). Uczniowie z Białorusi, Rumunii, Słowacji i Ukrainy uzyskiwali wyniki niższe niż przeciętne, a najniższe odnotowano w Bułgarii. Może więc być tak, że mając na uwadze dobry poziom kształcenia w szkołach publicznych, polscy nauczyciele przychylają się ku edukacji włączającej, będąc przekonanymi, że mają wystarczające ku temu zasoby. Niska jakość kształcenia w pozostałych państwach skłania nauczycieli ku opinii o potrzebie przesunięcia edukacji zdolnych do sektora specjalnego, z oczekiwaniem, że tam mogą liczyć na lepsze wsparcie. Główną cechą kulturową, która odróżnia Polskę od badanych państw, jest indywidualizm (Hofstede Insights b.d.). W kulturach indywidualistycznych osiągnięcia ludzi zależą od ich własnego wysiłku, pracowitości i zaangażowa-

nia. Przyczynę braku aprobaty polskich nauczycieli dla specjalnego kształcenia uczniów zdolnych mogą stanowić obawy o stwarzanie uczniom nierównych szans na drodze do sukcesu. W kulturach kolektywistycznych jest inaczej, osiągnięcia ludzi zdolnych są postrzegane jako dobro społeczne, więc ich specjalne wspieranie nie budzi kontrowersji. Taka interpretacja wyników jest hipotetyczna, związki zmiennych makrosystemowych z edukacją uzdolnionych wciąż bowiem są mało znane (Ziegler, Balestrini, Stoeger 2018).

Podsumowanie i wnioski

Poznawanie oraz zrozumienie postaw i przekonań nauczycieli wobec edukacji uczniów zdolnych jest ważne w celu zapewnienia jej skuteczności. Aprobata nauczycieli dla powoływania specjalnych klas i szkół dla zdolnych wyjaśnia, dlaczego wielu z nich nie dostrzega specyficznych potrzeb takich uczniów w klasie i w szkole. Realizacja paradygmatu inkluzyjnego staje się w tych warunkach trudna, ponieważ kształcenie uczniów zdolnych w regularnych klasach oznacza, że nauczyciele kształcenia ogólnego są odpowiedzialni za zaspokajanie potrzeb tych uczniów.

Badacze zgadzają się co do tego, że pozytywne nastawienie nauczycieli do edukacji zdolnych wiąże się z ich wykształceniem, dzięki któremu poznają narzędzia umożliwiające wdrażanie dobrych praktyk wspierających (Lassig 2009, Sahlgren 2018). Javier Tourón i Joan Freeman (2017) zauważyli w swoich badaniach, że 68,92% respondentów-nauczycieli nie przeszło żadnego specjalnego szkolenia w obszarze pedagogiki zdolności, mimo że dostępne były dla nich możliwości doskonalenia zawodowego. Brak przygotowania staje się jeszcze większym wyzwaniem dla nauczycieli, gdy muszą radzić sobie z kulturowymi i/lub społeczno-ekonomicznymi różnicami wśród uczniów uzdolnionych (Gómez-Arizaga, Conejeros-Solar, Martin 2016). Nieliczne kraje mają wyraźne odniesienie prawne dotyczące przygotowania nauczycieli do kształcenia uzdolnionych – m.in. Korea Południowa, gdzie traktuje się je obligatoryjnie podczas studiów (Cho, Suh 2016).

Celem edukacji włączającej jest zapewnienie wszystkim niedyskryminacyjnej edukacji wysokiej jakości. Zmiana kultury szkoły na inkluzyjną wymaga prze-definiowania myślenia o pracy ze zdolnymi. W literaturze przedmiotu toczy się debata na temat tego, jak organizacja nauki w regularnych szkołach mogłaby zapewnić uczniom akademicki i ogólny dobrostan.

Z etycznego punktu widzenia prawa zdolnych do uczenia się i zdobywania doświadczeń stosownie do możliwości, w zróżnicowanych klasach, są równie ważne, jak analogiczne prawa pozostałych uczniów (Tirri, Laine 2017). Jest to szczególnie istotne w przypadku dzieci i młodzieży utalentowanej, pochodzących ze środowisk z deficytami społeczno-kulturowymi, którzy częściej niż rówieśnicy są zdani wyłącznie na system edukacji publicznej.

Bibliografia

- Ambrose D. (2013) *Socioeconomic Inequality and Giftedness: Suppression and Distortion of High Ability*, "Roeper Review", nr 2, s. 81–92, <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.766960>.
- Ambrose D., Van Tassel-Baska J., Coleman L. J., Cross T. L. (2010) *Unified, Insular, Firmly Policed, or Fractured, Porous, Contested, Gifted Education?*, "Journal for the Education of the Gifted", nr 4, s. 453–478, <https://doi.org/10.1177/016235321003300402>.
- Backes B., Cowan J., Goldhaber D. (2021) *What Makes for a "Gifted" Education? Exploring How Participation in Gifted Programs Affects Students' Learning Environments*, "CALDER Working Paper", nr 256-0821, Washington, https://caldercenter.org/sites/default/files/CALDER%20WP%20256-0821_0.pdf (dostęp: 7.01.2023).
- Blanuša J., Barzut V., Krstić D., Hilčenko S. (2021) *Effects of Preschool Teachers' Training and Practice on The Attitudes Toward Giftedness w: Giftedness in a Variety of Educational Fields*, J. Herzog (red.), s. 31–42, Hamburg, Verlag dr. Kovač, <https://doi.org/10.31234/osf.io/9u7ey>.
- Boley V. (2021) *Gifted Programming Identification Procedures: A Hidden Curriculum*. Advance, Preprint, <https://doi.org/10.31124/advance.15040629.v1>.
- Borland J. H. (2005) *Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness w: Conceptions of Giftedness*, R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), s. 1–19, New York, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.002>.
- Cerna L., Mezzanotte C., Rutigliano A., Brussino O., Santiago P., Borgonovi F., Guthrie C. (2021) *Promoting Inclusive Education for Diverse Societies: A Conceptual Framework*, OECD Education Working Papers, nr 260, Paris, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>.
- Cho S., Suh Y. (2016) *Korean Gifted Education: Domain-Specific Developmental Focus*, "Turkish Journal of Giftedness and Education", nr 1, s. 3–13, <https://www.theeducationjournals.com/index.php/talent/article/view/46/40>.
- Cross T. L., Cross J. R., O'Reilly C. (2018) *Attitudes About Gifted Education Among Irish Educators*, "High Ability Studies", nr 2, s. 169–189, <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1518775>.
- Dai D. Y. (2009) *Essential Tensions Surrounding the Concept of Giftedness w: International Handbook on Giftedness*, L. Shavinina (red.), Berlin, Springer Science & Business Media, s. 39–80, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_3.
- Dai D. Y., Chen F. (2013) *Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice*, "Gifted Child Quarterly", nr 3, s. 151–168, <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>.
- Davis J. L., Robinson S. A. (2018) *Being 3e, A New Look at Culturally Diverse Gifted Learners with Exceptional Conditions: An Examination of the Issues and Solutions for Educators and Families w: Twice Exceptional: Supporting and Educating Bright and Creative Students with Learning Difficulties*, New York, Oxford Academic, s. 278–289, <https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.003.0017>.
- Dell'Anna S., Marsili F. (2022) *Parallelisms, Synergies and Contradictions in the Relationship Between Special Education, Gifted Education and Inclusive Education*, "Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete", nr 1, s. 12–29, <https://doi.org/10.36253/form-12659>.
- Freeman J. (2015) *Cultural Variations in Ideas of Gifts and Talents with Special Regard to the Eastern and Western Worlds w: Gifted Education in Asia*, D. Y. Dai, C. K. Ching (red.), Charlotte, Information Age Publishing, s. 231–244.
- Gagné F. (2018) *Attitudes Toward Gifted Education: Retrospective and Prospective Update*, "Psychological Test and Assessment Modeling", nr 1, s. 403–428.

- Gaines T., Barnes M. (2017) *Perceptions and Attitudes About Inclusion: Findings Across all Grade Levels and Years of Teaching Experience*, "Cogent Education", nr 4: 1313561, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1313561>.
- Gierczyk M. (2018) *Segregacja uczniów w perspektywie uzdolnień w: Edukacja i społeczeństwo. Dynamika socjopedagogicznych konstrukcji*, A. Gromkowska-Melosik, E. Grzesiak, J. Drozdowicz, M. Gierczyk (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 139–149.
- Giza T. (2009) *O specjalności pedagogiki zdolności w: Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, J. Łaszczuk, J. Jabłonowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva, s. 32–39.
- Giza T. (2022) *Theoretical Assumptions and Validation of the Scale for International Comparative Research on Teachers' Attitudes towards Talented Students Education*, "Multidisciplinary Journal of School Education", nr 11(2:22), s. 139–161, <https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1122.07>.
- Gómez-Arizaga M. P., Conejeros-Solar M. L., Martin A. (2016) *How Good is Good Enough? A Community-Based Assessment of Teacher Competencies for Gifted Students*, "SAGE Open", nr 4(6), <http://dx.doi.org/10.1177/2158244016680687>.
- Guedes D., Bahia S. (2022) *The Purpose of Giftedness and Talent Education: A Values-Based Perspective w: Educational Inclusion in High Capacities: Arguments and Perspectives*, A. Rocha, R. García Perales, A. Ziegler, J. S. Renzulli, F. Gagné, S. I. Pfeiffer, T. Lubart, Braga, ANEIS, s. 439–476.
- Jolly J. L., Robins J. H. (2022) *The Marland Report: A Defining Moment in Gifted Education*, "Journal for the Education of the Gifted", nr 45(1), s. 3-3, <https://doi.org/10.1177/01623532211064366>.
- Jung J. Y. (2014) *Predictors of Attitudes to Gifted Programs/Provisions: Evidence From Preservice Educators*, "Gifted Child Quarterly", nr 58, s. 247–258, <http://dx.doi.org/10.1177/0016986214547636>.
- Jurišević M., Žerak U. (2019) *Attitudes towards Gifted Students and Their Education in the Slovenian Context*, „Psychology in Russia: State of the Art”, nr 4, s. 101–117, <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0406>.
- Kadum S., Kopas-Vukašinić E., Miljković A. (2021) *Attitudes of Students from the Faculty of Education on the Potentially Gifted Preschool Children*, „TEM Journal. Technology, Education, Management, Informatics”, nr 4, s. 1548–1557, <https://doi.org/10.18421/TEM104-08>.
- Kolioglo N. V. (2022) *Organization of Psychological and Pedagogical Support the Process of Developing Creativity, Supporting Gifted and Talented Children in an Educational Institution w: Международная научнопрактическая конференция "Наука. Образование. Культура": 31-ая годовщина Комратского государственного университета: Сборник статей*, C. K. Захария (red.), Комрат, A&V Poligraf, s. 45–48.
- Lassig C. (2009) *Teachers' Attitudes Towards the Gifted: The Importance of Professional Development and School Culture*, „Australasian Journal of Gifted Education”, nr 2, s. 32–42, <http://dx.doi.org/10.21505/AJGE.2015.0012>.
- Lo C. O., Lin-Yang R. C., Chrostowski M. (2022) *Giftedness as a Framework of Inclusive Education*, „Gifted Education International”, nr 3, s. 431–437, <https://doi.org/10.1177/02614294211049157>.
- Lo C. O., Porath M., Yu H. P., Chen C. M., Tsai K. F., Wu I. C. (2019) *Giftedness in the Making: A Transactional Perspective*, „Gifted Child Quarterly”, nr 3, s. 172–184, <https://doi.org/10.1177/0016986218812474>.

- Mandelman S. D., Tan M., Aljughaiman A. M., Grigorenko E. L. (2010) *Intellectual Giftedness: Economic, Political, Cultural, and Psychological Considerations*, „Learning and Individual Differences”, nr 4, s. 287–297, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.014>.
- Marland S. P. (1972) *Education of the Gifted and Talented*, t. 1: *Report to Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education*, [online:] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf> (dostęp: 7.01.2023).
- McCoach D. B., Siegle D. (2007) *What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted?*, „Gifted Child Quarterly”, nr 3, s. 246–254, <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>.
- Minnaert A. (2022) *Inclusive Support to Safeguard the Strengths of Twice-Exceptional Students*, „Madridge Journal of Behavioural and Social Sciences”, nr 1, s. 86–88, <https://doi.org/10.18689/mjbss-1000115>.
- Nweke P. O., Boh S. A., Isiaku W. B., Dede C., Okpala E. A., Onu V. C. (2021) *Contemporary Issues and Challenges of Teaching Special Education for Gifted and Talented Children*, „Journal of Critical Reviews”, nr 2, s. 2111–2118, <https://doi.org/10.31838/jcr.08.02.211>.
- OECD (2012) *Lessons from PISA for Japan. Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en>.
- Owens D., Middleton T. J., Rosemond M. M., Meniru M. O. (2018) *Underrepresentation of Black Children in Gifted Education Programs: Examining Ethnocentric Monoculturalism w: Curriculum Development for Gifted Education Programs*, J. Cannaday (red.), Hershey, IGI Global, s. 135–150, <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3041-1.ch006>.
- Pearman F. A., McGee E. O. (2022) *Anti-Blackness and Racial Disproportionality in Gifted Education*, „Exceptional Children”, nr 4, s. 359–380, <https://doi.org/10.1177/00144029211073523>.
- Perković Krijan I., Jurčec L., Borić E. (2015) *Attitudes of Primary School Teachers Toward Gifted Students*, „Croatian Journal of Education”, nr 17(3), s. 681–724, <https://doi.org/10.15516/cje.v17i3.1199>.
- Peters S. J. (2021) *The Challenges of Achieving Equity Within Public School Gifted and Talented Programs*, „Gifted Child Quarterly”, nr 2, s. 82–94, <https://doi.org/10.1177/00169862211002535>.
- Peters S. J., Stambaugh T., Makel, M. C., Lee L. E., McBee M., McCoach D. B., Johnson K. (2022) *The CASA Criteria for Evaluating Gifted and Talented Identification Systems: Cost, Alignment, Sensitivity, and Access*, EdArXiv, <https://doi.org/10.35542/osf.io/jf8uc>.
- PISA 2018 Country-Specific Overviews, [online:] <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-snapshots.htm> (dostęp: 9.09.2020).
- Polyzopoulou K., Kokaridas D., Patsiaouras A., Gari A. (2014) *Teachers' Perceptions Toward Education of Gifted Children in Greek Educational Settings*, „Journal of Physical Education and Sport”, nr 2, s. 211–221, <https://doi.org/10.7752/jpes.2014.02033>.
- Radulović B., Stojanović M., Džinović M., Zajkov O. (2022) *Students' Opinion of Gifted Education and Teaching Profession*, „Education and Self Development”, nr 1, s. 80–88, <https://doi.org/10.26907/esd.17.1.07>.
- Redding C., Grissom J. A. (2021) *Do Students in Gifted Programs Perform Better? Linking Gifted Program Participation to Achievement and Nonachievement Outcomes*, „Educational Evaluation and Policy Analysis”, nr 3, s. 520–544, <https://doi.org/10.3102/01623737211008919>.
- Renzulli J. (2021) *The Major Goals of Gifted Education And Talent Development Programs*, „Academia Letters”, article 2585, <https://doi.org/10.20935/AL2585>.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. z 2017 poz. 1569).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2022 poz. 1594).
- Rutigliano A., Quarshie N. (2021) *Policy Approaches and Initiatives for the Inclusion of Gifted Students in OECD Countries*, OECD Education Working Papers, 262, Paris, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/c3f9ed87-en>.
- Sahlgren G. (2018) *What Works in Gifted Education?* London, Centre for Education Economics, [online:] <https://potentialplusuk.org/wp-content/uploads/2019/01/What-Works-in-Gifted-Education-CfEE.pdf> (dostęp: 7.09.22).
- Shapiro E. (2021) *Only 8 Black Students are Admitted to Stuyvesant High School*, [online:] <https://www.nytimes.com/2021/04/29/nyregion/stuyvestant-black-students.html> (dostęp: 7.09.2022).
- Stanley G., Baines L. (2002) *Celebrating Mediocrity? How Schools Shortchange Gifted Students*, „Roeper Review”, nr 25, s. 11–13, <https://doi.org/10.1080/02783190209554190>.
- Tallent-Runnels M. K., Tirri K. A., Adams A. M. (2000) *A Cross-Cultural Study of Teachers' Attitudes Toward Gifted Children and Programs for Gifted Children*. „Gifted and Talented International”, nr 15, s. 103–115, <https://doi.org/10.1080/15332276.2000.11672939>.
- Tirri K., Laine S. (2017) *Ethical Challenges in Inclusive Education: The Case of Gifted Students w: Ethics, Equity, and Inclusive Education*, t. 1: *International Perspectives on Inclusive Education*, A Gajewski (red.), Bingley, Emerald Group Publishing, s. 239–257, <https://doi.org/10.1108/S1479-36362017000009010>.
- Tirri K., Tallent-Runnels M., Adams A., Yuen M., Lau P. (2002) *Cross-Cultural Predictors of Teachers' Attitudes Toward Gifted Education: Finland, Hong Kong, and the United States*, „Journal for the Education of the Gifted”, nr 26, s. 112–131, <https://doi.org/10.1177/016235320202600203>.
- Tourón J., Freeman J. (2017) *Gifted Education in Europe: Implications for Policymakers and Educators w: APA Handbook of Giftedness and Talent*, S. Pfeiffer (red.), Washington, American Psychological Association (APA), <http://dx.doi.org/10.1037/0000038-004>.
- Troxclair D. A. (2013) *Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness*, „Roeper Review”, nr 1, s. 58–64, <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. prawo oświatowe (Dz.U. 2021 poz. 1082).
- Ziegler A., Balestrini D., Stoeger H. (2018) *An International View on Gifted Education: Incorporating the Macro-Systemic Perspective w: Handbook of giftedness in children*, S. Pfeiffer (red.), Cham, Springer, s. 15–28, http://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_2.
- Ziegler A., Nunez M., Gläser-Zikuda M., Stoeger H. (2022) *Toward Inclusive Gifted Education: Rethinking and Redefining the Terms Heterogeneity, Homogeneity, Exclusion, and Inclusion from the Perspective of School Pedagogy w: A. Rocha, R. García Perales, A. Ziegler, J. S. Renzulli, F. Gagné, S. I. Pfeiffer, T. Lubart, A inclusão educativa nas altas capacidades: argumentos e perspectivas*, Braga, ANEIS, s. 293–318.

Źródła internetowe

- Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku (2021) *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*, Warszawa-Gdańsk, [online:] <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20202021,1,16.html> (dostęp: 7.01.2023).
- Hofstede Insights (b.d.) *Country Comparison*, [online:] <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/> (dostęp: 09.09.2020).
- Informatyczne Centrum Edukacji i Nauki (2019) *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [online:] <https://bip-cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/> (dostęp: 7.01.2023).
- System Informacji Oświatowej, [online:] <https://bip-cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/> (dostęp 7.09.2022).

O Autorce

Teresa Giza – pracuje na stanowisku profesora na Uniwersytecie Technologiczno-Humanistycznym w Radomiu. Autorka i redaktorka wielu prac naukowych. Prowadziła badania eksperymentalne, diagnostyczne, studia przypadków oraz międzykulturowe studia porównawcze w dziedzinie pedagogiki zdolności i twórczości. Jest autorką skali do pomiaru postaw nauczycieli wobec kształcenia uczniów zdolnych. Upowszechnia wiedzę o zdolnościach i twórczości w formie wykładów i artykułów popularnonaukowych.

Teresa Giza works as a professor at the University of Technology and Humanities in Radom. Author and editor of many scientific publications. She conducted experimental and diagnostic research, case studies and cross-cultural comparative studies in the field of the pedagogy of abilities and creativity. She is the author of the scale for measuring teachers' attitudes towards educating gifted students. She disseminates knowledge about abilities and creativity in the form of lectures and popular science articles.

Cytowanie

- Giza T. (2023) *Teoria i praktyka edukacji inkluzyjnej uczniów zdolnych*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(16), s. 57–74, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.04>.



Magdalena Sasin* 

The Gifted Student in the Post-Pandemic Situation

Abstract

This article focuses on the functioning of gifted students during and after the COVID-19 pandemic. The subject of interest are the developmental opportunities created for them during online learning, the well-being of students, the problems they were confronted with, and above all – their condition after the lockdown ended. This issue was explored by analysing research on gifted students carried out during and after the pandemic in Poland as well in other countries, by studying ministerial recommendations regarding working with gifted students and materials for teachers, as well as by comparing the situation of students during the lockdown with their needs presented in scientific literature. On this basis, conclusions were drawn regarding the impact of the pandemic on the functioning of gifted students, while taking into account the significant diversity of this group as well as the fact that, apart from the often analysed negative consequences, lockdown also had some beneficial effects. The observations made should be taken into consideration after coming back to full-time education; the article contains specific suggestions for pedagogical practice.

Keywords: gifted students, COVID-19, lockdown, remote education, emergency e-learning.

Uczeń zdolny w sytuacji postpandemicznej

Abstrakt

Tematyka niniejszego artykułu koncentruje się na funkcjonowaniu uczniów zdolnych podczas pandemii koronawirusa COVID-19 i po niej. Przedmiotem zainteresowania są możliwości rozwoju stworzone im w czasie nauki zdalnej, dobrostan uczniów i problemy, z jakimi musieli się mierzyć, a przede wszystkim – ich kondycja po zakończeniu

* University of Lodz.

Article received: 21.09.2022; accepted: 30.11.2022.

lockdownu. Zgłębienie tego zagadnienia jest możliwe dzięki analizie wyników badań uczniów zdolnych, wykonanych przed i podczas pandemii w Polsce i innych krajach świata, przeglądowi zaleceń ministerialnych dotyczących pracy z uczniami zdolnymi, materiałów dla nauczycieli, a także porównaniu sytuacji uczniów w czasie lockdownu z potrzebami dzieci zdolnych, przedstawionymi w literaturze przedmiotu. Na tej podstawie sformułowano wnioski dotyczące wpływu pandemii na funkcjonowanie uczniów zdolnych, biorąc pod uwagę dużą różnorodność tej grupy osób oraz zwracając uwagę na fakt, że – obok często analizowanych następstw negatywnych – lockdown miał też pewne korzystne skutki. Poczynione spostrzeżenia należy uwzględnić przy modyfikowaniu kształcenia uczniów zdolnych po powrocie do nauki stacjonarnej; artykuł zawiera konkretne sugestie dla praktyki pedagogicznej.

Słowa kluczowe: uczniowie zdolni, COVID-19, lockdown, nauka zdalna, kryzysowa edukacja zdalna.

Introduction

The COVID-19 pandemic brought changes in almost every sphere of life. Some of them, for instance restrictions on movement or the requirement to wear masks in public places, were limited only to the duration of the epidemic (which in Poland officially ended on May 16, 2022). However, many of them – perhaps even most – had more long-term consequences. This is in part because the pandemic resulted in the overlapping of the crisis on various levels: global, national, and individual. Furthermore, some of its effects can manifest themselves only after some time has passed. In some ways, the social effects of the pandemic could be compared to its effects on health: they are long-term, impossible to predict with certainty, and often surprising, similarly as the fact that in Poland, the number of unrelated excess deaths was equal to the number of deaths due to COVID-19 (Gałązkiewicz 2022), while in the United Kingdom, the non-covid effects of the lockdown caused more deaths than the deadly virus it was supposed to protect against (Knapton 2022).

Changes resulting from the introduction of online learning in schools should undoubtedly be considered among the long-term effects of the pandemic. Suspension of didactic and educational activities in kindergartens, schools and other types of educational institutions was introduced on March 12, 2020 as a result of the decision of the Minister of National Education (*Rozporządzenie...* 2020). Both the 2020/2021 and 2021/2022 academic years were characterized by interchanging periods of remote and stationary teaching, in proportions that differed between student age groups, their place of residence, and the epidemic situation in a given institution (a temporary shift to online teaching for individual classes was necessary in cases when either students or teachers were diagnosed with the virus).

Even though the pandemic and the resulting lockdown have ended recently, we cannot be certain that it will not happen again (in August 2022, when writing this article, a state of epidemic threat was in force in Poland, after being introduced on

May 16, 2022 in place of the previous state of epidemic). There are already numerous academic publications on remote teaching, difficulties and possibilities related to it, opinions of both teachers and students. The authors of both Polish and foreign studies have analyzed the impact of the lockdown on students from different age groups (from kindergartens to universities). There are also publications focusing primarily on the interests of students with disabilities (Tędziągolska, Haczewska-Wierzbicka 2021), however, not a lot has been written on the ways in which the lockdown has impacted gifted students. We are only now seeing texts appearing that address the topic of how schools are functioning after, rather than during the pandemic.

A lot has been written already on the effects of the forced shift to remote education introduced in a great hurry during the lockdown. Some scholars even refer to it as a “crisis” in education – to set it apart from remote education which is planned in advance, taking place in normal social conditions and not during a pandemic (Pyżalski, Walter 2021). Although no one is questioning the need to prioritize the health of citizens, including children and adolescents, the conclusions about the effects of remote education are mostly negative (Długosz 2021). Among these, scholars most frequently point to social isolation, excessive use of electronic media, and the limited scope of the program being realized. It is still possible that not all of the negative effects have been revealed to us; for the foreseeable future, we should be carefully monitoring especially the mental state of students, as well as their social functioning.

The topic of this article focuses on gifted students as individuals with specific educational needs. Its subject matter are the possibilities of development created during remote education, their well-being and problems they had to face, and most importantly – their condition after the lockdown. In order to explore this, the author analyzed the results of research studies on gifted students, conducted before and during the pandemic in Poland and in other countries, and studied ministerial recommendations on teaching gifted students, as well as materials made available to teachers, and finally, compared the situation of students during lockdown with the needs of gifted children discussed in academic literature.

The specificity of the functioning of gifted students

Gifted students are a unique group. Edwarda Nęcka (2003: 168–169) describes four groups of features that characterize prominent and talented persons: general cognitive abilities (often expressed by a high IQ), special talents in a given discipline (e.g. mathematics, music, chess playing, but also psychomotor skills), creativity, and leadership skills.¹ People are rarely gifted in all of these areas at once. Developing one’s talents requires possessing general, social and practical intelligence, as well as a high and stable level of motivation. Motivation is a particularly significant factor,

¹ Wiesława Limon in turn argues that the term „abilities” most often refers to general abilities which are connected with the speed of learning, remembering and logical thinking, while abilities specific for a given field are called “gifts” (Limont 2012: 16–17).

with Joseph Renzulli including it in his three-ring concept of outstanding giftedness (next to general and specific cognitive abilities, as well as creativity) (Nęcka 2003: 171–172). According to Renzulli, there is no one specific feature that would allow for recognizing a gifted student; the most important are co-existence and interactions between above-average abilities, creative abilities and involvement in solving tasks. Being a gifted student is not a state but a process that leads to realizing one's potential thanks to specific environmental conditioning (Renzulli 2021).

Gifted students are considered as students with special educational needs (*Rozporządzenie...* 2017). In reality, however, they are rarely treated this way; the term "special educational needs" is most often associated with either health or developmental deficits, which require the support of an assistant teacher, additional equipment, more time to complete specific activities etc. (Chrzanowska 2015). The content of the chapter titled *Assisting students with special educational needs*, which is part of the Ministry of National Education's report *On ensuring the functioning of education system units during the COVID-19 epidemic (Raport...* 2020) suggests that even the Ministry does not include gifted students among the group of students with special educational needs; the chapter addresses only the needs of students with disabilities. Similarly, the publication *Remote learning/teaching and special educational needs...* (Domagała-Zyśk 2020) also concentrated on students with deficiencies.

In the case of students with disabilities, special educational needs refer to the necessity of identifying difficulties and compensating for shortcomings. When we talk about the special educational needs of gifted students, we are referring to the need to ensure their correct development and the possibility to realize their potential, primarily by diagnosing their non-standard predispositions and creating conditions for their flourishing without neglecting their comprehensive development; these requirements are a bit different than those affecting other students.

Some adults, including parents and teachers, wrongly assume that an above-average gifted student is also emotionally and socially developed above his or her age, and therefore expect them to behave more maturely than others. However, such a student frequently does not develop consistently and can face certain emotional and social challenges:

Incongruent influence of the surroundings, but also an accelerated cognitive development paired with a normal or even delayed emotional and social development can make it harder to adhere to the requirements of the surroundings and result in educational problems (Nęcka 2003: 168).

In the first half of the 20th century Leta Stetter Hollingworth wrote about the developmental risks for gifted students (Gierczyk 2019, Klein 2000, Limont 2012): "To possess adult intelligence and a child's emotions connected in the body of a child, means to encounter specific problems" – she wrote in 1942 (Hollingworth 1942: 282, quoted in: Klein 2000: 197). The potential problems of gifted children are therefore a result of their uneven development, which is characterized as dyssynchrony or developmental asynchrony (Limont 2012). Their emotional or social development often lags behind

their intellectual development, or is stalled by it. This happens not only to toddlers, but also to gifted adolescents. Hollingworth showed that gifted children have particular social and emotional needs. They might have a heightened sense of justice (Klein 2000). They often struggle with forming social bonds: it is difficult for them to find their place among their peer group, and they communicate best with other persons who have similar intellectual capabilities. They demonstrate considerable involvement in the tasks they are performing, but at the same time are susceptible to perfectionism – a result of excessive pressure and imbalance in life (Potts 2018).

Increased mental excitability and richness of experiences in the sensory, intellectual, emotional, psychomotor and imaginative spheres of gifted children require appropriate strategies for upbringing, therapy and education, and these should be pursued by parents, teachers and guardians in order to create optimal conditions for their development (Limont 2012: 88–89).

Polish schools do not address the needs of gifted students in an adequate way. We can still observe the privileging of teaching over learning, which was pointed out by Krzysztof J. Szmidt over twenty years ago (2001). Such an approach strengthens the pro-conservative changes taking place in education. A one-way transmission method of education and a replication model, which rewards learning by rote, is especially disadvantageous for gifted students, who strive best in an environment that encourages creativity and offers them challenges. It may lead to some problematic behaviors, for instance questioning authority or exhibiting boredom, which are perceived negatively by teachers since it makes their work more difficult. Some gifted students never fully realize their potential, and despite having high intellectual and creative abilities, they end up not achieving any success in education, which is known as the Syndrome of Inadequate Achievements in School (Nęcka 2003).

The oversensitivity of gifted students and their vulnerability to unfavorable factors may sometimes necessitate undertaking therapeutic actions (Limont 2012). Indeed, social skills and interpersonal intelligence are very important for the development of abilities and full realization of their potential, especially in later stages in life. Today it is often pointed out that emotional intelligence has an enormous, sometimes deciding impact on achieving success in life, indeed far superior to general intelligence (Dźwigoł-Barosz 2015).

Another major problem which exceeds the aims of this article is connected with twice-exceptional persons: these are outstanding individuals with simultaneous developmental deficits, e.g. in movement, hearing, vision, or who struggle with attention deficit disorder (Limont 2012: 20–21). For this reason, such students require special treatment – in order to both compensate for their deficits and to develop above-average abilities. Finding the right balance between these two goals is a considerable challenge. During the pandemic, twice-exceptional children found it particularly difficult to cope with the new conditions, especially since online teaching makes it harder for a teacher to employ non-standard teaching methods recommended for gifted students (Gierczyk 2019).

Gifted student during the pandemic – chances and risks

In any type of crisis situation in education – and the period of lockdown, as well as the need to suddenly switch to remote education, was definitely one – the problems of gifted children may reveal themselves after some time. Such individuals have developed compensating mechanisms, and their intelligence and creativity make it easier for them to cope with the extra burden, at least for some time. Research conducted in Germany has shown that during the pandemic, gifted students spent substantially more time on completing school activities than those who have learning problems, which demonstrates that they have better motivation and ability to organize their time outside of school (Grewenig et al. 2021). Educational problems, which teachers and parents of gifted students sometimes complain about, are often less severe during online classes. Indeed, if we compare it with the problems facing students who are at risk of not being promoted to the next grade, or those requiring medical assistance, or those who have “fallen out” of the educational system e.g. due to a lack of IT equipment, these problems might seem less urgent. This was the approach represented by not only many teachers, but also politicians: the activities of the Ministry of National Education aimed at supporting gifted students (*Raport... 2020*) were limited to changes in organization related to the schedules of tournaments and competitions and the recognition of their results by local governments and universities. However, after some time of an ongoing crisis, the problems of gifted students resurface with double strength, and their oversensitivity and perfectionism make them even more vulnerable to experiencing negative consequences of drastic changes. It can lead to less activity, discouragement, achieving worse results in competitions and tournaments (artistic, sport etc.), which altogether results with gifted children not realizing their potential, or even leads to emotional problems. Gifted students should be therefore considered as a group that is potentially very strongly affected by the crisis in education brought by the lockdown.

Formulating general conclusions about the functioning of gifted students during the pandemic is nevertheless risky. This is acknowledged by research studies conducted in different countries which provide conflicting results. When referring to results of scholarship done before the pandemic, we must consider the influence of social context. For example, research by Potts (2018) who examined online education of gifted students demonstrates that among the most important aspects were the following: a supportive environment, adequate requirements and interactions, even virtual, with similarly developing peers. If these particular needs are met, then the physical localization of the teaching environment is not as important. However, this study was conducted among students who engaged both in online as well as stationary classes, and what is more – they decided on it willingly and could resign at any moment. They could therefore meet their social needs in various ways, which was not an option available for students during state-sanctioned lockdown. It can be assumed that a supportive environment, adequate requirements and interactions with like-minded peers, although undoubtedly important, were not sufficient dur-

ing lockdown. A research study conducted among gifted adolescents participating in online courses which focused on their educational and cognitive motivations (Abakumova et al. 2019) shows that this method of teaching in fact stimulates cognitive interests, while simultaneously decreasing the role of “communication motivation,” and as a result, “initially not very sociable young people with the introduction of distance education are even more isolated and reject communication” (Abakumova et al. 2019: 92).

During the pandemic, research studies were undertaken not only among students, but also among parents and teachers. The results of interviews with parents of gifted children from primary schools, conducted in Turkey (Kaya, Akgül 2022), show that opinions on remote education can be varied. Respondents differ in their assessment of the effectiveness of remote education and the necessity of parental support. When asked about positive aspects of the situation, most of them point to children spending more time with their parents, deepening their individual interests, and developing time management skills. Among the negative aspects, they mentioned weakening social relationships, decreased motivation, and difficulties in focusing attention. Studies in Saudi Arabia, based on case studies among gifted adolescents and their parents (Aboud 2021) show that there are differences in how this way of learning is perceived by children and parents. Adolescents much more frequently pointed to the freedom of being able to manage their time on their own, and the possibility to decide individually about the process of learning, while on the other hand – they complained about the monotony of assignments and lack of satisfactory challenges. Parents appreciated the fact that the content of lessons was better tailored to the interests and abilities of their children, while also mentioning a visible decrease in motivation as well as additional stress resulting from a lack of close interactions with peers. These research studies demonstrate that regardless of the positive assessment of the merits of how online learning was conducted, social difficulties and weakening ties with peers still come to the fore. Piotr Długosz (2021) undertook a comparative study on a large group of Polish and Ukrainian students. The results show that after lockdown, 20% of Polish students admit to a deterioration of their mental condition; these results are much worse than those of Ukrainian students, who in turn complained about their deteriorating physical condition. Approximately two-thirds of students from both countries would prefer to return to stationary education, while 15% of Poles and 11% of Ukrainians would choose remote education, and the rest – a hybrid version. To sum up, the advantages of remote education most often include more free time as well as more time spent with the family, more freedom in managing study time, epidemic safety, lack of rush. On the other hand, disadvantages include: too much time spent in front of the computer, decline in social relationships, trouble with concentrating during classes and understanding the teacher’s instructions, mental exhaustion.

Inconsistencies in the research study results are connected e.g. with the diversity of environmental conditions influencing students during the pandemic. Furthermore, it should be also taken into consideration that the lockdown lasted for a long period,

and thus the recipients could present different approaches at the beginning of remote education, and other – after a year or a year and a half. Most importantly, however, we must remember that gifted students are a very diverse group whose educational needs, although “special,” are in no way identical. A first-grader who is only starting school education will have different needs than a teenager entering puberty or a high-school graduate facing final exams and deciding on plans for higher education. Gifted students also differ significantly in terms of the field or domain in which they are gifted, and, last but not least, in terms of their personality, temperament, and emotional needs. Each one has different psychological resources mustered before the pandemic began, which will in large extent impact the ways that they react to the new and unexpected situations. Being a gifted student does not mean belonging to a homogenous group.

Thus, it became clear that when dealing with such difficulties, diversity among gifted children can be considered. Rather than generalizing to all gifted children, educators might focus on each child’s personality differences and personal preferences (Kaya, Akgül 2022: 153–154).

The diversity of gifted students means that even similar teaching methods may wield different results.

The condition of gifted students is also impacted by the attitudes of teachers, so their perspective cannot be ignored in these considerations. Interviews with Polish students have shown that the level of teachers’ involvement in remote education, the degree of preparation for classes, and the form of teaching had significant impact on the assessment of online teaching by respondents (Długosz 2020). In the case of gifted children, especially those specializing in such fields as art, sport etc., the teacher-student relationship is often much stronger and more personal, almost resembling a master-student relationship. Therefore, the mental well-being of teachers, their approach to remote education, and their involvement in preparation for class has major influence on their pupils. Research studies carried out among teachers demonstrate that in the course of the pandemic, most of them complained about lowered mood, depression and anxiety symptoms, as well as physical ailments (Pyżalski, Poleszak 2022; Ptaszek et al. 2020).

It is also important to consider that student observation, although it is a crucial method of pedagogical diagnosis – indispensable for observing potential emotional or social problems of children – is much more difficult to conduct in the realities of distance education. On the one hand, there is an intensified need to form a close relationship with a student and offer emotional support, and on the other hand, achieving this is no easy feat.

Almost every publication about remote education during the pandemic focuses on the risks associated with this form of education. However, we should not dismiss the fact that for some people, this change could indeed prove to be positive. For instance, this is emphasized by Jacek Pyżalski (2021). As it was already mentioned, both parents and teachers acknowledge some positive aspects of the situation, although they mostly still admit that these do not counterweight the disadvantages of

a full lockdown. Pyzalski (2021), when analyzing the results of numerous research studies on the subject of mental health and well-being of young people during the period when schools were closed, concluded his findings by stating that over a dozen percent of students experienced serious damages in various areas of life, and at the same time about 5% of respondents gained something significant in return. Students who benefited from the situations were those who, due to online learning, were able to free themselves from an oppressive peer environment, or were able to strengthen emotional relations with their families, or finally those who, due to social inhibitions, discovered it was easier to function in an environment mediated by technology:

I discover new talents in the course of distance education. It turns out that those students who participate actively in classes are those who are usually shy in school (Pac-Marcinkowska 2020: 21).

These advantages are generally related to the emotional sphere. They may be beneficial for gifted students, however, it seems that what is equally important for this group is the possibility of being able to manage their time and have better access to larger amounts of materials which help them develop their interests:

It is important to acknowledge that students with diagnosed disabilities are not the only ones able to benefit from learning situations where they can work at their own pace (Ladson-Billings 2021: 75).

Gifted students more often than their peers are active and cognitively independent, breaking out of school routine. Due to the fact that a considerable amount of resources for developing interests are currently available on the internet, whose content grew even bigger during the lockdown, the period of distance education could be a time of freedom for some, conducive to the development of one's own potential.

When considering the situation of gifted students during the pandemic, it is important not to overlook its positive aspects. On this basis, it is possible to formulate conclusions for further teaching practice in order to maintain the positive effects later, and, if possible, extend them to a larger group of students.

Teaching gifted students after the pandemic – suggestions for pedagogical practice

A return to regular school activity after the end of remote education should not be equated with trying to recreate the situation from before the lockdown. The coronavirus pandemic was a serious crisis, and after experiencing a crisis, a return to the previous situation is very often not only pointless, but almost impossible. According to a classic definition, crisis is “a transitional state of internal imbalance, evoked by critical events or life situations, which requires considerable changes and solutions” (Badura-Madej 1996: 16). The very origin of the term (*krino* in Greek means a choice, deciding, struggling, fighting, when one has to act under the pressure of time) shows

us that a crisis demands action, activity, creativity, employing additional resources. The basic characteristic of a crisis that has been positively resolved is not a return to a prior situation but working out new developmental possibilities, first and foremost responding to those issues which revealed their weaknesses during the crisis. Even at the start of the pandemic, it was emphasized that the situation demands every educational environment to undertake particular efforts not only during lockdown, but also after it (Doucet et al. 2020).

Gloria Ladson-Billings postulates that we treat the post-lockdown situation as a “new opening” in education, and compares it to a resetting of an electronic device:

[T]his article speaks to the need to fundamentally rethink education and consider the pandemic as an opportunity to restart, or more precisely re-set, education using a more robust and culturally centered pedagogy (Ladson-Billings 2021: 68).

The most important observations regarding the education of gifted students made during the pandemic, paired with the conclusions that can be applied in the standard model of learning and teaching, are presented in table 1.

Table 1. Effects of remote education of gifted students during the pandemic and conclusions for pedagogical practice

The effects of remote education for gifted students		Suggestions for pedagogical practice after the pandemic
positive	possibility of taking classes with people with similar interests	<ul style="list-style-type: none"> organizing classes for groups of gifted students with similar interests in terms of organization, especially in smaller towns or in the case of students with less common interests, it might be easier to conduct classes online
	greater freedom in planning study time	<ul style="list-style-type: none"> providing students with greater freedom in how they plan study time during stationary education, e.g. allowing them to co-decide about the deadlines of exams and homework assignments, and in the case of older students – also the possibility to formulate learning outcomes
	more time to develop own interests	<ul style="list-style-type: none"> avoiding overburdening gifted students with time-consuming learning assignments: not emphasizing (by teachers and parents) that they receive top grades in every possible subject teacher cooperation, so that students can focus on topics that interest them, especially when they are preparing for school contests, tournaments etc. rational choice of the type and number of optional activities
	more time spent with family	<ul style="list-style-type: none"> educating parents on issues of mental hygiene, the needs of gifted children, the importance of relations for the harmonious and comprehensive development of children schools and other educational institutions offering possibilities for families to spend time together assisting gifted children in acquiring rational time management skills

negative	lack of direct contact with peers	<ul style="list-style-type: none"> • creating possibilities for and need of contact with peers: organizing group work, discussions on message boards, team projects and other activities encouraging interactions, if remote learning is necessary (another wave of the pandemic, child's illness etc.) • in the case of stationary education, encouraging cooperation through group assignments carried out in the course of face-to-face meetings • encouraging the cultivation of friendships with peers • therapeutic sessions for students with social skills deficits
	decreased motivation, lack of involvement	<ul style="list-style-type: none"> • motivating gifted students to work and develop through setting up goals together, building interpersonal relationships, involvement in afterschool activities etc.
	trouble with concentrating during online classes	<ul style="list-style-type: none"> • media education of students, teachers and parents, regarding healthy use of electronic media (e.g. way of avoiding online distractions – scheduling and controlling amount of internet activity) • selection of both online and offline teaching methods, during remote as well as stationary education
	deterioration of mental condition; passivity, apathy, depressive symptoms	<ul style="list-style-type: none"> • preventive classes on mental hygiene, emotion regulation, critical thinking, relaxation techniques, coping with stressful situations • monitoring children's family and environmental situation • organizing psychological and psychiatric assistance when needed

Source: own study.

The conducted analysis and observations allow the following conclusions to be drawn regarding work with gifted children and assisting them in stationary education after a long period of the pandemic. These conclusions are in most part also relevant for gifted students in a standard situation (e.g. those who are beginning their education):

1. The research study revealed a significant discrepancy in how gifted students reacted to conditions brought by the pandemic. This points to their diverse mental resources accumulated before the pandemic, and different environmental conditions. Once again, this confirms that gifted students are not a homogenous group – each one is an individual and thus requires an individual approach not only because of the specific nature of his or her talents, but also his or her personalities and the conditions in which they function on a daily basis.

2. Inappropriately high expectations concerning all areas of their functioning are often formulated towards gifted students. There is no basis for assuming that, due to their abilities or fast intellectual development, gifted students will be able to better respond to social and emotional problems; on the contrary, many of them are over-sensitive and struggle with low self-esteem. Additionally, some gifted students struggle with “average” problems not unlike their peers, such as domestic violence, illness, poverty etc.

3. Many gifted students are emotionally oversensitive and may require additional support. The most common post-pandemic complications are students' social and emotional problems, resulting from limited interactions with peers and teachers which leads to a decrease in motivation and self-esteem. In the long run, this can lead to psychological problems (Pyżalski 2021). One of the ways of counteracting may be commuting with art, especially actively creating it (Sasin 2021). Research shows (Chan et al. 2022) that people involved in creating art during the COVID-19 crisis experienced stress reduction and mood improvement. Contact with art helps in constructive regulating of emotions and lessens the feeling of isolation. Art-therapy should become a common method of working with sensitive individuals not only during and after the pandemic, but also on a daily basis.

4. Gifted students should be closely observed after the pandemic, since both positive and negative effects of the lockdown can reveal themselves after time. Active interaction and cooperation with parents is necessary, especially for younger students.

5. The pandemic experiences could inspire a more frequent organizing of classes for gifted students with similar talents. The functioning of such groups during the pandemic, which was relatively easy to organize online, proved that close interactions with peers who share similar interests is a motivating factor for students, heartens their involvement, and improves learning outcomes. This should encourage teachers to organize such classes either directly or as online meetings. E-learning would enable people living far away (or in small towns) to work together and would facilitate contact with qualified pedagogues.

6. If it becomes necessary to go back to remote education (despite the end of the pandemic, this is still a reality of many schools in areas covered by military operations in Ukraine), it is important to pay special attention to the students' social interactions. Interpersonal contact can be stimulated with adequate teaching methods which promote team work and replace competition with cooperation. It is not true that gifted children always prefer autonomous work:

The fact that all the participants expressed a preference for this type of interactive group as opposed to the self-directed but decidedly lonely experience of programs such as Khan Academy helps dispel the myths that gifted children either "do fine on their own," or prefer working autonomously (Potts 2018: 73).

It is also very important to maintain and strengthen the relationship between students and teachers (Doucet et al. 2020).

7. The pandemic exposed that distance education is significantly different from traditional learning and teaching, and this differences does not come down only to the use of technology. Mediation has a profound impact on the entire specificity of education. It is therefore not appropriate to automatically transfer classroom teaching methods to the online environment; e-learning requires a selection of different methods and ways of organizing work, as well as forms of interacting. Online class-

es should not be forced to resemble face-to-face classes, but on the contrary, their unique specificity should be put to best use. This should be taken into account in study programs for future teachers:

However, online classes should not attempt to become proxies for brick-and-mortar classes, as insisting that they are the same detracts from the benefits of online learning. Instead, students should engage in critical discussions about the differences between these two learning environments, as being aware might entice them to consider the benefits of prolonged writing and thinking time, a more flexible and balanced schedule, and immediate access to both course content and the vastness of the Internet. This type of awareness not only plays to gifted students' ability to engage in and appreciation for meta-cognition, but it encourages them to become active agents in their own learning in that they often can make educational choices in an online environment (Potts 2018: 75).

8. One of the biggest problems experienced by students (not only gifted) during remote education is a difficulty in focusing attention for longer periods, resulting from too many online distractions commonly knowns as "attention distractors" (easy access to different online content, constant notifications on social media etc.). It is therefore particularly important to work on concentration during stationary teaching. This enables gifted students to create conditions for working at their own pace; some assignments that are considered easy can be completed faster, while others requiring more attention will demand substantially more time. Additionally, the possibility to plan study time (adequately to a student's age) teaches self-reliance, responsibility, greater involvement and satisfaction from achieved results.

9. An essential element is assisting the adults who are responsible for the gifted students, especially their parents and teachers. Following Edmund Trempała's insistence that "a school is neither the beginning nor the end of a person's education" (Trempała 1999: 157), it is also important to consider the child's environment beyond school – not only access to IT equipment and the internet, to which great importance was attached especially in the initial period of the pandemic and which is an easily measurable indicator, but most importantly to the social and emotional environment:

One of the elements of the mental health support system for students must also be supporting adults who create an environment for the socialization of young people, especially teachers. Educational and systemic support of parents is also important (Pyżalski 2021: 103).

Gifted children have a chance to sufficiently develop their potential only if they function in an environment maintained by competent, emotionally stable and independent adults.

Conclusions

The pandemic not only brought to life new problems, it also revealed previously existing weaknesses in many areas of life, including education. Most of the people involved in the learning and teaching process – students, teachers, parents – struggled with additional problems. A group potentially exposed to greater than average difficulties were gifted students, who are often developing at a different pace than their peers.

This situation is undoubtedly one of crisis, and as such, it can be seen as a chance to work out new and better solutions. It can become an incentive to search for more modern ways of working with students, innovative methodological and organizational solutions, also by re-thinking the positive effects of forced distance education – less obvious than the risks commonly associated with it. The introduction of crucial legislative and practical changes has to be preceded by a comprehensive diagnosis of the state of children and teenagers. The functioning of gifted students demands both constant pedagogical observation, as well as systematic diagnoses whose results can change with time. All of the four basic areas of child development should be considered in the diagnosis: cognitive, emotional, social and physical. The following issues seem especially significant: freedom in time management in different age groups, symptoms of addiction to electronic media (including social media), social functioning of gifted students, both among their peers and among others with similar interests, and various aspects of their physical and mental health.

Despite the hardships, the experiences brought by the pandemic period can be perceived as a strengthening impulse, teaching us how to cope with difficult situations and effectively respond to changes. Indeed, as teacher-practitioners argued during the lockdown, “the pandemic will end, but the experiences from this period will remain” (Pac-Marcinkowska 2020: 6).

Bibliography

- Abakumova I., Bakaeva I., Grishina A., Dyakova E. (2019) *Active Learning Technologies in Online Education of Gifted Students*, “International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education”, no. 7(1), pp. 85–94, <https://doi.org/10.5937/ijcsee1901085A>.
- Aboud Y. (2021) *Challenges to Gifted Education in the Covid-19 Pandemic about Online Learning in Saudi Arabia from the Perspective of Gifted Students and Parents*, “Journal of Gifted Education and Creativity”, no. 8(1), pp. 11–21.
- Badura-Madej W. (1996) *Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej* in: *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, W. Badura-Madej (ed.), Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 15–31.
- Chan H. W., Ignacio A., Rebello C., Cupchik G. (2022) *The Therapeutic Value of Creative Art-Making During the Covid-19 Pandemic*, “Journal of Gifted Education and Creativity”, no. 9(1), pp. 93–113.

- Chrzanowska I. (2015) *Uczeń zdolny – uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uczniem zdolnym?*, „Studia Edukacyjne”, no. 34, pp. 123–134, <https://doi.org/10.14746/se.2015.34.7>.
- Długosz P. (2020) *Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów w obszarów wiejskich* in: *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, N. G. Pikuła, A. Jagielska, J. M. Łukasik (eds.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, series: Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, vol. 13, pp. 71–94.
- Długosz P. (2021) *Kondycja uczniów powracających do szkół po zdalnej edukacji. Przypadek Polski i Ukrainy*, „Youth in Central and Eastern Europe”, vol. 8(2), pp. 34–42, <https://doi.org/10.24917/ycee.2021.12.34-42>.
- Domagała-Zyśk E. (ed.) (2020) *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, Lublin, Wydawnictwo Episteme.
- Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tusciano J. (2020) *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures*, [online:] https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng (access: 2.11.2022).
- Dźwigoł-Barosz M. (2015) *Rola inteligencji emocjonalnej lidera biznesu*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, no. 83, pp. 143–152.
- Gierczyk M. (2019) *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej. Studium komparatystyczne*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Grewnig E., Lergetporer P., Werner K., Woessmann L., Zierow L. (2021) *COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students*, “European Economic Review”, no. 140, <https://doi.org/10.1016/j.eurocorev.2021.103920>.
- Hollingworth L. S. (1942) *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origins and development*, Yonkers-on-Hudson, NY, World Book, <https://doi.org/10.1037/13574-000>.
- Kaya M. G., Akgül G. (2022) *Evaluating Online Education for Gifted Students: Parents' Views*, “Gifted Education International”, no. 38(1), pp. 138–158, <https://doi.org/10.1177/02614294211065089>.
- Klein A. G. (2000) *Fitting the School to the Child: The Mission of Leta Stetter Hollingworth, Founder of Gifted Education*, “Roeper Review”, no. 2(23), pp. 197–203, <https://doi.org/10.1080/02783190009554075>.
- Knapton S. (2022) *Lockdown Effects Feared to Be Killing More People than Covid*, “The Telegraph”, 18.08.2022, [online:] <https://www.telegraph.co.uk/news/2022/08/18/lockdown-effects-feared-killing-people-covid/> (access: 2.11.2022).
- Ladson-Billings G. (2021) *I'm Here for the Hard Re-Set: Post Pandemic Pedagogy to Preserve Our Culture*, “Equity & Excellence in Education”, no. 54, pp. 68–78, <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1863883>.
- Limont W. (2012) *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka E. (2003) *Inteligencja: geneza – struktura – funkcje*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pac-Marcinkowska K. (ed.) (2020) *Zdolni zdalnie*, series: Skrypty Metodyczne, Wrocław, Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu.
- Potts J. A. (2018) *Profoundly Gifted Students' Perceptions of Virtual Classrooms*, “Gifted Child Quarterly”, no. 63, pp. 58–80, <https://doi.org/10.1177/0016986218801075>.

- Ptaszek G., Stunża G., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020) *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski J. (2021) *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, no. 20(2), pp. 92–115.
- Pyżalski J., Poleszak W. (2022) *Polish Teachers' Stress, Well-Being and Mental Health During COVID-19 Emergency Remote Education – A Review of the Empirical Data*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, no. 41(2), pp. 25–40, <https://doi.org/10.17951/lrp.2022.41.2.25-40>.
- Renzulli J. (2021) *The Three Ring Conception of Giftedness: A Change in Direction from Being Gifted to the Development of Gifted Behaviors* in: *Conceptions of Giftedness*, R. J. Sternberg, J. E. Davidson (eds.), pp. 246–279, New York, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (z późniejszymi zmianami)*, Dz.U. 2022 poz. 1594.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19*, Dz.U. 2020 poz. 410.
- Sasin M. (ed.) (2021) *Kultura i twórczość w czasach zarazy*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt K. J. (2001) *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Trempała E. (1999) *Edukacja ustawiczna – wymóg współczesności* in: A. Przeclawska, W. Theiss (eds.), *Pedagogika społeczna – pytania o XXI wiek*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, pp. 153–164.

Online resources:

- Gałązkiewicz K. (2022) *Liczba niecovidowych zgonów nadmiarowych zaczyna się zrównywać ze zgonami covidowymi*, [online:] <https://portal.abczdrowie.pl/rosnie-dlug-zdrowotny-wywołany-pandemia-koronawirusa-przez-brak-miejsc-w-szpitalach-umiera-coraz-wiecej-pacjentow-ze-schorzeniami-innymi-niz-covid-19> (access: 03.01.2022).
- Pyżalski J., Walter N. (2021) *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*, [online:] https://operon.pl/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii_COVID-19.pdf (access: 27.11.2022).
- Raport Ministra Edukacji Narodowej. Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19*, Warszawa, June 2020, [online:] <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/raport-ministra-edukacji-narodowej-na-temat-funkcjonowania-szkol-i-placowek-oswiatowych-w-okresie-covid-19> (access: 2.11.2022).
- Tędziągolska M., Haczewska-Wierzbicka K. (2021) *Sytuacja uczniów z niepełnosprawnościami w czasie pandemii COVID-19. Raport z badaniami jakościowego*, Warszawa, researcheye, [online:] <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Edukacja%20uczni%C3%B3w%20z%20niepe%C5%82nosprawno%C5%9Bciami%20w%20czasie%20pandemii.pdf> (access: 3.11.2022).

About the Author

Magdalena Sasin is an assistant professor in the Department of Art Education and Pedagogy of Creativity, Faculty of Educational Sciences, University of Lodz. Her research interests include: aesthetic and art education, acoustic ecology, art therapy, media education, research on acoustic ecology, popularizing culture in regional media, contemporary music for children, popularizing art in the blogosphere, new methods of music education for children, activity of cultural institutions. She has significant pedagogical, journalistic and promotional experience.

Magdalena Sasin – adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: edukacja estetyczna i artystyczna, ekologia akustyczna, arteterapia, edukacja medialna. Badania z zakresu: ekologii akustycznej, popularyzacji kultury w mediach regionalnych, muzyki współczesnej dla dzieci, popularyzacji sztuki w blogosferze, nowych metod edukacji muzycznej dzieci, działalności instytucji kulturalnych. Doświadczenie pedagogiczne, dziennikarskie i w zakresie promocji w instytucji kultury.

To cite this article

Sasin M. (2023) *The Gifted Student in the Post-Pandemic Situation*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 1(16), pp. 75–91, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.05>.

Iwona Czaja-Chudyba* 

How to Study the Childhood of the Prominent? The Conceptual Framework of the Project

Abstract

The article presents the conceptual framework of descriptive biographical studies on childhood among 114 prominent Poles. It discusses the methodological dilemmas related to the use of biography in the reconstruction of the past, and characterizes the applied research procedure as well as the categories for describing childhood, the Polish historical context, and the environment of the outstanding youth.

Keywords: prominent Poles, childhood, biographical studies.

Jak badać dzieciństwo Wybitnych? – ramy koncepcyjne projektu

Abstrakt

W artykule przedstawiono koncepcję badań biograficznych nad dzieciństwem 114 wybitnych Polaków. Przedstawiono dylematy metodologiczne związane z wykorzystaniem biografii w rekonstrukcji przeszłości oraz scharakteryzowano własną procedurę badawczą i kategorie opisu dzieciństwa, polskiego kontekstu historycznego i środowiska, w którym przebiegała młodość Wybitnych.

Słowa kluczowe: wybitni Polacy, dzieciństwo, badania biograficzne.

* Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie.
Article received: 9.10.2022; accepted: 14.01.2023.

Love begins at home – as well as brilliance
(Simonton 2010: 81).

Introduction

The context of scholarship on the childhood of prominent figures refers us to two interlocking and complementary dimensions – individual and collective. Howard Gardner (1998: 72) writes that:

although [...] marvelousness can begin in personal talent, it will never fully blossom without strong support from the environment. Research on especially prominent children clearly shows that they all received enormous support from their parents, family members, teachers.

Both Garner (1993, 1998), as well as David Feldman (Feldman, Andrews 2019) or Mihalyi Csikszentmihalyi (1996, 1998) locate outstanding talent in the dynamic influence of people, specific domains and environments (field), while Feldman's coincidental theory of talents (e.g. Feldman, Andrews 2019) points to possible dependences. Analyzing other existing conceptions leads us to the words of Wiesława Limont (1994: 22), who defined it as: "cooperation with the social environment, with other people [...] is very significant for the development of talents."

It should be noted that the life of artists and their family relationships should be considered "within the panorama of the epoch," on many levels of "historical reality" (Kudelska 2005: 274), which refers to historical psychology and the history of social images of inner life (Spendel 1994). However, Polish scholarship still lacks a comprehensive study of the biographies of prominent Poles. In Polish literature these issues appear sporadically, most often on the margins of such disciplines as literary studies, history, history of art and musicology, and less often in psycho-pedagogical studies (e.g. Bożym 1979; Całek 2013; Czermińska 2020; Kasperski, Wolicka 2005; Mendecka 2019). In this context, the words of our excellent scholar of biographies, Anita Całek, are pessimistic:

Unfortunately, this type of research is not often pursued, although it would certainly offer us a plethora of information on the life of exceptional artists (Całek 2011: 418).

[...] there is no research on phenomena that are too complex, regardless of their importance. This is what happened to the biographies of outstanding artists – in most cases there are no longer studied because of these methodological difficulties (Całek 2011: 425).

The results of psychometric and biographical studies (e.g. Bożym 1979; Sierszeńska-Leraczyk 2010, Simonton 2010, Szmidt 2007, Lasocińska 2009, 2011; Gramlewicz, Gramlewicz 2008; Mc Innon 1978, quoted in: Sołowiej 1987; Goetzlowie, Roe 1952, 1968, quoted in: Sołowiej 1987) most often list the following features as representative of Prominent family members:

- education and intellectual roots;
- origin in small towns and the countryside;
- in the case of musicians – frequent continuation of interests and profession;
- understanding the value of education;
- professional passion;
- material conditions that enabled to develop talents, a high socio-economic status;
- formalistic system of values that privileges: hard work, patriotism, religiosity, openness, non-conformity;
- dominating, active and independent mothers, often the head of their families;
- fathers with intellectual interests, professionally successful, sometimes experiencing failures (e.g. economic);
- cordial (but conventional) family relations of Prominent children from the fields of science;
- close, but “conflicted” family relations among representatives of social studies.

The findings of the researchers are therefore not unambiguous and fully up to date, and their basis – a psychometric database – remains relatively limited and un-systematic (Feldman, Andrews 2019). Additionally, their changing nature is often conditioned by the type of talents and the historical period (it is difficult to compare American experiences with specifically Polish conditions). It is thus still an unexplored topic in Polish scholarship, and the only attempt at a more precise examination of the childhood of the prominent was a study by Grażyna Mendecka (2019), who based it on an analysis of the biographies of several foreign figures.

Methodological dilemmas and the limitations of research on the childhood of the Prominent

Although Całek (2011: 419) optimistically declares that “we should be happy that biographical studies have survived the attempt at negating their scientific character or the purpose of conducting studies of the life of artists,” the use of a biography as a source forces a scholar to face several problems, clearly reflected in academic discourse in the last years, and resulting from anthropological and literary reflection on the “biographical turn” (Kędzierska 2010: 46).

The use of a biography as a source has many opponents, and their arguments, together with counter arguments, are discussed in numerous studies (e.g. McKinley Runyan 1992; Całek 2011, 2013; Stasiakiewicz 1999; Szmidt 2007, 2016), as well as in edited collections dedicated to the field of biographical studies.¹ As Całek and Tokarz (2004: 156) write:

¹ See, for example: Całek 2011, 2013; Stasiakiewicz 1999; Kasperski, Wolicka 2005; Rzepa, Leoński 1993; Modrzejewska-Świgulska 2016. Due to the limits of this article, the bibliography is restricted to selected publications, excluding e.g. particularly interesting research on contemporary biographies being pursued at the University of Lodz (see, for example: 2019; Dubas, Słowik 2020; Dubas, Świtalski 2011).

Problems arising from the obvious aspirations to give the biographical method the value of greater objectivity and to emphasize its specificity [...] concentrate on three basic issues: the type of data, its status and value, a chronological *versus* problem-centered approach to biographical facts, and the relation between explained facts and the hypotheses or theories to which they refer to.

Scholars criticizing the use of biographical data as a source of knowledge point to the following issues:

- low credibility, possible incompleteness and selectivity, resulting from ethical limitations (censorship/self-censorship), distance in time, intentional or unconscious change in the valorization of information, e.g. the idealization of “childhood years” discussed by Małgorzata Czermińska (2020); biographers often also ignore sources which could falsify the preconceived theory of the conditioning of Prominent Authority Figures, thus eliminating any blemishes on their biographies; examples of such “omissions” are particularly related to e.g. mental disorders, homoerotic relations, violence towards children; according to a classic scholar of the topic, William McKilney Runyan (1992), the entanglement of biographical data in the process of proto-interpretation of the subject and the additional secondary selection on part of the researcher can imbue them with so-called double indexing which weakens the factual value of the analysis;
- subjectivity, non-representativeness, heterogeneity, arguing that a biography has symbolic character and speculative potential, is always fictional to some degree, and therefore represents only “actual hypotheses” (McKinley Runyan 1992: 77);
- unknown factor, whether it is a study of a person or of solely their biography – arguing that when reading it, a scholar is confronted with a text, and thus with the problem of its meaning and interpretation (Collini 2008; Fish 2008; Ricoeur 1989) which are subject to illusions and dilemmas; the social world which the scholar is entering is therefore a reality already interpreted, additionally mediated by the linguistic sphere, and any attempt at using it in research must consider this “double hermeneutic” (Giddens 2001);
- possible mistake of a “naïve reception” of a biography – relates to the borders and interpretative horizon, ignoring factual deformations; McKinley Runyan (1992: 41) writes that “a biography is precisely an image painted from a particular perspective [...] with the use of a number of conceptual tools and diversity of available material,” it therefore requires a consideration of its narrative and creational character;
- an unresolved conflict over their ontological status, connected with the question whether biographies are not “an inept reflection of the world” (Szlachciowa 2018: 32);
- untranslatability of the conventions of different epochs – the concept of cultural relativism states that it is impossible to achieve a universal understanding of the context of past events; from this perspective, it is important to consider the fact that personal documents are “embedded in everyday life, in the experiences of the

subject" (Doliński 2018: 17), including also specific canons, and both the temporal distance of the system of beliefs, as well as ways of thinking are difficult to access by a contemporary mind; and thus an immanent dilemma is the lack of historical accuracy and the fluidity of what delineates "childhood" as a construct, which results from an understanding that the end of childhood is shaped by culture and history; the second problem is posed by the frequent asymmetry of the descriptions of early life which, if they are not archived, do not offer any basis for reliable analysis;

- the anecdotal nature of exemplification (Silverman 2012) – matching cases and subordinating the collected material to the thesis or theoretical perspective adopted by the scholar.

Całek (2013) proposes to move beyond this methodological impasse by broadening the interpretative horizon so that it includes a "deep" interdisciplinary approach and methodological plurality. She promotes a principle of "a maximum available objectivity [...] as accurate and faithful as possible" (Całek 2011: 431). The evaluation of the explanatory power of conclusions is then transferred from the biographer to the value of the theory, and its interpretation (what is postulated by structuralists and poststructuralists) must be accompanied by a recognition of the author's pre-assumptions, the incomplete transparency of his or her choices, and often a one-sidedness and involvement, manifesting in: the possibility to manipulate archives, omitting inconvenient or socially unacceptable behavior; censorship of the period's taboo issues, stereotypes, cognitive attitudes (e.g. emphasis on didacticism, persuasiveness and moralizing function – portraying the artist as an icon) (Kudelska 2005). This principle is similar to the one employed in this study – the method of triangulation in which a justification of credibility can be achieved through a comparison of sources. However, as Całek (2013: 11) concludes, a biography's attractiveness stems from "the biographical pact, which the biographer makes with the reader." Taking this referential pact into consideration enables to trust the author who, "identically as academic texts is supposed to [...] provide information about reality that can be verified" (Lejeune 2007: 74). Indeed, this approach broadens the horizon of reflection, however, it also invites hypothesizing and an openness of the interpretative process, while – as Krzysztof J. Szmidt (2007: 359) notes – a focus on the conditioning of talent development, including the role of the educational environment, can be seen as "an interesting topic for biographical studies pursued by pedagogues."

Conceptual framework and assumptions about research

The aim of the analysis was to present a typology of different family environments of prominent Poles. Additionally, it also strived to show the role of a broader environment consisting of significant figures (mothers, fathers, siblings) and the directions of early education. The author's professional qualifications (educated in history, psychology and pedagogy) also enabled to adopt an interdisciplinary perspective on biographical studies, and most importantly – to try to describe the Polish historical context.

Several years of analysis covered the biographies of 114 outstanding Poles,² representatives – according to Gardner’s intuitions (1993) – of different domains of activity: artists (musicians, painters, film directors, actors, writers); scientists and inventors; politicians and social activists; entrepreneurs; travelers and athletes; philosophers, pedagogues and psychologists; mathematicians and chess players. The group selection method used the criteria of elitism, social value and universality of the individual’s achievements. It was assumed that the project will study people who, while exhibiting “remarkable intellectual or professional abilities” and paired with creative abilities, introduce revolutionary transformations in how their disciplines are imagined” (Limont 2005: 20). Agreeing with the assumption that one can talk about universal, mature creativity in the historical dimension only from the perspective granted by temporal distance, the project examined the biographies of no longer living artists, while the availability of sources and the possibility of verifying sources focused the selection on people of Polish nationality (born in Poland and/or identifying with Polish nationality).

The direction and intuitions of this research procedure were inspired by Gardner’s classic studies (Gardner 1993) and the model of studying prominent individuals (only a set of organizing topics was selected: relations between children and adults or their peers, studying the correlations between the conventions of the epoch and the environment for developing the talents of prominent figures, radical creative breakthroughs – “initial crystallizing experiences”). The research project studied personal documents and indirect sources – biographies which represent a type of nonfiction (Czermińska 2020; Rzepa, Leoński 1993), professional publications on biographies, often in the form of academic monographs representing “event history” (Zajewski 1998: 30).

Based on an indirect analysis of biographical documents, it was assumed that it is impossible to protect against possible mistakes, distortions and artifacts. In order to minimize this problem, the analysis would also compare several sources (“saturating” the portrayal of each figure and triangulation verification – multifaceted comparison of biographical facts), conducting the query in a way that “minimizes value judgments, consciously controlling one’s own interpretations” (Doliński 2018: 7), controlling the distortions stemming from adopting one’s or others’ perspective on the Prominent, and avoiding arbitrary hypotheses. In addition, the project also followed the principle of historical thinking (Spendel 1994): assessing the reliability of source materials and judgments; attribution of the goals guiding their authors; defining their cultural and political perspective. It was also decided to consider such cases when it would not be possible to access certified source of information or when the assessment of their credibility would be questionable. These areas were not filled by indirect interpretations (conjectures), but instead marked as “unknown,” since the researcher often encounters an “unknown” category during historical reconstruction, which within the conditions of this project had received an epistemological

² This concept is connected only with a fragment of the research project. According to plans, before the project is concluded in 2023, I am planning to examine 259 figures and present an extensive analysis of the social context of prominence, including: childhood, adult relationships and relationships with children and students.

status. Taking into account the open and indecisive discourse on the possibility to reconstruct the truth (facts) about a biography, it was assumed that each category describing experiences will only represent an approximation of the reality of the studied person. This asymptotic dimension of biographical studies is highlighted by many scholars. The research material was assembled using the following procedure:

1. Preliminary historical and cultural reconstruction
 - 1.1. selection of prominent individuals in each field (the method of competent judges);
 - 1.2. creation of a chronology – a timetable of objective life events of a prominent individual;
 - 1.3. analysis of the historical, social and cultural context;
 - 1.4. selection of problems, i.e. relating to the family structure, crystallizing experiences.
2. Collection of data
 - 2.1. selection of the body of work from the perspective of assumed problems;
 - 2.2. biographical saturation – collecting documents, autobiographical texts.
3. Analysis of accuracy and reliability of data description – triangulation verification
 - 3.1. evaluation of data according to:
 - 3.1.1. historical objectivity;
 - 3.1.2. data comparison;
 - 3.1.3. assessment of narrative (facts versus hypotheses);
 - 3.2. posing questions regarding:
 - 3.2.1. arbitrariness of biographical interpretations, strengthening stereotypes;
 - 3.2.2. subjective interpretation of sources.
4. Profile and typological synthesis (search for common patterns)
 - 4.1. analysis of the body of work from the perspective of the assumed problems;
 - 4.2. analysis of indirect biographical descriptions;
 - 4.3. secondary historical and cultural reinterpretations – searching for a profile for each group of artists and recurring typical patterns of behavior, circumstances, constellations of environmental factors.

Taking into account the methodological limitations, it was decided to treat the acquired data in an interpretative way – idiographic (allowing for a deep and multifaceted examination of the unique life story of prominent individuals) and nomothetic (enabling to reconstruct typical behavior, patterns and models) (Całek 2011, 2013; Kosnarewicz 1993; Pietrasiński 1993), since:

[...] acknowledging the uniqueness and exceptionality of the path of life of each person does not exclude from interpreting it using categories of similarity and difference, from selected aspects, compared to the lives of others, characterized from the perspective of their repetition and regularity (Dymkowski 2003: 120).

A vertical analysis was conducted, focusing on observed differences and similarities between the life trajectories of representatives of diverse talents, as well as a horizontal analysis – considering the historical dimension of the lives of the Prominent, connected with their social and cultural environment. Both of these analyses circled around two interlocking levels of analysis:

- generational – the level of historical time determining the temporal horizon;
- socio-cultural – family roles and traditions, social roles – cultural horizon;
- the microsphere, connected with a child’s closest surrounding – environmental horizon;
- individual family conditions, connected with the features of closest family members – horizon of closeness and intimate relations.

Each family is characterized by its specific functioning – characteristic customs, rituals and traditions, partially independent, and partially interacting with the socio-cultural environment. However, a family home as seen through the eyes of a 18th or 19th century child had to differ from modern standards (Leszczyński 2006). Philippe Ariès (1962: 368) writes about modern times:

[...] the child soon escaped from his own family [...] Thus the family at that time was unable to nourish a profound existential attitude between parents and children. This did not mean that the parents did not love their children, but they cared about them less for themselves [...] The family was a moral and social, rather than a sentimental, reality.

And although the Enlightenment, and other modern ideas about education introduced later, had brought on a significant change in the educational systems, it is difficult to translate the emotional relations and patterns of behavior from the 18th and 19th centuries onto contemporary standards of understanding.

A topography of childhood

The childhood of young artists, their biographies, and the models of the relation between “me and the world” were imagined with the use of approximations – comparisons and metaphors – which, then taken together, construct a certain “topography of childhood.”³ The topography of family places is an image “attempting to depict something – what could be called a geographical and cultural personality of a region [...] the unique climate of a region, the aura of time and place” (Czermińska 2020: 171). However, today it is highly unlikely to recreate the local specificity of “a geography of childhood,” “an oneiric reality” (Bachelard 1975), expressed through cultural difference, since it remains saturated by the imagination of successive generations. Metaphors allow for an supra-individual reading of the life trajectory of the Prominent, by referring to their historical and cultural context.

The characterization of the childhood of Prominent individuals is connected with two spheres of experience: memory and studying memories – an arcadian and dystopian childhood. What follows is a brief characterization of the categories used for description.⁴

³ These approximations should be regarded as mutually connected, polyphonic, as well as categorically overlapping and interpenetrating, characterizing different elements of a dynamic and complex relation between a child and a family home. The classification of the types of homes of the Prominent is also inseparable, since very often e.g. a noble’s home at the same time functioned as an artistic open house, and the tradition of a borderland home, according to Czermińska, connects two aspects: “the idyllic life among nature and the heroic knight’s legend” (2020: 195, 223).

⁴ Due to the limitations of this article, this description does not offer an exemplification, which will be presented in the planned monograph.

“A childhood of lyricism and nostalgia”⁵ – fairytale years – experience of influential beginnings

In the memories of Prominent individuals the family home is seen both as a horizon and a beginning of the universe, a space, and as a reference to rootedness, safety and order in childhood. However, it is often a place to which there is no return, and leaving it often marks the turning point of adulthood (sometimes inconsistent with the temporal border). Particularly forced migration can strengthen the sentiment to one’s homeland, an experience shared by many families from the eastern borderlands, oftentimes connected with a decrease in socio-economic status and family problems. “A childhood of lyricism and nostalgia” was typical of Prominent individuals from different social classes, and it highlighted different types of values and interests significant for each family.

A childhood spent in the utopia of Arcadia – a noble’s home – relations were determined by traditional customs, ceremonies, with strong elements of patriarchal protectionism, puritanism, and the absence of parents and emotional coldness. For the child, however, it was a type of childhood “beyond the world” and a home located at the world’s peripheries, on its (real or symbolic) borderlands, a space where it was possible to safely experience the birth of one’s talent, distanced from world events. It was a space for cultivating interests, a place for free play and informal contacts, which also provided a chance to “spy on” the adult world.

A politically-engaged childhood – a patriotic home – specifically for Polish conditions, many Prominent individuals emphasized the dimension of external symbols and manifestations of patriotism, values, upholding Polish traditions.

A childhood spent in the center of a city – an intelligentsia home – the city allowed for early maturity, confrontations with peers, diversity, multiculturalism, multiethnicity, it taught social and intellectual openness. In this type of home the relationships between children and adults were often much closer and more personal.

A childhood spent on Parnassus – a 18th and 19th century literary and artistic home – the openness of the home, a wide group of friends enabled to broaden intellectual horizons, but also created the possibility to network, meet new people, listen to their conversations, to enter into the world of a given discipline, and in the case of the musical world, socializing with adult artists was a chance to promote the talents of a “wunderkind.”

A cosmopolitan childhood – an international home – in homes of rich landowners, their relatives would come from different countries, and they would speak several languages. Childhood spent in such a cosmopolitan environment opened up to diversity, confronted with “otherness,” allowed for contact with tradition, literature and high art.

A childhood of a supersaturated ephebe – a home focused on the child – concentration on excellence meant activity in three directions: migration to scientific or artistic centers, accumulating funds for studies, often connected with

⁵ Quote in: Kaja Kaźmierska (2008: 44).

continuing education abroad, and looking for professional support (patronage) among family and friends.

An unlimited childhood – an open home – the rhythm of life was dictated by “the cause,” “the idea” (revolution, national liberation, resistance against the state), it was characterized by chaos and randomness of requirements and duties, emphasizing the autonomy of family members, as well as naturalist, “realistic”, stress-free upbringing or ignoring the needs of the child.

“Lost childhood” – borderline experiences – biographical cracks, wounds and “scars”

A crack symbolizes difficult experiences, often unexpected, demanding a change of conditions and ways of living, expectations and plans. According to scholars, creative persons in different stages of life struggle with “a split, internal drama, ambivalence, contradictions in terms of values, attitudes, choices” (Limont 2005: 64). Such a childhood would strengthen sensitivity, and was a space of hardening and developing ways of self-managing one’s life. The genesis of the trauma was heterogeneous. It was connected with a loss (death, divorce, abandonment by important people), with memories “borrowed” from family members – a post-memory (Hirsch 2011), with a low standard of life and health care, and with historical tumults (wars and struggles for national independence, transgenerational trauma).

A cracked childhood – a traumatized home – was characterized by abrupt development, very often divided into a “before” and “after” – after the loss of a parent, relocation, migration, war, frequently negatively affecting the child’s psyche, although Stasiakiewicz (1999: 94) warns us from automatically over-interpreting a Prominent figure’s difficult childhood, writing that: “It is not only early childhood experiences, but also the mechanisms of their «consolidation» in the psychical structure of an individual, which decide about their influence on how they function later in life.”

An alienated childhood – a broken home – was dominated by loneliness and alienation (a sense of strangeness, otherness, incomprehension, more frequent among artists and writers who grew up in less conventional, less stable homes undergoing many crises). It is however impossible to state whether conditions in such a family always resulted with a greater sensitivity and insufficiency of close relations, or on the contrary – whether a greater vulnerability, over-sensitivity and self-reflexivity created a basis for greater expectations from close family members.

A lost childhood – a home of precocious adulthood – filled up with house chores, work, and not leaving much space for freedom and carelessness. It was a rare instance, since a peasant or worker genealogy was very rare among outstanding artists, as was extreme poverty, which seems to confirm Simonton’s thesis (2010).

A hidden childhood – a home that is forgotten – as Kaźmierska (2008: 43) notes, returns to the land of childhood were not always undertaken willingly, often they were deliberately left unsaid, as they can be associated with very strong negative emotions, trauma, a sense of loss, as well as with the destruction of family documents.

Family constellations

Although children were seldom included in the affairs of adults until the end of the Second World War, research has demonstrated that the development of Prominent individuals most frequently happened “within” the family (79 people), sometimes “outside of” it (22), and rarely “despite” the family (13). Activities which could be described by Simonton as “intellectual and cultural inspirations” (2010: 81) were identified in most families. The primary role in upbringing and education was reserved for mothers, governesses, fathers and sibling.

Mother – educated, active and possessive Inspirator

The mothers of the Prominent often had higher education, broader intellectual horizons, they were also very resourceful and active when forced to bring up their children by themselves. What was characteristic was a maternal overprotective attitude. This possessive motherly love, leading to a “monopoly” on emotions, was rather burdensome and limiting in the adult life of the Prominent, nonetheless they generally remained under their mothers’ indirect influence. After losing their child, these mothers would sacrifice the rest of their lives to keep memory about their children alive, not unlike the archetypical Niobe.

Father – authority figure, compass and space for development

A strong, authoritative, but also socially respected father-guardian, who also enjoyed prestige in professional life, would very often impact the lives of the Prominent in different ways. Following their footsteps very often turned into opposing “parental tyranny.” However, an example of how these categories cannot be separated is the complicated relation e.g. in the Witkiewicz family, who despite a discrepancy in manifested aesthetical canons, were active within the same creative fields. For a small percentage of fathers, a decidedly negative attitude towards the child’s “wrong” passions, or general helplessness in life, was characteristic.

The world between – siblings and peers

Inheriting talent, but also developing in an identical environment, offered a basis for similar interests among siblings. It was also not uncommon to observe a specific “transfer” of the father’s role to an older brother or sister, who would pave the way for their younger siblings, using their experience, social position and knowledge in some field.

Spending childhood “on the peripheries” limited one’s relationships to family members and close relatives. In turn, the urban world, often also serving the role of

an intellectual, scientific “center,” was connected with systematic school work, while also influencing more frequent contacts with the peer group, although it sometimes had negative effects. Paradoxically, the contrary was much often true – peers would remember a Prominent individual’s collegial nature, sociability, strong character and the ability to achieve desired goals, and relationships were often based on mutual fascinations, mastering one’s craft, creating associations or patriotic activity.

Early education – from the home to the center

A child’s upbringing and education in a noble family, a bourgeois family, or an intelligentsia family, took place in the home and primarily without the participation of the parents. In such cases the educational space was created by assemblies of nursemaids, tutors, private teachers and coaches. They should be therefore considered as the pillars of the intellectual development of the Prominent. However, their role is difficult to assess, since they would often become “invisible” in later memories, or appear only as anecdotal references. In this constellation, the parents remained the icons, sometimes verifiers, or figures inspiring to receive specialized knowledge.

Demonstrating interests and passions early in life is a characteristic feature of the Prominent, although precisely pinpointing specific moments of “fruitful asynchrony” (Garner 1993) of crystallizing experiences in childhood years reveals itself a difficult task. What was characteristic for some Prominent was however a late onset of talent reveal and developmental asynchrony, compensated by more than average talent, often self-taught. These difficulties were sometimes a result of the social distribution of professional prestige, since many families preferred to plan a more “concrete” and respected profession for their children.

Conclusions

It should be noted that both the homes and the families of the Prominent were rarely ordinary environments. It remains an open question to what extent the emergence of an above-average gifted child was the effect, and to what extent the cause of the unusual structure, relations and forms of functioning of their closest environment. On the other hand – these were houses subjected to conventional forms and lifestyles, characteristic for each social class and historical period.

The analysis of biographies shows that the vast majority of the Prominent grew up in suitable developmental conditions, enjoying the proper care and efforts of their guardians. Even when confronted with war trauma, poverty or ethnic cleansing, most parents tried to guarantee them a safe and happy childhood. This observation seems to be contrary to the common “legend” of a suffering, poor genius, although the individual lives of the Prominent are characterized by a more or less intensified exposure to problems and a lack of understanding. Naturally, the existence of a “double

elitism of talents” should also be taken into consideration – we do not know how many potential talents were lost in the past centuries of Polish history, either for socio-economic (poverty, serfdom, lack of access to education) or political reasons (wars, uprisings).

Considering the many methodological dilemmas and discussed categories, these conclusions should be interpreted solely as heuristic approximations, these up for discussion, which can offer an intuitive, literary, and anecdotal-mythical supplement to the descriptions of the childhood of the Prominent. The acquired data is therefore of historical value, and it can also “suggest” relevant moments in the development of geniuses, or universal qualities of families (Dubas 2020: 120), although – it is important to emphasize – they do not offer any direct solutions, useful for the everyday development of talent. However, learning from the lived experiences of the Prominent (Dominicé 2006; Dubas, Świtalski 2011), as well as studying the gifted, can offer us “the most visible guideposts, which future generations – both those ordinary, and those outstanding – can use to plan their lives” (Garder 1998: 227).

Bibliography

- Ariès Ph. (1962) *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*, trans. R. Baldick, New York, Alfred A. Knopf.
- Bachelard G. (1975) *Dom rodzinny i dom oniryczny* in: G. Bachelard, *Wyobraźnia poetycka. Wybór pism*, trans. H. Chudak, A. Tatarkiewicz, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, pp. 309–330.
- Bożym I. (1979) *Uczniowie zdolni*, Warszawa, PWN.
- Całek A. (2011) *Jak badać życie wielkich twórców? O biograficznych granicach między psychologią a literaturoznawstwem i ich przekraczaniu* in: B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska (eds.) *Transgresje – innowacje – twórczość*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, pp. 417–434.
- Całek A. (2013) *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Całek A., Tokarz A. (2004) *Metoda psychobiograficzna w badaniu procesu twórczego* in: S. Popek (ed.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, pp. 155–167.
- Collini S. (ed.) (2008) *Interpretacja i nadinterpretacja. Umberto Eco oraz Richard Rorty, Jonathan Culler, Christine Brooke-Rose*, trans. T. Biedroń, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Csikszentmihalyi M. (1996) *Przeptyw: Psychologia optymalnego doświadczenia*, trans. M. Wajda-Kacmajor, Warszawa, Studio Emka.
- Csikszentmihalyi M. (1998) *Urok codzienności*, trans. B. Odymała, Warszawa, Wydawnictwo CiS, W.A.B.
- Czermińska M. (2020) *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie, wyzwanie*, Kraków, Universitas.
- Doliński W. (2018) *Problem potocznych i naukowych rekonstrukcji teoretycznych – wprowadzenie* in: *Zanurzeni w codzienność. Analizy pogranicza literatury i biografii*, W. Doliński, G. Woroniecka, M. Stabrowski (ed.), Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, pp. 7–26, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323533641.pp.7-26>.

- Dominicé P. (2006) *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, trans. E. Kopytowska, Łódź, Wydawnictwo AHE w Łodzi.
- Dubas E. (2020) *W edukacyjnej przestrzeni biografii – biografia jako poznawanie człowieka* in: E. Dubas, A. Słowik (eds.), *W stulecie metody biograficznej: refleksje i przykłady badań z perspektywy polsko-frankońskiej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 117–126.
- Dubas E., Gutowska A. (eds.) (2019) *Stażość i zmienność w biografii: przełomy biograficzne*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas E., Słowik A. (eds.) (2020) *W stulecie metody biograficznej: refleksje i przykłady badań z perspektywy polsko-frankońskiej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas E., Świtalski W. (eds.) (2011) *Uczenie się z biografii innych*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dymkowski M. (2003) *Wprowadzenie do psychologii historycznej*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Feldman D., Andrews M. (2019) *Parenting Talented Children* in: M. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting*, New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780429440847-12>.
- Fish S. (2008) *Interpretacja. Retoryka. Polityka. Eseje wybrane*, trans. K. Abriszewski, Kraków, Universitas.
- Gardner H. (1993) *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*, New York, Basic Books.
- Gardner H. (1998) *Niepospolite umysły: o czterech niezwykłych postaciach i naszej własnej wyjątkowości*, trans. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa, Wydawnictwo W.A.B.
- Giddens A. (2001) *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, trans. A. Szulżycka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gramlewicz B., Gramlewicz M. (2008) *Společne uwarunkowania ucznia zdolnego* in: *Nauczyciel i rodzina w świetle specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka*, A. Stankowski (ed.), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Hirsch M. (2011) *Żałoba i post-pamięć* in: E. Domańska (ed.) *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, pp. 245–280.
- Kasperski R. Wolicka E. (ed.) (2005) *Biografia, historiografia dawniej i dziś. Biografia nowoczesna, nowoczesność biografii*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Każmierska K. (2008) *Biografia i pamięć*, Kraków, NOMOS.
- Kędzierska H. (2010) *Badania biograficzne – dokonania i perspektywy* in: H. Kędzierska (ed.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, pp. 45–56.
- Kosnarewicz E. (1993) *Biografia i jej związki z psychologią* in: *O biografii i metodzie biograficznej*, T. Rzepa, J. Leoński (eds.), Poznań, Wydawnictwo Nakom, pp. 73–79.
- Kudelska D. (2005) *Lepsza i gorsza biografia* in: *Biografia, historiografia dawniej i dziś. Biografia nowoczesna, nowoczesność biografii*, R. Kasperski, E. Wolicka (eds.), Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, pp. 249–275.
- Lasocińska K. (2009) *Badania biograficzne twórców. Rola twórczości w kształtowaniu życia* in: K. J. Szmidt (ed.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Łódź, Wydawnictwo AHE w Łodzi.
- Lasocińska K. (2011) *Życie poza schematem. Analiza biografii twórców*, Łódź, Wydawnictwo AHE w Łodzi.
- Lejeune P. (2007) *Pakt autobiograficzny* in: R. Lubas-Bartoszyńska (ed.), *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, Kraków, Universitas.

- Leszczyński G. (2006) *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w. Wybrane problemy*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Limont W. (1994) *Synektyka a zdolności twórcze: eksperymentalne badania stymulowania zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznych*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont W. (2005) *Uczeń zdolny*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- McKinley Runyan W. (1992) *Historie życia a psychobiografia*, trans. J. Kasprzewski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mendecka G. (2019) *Doświadczenia rodzinne jako czynnik rozwoju wybitnych twórców*, Warszawa, Difin.
- Modrzejewska-Świgulska M. (ed.) (2016) *Biograficzne badania nad twórczością. Teoria i empiria*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pietrasieński Z. (1993) *Syntezy wiedzy utobiografii cznej podporządkowane „roli” autokreacyjnej jednostki* in: T. Rzepa, J. Leoński (eds.), *O biografii i metodzie biograficznej*, Poznań, Wydawnictwo Nakom, pp. 53–71.
- Ricoeur P. (1989) *Język, tekst, interpretacja*, trans. P. Graff, K. Rosner, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rzepa T., Leoński J. (eds.) (1993) *O biografii i metodzie biograficznej*, Poznań, Wydawnictwo Nakom.
- Sierszeńska-Leraczyk M. (2010) *Rodzinne uwarunkowania zawodowej edukacji muzycznej w: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (eds.), Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. 2, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, pp. 63–73.
- Silverman D. (2012) *Interpretacja danych jakościowych*, trans. M. Głowacka-Grajper, J Ostrowska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Simonton D. (2010) *Geniusz*, trans. M. Godyń, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Sołowiej J. (1987) *Rodzinne uwarunkowania twórczości dzieci i młodzieży*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Spindel Z. (1994) *Podmiotowość człowieka a psychologia historyczna*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Stasiakiewicz M. (1999) *Twórczość i interakcja*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szlachciowa I. (2018) *Liryczne mgły i ślady codzienności – o trudzie zapisywania i czytania świata* in: *Zanurzeni w codzienność. Analiza pogranicza literatury i biografii*, W. Doliński, G. Woroniecka, M. Stabrowski (eds.), Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, pp. 27–48, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323533641.pp.27-48>.
- Szmidt K. J. (2007) *Pedagogika twórczości*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K. J. (2016) *Naukowe biografie twórców i kryteria ich poprawności albo głos w obronie biografii „nienaukowych”* in: M. Modrzejewska-Świgulska (ed.), *Biograficzne badania nad twórczością. Teoria i empiria*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8088-224-9.03>.
- Zajewski W. (1998) *Kontrowersje wokół biografii historycznej* in: L. Kuberski (ed.) *Stan i perspektywy rozwoju biografistyki polskiej: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej zorganizowanej przez Instytut Historii Uniwersytetu Opolskiego w dniach 23–25 września 1997 r.*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, pp. 25–34.

About the Author

Iwona Czaja-Chudyba is a psychologist, early childhood educator and historian. Her scientific interests and research focus on the following areas: early childhood education, critical thinking, psycho-pedagogy of creativity and abilities, pedeutology and clinical psychology. She is the author of more than 120 scientific publications, including 6 monographs and 3 programs for early childhood education (*Curriculum of positive early childhood education. Grades 1–3; How to discover and support the abilities of children, grades 1–3* and *Creatively discovering the world. A supplementary curriculum for developing creative thinking in grades 1–3*, co-authored with W. Went, as part of the DiAMenT Project). Coordinator of the NCBiR grant “Little Scientist University – knowledge – curiosity – passion,” co-financed by the European Union. Contractor of grants and research projects in the field of pedagogy. She is employed as a university professor at the Pedagogical University of KEN in Krakow, at the Institute of Preschool and Early School Education, as the head of the Department of Early School Education.

Iwona Czaja-Chudyba – dr hab., prof. UP, psycholog, pedagog wczesnoszkolny i historyk. Jej zainteresowania naukowe i badania koncentrują się na obszarach: pedagogiki wczesnoszkolnej, myślenia krytycznego, psychopedagogiki twórczości i zdolności, pedeutologii i psychologii klinicznej. Jest autorką ponad 120 publikacji naukowych, w tym 6 monografii i 3 programów dla edukacji wczesnoszkolnej (*Program pozytywnej edukacji wczesnoszkolnej. Klasy 1–3; Jak odkrywać i wspierać zdolności dzieci kl. 1–3* oraz *Twórczo odkrywam świat. Program uzupełniający rozwijania twórczego myślenia w klasach I–III* – współautorstwo z W. Wentem, w ramach projektu DiAMenT). Koordynatorka grantu NCBiR *Uniwersytet Małego Naukowca – wiedza – ciekawość – pasja*, dofinansowanego z funduszy Unii Europejskiej, wykonawca grantów i projektów badawczych z obszaru pedagogiki. Jest zatrudniona na stanowisku profesora uczelni w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie, w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, pełniąc funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej.

To cite this article

Czaja-Chudyba I. (2023) *How to Study the Childhood of the Prominent? The Conceptual Framework of the Project*, “Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 1(16), pp. 92–107, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.06>.



Małgorzata Siekańska* 

The Factors Influencing Sports Talent Development in the Opinion of Rhythmic Gymnastics Coaches

Abstract

The purpose of this study was to investigate how rhythmic gymnastics coaches perceive the factors influencing sports talent development. Participants (30 female coaches) were administered a demographic survey, an open-ended questionnaire (a structured interview), and the Talent Development Environment Questionnaire (TDEQ PL). Mixed strategies (quantitative and qualitative) were used in the analysis. The research revealed two types of facilitators (essential vs. favorable), and two types of inhibitors (preclusive vs. disruptive). Within the essential facilitator factors, coaches most often indicated long-term motivation. Social support was perceived as a main favorable talent development factor. The child's inadequate approach to training and inadequate parental involvement were indicated as the main preclusive talent development factors. Difficult situations (e.g., health problems) were enumerated as a major disruptive factor. The studied group of coaches recognized the Individualized Approach to Athlete (M=4.24) as the most important environmental factor that positively influences the development of talented athletes.

Keywords: sports talent, talent development, rhythmic gymnastics, coaches.

Czynniki wpływające na rozwój talentu sportowego w opinii trenerek gimnastyki artystycznej

Abstrakt

Celem badań było poznanie opinii trenerek gimnastyki artystycznej na temat czynników wpływających na rozwój talentu sportowego. W badaniach z udziałem 30 trenerek wykorzystano ankietę demograficzną, pytania otwarte (wywiad ustrukturyzowa-

* University of Physical Education in Krakow.

Article received: 29.09.2022; accepted: 6.12.2022.

ny) oraz polską wersję Kwestionariusza Środowiska Rozwoju Talentów (TDEQ PL). W analizie wyników zastosowano strategie mieszane (ilościowe i jakościowe). Badanie ujawniło dwa rodzaje facylitatorów (niezbędne oraz sprzyjające) i dwa rodzaje inhibitorów (uniemożliwiające oraz zakłócające). W ramach czynników niezbędnych trenerki wskazywały najczęściej długoterminową motywację. Wsparcie społeczne było postrzegane jako główny czynnik sprzyjający rozwojowi talentów. Nieodpowiednie podejście dziecka do treningów oraz nieodpowiednie zaangażowanie rodziców zostały wskazane jako główne czynniki uniemożliwiające rozwój talentu. Sytuacje trudne (np. problemy zdrowotne) zostały wymienione jako główny czynnik zakłócający. Trenerki uznały zindywidualizowane podejście do zawodnika za najważniejszy czynnik środowiskowy, który pozytywnie wpływa na rozwój utalentowanych gimnastyczek artystycznych.

Słowa kluczowe: talent sportowy, rozwój talentu, gimnastyka artystyczna, trenerzy.

Introduction

Correctly identifying talent is only one of the key factors deciding about success in competitive sports. However, recognizing a person's predispositions does not guarantee outstanding achievements. The road from potential to its realization is long (Farrow, Baker, MacMahon 2008). Many different factors decide whether a person's abilities transform into full-grown talent confirmed by high level of competences (Bloom 1985; van Rossum, Gagné 2006; Gagné 2016). In the case of sports talent, researchers focus primarily on searching for individual features of elite athletes (Gould, Dieffenbach, Moffett 2002; van Rossum 2009) and on recognizing those abilities and features that help in developing talent confirmed by accomplishments (Dohme et al. 2019). Relatively little attention has been paid to identifying environmental factors which influence the development of those features in an optimal way (Martindale, Collins, Abraham 2007; Siekańska 2012a).

Models that reflect contemporary trends in research on the development of abilities and at the same time consider the various types of abilities and the specificity of chosen areas of activity (e.g. sport) include The Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT 2.0) (Gagné 2016; Gulbin et al. 2010; Siekańska 2013).

Among the key elements of the model are so-called catalysts which, depending on their presence or lack thereof, positively or negatively influence the process of transforming abilities/predispositions into mature talent. There are two types of catalysts: intrapersonal and environmental. The first are relatively fixed individual features (physical or mental) which act as "filters" deciding on the influence of the environment. Environmental catalysts also directly influence the developmental process. They consist of three aspects: the broadly understood environment (*milieu*), significant persons, and different types of provisions.

The DMGT 2.0 model is used in the psychology of sport. It formed the theoretical basis in research studies which concentrated on organizing existing knowledge on

the specificity of sports talent (e.g. van Rossum, Gagné 2006) and in studies on this topic (np. Gulbin et al. 2010; Siekańska 2013).

The authors pointed to the need to conduct further explorations, taking into account not only the indirect influence of particular elements (level and type of ability, individual traits, environment) on the process of talent development, but also on different types of interactions between these elements. It also suggest paying more attention to the specificity of particular sport disciplines and corresponding paths of development (e.g. early vs. late specialization) (Côté, Baker, Abernethy 2003).

In the last decade, research on the issue of early specialization in sport and its consequences for the career of athletes has been developing very dynamically (Capranica, Millard-Stafford 2011; Myer et al. 2015, 2016). Scholars have formulated detailed arguments and recommendations which demonstrate that early specialization carries the risk of many undesirable consequences (e.g. early resignation, burnout, increased risk of injury). Particular caution should accompany those sports disciplines in which peak achievements happens – or could happen – even before reaching adulthood (e.g. rhythmic gymnastics) (Law, Côté, Ericsson 2007). This means that preliminary selection – based e.g. on an evaluation of general predispositions (flexibility, speed, strength, agility) and giftedness in sports – concerns 6-7 years old girls, and participation in the competition begins at the level of youngsters, i.e. children up to 9 years old, whereas players who turn 16 in a given year can compete in international events (champion rank) in the senior category (Polski Związek Gimnastyczny PZG 2017: 8). In schools, early specialization begins in classes 1-3, which also includes shaping specific mental traits in children such as interest in sports, motivating them to practice gymnastics and to participate in sports competitions, as well as teaching them how to compete and work systematically (PZG 2017: 11).

Due to how early they begin specialization training, female gymnasts have a relatively short stage of sampling (Côté, Baker, Abernethy 2003), or exploration (Siekańska 2013), which are characterized by deliberate play and the possibility to participate in various sports (Côté, Fraser-Thomas 2008; Côté, Lidor, Hackfort 2009). Studies among female rhythmic gymnasts representing the international level, and among participants of the Olympic Games, have revealed that not only is their training clearly structured from the beginning and focused on improving their performance, but also that the activities undertaken by them before the start of training are not very varied and remain closely related to their discipline, e.g. ballet or rhythmic (Law, Côté, Ericsson 2007).

An analysis of research studies on the key factors influencing the development of gifted athletes shows that not only the quantity, but most importantly the quality of training has positive impact on development, as does the coach and general motivation. A list of negative factors includes: parents' behavior inadequate to the child's needs, injuries, and difficulties resulting from the need to combine training with school responsibilities (van Rossum 2009).

Studies on the impact of early specialization on the level of accomplishments achieved before adulthood, conducted among 1006 athletes from different disci-

plines, have revealed a relation between the number of sports practiced by children aged 11, 13 and 15 and the level of sports competition by children aged 16–18. People who practiced three sports under the age of 15 were more likely to compete at a higher level (i.e. corresponding to national, not club level) at the age of 16–18 than those who only practiced one sport (Bridge, Toms 2013). On the other hand, studies conducted over ten years among a 1000 gifted Dutch athletes (including female gymnasts) yielded different results, i.e. showing that professional athletes have their own unique paths of development (Elferink-Gemser et al. 2011).

In the light of available data, it seems both important and thought-provoking to study the opinions of female coaches who have direct and significant influence on the development of female athletes, focusing on the factors that might influence the development of sports talent. Particularly interesting, and important from the practical point of view, is to examine the specific conditions for development in a discipline characterized by an increased risk of injury, premature resignation from practicing sports, or other consequences unfavorable to the harmonious and comprehensive development.

Method

The methodological basis for the conducted study consists of: a description of procedures and ethical issues, a characterization of the study participants, a presentation of tools employed in the study, and information on qualitative analysis.

Procedure and ethical issues

The participants were recruited for the study with the help of institutions that organize training sessions for gymnastics coaches. The study was conducted outside of regular training hours. People who met the following criteria were invited to participate in the study:

- at least one year experience working as a coach;
- were previously identified as having predispositions for practicing rhythmic gymnastics;
- have practiced rhythmic gymnastics in the past.

The research study was conducted by the author of this article during a group session which lasted approx. 30 minutes. It consisted of two parts: quantitative and qualitative (Gibbs 2008). The data was collected using a demographic survey, a structured interview questionnaire, and a standardized psychological questionnaire. Each study participant had to fill out the same questionnaire and answer identical questions in identical order. This type of standardization made it easier to analyze the collected data. The answers obtained this way were easy to compare (Tenenbaum, Driscoll 2005).

The study was carried out in accordance with the Declaration of Helsinki. The researcher did not know any of the participants beforehand. The aim of the study and the procedure and ethical issues (i.e. voluntary participation in the study, possibility of resigning from the study at any moment, confidentiality and anonymity in data processing and presentation of results) were presented during an introductory meeting.

Participants

The study was conducted among female rhythmic gymnastics coaches (N=30) who themselves practiced the discipline in their past. The average age was $M_{age}=24,13$ years (min.=19 years, max.=44 years). All participants had at least one year of coaching experience, on average $M_{experience}=5,43$ years (min.=1 years, max.=23 years). Based on a question regarding their biggest achievements in sports, three groups were created:

- group with successes on regional level (e.g. medal at the provincial championships) (n=5);
- group with successes on national level (e.g. medals at Polish championships) (n=12);
- group with successes on international level (e.g. membership in Polish national team, participation in European or World Championships, successes in international championships) (n=13).

Based on information about their biggest successes in coaching, four categories were established:

- female coaches who consider as a success the development of their female athletes and forming good relations based on communication (n=6; $M_{age}=20,2$ years; $M_{experience}=2,2$ years);
- female coaches who declare that they did not have any significant success in their work (n=12; $M_{age}=22,84$ years; $M_{experience}=4,23$ years);
- female coaches whose athletes achieved success in their respective age categories in national championships (n=9; $M_{age}=26,11$ years; $M_{experience}=7,22$ years);
- female coaches whose athletes achieved success in their respective age categories in international championships (n=3; $M_{age}=30,33$ years; $M_{experience}=10,67$ years).

Tools

The following tools were used in the research study:

1. a survey with questions referring to the basic demographic characteristics of the study group (i.e. age, seniority);
2. an open-ended questionnaire (structured interview), consisting of questions about the biggest achievements in sports and in professional life; there were four

questions about factors which according to the study participants influence the development of talent:

- What is necessary for developing sports talent?
- What can prevent the development of sports talent?
- What helps in the development of sports talent?
- What can hinder talent development?

3. A Polish adaptation of the Talent Development Environment Questionnaire (Siekąńska, Wojtowicz 2017), used to diagnose environmental factors conducive to the development of sports talent (Martindale, Collins, Daubney 2005; Martindale, Collins, Abraham 2007; Martindale et al. 2010).

The original version of the TDEQ questionnaire consisted of 68 items, among which 59 create 7 scales. The analyzes conducted as part of the Polish adaptation of the tool have demonstrated that the six-scale model (53 items) is the best fit, and that in this form it can be used both for scientific purposes and for individual assessment of the environment of a particular athlete. The TDEQ PL scale allows to determine to what degree and in what aspects does the sports environment assist in a person's long-term development. The reliability coefficient of individual scales ranged from 0.66 to 0.88.

The following scales were selected:

1. Communication – refers to both a coach's communication with others working with an athlete (physiotherapist, psychologist of sport, nutritionist, fitness trainers etc.), as well as their parents and the athletes themselves (e.g. discussing progress, formulating goals and planning the training program together).
2. Lack of interest and involvement of the environment – refers to negative (unfavorable) aspects and those behaviors of a coach that demonstrate a lack of interest and involvement in the athlete's development (e.g. not finding time to talk with athletes or her close ones, no guidance on how to deal with pressure, planning possible tactical solutions, supporting fitness training with mental training, maintaining balance between sports activity and leisure time).
3. Access to a suitable network of support – refers to the assistance of the environment: the coach, parents, peers, classmates, but also to the feeling of safety that in case of any obstacle (e.g. an injury) the athlete can count on different forms of support, including financial.
4. Individual approach to the athlete – refers to situations when the training is tailored to the specific needs of the athlete, and considers their predispositions, skills and level, but also to creating conditions for diversified training sessions enabling to develop different abilities and offering a positive challenge.
5. Understanding the athlete – refers to the degree in which the individual needs of the athlete are recognized, both by the coach and by the educational environment (school/university), allowing to combine professional sports practice and education.

6. Basic elements of long-term development – refers to the influence of the environment on the long-term development in sports, that is, developing skills (technical, tactical, physical, mental, connected to regeneration) and shaping personality traits that can help in achieving success in a long-term perspective (e.g. sacrifice, determination, persistence in developing skills), but also understanding various aspects of development in sports.

The questionnaire consisted of a title page and 53 items the participant had to refer to, selecting an answer on a 6-degree Likert scale (from 6 – strongly agree to 1 – strongly disagree). Due to the different number of items included in the individual scales, the results are given for each scale separately as the average for the items (min.=1, max.=6).

The female coaches participating in the research study could express their opinion on the significance of selected behaviors and characteristic features of the environment on the athlete's development in sports (e.g. "Everything related to the athlete's development is a realistic, from her point of view, day schedule"; "The coach allows the athlete to learn from her mistakes"; "The athlete has access to different specialists who assist her in development, e.g. a physiotherapist, sport psychologist, fitness trainer, nutritionist"; "The athlete is encouraged to practice different sports and to participate in different training sessions"; "The training sessions are planned in such a way as to allow the athlete long-term development").

Qualitative analysis

The analysis of open-ended questions was conducted in the following stages:

- two competent judges (i.e. certified sport psychologists) were acquainted with the participants' answers;
- after reading the answers twice, the judges, working independently, proposed initial categories of factors influencing sports talent development; when selecting the categories, attention was paid to observed similarities between answers in the same category, or to differences between categories (Gibbs 2008); the procedure was identical for both facilitators and inhibitors;
- after establishing a consensus on the categories, the judges proceeded to organize the answers;
- in order to increase the reliability of data analysis, the selection of categories was repeated after a month's break (third stage).

Mixed strategies were used in the analysis of open-ended questions (Gibbs 2008). In addition to selecting specific categories, their description was also written. A number and percentage of the respondents whose at least one answer was assigned to a given category was also compiled.

Results

The research study allowed to recognize those factors which – according to the female rhythmic gymnastics coaches – influence sports talent development. These factors were divided into two groups. The first were so-called facilitators – factors that have a positive influence on the full realization and development of the athlete’s potential. Essential factors (table 1) and favorable factors (table 2) were distinguished among the facilitators.

Table 1. Categories considered as essential factors for the development of sports talent and their characterization

Category	Description	Answers	Number of respondents	Percentage of respondents
motivation	volitional and individual characteristics of the athlete, forming the basis for long-term motivation and development	<ul style="list-style-type: none"> - diligence (13) - involvement/disposition (11) - strength and mental resilience (9) - determination (6) - ambition (4) - perfecting one’s skills (4) - self-discipline (4) - persistence (3) 	23	77%
parents	different forms of support by parents and appropriate level of involvement	<ul style="list-style-type: none"> - support of parents (9) - practical help of parents (3) - parents’ belief in the child’s potential (1) - parents’ trust in the coach (1) - appropriate approach of a parent (1) 	14	47%
coach	the coach is prepared not only to train in rhythmic gymnastics, but also knows how to provide athletes with comprehensive assistance and how to cooperate with other team members or the athlete’s closest environment	<ul style="list-style-type: none"> - competent coach (5) - involved coach (1) - coach cooperating with parents (1) - good relations with the coach (1) - coach cooperating with the child and parents (1) - coach offering mental support (1) 	9	30%
conditions for training	access to a facility equipped with suitable equipment and creating opportunity for safe and comfortable training	<ul style="list-style-type: none"> - conditions for training (5) - good equipment (1) - suitable exercise room (1) - good club offering possibilities for development (1) 	8	27%

(one person did not answer; respondents could mention any number of factors)

Source: own study.

Four categories were listed among the essential factors for talent development: motivation, parents, coach, and conditions for training. By far, the respondents most often pointed to the importance of volitional features and those individual properties that are associated with long-term motivation and development (77%). Almost half of the respondents (47%) mentioned parents as the main source of support that is not only practical, but also includes various forms of appraisal support.

Table 2. Categories considered as favorable factors for the development of sports talent and their characterization

Category	Description	Answers	Number of respondents	Percentage of respondents
social support	support, different types of assistance or interest not only from the closest environment, but also from the extended family, peers and friends	<ul style="list-style-type: none"> - support from parents and close relatives (4) - support (3) - support from peers (2) - mental support from environment (1) - praises from other people (1) - good relations with family (1) - good approach of parents (1) 	11	37%
coach	a coach who knows her job, offering assistance and presenting an individualized approach to each athlete	<ul style="list-style-type: none"> - good coach (3) - a coach's individual approach to the athlete (2) - assistance from coach (1) 	6	20%
athlete's individual predispositions	predispositions for practicing rhythmic gymnastics and volitional and individual features of the athlete, forming the basis for long-term motivation and development	<ul style="list-style-type: none"> - good physical conditions (e.g. flexibility) (2) - openness to learning new skills (2) - interest (1) - tenacity (1) - diligence (1) - pleasure from practicing sports (1) - discipline (1) 	6	20%
material and logistic support	suitable means, place and conditions for training	<ul style="list-style-type: none"> - suitable sports equipment (3) - good conditions for training money (2) 	5	17%
encouraging circumstances	circumstances that elicit well-being and strengthen motivation	<ul style="list-style-type: none"> - good atmosphere in the club and in the exercise room (2) - success (1) 	3	10%

(five respondents did not answer; respondents could mention any number of factors)

Source: own study.

The factors that are favorable for the development of sports talent were divided into five categories: social support, coach, athlete's individual predispositions, material and logistic support, and encouraging circumstances (table 2). Within social support, which was chosen by the largest number of respondents (37%), participants emphasized not only the role of their closest family members, but also the importance of support and interest from the broader environment. Two other factors (coach and athlete's individual predispositions) were considered as favorable by 20% of respondents. Similarly as was the case with essential factors, respondents highlighted the significance of the coach's competences. The difference is that the coach's ability to cooperate and create good relations was considered essential (table 1), while the individual approach to the athlete and readiness to help were considered favorable (table 2). In the category of athlete's individual predispositions, in addition to determination and positive attitude to the practiced discipline, respondents also pointed to the importance of predispositions for practicing rhythmic gymnastics.

The respondents listed the following as factors preclusive to development of sports talent (table 3): child's individual features, which influence the effects of training and sports competition (43%), and the parents' involvement not corresponding to the child's needs (43%). Next, they mentioned difficult situations (27%) originating in the closest environment, and injuries. More often than a lack of suitable competences by the coach (17%), respondents listed lack of conditions for training and material support (20%) as an important preclusive factor for development.

Table 3. Categories considered as factors preclusive to the development of sports talent and their characterization

Category	Description	Answers	Number of respondents	Percentage of respondents
child's individual features	individual features determining approach to training and sports competition	<ul style="list-style-type: none"> - lack of motivation for training and sports competition (8) - lack of self-confidence (4) - low self-esteem (2) - laziness (2) - lack of goals (1) - quickly giving up (1) - being too confident (1) 	13	43%
parents	the parents' involvement not corresponding to the child's needs	<ul style="list-style-type: none"> - lack of support from parents (5) - parents' excessive and unrealistic expectations (2) - lack of cooperation between parents and the coach (2) - parents discouraging from development (1) - parents who do not have time e.g. to drive children to training (1) - overeager parents (1) - difficult family situation (1) 	13	43%

difficult situations	unfavorable external circumstances and stress-inducing situations for the child	<ul style="list-style-type: none"> - pressure (3) - injuries (2) - other responsibilities (2) - strong rivalry (2) - problems with peers, at home or in the club (2) 	8	27%
lack of conditions	lack of access to a suitable club and financial problems	<ul style="list-style-type: none"> - lack of suitable conditions for training (4) - lack of money (3) 	6	20%
coach	a coach who does not have suitable pedagogical qualifications and does not have competences to train athletes	<ul style="list-style-type: none"> - improper approach of the coach (bad influence on the child's mental condition) (2) - unskilled staff (2) - reluctance of coaches (1) 	5	17%

(three respondents did not answer; respondents could mention any number of factors)

Source: own study.

Five categories were selected from the factors disruptive to the development of sports talent (table 4): difficult situations, communication, parents, a child's individual features, the coach. The first three factors were mentioned with similar frequency. Difficult situations (33%), similarly as it was in the case of factors preclusive to development, included various types of problems connected with sports (e.g. unhealthy rivalry, losses) as well as other areas (i.e. health, family, school). Ineffective communication (30%) primarily referred to any type of conflict situations or unconstructive ways of dealing with it (i.e. arguing). In the case of parents (27%), respondents pointed to their inadequate involvement and an unwillingness to cooperate with the coach. The respondents rarely mentioned the child's features or behaviors that would impede their development and perfecting abilities (17%), and a coach's inadequate approach to the athletes and the training process (17%).

Table 4. Categories considered as factors disruptive to the development of sports talent and their characterization

Category	Description	Answers	Number of respondents	Percentage of respondents
difficult situations	situations that are a source of stress, and which a child has no/very limited influence on	<ul style="list-style-type: none"> - health problems and injuries (3) - unhealthy rivalry (3) - family problems (2) - personal problems (1) - school responsibilities (1) - failures/losses (1) 	10	33%
communication	conflicts with the coach, peers or parents; communication problems on the line athlete-parents-coach	<ul style="list-style-type: none"> - conflict situation in closest environment (peers, parents, coach) (5) - arguments between athletes, coaches and parents (5) - unpleasant atmosphere in the club (2) - bad relations in the closest environment (family, peers) (2) - lack of communication between the coach and parents (1) 	9	30%
parents	parents' involvement inadequate to the child's needs, and unwillingness to cooperate with the coach	<ul style="list-style-type: none"> - inadequate support (3) - lack of cooperation between the coach and the child (3) - high demands and pressure (3) 	8	27%
child's individual features	child's personal traits and behaviors impeding development and perfecting abilities	<ul style="list-style-type: none"> - laziness (2) - lack of self-confidence (1) - lack of motivation (1) - being distracted (1) - not listening to advice (1) 	5	17%
coach	coach who does not have an appropriate approach to the athletes and the training process	<ul style="list-style-type: none"> - discrimination (1) - bad communication with the coach (1) - bad coach (1) - coach's burnout and discouragement (1) - lack of suitable coaching team with an individual approach to each athlete (1) 	5	17%

(five respondents did not answer; respondents could mention any number of factors)

Source: own study.

Table 5 presents the results of six subscales of the Talent Development Environment Questionnaire. According to the respondents, an individual approach to each athlete (subscale IV) has the biggest impact on the development of sports talent, which is expressed not only in adjusting the training to the needs and possibilities of each athlete, her predispositions and level of skills, but also means providing challenges and creating conditions for wide-ranging development.

Other significant factors influenced by the environment are those which are a basis for long-term development (subscale VI), including the shaping of different skills related to the practiced discipline (i.e. technical, tactical, physical, mental) and psychosomatic recovery, as well as developing features conditioning the achievement of success in a longer perspective (i.e. by repetition, on the highest level of sports rivalry).

Table 5. Results of research study for each subscale of the Talent Development Environment Questionnaire (TDEQ)

Subscale TDEQ	Average for item	Minimum	Maximum	Median
I. Communication	3,64	2,33	4,83	3,71
II. Lack of interest and involvement of the environment	3,50	2,00	4,42	3,50
III. Access to a suitable network of support	4,04	2,37	5,87	3,94
IV. Individualized approach to an athlete	4,24	3,18	5,56	4,13
V. Understanding the athlete	3,74	2,71	4,86	3,78
VI. Basis for long-term development	4,20	2,67	5,67	4,00

Source: own study.

Conclusions

The aim of the research study was to learn about the opinions of female rhythmic gymnastics coaches – who themselves practiced the discipline in the past – on factors which influence the development of sports talent. In particular, it addressed the following questions: what factors are essential and conducive for development and the use of a potential, as well as – what factors preclude or disrupt the full development of talent.

The conducted research study demonstrated, among other things, that according to respondents, individual features are crucial for talent development, since they are most often listed both as an essential factor (77%), and as a factor preclusive to development (43%). In both cases, the most important features are those connected to long-term motivation and will (e.g. diligence, determination, persistence). Inter-

estingly, the features of female athletes also appeared among the favorable factors as well as factors disruptive to development, although they were mentioned much less frequently ($\leq 20\%$ of respondents). It was also observed that in the case of essential factors, respondents specifically emphasize those features which are related to the pursuit of achievements, skill improvement, and long-term commitment, while those features which are particularly important for young athletes (van Rossum 2009) and form the basis of developing motivation in later stages of the career (e.g. curiosity, happiness, enjoying sports) only appear among the list of favorable factors.

Another important factor is the support of parents who – similarly like the individual features – are listed in all four categories that impact sports talent development. The respondents pointed much more frequently to parents than to coaches as figures who play a significant role in sports talent development. Parents are perceived as a source of various forms of support needed at every stage of development. Other research studies show that their inadequate involvement (insufficient or excessive) may lead to a preliminary resignation from practicing sports, injuries, or even burn-out (see: Siekańska 2012b).

When it comes to the role of the coach, which was also listed among every category of factors, respondents emphasized not only their skills and competences in training, but most importantly the quality of the relationship with the athlete and her environment, as well as the importance of an individualized approach. Similar results were obtained in the study using the TDEQ PL questionnaire, therefore demonstrating that when it comes to the role of the environment, the most crucial factor for sports talent development is an individualized approach to the athlete.

The results regarding logistics and financial issues also seem interesting. Based on the answers of the respondents, it can be concluded that a suitable space for training and material support are more often considered as positive conditions for sports talent development, whereas any deficiencies in this area are less frequently indicated as obstacles.

However, the situation is different when it comes to the category “difficult situations.” According to respondents, it is the most frequent disruptive factor and often a common cause for stalling development. While it is understandable that so-called negative non-normative changes (e.g. health problems, severe failures or losses) can be the cause of serious crises and contribute to premature career termination (see Siekańska 2013), it is still surprising that the so-called positive non-normative changes (e.g. unexpected success, receiving an award, establishing a beneficial cooperation) are mentioned much less frequently as favorable circumstances for development, and that so-called normative changes are completely ignored, although they have significant influence on an athlete’s development and sports career, according to experts (Stambulova et al. 2009).

While non-normative changes, which can be compared to the role of the chance factor in the DMGT 2.0 model (Gagné 2016), are subject to little control, and are difficult to predict or plan – which means it is more difficult to deal with them – normative changes related to the transition to the next stages of sports development are rela-

tively predictable and, in a sense, concern every athlete (e.g. specialization, transition from junior to senior level). Changes related to transitional periods are an additional challenge for every athlete. They require e.g. deciding how to limit commitments to other areas of activity, for instance education or relationships with peers.

Perhaps due to the specific nature of rhythmic gymnastics which is characterized by a quick transition to specialized training, skipping the sampling stage (focused on exploration and deliberate play), it is difficult for the female coaches to observe clear stages of the development process or transitional periods (see Model DMSP Côté, Baker, Abernethy 2003), and therefore – to notice the risk related to the increasing intensity of training in a situation when the form of participating in sports does not change.

The research study provides new information on facilitators and inhibitors for talent development. On the one hand it confirms the importance of such factors as athlete's features connected with motivation, or the role of parents and coaches. On the other hand, it shows that – contrary to the analysis and conclusions presented by van Rossum (2009) – the importance of individual factors is not explicitly positive (athlete's motivation, the coach) or negative (parents), and therefore neither of these key factors can be recognized as solely being a facilitator or inhibitor, while they should be definitely taken into account when analyzing the conditions for sports talent development.

The classification of the factors of sports talent development, which forms the basis for the presented research study, refers to the concept of holistic development from the perspective of positive sports (Blecharz 2015), according to which an effective support for an athlete requires answering the question: "What conditions are sufficient, necessary, alternatively necessary and conducive both for good preparation for the competition and for stimulating the development of the athlete through sports practice?" This concept is based on Kocowski's classification (1978: 103), which states that in order to achieve long-term implementation of any overarching goal, it is important that: all immediate necessary conditions were met, no disabling conditions exist, major disturbances are effectively addressed, and major enabling conditions are met. Scholars distinguish two types of essential conditions in sports practice: absolutely essential and those which are essential only in certain situations (e.g. during competition). A correct recognition and definition of the set of these conditions in the context of a given discipline, stage of development, form of participation in sports, and individual features and needs of an athlete, are crucial for effective performance in sport and successful supporting of an athlete's development. It seems that the knowledge gained from the research study can be useful in working with female rhythmic gymnasts, as it allows for a better identification of the conditions that positively impact their development in a long-term perspective.

The homogeneous group of respondents and the choice of discipline can be considered a strength of the research study, although the latter – due to the necessity to introduce specialist training at an early stage – is connected with a greater risk of threats to comprehensive and harmonious development. It is also important to high-

light that the study not only considered facilitators, which is an approach that dominates in studies on positive conditions for sports talent development (see Dohme et al. 2009), but also collected information on inhibitors.

Further scholarship should focus on the role of experience in the work of coaches in the context of factors influencing sports talent development, and on presenting a comparative study of these factors also in other sport disciplines, e.g. individual sports *versus* team sports.

Bibliography

- Bloom B. S. (1985) *Generalizations About Talent Development* in: B. S. Bloom (ed.), *Developing Talent in Young People*, New York, Ballantine, pp. 507–549.
- Bridge M., Toms M. (2013) *The Specializing or Sampling Debate: A Retrospective Analysis of Adolescent Sports Participation in the UK*, "Journal of Sports Sciences", no. 31(1), pp. 87–96, <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.721560>
- Capranica L., Millard-Stafford M. L. (2011) *Youth Sport Specialization: How to Manage Competition and Training?*, "International Journal of Sports Physiology and Performance", no. 6(4), pp. 572–579, <https://doi.org/10.1123/ijsp.6.4.572>.
- Côté J., Baker J., Abernethy B. (2003) *From Play to Practice: A Developmental Framework for the Acquisition of Expertise in Team Sport* in: J. Starkes, K. A. Ericsson (eds.), *Expert Performance in Sports: Advances in Research on Sport Expertise*, Champaign, IL, Human Kinetics, pp. 89–113, <https://doi.org/10.5040/9781492596257.ch-004>.
- Côté J., Fraser-Thomas J. (2008) *Play, Practice, and Athlete Development. (Coach's Corner Eddie Jones, Coaching Consultant, Saracens Rugby Club)* in: D. Farrow, J. Baker, C. MacMahon (eds.), *Developing Sport Expertise: Researchers and Coaches Put Theory into Practice*, London–New York, Taylor & Francis Group, pp. 15–28.
- Côté J., Lidor R., Hackfort D. (2009) *ISSP Position Stand: To Sample Or To Specialize? Seven Postulates About Youth Sport Activities That Lead To Continued Participation And Elite Performance*, "International Journal of Sport and Exercise Psychology", no. 9, pp. 7–17, <https://doi.org/10.1080/1612197X.2009.9671889>.
- Dohme L.-C., Piggott D., Backhouse S., Morgan G. (2019) *Psychological Skills and Characteristics Facilitative of Youth Athletes' Development: A Systematic Review*, "The Sport Psychologist", no. 33(4), pp. 261–275, <https://doi.org/10.1123/tsp.2018-0014>.
- Elferink-Gemser M. T., Jordet G., Coelho-E-Silva M. J., Visscher C. (2011) *The Marvels of Elite Sports: How to Get There?*, "British Journal of Sports Medicine", no. 45(9), pp. 683–684, <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090254>.
- Farrow D., Baker J., MacMahon C. (2008) *Developing Sport Expertise: Researchers and Coaches Put Theory into Practice*, London–New York, Taylor & Francis Group, <https://doi.org/10.4324/9780203934937>.
- Gagné F. (2016) *Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD*, trans. A. Szewczuk, „Psychologia Wychowawcza”, no. 51(9), pp. 121–140, <https://doi.org/10.5604/00332860.1211501>.
- Gibbs G. (2008) *Analyzing Qualitative Data*, Los Angeles, Sage Publications Ltd., <https://doi.org/10.4135/9781849208574>.

- Gould D., Dieffenbach K., Moffett A. (2002) *Psychological Characteristics and Their Development in Olympic Champions*, "Journal of Applied Sport Psychology", no. 14, pp. 172–204, <https://doi.org/10.1080/10413200290103482>.
- Gulbin J., Oldenzel K. E., Weissensteiner J. R., Gagné F. (2010) *A Look Through the Rear View Mirror: Developmental Experiences and Insights of High Performance Athletes*, "Talent Development and Excellence", no. 2(2), pp. 149–164.
- Kocowski T. (1978) *Potrzeby człowieka – koncepcja systemowa*, Wrocław, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- Law M., Côté, J., Ericsson K. A. (2007) *Characteristics of Expert Development in Rhythmic Gymnastics: A Retrospective Study*, "International Journal of Sport and Exercise Psychology", no. 5, pp. 82–103, <https://doi.org/10.1080/1612197X.2008.9671814>.
- Martindale R. J. J., Collins D. A., Abraham A. (2007) *Effective Talent Development: The Elite Coach Perspective in UK Sport*, "Journal of Applied Sport Psychology", no. 19, pp. 187–206, <https://doi.org/10.1080/10413200701188944>.
- Martindale R. J. J., Collins D. A., Daubney J. (2005) *Talent Development: A Guide for Practice and Research Within Sport*, "Quest", no. 57, pp. 353–375, <https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491862>.
- Martindale R. J. J., Collins D., Wang J. C. K., McNeill M., Lee K. S., Sproule J., Westbury T. (2010) *Development of the Talent Development Environment Questionnaire for Sport*, "Journal of Sports Sciences", no. 28(11), pp. 1209–1221, <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.495993>.
- Myer G. D., Jayanthi N., DiFiori J., Faigenbaum A. D., Kiefer A., Logerstedt D., Micheli L. (2015) *Sports Specialization, Part I: Does Early Sport Specialization Increase Negative Outcomes and Reduce the Opportunity for Success in Young Athletes?*, "Sports Health", no. 7(5), pp. 37–442, <https://doi.org/10.1177/1941738115598747>.
- Myer G. D., Jayanthi N., DiFiori J., Faigenbaum A. D., Kiefer A., Logerstedt D., Micheli L. (2016) *Sports Specialization, Part II: Alternative Solutions to Early Sport Specialization in Youth Athletes*, "Sports Health", no. 8(1), pp. 65–73, <https://doi.org/10.1177/1941738115614811>.
- Polski Związek Gimnastyczny PZG (2017) *Wieloletni program szkolenia w sportach gimnastycznych dla oddziałów i szkół sportowych oraz oddziałów i szkół mistrzostwa sportowego*, Warszawa.
- Siekańska M. (2012a) *Athletes' Perception of Parental Support and Its Influence on Sports Accomplishments – a Retrospective Study*, "Human Movement", no. 13(4), pp. 380–38, <https://doi.org/10.2478/v10038-012-0046-x>.
- Siekańska M. (2012b) *Jak wspierać by nie wywierać presji? Zachowania rodziców wobec dzieci uprawiających sport wyczynowo* in: J. Blecharz, M. Siekańska, A. Tokarz (eds.) *Optymalizacja treningu sportowego i zdrowotnego z perspektywy psychologii. Praktyczna Psychologia Sportu*, pp. 317–332, Kraków, Wydawnictwo AWF.
- Siekańska M. (2013) *Talent sportowy. Psychologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju uzdolnionych zawodników*, Kraków, Wydawnictwo AWF.
- Siekańska M., Wojtowicz A. (2017) *Polish Version of Research Based Model of Sport Talent Development Environment and Adaptation of Talent Development Environment Questionnaire*, "Studies in Sport Humanities", no. 22, pp. 7–17, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.6519>.
- Stambulova N., Alfermann D., Statler T., Côté J. (2009) *ISSP Position Stand: Career Development and Transitions of Athletes*, "International Journal of Sport and Exercise Psychology", no. 7(4), pp. 395–412, <https://doi.org/10.1080/1612197X.2009.9671916>.

- Tenenbaum G., Driscoll M. P. (2005) *Methods of Research in Sport Sciences. Quantitative and Qualitative Approach*, Oxford, Meyer & Meyer Sport.
- van Rossum J. H. A. (2009) *Giftedness and Talent in Sport* in: *International Handbook on Giftedness*, L. V. Shavinina (ed.), pp. 751–791, Dordrecht, Springer Science & Business Media B.V., https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_37.
- van Rossum J. H. A., Gagné F. (2006) *Talent Development in Sports* in: *The Handbook of Secondary Gifted Education*, F. A. Dixon, S. M. Moon (eds.), pp. 281–316, Waco, TX, Prufrock Press.

Online sources

- Blecharz J. (2015) *Mistrzostwo sportowe w świetle założeń sportu pozytywnego*, paper presented at the II Polish Symposium on Positive Sport „Droga na Biegun Mistrzostwa”, Gdynia, 4–5.XII, [online:] https://issuu.com/sportpozytywny/docs/sympozjum_2015 (access: 23.01.2023), pp. 28–31.

About the Author

Małgorzata Siekańska – Ph.D., is an associate professor in the Department of Psychology at the University of Physical Education in Krakow. Her research interests focus on the developmental and psychosocial factors affecting sport performance and long-term participation. She has published articles on sports talent development, elite athletes' performance optimization and career development. She is a member of the Sport Psychology Section of the Polish Psychological Association, the Association of Applied Sport Psychology (AASP), and the European Federation of Sport Psychology FEPSAC. As a certified sport psychologist, she cooperates with athletes representing different disciplines (e.g., chess, tennis, rhythmic gymnastics).

Małgorzata Siekańska – dr hab., profesor Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie (Zakład Psychologii). Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na czynnikach rozwojowych i psychospołecznych wpływających na osiągnięcia sportowe i długofalowe uczestnictwo w sporcie. Publikuje artykuły na temat rozwoju talentów sportowych, optymalizacji osiągnięć elitarnych sportowców i rozwoju kariery sportowej. Jest członkiem Sekcji Psychologii Sportu Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Association for Applied Sport Psychology (AASP) oraz Europejskiej Federacji Psychologii Sportu (FEPSAC). Jako certyfikowany psycholog sportu współpracuje z zawodnikami reprezentującymi różne dyscypliny sportowe (m.in. szachy, tenis, gimnastykę artystyczną).

To cite this article

- Siekańska M. (2023) *The Factors Influencing Sports Talent Development in the Opinion of Rhythmic Gymnastics Coaches*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 1(16), pp. 108–125, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.07>.

Alicja Baum* 

Kobiety w szachach. Problemy związane z rodziną w procesie rozwoju talentu¹

Abstrakt

Celem analiz zaprezentowanych w artykule było poznanie problemów związanych z rodziną pochodzenia, z jakimi zmagaly się polskie arcymistrzynie szachowe podczas procesu rozwoju talentu, czyli czasu dochodzenia do najwyższego szachowego tytułu kobiecego. W badaniach zastosowano metodę wywiadu swobodnego pogłębionego, jakościowego. Narzędzie badań stanowił przewodnik przygotowany w oparciu o *Zintegrowany Model Rozwoju Talentu (CMTD)* François Gagnégo. Wypowiedzi 14 badanych arcymistrzyń szachowych poddano analizie jakościowej, która wykazała, że niemal wszystkie przyszłe arcymistrzynie doświadczały trudności związanych z rodziną pochodzenia. Ustalono ich dwojaki rodzaj: ogólny, wynikający z kondycji rodziny, wyznawanych wartości czy postaw (problemy finansowe i organizacyjne, niezgodność postaw rodziców wobec uprawiania szachów i brak wsparcia jednego z rodziców, poczucie „grania dla ojca”, niesprzyjająca atmosfera w domu), oraz odnoszący się do szachów jako dyscypliny sportu (presja na wynik, przymus trenowania, przymus pracy z określonym trenerem, niezrozumienie aspektów sportu).

Słowa kluczowe: problemy rodzinne, proces rozwoju talentu, szachistki, arcymistrzynie szachowe.

¹ Prezentowane w artykule badania są częścią szerszych, przeprowadzonych w ramach projektu *Transformacja zdolności naturalnych w talent. Retrospektywne badania polskich arcymistrzów i arcymistrzyń szachowych* (nr rej. 2018/02/X/HS6/01438), finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki w ramach konkursu MINIATURA 2. Badaniami objęto populację polskich arcymistrzów i arcymistrzyń szachowych. Przeprowadzono wywiady z 47 osobami – 14 kobietami i 33 mężczyznami.

* Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
Artykuł otrzymano: 16.10.2022; akceptacja: 7.01.2023.

Women in Chess. Family-Related Problems in the Process of Talent Development²

Abstract

The goal of the analyses presented in the article was to discover the issues connected to the family of origin, which the Polish female chess grandmasters were dealing with during the process of talent development, meaning the time they were achieving the highest female chess title. The method used in the research were in-depth, unstructured, qualitative interviews. The research tool guide was prepared on the basis of François Gagné's *Comprehensive Model of Talent Development* (CMTD). The statements of the 14 researched female chess grandmasters underwent qualitative analysis, which demonstrated that nearly all of them experienced difficulties related with their families of origin. Two types of problems were identified: general, resulting from the condition of the family, professed values, or attitudes (financial and time-related family problems, parents' incompatible attitudes towards practicing chess, lack of support from one of the parents, a sense of "playing for the father," general unfavorable household atmosphere), as well as those relating to chess as a sport (pressure for good results, obligation to train, and practicing with a specific coach, not understanding sport-related aspects).

Keywords: family problems, talent development process, female chess players, female chess grandmasters.

Wprowadzenie

Szachy należą do tych dyscyplin sportu, w których kobiety osiągają znacznie niższe wyniki niż mężczyźni. Wśród przesłanek tych nierówności wymieniane są m.in.: biologiczne różnice w zdolnościach poznawczych, stereotypy związane z płcią, czynniki motywacyjne, niechęć kobiet do ryzykownych strategii gry, mniejsze zaangażowanie kobiet w trening, koncentrowanie się mężczyzn na jednym zainteresowaniu i ich większe zamiłowanie do rywalizacji, nieproporcjonalny udział mężczyzn i kobiet w szachach, ale też czynniki geograficzne i kulturowe, które wpływają na wskaźniki udziału poszczególnych płci w tej dyscyplinie, wiek wejścia w dziedzinę i możliwości rozwoju oraz wytrwałość w treningu (por.: Baum 2022a).

W cyklu artykułów *Kobiety w szachach. Problemy...*³ autorka podejmuje próbę przedstawienia arcymistrzyń szachowych w kontekście problemów, które utrudniały im rozwój talentu i które być może powodowały, że nie były one w stanie w pełni rozwinąć swojego potencjału lub osiągnąć wyników porównywalnych z mężczyznami. W prezentowanym artykule przedstawiono problemy związane są z rodziną.

² The research presented in this article is part of a wider project carried out under the title *Transforming natural abilities into talent. Retrospective research of Polish chess male and female grandmasters* (registration number 2018/02/X/HS6/01438), financed by the National Science Center as part of the MINIATURE 2 program. The study covered Polish chess male and female grandmasters. 47 people were interviewed – 14 women and 33 men.

³ W ramach cyklu powstały już artykuły dotyczące problemów związanych z płcią (Baum 2022a) oraz edukacją (Baum 2022b).

Rodzina jest pierwszym i podstawowym środowiskiem wychowawczym. Dla dziecka obdarzonego wyjątkowymi zdolnościami jej wpływ może być decydujący o tym, czy zostaną one rozwinięte na wysokim poziomie, czy nie (Olszewski-Kubilius 2018). Rola rodziny w tym zakresie podkreślana jest w rozwojowych modelach zdolności kładących nacisk na dynamikę rozwoju, uwzględniając jednocześnie wiele czynników wewnętrznych i zewnętrznych (por.: Limont 2010; Łukasiewicz-Wieleba 2018), a które mają zastosowanie również w sporcie (Knight 2017).

Znaczenie rodziny, a zwłaszcza rodziców jest kluczowe dla rozwoju zdolności sportowych dzieci, gdyż to rodzice przede wszystkim decydują o zaangażowaniu się dziecka w sport i są źródłem informacji o sporcie dla niego (Côté 1999). W początkowej fazie rozwoju uzdolnień sportowych znaczenie mają w szczególności rodzice, którzy uprawiają tę samą dyscyplinę, ale niekoniecznie na poziomie wyczynowym, co pokazały badania przeprowadzone wśród polskich olimpijczyków. Wynika z nich, że żaden z rodziców nie uprawiał aktywności fizycznej wyczynowo i nie pracował w zawodzie związanym ze sportem (Siekańska 2015). Jednak w badaniach uzdolnionych szachistów stwierdzono znaczne międzypokoleniowe transfery związane z wyborem tej dyscypliny sportu. Dla niemal połowy badanych zainteresowania szachowe inspirowane były rodziną i jej szachowymi doświadczeniami (w zdecydowanej większości przedstawicieli płci męskiej) (Baum, Łukasiewicz-Wieleba 2018). Podobne wnioski płyną z innych badań, gdzie zauważono, że to głównie ojcowie uczą i rozwijają pasję szachową swoich dzieci, a wielu z nich gra na wysokim poziomie (Witte, Kiewra, Perry 2015).

Rodzina może i powinna wspierać uczestnictwo dziecka w sporcie, a jeżeli robi to „prawidłowo”, jest duża szansa na osiągnięcie sukcesu w sporcie elitarnym albo przynajmniej na czynienie znacznych postępów i maksymalne rozwinięcie potencjału dziecka w danej dyscyplinie. Natomiast „niewłaściwe” wsparcie rodziny może doprowadzić do wypalenia albo rezygnacji dziecka z uprawiania sportu zanim zdąży ten potencjał rozwinąć i odnieść sukces (Kay 2000, 2003; Siekańska 2012; Harwood, Knight 2015).

Sporty indywidualne, a do tych zaliczane są szachy, w szczególności na wczesnym etapie specjalizacji, w porównaniu ze sportami zespołowymi wymagają większego zaangażowania oraz nakładów ze strony rodziców. Dotyczy to zarówno konieczności wsparcia finansowego (zapewnienie osobistego wyposażenia, opieki trenerskiej) i logistycznego (dowożenie na turnieje i treningi), ale także przeznaczenia czasu na udzielanie indywidualnego wsparcia np. dbanie o wszechstronny rozwój, pomoc w godzeniu treningów i obowiązków szkolnych, dbanie o organizację wypoczynku i zapewnienie możliwości zaspokajania potrzeb niezwiązanych ze sportem (czas wolny, kontakty z rówieśnikami, udział w życiu rodzinnym). Do zadań rodziców należy też współpraca z trenerem oraz wsparcie emocjonalne, szczególnie w obliczu porażki czy braku sukcesów (Siekańska 2012, 2013), a także wyrażenie zgody na zapisanie do klubu czy uczestniczenie w programach⁴ rozwijających predyspozycje sportowe (Kay, Spaaij 2012).

⁴ W przypadku szachów mogą to być np. projekty Polskiego Związku Szachowego: *Edukacja przez Szachy w Szkole* (por.: Baum et al. 2017), *Młodzieżowa Akademia Szachowa* (por.: Baum, Łukasiewicz-Wieleba 2018), czy *Klub w szkole* (Zaskalski 2021); ale także programy działające na zasadach komercyjnych.

W związku z wieloma wyzwaniami, jakie stają przed rodziną, która wychowuje sportowca, uczestnictwo młodych ludzi w sporcie silnie koreluje z takimi cechami rodziny jak jej struktura (wychowywanie się w rodzinie pełnej i małej) oraz wysoki status społeczno-ekonomiczny (Kay 2003; Kay, Spaaij 2012; Siekańska 2013).

Rodzeństwo i członkowie dalszej rodziny również mogą spełniać ważną rolę w rozwoju młodych sportowców. Elitarni sportowcy wskazują swoje starsze rodzeństwo jako wzór do naśladowania w związku z ich zaangażowaniem w sport i ponoszonym wysiłkiem oraz jako osoby, które zachęcały ich do uprawiania sportu (Côté 1999).

Analiza badań nad sportowcami dostarcza przykładów działań rodziców, które mogą być postrzegane jako zakłócenia w procesie rozwoju, m.in.: nadmierna presja, rozliczanie z wyników i uzależnione od nich nagradzanie oraz zjawisko „osiągnięć pośrednich”, rozumiane jako kontrolowanie i kierowanie doświadczeniami dziecka w taki sposób, aby przede wszystkim odnosiło pożądane przez rodziców sukcesy, nawet kosztem pełnego i wszechstronnego rozwoju (Siekańska 2012; 2013). Rodzice mogą również negatywnie wpływać na rozwój sportowy dzieci, ingerując w trening, czy poprzez nadmierne kontrolowanie i zbyt poważne traktowanie sportu (Lauer et al. 2010a, 2010b). Wysoki poziom presji rodziców oraz nadmierne kontrolowanie mogą skutkować u sportowców: lękiem przed porażką, wysokim poziomem lęku przed zawodami i odczuwanego stresu, obniżeniem samooceny i pewności siebie, negatywnym wpływem na postrzeganie własnych kompetencji oraz osłabieniem wewnętrznej motywacji (Holt, Knight 2014).

Z badań przeprowadzonych na gruncie polskim wynika, że rodzice podejmujący się rozwijania zdolności sportowych swoich dzieci zmagają się ze zróżnicowanymi przeszkodami: kosztami finansowymi i materialnymi, brakiem warunków i kompetentnych nauczycieli w szkole, brakiem odpowiednich zajęć w okolicy, cechami dziecka, kosztami fizycznymi i psychicznymi ponoszonymi przez dziecko, innymi aktywnościami dziecka, czynnikami fizycznymi (choroby, przeciwwskazania do uprawiania sportu, kontuzje), własnymi przekonaniami i nastawieniami oraz brakiem czasu (Łukasiewicz-Wieleba 2018).

W rozwoju predyspozycji szachowych, w szczególności na początkowych etapach, rodzicom przypisuje się rolę kluczową. W środowisku tym mówi się nawet, że „rodzic jest trzecim graczem na szachownicy”, stąd zaleca się, aby w sposób krytyczny odnosili się do swojej roli – nie stawiali zbyt wysokich wymagań, ale też nie pozwalali na traktowanie sportu w sposób niezobowiązujący. Zadaniem rodziców jest m.in. opłacanie treningów i turniejów, przyprawianie tam dzieci, stymulowanie do samodzielnej nauki, entuzjastyczne reagowanie na sukcesy czy słuchanie relacji dzieci ze swoich doświadczeń. Dobrze jest, jeżeli rodzice uczestniczą jako widzowie w turniejach szachowych, ale nie powinni znajdować się zbyt blisko miejsca, w którym rozgrywana jest partia. Z rozwagą powinni angażować się w dyskusję na temat przebiegu zakończonej partii, mogą zadawać pytania, ale powinni wystrzegać się bycia komentatorami i oceniającymi. Szachiści rzadko korzystają z porad technicznych swoich rodziców, mają w tym względzie większe zaufanie do trenerów. Ważnym za-

daniem rodziców jest współpraca z trenerami – zarówno indywidualnymi, jak i klubowymi (Delft, Delft 2010).

Również z badań przeprowadzonych wśród trenerów szachowych wynika, że różne formy wsparcia rodziców, w tym: właściwe podejście, bycie przyjaznym szachom, dbanie o pozytywną atmosferę w zespole zawodnik-trener-rodzic niezależnie od wyników sportowych, zapewnienie finansów oraz niewywieranie presji na dziecku, stanowią istotny katalizator szachowego talentu, zaś: rozpieszczanie, nadmierne oczekiwania, toksyczność, zbyt szybkie zniechęcenie, niezdrowe ambicje, presja na wynik, emocjonalne decyzje powodujące zbyt częstą zmianę trenera oraz brak wsparcia w trudnych momentach rozwoju szachowego – jego inhibitory (Baum, Łukasiewicz-Wieleba 2018).

Optymistyczne jest, że z badań uzdolnionych szachistów w wieku od 8 do 14 lat wyłania się pozytywny obraz rodziny wspierającej rozwój predyspozycji swoich dzieci. Aż 90,9% badanych szachistów (w tym 81,8% chłopców i 100% dziewcząt) przyznało, że czuje duże oparcie w rodzicach. Podobne wnioski wyłaniają się z badań sportowców w Stanach Zjednoczonych, których uczestnicy uznali, że członkowie ich rodzin najbardziej przyczyniają się do ich wyników sportowych (Donohue et al. 2007).

Nieprawidłowe działania rodziców mogą natomiast stanowić znaczące utrudnienie na drodze rozwoju talentu dziecka, jednak podkreślić należy, że zaangażowanie się dziecka w sport może również niekorzystnie wpływać na rodzinę. Nie dotyczy to wyłącznie poświęcania zasobów finansowych, emocjonalnych i czasowych, zmian ogólnego rytmu życia, rodzinnych rutyn (np. spożywania posiłków, spędzania wspólnych wakacji) czy interakcji pomiędzy jej członkami (Dorsch, Smith, McDonough 2009), ale także może wpływać na życie rodzeństwa i skutkować postrzeganiem nierówności co do czasu, energii czy nakładów finansowych ponoszonych w związku z uprawianiem sportu przez jedno z dzieci, co generować może u rodzeństwa niez zaangażowanego w uprawianie sportu zazdrość i rywalizację (Côté 1999, Kay 2000) albo poczucie bycia gorszym, niedocenianym.

Metodologiczne podstawy badań

Celem ogólnym badań zrealizowanych w ramach projektu było wypracowanie teoretycznego modelu krystalizowania się szachowego talentu. Ramami teoretycznymi badań był *Zintegrowany Model Rozwoju Talentu (Comprehensive Model of Talent Development)* (CMTD) François Gagnégo (2015, 2016), a ich przedmiotem – proces rozwoju talentu⁵ wraz z jego katalizatorami. Wśród katalizatorów autor modelu wyróżnia m.in. środowisko rodzinne.

⁵ François Gagné proces rozwoju talentu określa jako: „systematyczne dążenie talentowicza, czyli osoby z potencjalnym talentem, przez odpowiednio długi czas, w ramach ustalonego programu aktywności – które prowadzi do określonego celu związanego z osiągnięciem doskonałości. Neologizm “talentowicz” (*talentee*) określa osobę, która aktywnie angażuje się w program systematycznego rozwoju talentu, niezależnie od obszaru aktywności” (Gagné 2016: 127).

Celem analiz przeprowadzonych na potrzeby artykułu było poznanie problemów związanych z rodziną pochodzenia (macierzystą, generacyjną)⁶, z jakimi zmagają się arcymistrzyni szachowe⁷ podczas procesu rozwoju talentu, czyli czasu od rozpoczęcia systematycznego treningu do zdobycia najwyższego szachowego tytułu kobiecego.

Badania mieszczą się w schemacie badań retrospektywnych, a wyrastają z tradycji interakcjonizmu symbolicznego, zgodnie z którym „ludzie potrafią poddawać własne życie refleksji, umożliwiającą badaczom zrozumienie jej przedmiotu” (Flick 2012: 139). Zastosowano metodę wywiadu swobodnego pogłębionego, jakościowego, który umożliwia bezpośredni dostęp do doświadczeń i opisów świata respondentów (Kvale 2012; Silverman 2012). Narzędzie badań stanowił przewodnik wywiadu, który „porządkuje przebieg rozmowy. Może się składać z ogólnych tematów, które chcemy poruszyć w toku wywiadu, albo z wielu precyzyjnie sformułowanych pytań” (Kvale 2012: 106–107).

Badania przeprowadzono zgodnie z zasadami etyki – pozyskano zgody badanych na przeprowadzenie wywiadu i jego nagrywanie, informując o celu, sposobach postępowania z danymi i sposobach ich wykorzystania. Zagwarantowano poufność badania (Flick 2012; Gibbs 2015). Nagrany materiał został poddany transkrypcji pełnej (dosłownej), czyli słowo w słowo z pominięciem pauz, zbędnych powtórzeń i emocji. W celu zachowania poufności danych dokonano anonimizacji m.in. osób, miejsc i instytucji. Badanym przypisano kody z numerem [WGM_numer] zgodnie z kolejnością przeprowadzania wywiadów.

W procesie analizy zastosowano kodowanie i kategoryzację danych w oparciu o przyjętą w badaniach teorię⁸ (Flick 2012; Gibbs 2015). Rzetelność analizy zwiększono przez kilkukrotne sprawdzenie transkrypcji (Flick, 2012).

Na potrzeby artykułu analizie poddano wywiady z 14 polskimi arcymistrzyniami szachowymi⁹. W chwili badania jedna z nich posiadała tytuł arcymistrza (ang. *Grandmaster* – GM), a trzy mistrza międzynarodowego (ang. *International Master* – IM), które są tytułami wyższymi niż tytuł arcymistrzyni.

⁶ O problemach arcymistrzyń szachowych związanych z rodziną własną (prokreacyjną) przeczytać można w tekście *Kobiety w szachach. Problemy związane z płcią w procesie rozwoju talentu* (Baum 2022a).

⁷ Wybór ten podyktowany jest faktem, iż jest to najwyższy oficjalny kobiecy tytuł szachowy, przyznawany przez Międzynarodową Federację Szachową (FIDE), uznano zatem, że może stanowić wyznacznik szachowego talentu.

⁸ Kody zdefiniowano na podstawie przyjętych teoretycznych ram badań, tj. *Zintegrowanego Modelu Rozwoju Talentu (CMTD)* autorstwa François Gagnégo. Wyróżniono m.in. zdolności naturalne (mentalne i fizyczne), katalizatory (środowiskowe i intrapersonalne), proces rozwojowy z jego komponentami (aktywność, inwestowanie i postęp). W ramach czynników środowiskowych wyróżniono m.in. kody: rodzice, rodzina (każdorazowo różnicując odniesienia do katalizatorów i inhibitorów), a w dalszej kolejności utworzono kategorie problemów rodzinnych, które stanowią przedmiot rozważań niniejszego artykułu: problemy finansowe i organizacyjne rodziny, niezgodność postaw rodziców wobec uprawiania szachów, brak wsparcia jednego z rodziców, poczucie „grania dla ojca”, niesprzyjająca ogólna atmosfera w domu, a także odnoszące się do aspektów sportowych: presja na wynik, przymus trenowania, przymus pracy z określonym trenerem, niezrozumienie aspektów sportu.

⁹ W czasie, kiedy przeprowadzono badania, 14 kobiet w Polsce posiadało tytuł arcymistrzyni szachowej (ang. *Woman Grandmaster* – WGM). Do badań zaproszono również trzy arcymistrzyni, które już po nadaniu tytułu zmieniły federację na angielską, czeską i niemiecką. Rozmowy przeprowadzono z 14 arcymistrzyniami. Jedna nie wyraziła zgody na udział w badaniu, z jedną nie udało się nawiązać kontaktu, z jedną zaś – spotkać, z powodu jej stałego przebywania za granicą (badania zakładały kontakt osobisty).

Jedenaście badanych posiadało wykształcenie wyższe, zaś trzy – średnie. Wiek badanych wahał się między 27 a 73 lata. Czas trwania procesu rozwojowego szachowego talentu wynosił między 10 a 25 lat. Badane rozpoczynały systematyczny trening szachowy (początek procesu rozwojowego) między 5 a 10 rokiem życia, a uzyskiwały tytuł arcymistrzyni szachowej (koniec procesu rozwojowego) między 17 a 35 rokiem życia.

Wszystkie badane wychowywały się w rodzinach pełnych. Tylko jedna z nich była jedynaczką, pięć miało siostrę lub brata, siedem dwoje rodzeństwa, a jedna – troje. Poziom wykształcenia rodziców¹⁰ badanych arcymistrzyń jest zbliżony – sześć matek posiadało wykształcenie średnie, zaś siedem – wyższe, podczas gdy wśród ojców jeden legitymował się wykształceniem zawodowym, czterech – średnim, natomiast ośmiu – wyższym. Trzy badane określiły status ekonomiczny swojej rodziny jako niski, osiem – jako średni, a trzy – jako dobry. Większość badanych, bo aż 12, mieszkała z rodziną pochodzenia w dużym mieście (powyżej 100 tys. mieszkańców), jedna – w małym mieście (poniżej 20 tys. mieszkańców) i jedna – na wsi.

Niemal wszystkie badane nauczyły się grać w szachy w domu. Najczęściej nauczycielami byli ojcowie (9 badanych), z których wielu zawodniczo lub amatorsko grało w szachy, w pojedynczych przypadkach byli to dziadek, brat, ciocia. Tylko jedna z przyszłych arcymistrzyń nauczyła się grać w szachy podczas obozu sportowego od kolegi dziadka, a jedna podczas zajęć szachowych, na które została zapisana przez matkę.

Wyniki badań

W wypowiedzi jednej badanej nie odnaleziono żadnego wątku, który można by rozpoznać jako problem związany z rodziną pochodzenia. W pozostałych 13 wyłoniono od jednego do czterech aspektów, które stanowić mogły utrudnienie podczas procesu rozwoju talentu, a które swoje źródło miały właśnie w rodzinie pochodzenia. Warto podkreślić, że problemy te związane były wyłącznie z rodzicami. Relacje z rodzeństwem i dalszą rodziną postrzegane były jako neutralne albo pozytywne dla uprawiania szachów. Rodzeństwo siedmiu przyszłych arcymistrzyń również grało w szachy, z czego sześć uznało, że miało to pozytywne znaczenie w ich szachowym rozwoju (np. czerpanie „kultury szachowej”, rywalizacja, wspólne trenowanie i wyjazdy na turnieje). Jedna z badanych nie poddała ocenie tej relacji.

Problemy związane z rodziną wyłonione z narracji przyszłych arcymistrzyń szachowych zostaną zaprezentowane zgodnie z częstością ich występowania, przy czym w pierwszej kolejności te o charakterze bardziej ogólnym, wynikające z kondycji rodziny, wyznawanych wartości czy postaw (problemy finansowe i organizacyjne, niezgodność postaw rodziców wobec uprawiania szachów i brak wsparcia jednego z rodziców, poczucie „grania dla ojca”, niesprzyjająca atmosfera w domu), a w dalszej kolejności – wyraźnie odnoszące się do szachów jako dyscypliny sportu (presja na wynik, przymus trenowania, przymus pracy z określonym trenerem, niezrozumienie aspektów sportu).

¹⁰ Nie ustalono wykształcenia rodziców jednej z badanych [WGM_6].

Problemy finansowe i organizacyjne rodziny

Problemy finansowe rodziny były najczęściej wskazywanymi przez szachistki. Wyłoniły się one aż z siedmiu narracji badanych. Niski status materialny ma negatywny wpływ na funkcjonowanie rodziny i możliwość zaspakajania jej potrzeb. W przypadku szachów nakłady na rozwijanie pasji dziecka są znaczące, stąd badane postrzegają to zagadnienie jako problematyczne. W niektórych przypadkach jednak, choć dostrzeżone, nie stanowiły poważnego utrudnienia:

Jak na te turnieje trzeba było jechać, to dla rodziców to był wydatek spory [WGM_2].

Nie byliśmy rodziną zamożną, natomiast nie mam takich wspomnień, żeby czegoś brakowało. Później trochę, tak pod kątem szachów, to miałam wrażenie, że pieniądze mogłyby coś więcej wnieść [WGM_5].

Ale było też tak, że finanse rzutowały na jakość treningu szachowego, czy możliwość przygotowania się do konkretnej partii, bo rodziny nie było stać na zapewnienie córce komputera, który na pewnym etapie jest niezbędnym narzędziem dla szachisty:

Jeśli chodzi o finanse, to no u nas nie przelewało się. [...] Na przykład już dzieciaki u mnie w klubie miały komputery stacjonarne, wtedy jeszcze nie laptopy, a ja byłam jedną osobą, która nie miała. Gdzieś tam dopiero jak miałam 14 lat, wygrałam Mistrzostwa Świata, to rodzice kupili mi za jakieś 400 zł używany laptop, który tam ledwo chodził. [...] I to też dla nich był duży wydatek [WGM_11].

Zdarzało się tak, że wydatki związane z rozwijaniem uzdolnień dziecka były na tyle znaczące dla rodziny, że musiała ona rezygnować z innych potrzeb np. wypożyczenia albo zakupu samochodu czy większego mieszkania, które pośrednio mogły wpłynąć na jakość funkcjonowania całej rodziny, ale też córki w sporcie. Tak to opisała badana:

Nie mieliśmy nigdy samochodu, więc mama też nigdy samochodem nie jeździła. Do klubu to zawsze jeździliśmy albo autobusem, albo chodziliśmy pieszo, więc raczej bym powiedziała, że tak przeciętnie. Tak z miesiąca na miesiąc można powiedzieć. Wszystko, co tam gdzieś mama sobie odłożyła, to zazwyczaj szło na turnieje szachowe. [...] Mama dość mocno postawiła na te treningi, pamiętam, jak byłam mała, to tych treningów było sporo. Wiadomo, że takie lekcje indywidualne z trenerem też kosztują, [...] a każdy weekend to praktycznie czy to była Liga Juniorów, czy jakieś zawody [...] – gdzieś się jeździło i mama starała się [...] jeździć też ze mną. [...] Nie było tak, żebyśmy sobie mogli pozwolić na jakieś tam wakacje [...] Raczej wszystko kręciło się wokół szachów. [...] Odmówiła sobie też dużo przyjemności. Czy jechać gdzieś na wakacje mogliśmy w tym czasie, czy nie wiem, zmienić mieszkanie na większe [WGM_8].

Jednocześnie badana przyznała, że czuła dużą presję z tym związaną, w szczególności w sytuacji, kiedy sama nie wywiązywała się z obowiązków np. nałożonych przez trenera. Matka była bardzo wymagająca w tym względzie i jeżeli córka nie była odpowiednio przygotowana do zajęć, to jej nie zaprowadzała na nie. Jednocześnie

dawała odczuć, jak poważne nakłady finansowe ponosi, aby córka mogła rozwijać swoje uzdolnienia szachowe.

To mi utkwiło w pamięci, to takie było przykre, bo wracałam zawsze pieszo z mamą i mama mi mówiła, że ona za te zajęcia płaci, że to, że tamto, i ja pamiętam, że szłam, płakałam, bo chciałam... Mówię mamie, żeby mnie z powrotem zaprowadziła, a mama mówi, że nie, bo nie zrobiłam... [WGM_8].

Sytuacja kolejnej badanej była odmienna: chociaż przyznała, że uczestniczenie w turniejach, posiadanie prywatnego trenera stanowiły poważne wydatki dla jej rodziny, bo rodzice za wszystko musieli płacić samodzielnie (zawodniczka nie miała sponsorów, stypendiów czy dofinansowań), to jednak wyniosła takie przeświadczenie, że rodzice z pełnym przekonaniem inwestowali w nią i nie miała z tego powodu żadnych przykrych doświadczeń. Tak to opisuje:

Dużo to kosztowało! Nie wiem... wyjazd na Mistrzostwa Świata z mamą, z trenerem, bo rodzice za wszystko płacili. [...] Natomiast, ponieważ ja tych medali za dużo nie miałam, nigdy nie miałam finansowania. [...] nie miałam żadnego sponsora nigdy, więc rodzice po prostu za wszystko wybulili, no kasę, ciężką kasę [...] Tak inwestowało się w te szachy, [...] ale rodzice zawsze mieli takie a nie inne priorytety, więc zawsze to było najważniejsze [WGM_6].

U jednej z badanych problem braku dostatecznych środków w rodzinie miał jeszcze inny wymiar. W obliczu licznych sukcesów dziecka rodzinie udawało się pozyskiwać sponsorów, którzy zapewniali środki, jednak zobowiązywali dziecko do pewnych zachowań (np. udzielenie wywiadu, uczestniczenie w oficjalnym spotkaniu ze sponsorem, noszenie stroju reklamującego sponsora), co dla samej zawodniczki było bardzo trudne do zaakceptowania.

Bo myśmy nie mieli na to pieniędzy jako rodzina. Ja miałam to szczęście, że w wieku 11 lat zdobyłam Mistrzostwo Świata i to w pewnym sensie dało [...] możliwość ubiegania się o tego sponsora. [...] Mi to przeszkadzało, bo ja byłam zmuszona dać wywiad do telewizji albo iść na spotkanie ze sponsorem, albo nosić jakąś brzydką czapkę, której nie cierpiałam, i bluzkę szaro-żółtą. [...] Co prawda jestem wdzięczna za otrzymaną pomoc, ale żółto-szare kolory mnie nie bawiły. No teraz bym do tego zupełnie inaczej podeszła, ale wtedy to była męka jedna wielka. Zdawałam sobie sprawę, że tak trzeba, intelektualnie, ale emocjonalnie, to proszę! Wszystko, tylko nie to! No bo ja się czułam do czegoś zmuszana jako taki wolny duch. [...] I ciężko mi było się dostosować do tych zasad, które logicznie rozumiałam, ale dlaczego ja to muszę robić? [WGM_13].

Niedostatek czasu rodziców, związany z wykonywanym zawodem albo posiadaniem większej liczby dzieci, był kolejnym wskazywanym problemem. Zwróciły na niego uwagę dwie badane arcymistrzyni. Wyjazdy na szachowe turnieje wiążą się z poświęceniem kilku dni, a nie wszyscy rodzice mogli sobie na to pozwolić. Tak to postrzegają badane:

W szachach wiadomo, tych wyjazdów jest bardzo dużo. No to już był problem. Był problem, bo to często w roku szkolnym, a rodzice byli nauczycielami, więc nie mogli jechać. Zaczynały się problemy. Trzeba było zawsze w jakieś ferie planować. [...] Na przykład my nigdy nie jeździłyśmy z rodzicami na wczasy. Ja tylko pamiętam jedne

wczasy, jak miałyśmy lat 6, jak jeszcze w te szachy nie zaczęłyśmy grać. Bo potem zawsze już były turnieje. Nigdy nie było czegoś takiego jak wczasy. Bo zawsze zamiast wczasów się jechało na turniej [WGM_2].

Mi zawsze było przykro, że dziewczyny jeżdżą z mamą, a ja zawsze sama. Ja zawsze musiałam sama jechać, bo mnie nie było stać, a po drugie miałam młodsze rodzeństwo, więc już nie było takiej możliwości, żeby ktoś ze mną pojechał na turniej [WGM_11].

Problemy związane z postawami badanych i ich rodziców

Zgodność rodziców co do stosowanych metod wychowawczych i postaw wobec kluczowych dla dziecka kwestii (w prezentowanych badaniach – gry w szachy) jest konieczna, aby miało ono jasne kryteria, do których powinno się dostosować, i mieć poczucie, że działania, jakie podejmuje, są akceptowane przez oboje rodziców. Niestety cztery badane dostrzegły problem braku zgodności postaw rodziców wobec zajmowania się szachami. W dwóch przypadkach nie stanowiło to poważnego utrudnienia, a badane postrzegają ten problem jako przejściowy, występujący na początku szachowej kariery:

Tata się wtedy bardzo poświęcał, bo to głównie tata bardzo chciał, żebyśmy w szachy grały. Mama tak do końca jeszcze nie była przekonana [WGM_2].

U mnie też było tak, że tata super te szachy, a mama niekoniecznie chciała, żebym w te szachy grała i tam zawsze mnie do tej nauki [WGM_3].

Natomiast w dwóch pozostałych sytuacjach problem ten silniej rzutował na dalsze postrzeganie swojego zaangażowania w wybraną dyscyplinę sportu – odbierał radość, dawał poczucie niepewności czy dyskomfortu:

Także gdzieś tam wyniosłam z dzieciństwa takie poczucie, że robię coś, co jest ważne dla mojego taty, a wiem, że przeciwstawia się temu moja mama. [...] No takie miałam gdzieś podskórne uczucie, że nie do końca coś dobrego robię, jako dziecko. [...] Gdzieś tam taki żal pewnie został, że gdyby było to wsparcie od obojga rodziców... Ale nie wiem, tak sobie myślę, co mogło być lepiej? Może więcej radości bym miała z tego, co robię... [WGM_5].

Tata uważał, że dziewczynka do szachów to nie! Dziewczynka powinna tańczyć, śpiewać, być ładna, gotować, wyjść za mąż i tak dalej. A nie jakieś szachy! Więc taki był dyskomfort trochę. [...] Natomiast moja mama miała, uważam, bardzo dobry stosunek do szachów, w sensie do mnie. [...] Mama miała bardzo zdrowy, że dziecko gra w szachy, dziecko jest zajęte, dziecko się skupia. Rewelacja! Po prostu była zachwycona [...] Wydaje mi się, że w ogóle, no tam trochę rodzice nie byli dograni... W sensie, że moja mama na przykład, dla niej były studia ważne, a tata w sumie uważał, że kobieta, nie wiem, powinna gotować. No był taki dysonans. [...] Nie czułam, że robię coś, z czego tata jest taki w pełni usatysfakcjonowany [WGM_9].

Na problem braku wsparcia jednego z rodziców, który powiązany jest z niezgodnością postaw rodziców wobec uprawiania szachów, wskazały dwie badane. W pierwszym przypadku związane to było z ogólnym brakiem zaangażowania ojca w sprawy domu, co powodowało bardzo chłodną relację z nim. Tak opisuje to badana:

Ja nigdy nie czułam taty tak, jak widzę niektórzy, że nie wiem, biorą dzieci do sklepu, na bajkę. Ja nigdy nie miałam takiego taty. Po prostu był w domu, bo był, ale ja nigdy nie czułam. [...] Jak już byłam starsza, to ja robiłam lekcje z siostrami. To ja byłam takim bardziej tatą w domu niż tata.

Głównie mama była osobą, która ze mną jeździła na turnieje... i dziadek. Tata obiecał dzień wcześniej, a rano wstaje – on jest zmęczony... Nie jedzie! Ja – płacz. [...] Z tatą relację miałam zawsze taką zimną. Był w domu, ale ja nie czułam wsparcia [WGM_11].

W drugim przypadku uprawianie sportu przez córkę spowodowało podział rodziny na dwie części. Być może wiązało się to z faktem, że rodzina musiała zmienić swoje rutynowe przyzwyczajenia, czego początkowo nie akceptował ojciec. Po pojawieniu się sukcesów córki i przy dostrzeżonym silnym jej i matki zaangażowaniu ojciec zaakceptował, że córka uprawia szachy, jednak zupełnie nie ingerował, nie angażował się i nie wspierał działań z tym związanych.

Tata na początku też tak sceptycznie do tego wszystkiego podchodził, bo twierdził, że no właśnie, że nie ma tych wspólnych wyjazdów na wakacje, ale potem to zaakceptował i tak się to toczyło. [...] Wszystko się toczyło u mnie z mamą wokół szachów, a brat z tatą to swoim tempem. [...] Nie było jakiegoś takiego, jak wracałam z turnieju, ściskania, całowania, noszenie na rękach. Nie! Raczej może tak wołał dmuchać na zimne [WGM_8].

Trzy badane zasygnalizowały problem, który zdefiniować można jako „granie dla ojca”. Działania ojca dawały badanym poczucie, że tak faktycznie grają dla niego, aby wypełnić lukę w jego sportowych ambicjach związanych z potomstwem, zbudować jego prestiż w pracy czy go ucieszyć, zadowolić. Warto podkreślić, że wszystkie trzy nauczyły się grać w szachy w domu, od ojca, i to on był ich pierwszym trenerem. Pierwsza sytuacja związana była z pewnego rodzaju zawodem ojca po tym, jak urodziły mu się dwie córki. Badana opisuje to następująco:

I nagle rodzą mu się dwie córki. Tato zawsze marzył, że właśnie gdzieś będzie ten piłkarz. Na pewno będzie piłkarz, ale tu nie ma piłkarza, są tylko dwie córki. [...] Więc tata wymyślił, że czegoś trzeba nas nauczyć. Nie możemy tak nic nie robić! No i zaczęło się od tych szachów [WGM_14].

Druga dotyczyła sytuacji, gdy badana miała poczucie, że ojciec, korzystając z jej ponadprzeciętnych szachowych umiejętności, budował swoją pozycję, czy też prestiż w pracy.

Na przykład pamiętam, że jako dziecko przyprowadzał mnie do swojej pracy, gdzie robił małe turnieje. I tu przychodziła dziewczynka i ograła jego współpracowników... To już bardzo się cieszył [WGM_1].

Ostatnia sytuacja związana z problemem „grania dla ojca” dotyczyła ogólnego namysłu nad miejscem dziewczynek w sporcie. Badana poddała w wątpliwość tezę, że dziewczynki grają z własnych pobudek, „dla siebie”, i raczej skłania się ku twierdzeniu, że grają, żeby zadowolić swoich ojców. Opisuje to następująco:

Na ile te dziewczynki grają, czy tu też Agnieszka Radwańska przychodzi na myśl, związane niekoniecznie z szachami, na ile grają, walczą dla siebie, a na ile dla tych tatusiów? Czy to po to, żeby byli szczęśliwi, czy to, żeby się po prostu nie denerwowali, że one po prostu realizują coś... Ja nie miałam takiego obciążenia, mnie raczej motywowało to, że ja go właśnie ucieszę, zaskoczę czymś [WGM_5].

Niesprzyjająca atmosfera domowa

Ciepła, pozytywna atmosfera domowa (klimat rodzinny), oparta na zaufaniu i akceptacji, ma istotne znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka – daje poczucie bezpieczeństwa, służy budowaniu prawidłowych więzi między członkami rodziny. Dwie badane zwróciły uwagę na złą atmosferę w domu, która powodowała, że nawet codzienne funkcjonowanie w rodzinie było utrudnione. W pierwszym przypadku spowodowane to było ciągłymi kłótniami rodziców oraz koniecznością częściowego przejęcia ich obowiązków z uwagi na bycie najstarszym dzieckiem w rodzinie:

Kłótnie były i to oni nigdy nie pasowali do siebie tak naprawdę. [...] Miałam młodsze siostry, którymi trzeba było się opiekować i jakoś taka byłam, [...] że po mnie nie widać emocji. Nie widać, że mi zależy na czymś. [...] Ja musiałam się nauczyć być silna chyba przez to, że tak było w domu [WGM_11].

W drugim przypadku przyczyną były poważne problemy emocjonalne i zdrowotne rodziców, które przekładały się u badanej na ciągłe napięcie, poczucie zagrożenia, niepewność i brak bezpieczeństwa:

Sytuacja też trudna była. W sensie, że chcieli coś tam się dorobić, więc tata pracował za dużo. Pracował, więc był zdenerwowany. Te emocje potem, to przechodziło na choroby i taka atmosfera była... taka... no napięta [WGM_9].

Problemy rodzinne odnoszące się do uprawiania szachów

Pięć badanych zasygnalizowało problem, który zaklasyfikowano jako bezpośrednio odnoszący się do szachów jako dyscypliny sportu. Dwie z nich zwróciły uwagę na silną presję ojca na wynik sportowy. Warto podkreślić, że ojcowie byli jednocześnie pierwszymi trenerami córek. W pierwszym przypadku presja nie była bardzo dokuczliwa, jednak badana dobrze zapamiętała ciągłe uwagi ojca w sytuacji, kiedy przychodziły niepowodzenia:

Tata właśnie też jest taki konkret. [...] Bardzo wymagający. [...] Jak były sukcesy, to było fajnie, a jak nie było sukcesów, no to już zawsze było trochę gorzej. [...] A jak ty grasz, a to, a tamto, a co ty robisz, kiedy się wycofasz i w ogóle... Ile razy ja to słyszałam! [WGM_12].

W drugim zaś presja była na tyle silna (ciągłe kontrolowanie, dopytywanie, straszenie), że dopiero usamodzielnienie się zawodniczki spowodowało przyjsięce poważnych sukcesów.

Tata miał olbrzymią motywację i bardziej mnie naciskał. Chciał kontrolować, jak grałam. Dlaczego tu zrobiłam błąd, a dlaczego tu tak... i to było fatalne. [...] Kto mi ten stres zafundował? Być może to właśnie ojciec, który mnie ciągle przepytował, jak wróciłam, a dlaczego tu, a dlaczego to... Trenuj, bo będziesz przegrywać! Bo cię wszyscy ograją! Takie straszenie tymi społecznymi, ludźmi... Jak to mnie potępią, jak będę ze wszystkimi przegrywać – jak nie będę pracować. Więc głowę miałam ciągle nabitą właśnie tym wszystkim.

Pamiętam pierwsze mistrzostwa, kiedy miałam sukces. Mój ojciec ze mną jeszcze był. I oczywiście pamiętam jak stał i się krzywił nad szachownicą. [...] Więc ja już byłam uczulona... Przeżona patrzyłam! [WGM_1].

Jedna z przyszłych arcymistrzyń opisała silne naciski matki na trening szachowy i przestrzeganie zobowiązań wobec trenera. Nawet drobne nieposłuszeństwo w tej kwestii skutkowało poważnymi restrykcjami, np. odmową wyjazdu na turniej szachowy. Tak zapamiętała to badana:

Jak dostawałam zadania, to codziennie mama z zegarkiem w ręku, te dwie godziny musiałam usiąść i robić. I do dzisiaj pamiętam, jak siedziałam albo przy biurku, albo przy stole w kuchni z książką, z zeszytem. Do dzisiaj mam te zeszyty. To już potem, żeby ten czas mi szybciej zleciał, to wycinałam z kartek te diagramy i wklejałam do zeszytu. [...] Dopiero po tych dwóch godzinach mama mówi: „Dobra! Możesz teraz iść na boisko pograć w piłkę, możesz iść na rower”. Nie było tak: „Dobra, idź, a jak wrócisz, to zrobisz”.

Miałam jechać na turniej i mama też mówiła: „Jak zrobisz to, co ci trener zadał, to pojedziesz na turniej”. No i oczywiście raz nie zrobiłam dokładnie tego, co mi tam trener kazał. [...] I mama powiedziała, że w takim razie nie jadę na turniej. No i się okazało, że nie pojechałam na ten turniej, mama wtedy dotrzymała słowa i do dzisiaj to pamiętam, jak wtedy płakałam, że ma mnie spakować, torbę wyciągałam z szafy, że ma mnie spakować, że ja chcę jechać i w ogóle! Ale mama powiedziała, że nie, i tak było [WGM_8].

Zmuszanie do trenowania z określonym trenerem i brak możliwości wyboru to problem, który zasygnalizowała jedna z badanych. Mimo że przyszła arcymistrzyni wręcz nienawidziła swojego trenera – poddała się woli rodziców.

Znaczy, ja go nigdy nie lubiłam. Ja go nienawidziłam serdecznie, ale widziałam, że wyniki są. Do pewnego momentu rodzice mnie zmuszali [WGM_4].

Jedna z badanych dostrzegła problem niezrozumienia aspektów sportu i prawideł nim rządzących. Matka, powodowana troską o córkę, próbowała ustrzec ją przed porażką i rozczarowaniami, które w sporcie się nieuchronnie. Jak wspomina badana, zrozumienie tych reguł byłoby dla niej znacznie większym wsparciem.

Moja mama troszkę wrzucała taki wsteczny bieg, jeśli chodzi o szachy, zwłaszcza jak się pojawiły już zawody. Ją zawsze przerażała ta strona w sporcie, od której się nie da uciec, czyli porażka, czy to w pojedynczej partii, czy to na dystansie całego

turnieju. Ona zawsze się bała, że ja po prostu przeżyję rozpacz, [...] że to mnie za dużo emocji kosztuje, i ona jakby w którymś momencie zaczęła wyraźnie dawać mi do zrozumienia, że no znowu turniej, znowu zawody, i jakby nie było z jej strony wsparcia, tylko taki matczynej – rozumiały jak najbardziej – lęk. Natomiast to mi wtedy jakby nie pomagało [...] Ona się bardzo bała tych moich takich nerwowych reakcji, [...] że gdzieś tam mi zostanie oszczędzona psychika, że nie będę tyłu cierpieć przeżywać, ale rzeczywiście myślę, że takie zrozumienie, że to jest w życiu nieodzowne i my nie powinniśmy robić uników na takie sytuacje, tylko nauczyć się reagować, takie podejście byłoby dużo większym wsparciem [WGM_5].

Wskazywane przez badane problemy związane z rodziną nie stanowiły bariery, która uniemożliwiła odniesienie sukcesu w szachach czy powodowała by rezygnację z uprawiania dyscypliny, a miały raczej charakter zakłóceń w procesie rozwoju szachowego talentu. Jedną z badanych, której sytuacja rodzinna była bardzo trudna (zła atmosfera w domu, brak wsparcia ze strony ojca i konieczność przejścia jego obowiązków domowych, konieczność opieki nad młodszym rodzeństwem, brak środków finansowych), próbowała nawet dopatrywać się korzyści, które przekładałyby się na szachy, jednak wydają się one niewspółmierne do poniesionych strat. Tak to postrzega badana:

Do tej pory w sumie mam *poker face*, że po mnie nie widać emocji. Nie widać, że mi zależy na czymś. Dziewczyny myślą, że jadę na turniej i że dobra, będzie co będzie, a ja rzeczywiście tak mówię, ale to, co w środku przeżywam, to jest całkiem co innego. Ja musiałam się nauczyć być silna chyba przez to, że tak było w domu. [...] Tak mi się wydaje, że gdzieś to wszystko w szachach pomogło, bo właśnie poświęciłam pionka i *poker face*, i nie było widać. Ja siedziałam i bierz to bierz, nie chcesz to nie, totalnie *poker face* [WGM_11].

Dyskusja

Sytuacja rodziny znacząco zmienia się, gdy zapada decyzja o uprawianiu sportu przez dziecko. W początkowym okresie to na rodziców spadają decyzje związane z wyborem drogi rozwoju, obowiązki organizacyjne, finansowe oraz wsparcie psychiczne, czyli takie, do których często nie są oni przygotowani.

Jak pokazały badania arcymistrzyń szachowych, problemy związane z rodziną pochodzenia miały różny charakter i w większości nie były zdeterminowane ich płcią, a związane były z: problemami finansowymi i organizacyjnymi rodziny, brakiem wsparcia jednego z rodziców, poczuciem „grania dla ojca”, niesprzyjającą ogólną atmosferą w domu, a także z problemami odnoszącymi się do aspektów sportowych: presją na wynik, przymusem trenowania, przymusem pracy z określonym trenerem, niezrozumieniem aspektów sportu. Tylko jeden przypadek dotyczący niezgodności postaw rodziców wobec uprawiania szachów (na cztery) był związany wyraźnie z płcią i wynikał ze stereotypowego postrzegania roli kobiety przez ojca.

Bycie rodzicem skutecznie i aktywnie wpierającym rozwój sportowy dziecka wymaga rozwijania wiedzy i wykorzystywania szeregu umiejętności: intraperso-

nalnych, interpersonalnych, organizacyjnych, zarządzania sobą oraz skutecznego działania w szerszym środowisku sportowym (Harwood, Knight 2015). Jednocześnie brakuje wsparcia dla rodziców w tym zakresie. Już na etapie wyboru dyscypliny dla dziecka rodzice powinni uzyskać informacje na temat możliwych korzyści, ale przede wszystkim wyzwań, które będą stawały przed dzieckiem i całą rodziną, zaś po świadomym dokonaniu wyboru – powinni móc liczyć na dalsze wsparcie. Wydaje się, że podstawowym miejscem, w którym mogłaby odbywać się edukacja rodziców, są kluby sportowe. Z jednej strony mogłaby to być wymiana doświadczeń między rodzicami (spotkania bezpośrednie, biuletyn klubowy, strona internetowa czy grupa w mediach społecznościowych), z drugiej – organizowane spotkania z osobami zaangażowanymi w rozwój dyscypliny (trenerzy, działacze, sędziowie) (por.: Delft, Delft 2010). Na dalszym etapie zaangażowania się dziecka w sport rolę taką mogłyby przejmować związki sportowe, organizując wykłady, warsztaty, przygotowując fachowe materiały z naciskiem na aspekt psychologiczny w sporcie. Jak podkreślają Małgorzata Siekańska i Jan Blecharz:

współczesny sport na różnych poziomach zaangażowania i prezentowanego poziomu sportowego [...] jest przesycony czynnikami psychologicznymi, a prawidłowe funkcjonowanie w sporcie i poprzez sport wymaga profesjonalnego wsparcia (Siekańska, Blecharz 2018: 20).

Wsparcie psychologiczne wydaje się szczególnie ważne w przypadku sportów umysłowych, gdzie wyzbycie się wszelkich ograniczeń jest konieczne dla całkowitego pochłonięcia wykonywaną czynnością, tzn. osiągnięcia stanu *flow* np. podczas partii turniejowej.

W przypadku dziewczynek uprawiających szachy kompleksowe wsparcie (również ich rodzin) wydaje się nieodzowne, bo oprócz wyzwań, z którymi borykają się wszyscy gracze, narażone są również na te wynikające z faktu, że jest to dyscyplina zdominowana przez mężczyzn i zdarza się, że dodatkowo zmagają się z agresywną lub „wredną” postawą chłopców, zarówno na treningach, jak i podczas turniejów (Galitis 2002).

Zakończenie

W ramach artykułu analizie poddano wywiady z arcymistrzyniami szachowymi, czyli kobietami, które osiągnęły sukces w wybranej przez siebie dziedzinie sportu. Problemy, w tym związane ze środowiskiem rodzinnym, nie stanowiły bariery „nie do przejścia” w procesie rozwoju talentu. Może to być spowodowane faktem, że w szachach pozostają kobiety o wyraźnych predyspozycjach psychicznych do uprawiania sportu. Jak podkreśla jedna z badanych:

To są takie temperamenty... Każda zupełnie z innej beczki, więc to wszystko połączyć, to... Te arcymistrzynie, które się utrzymują z szachów i zostały w Polsce, to są charaktery takie, że jak zebrać do kupy, to... nikt by nie chciał pracować... Ale

też w środowisku, nawet nie tylko w Polsce, ale jak się widzi w tych innych krajach, to wszędzie, wszędzie tak jest, że to takie mocne charaktery zostały [WGM_2].

Stąd w poszukiwaniu inhibitorów rozwoju talentu szachowego (związanych ze środowiskiem rodzinnym, ale także takich, które z tym środowiskiem nie są powiązane) warto objąć badaniami również te kobiety, którym nie udało się osiągnąć sukcesu albo które uprawiania szachów z jakiś powodów zaniechały. Do podobnych wniosków doszli Williams i MacNamara (2020), zauważając, że większość badań z dziedziny sportu koncentruje się na sportowcach, którzy osiągnęli sukces, ci zaś, którym się nie powiodło, są pomijani. Być może, aby lepiej zrozumieć, dlaczego szachistki nie osiągnają tak wysokiego poziomu gry jak szachiści, a co za tym idzie – ulepszyć proces ich rozwoju, konieczne jest również spojrzenie z „tej drugiej strony”.

Bibliografia

- Baum A., Łukasiewicz-Wieleba J., Wiśniewska J., Konieczna J. (2017) *Innowacyjne wspieranie rozwoju uczniów. Projekt Edukacja przez Szachy w Szkole*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Baum A., Łukasiewicz-Wieleba J. (2018) *Korelaty uzdolnień szachowych. Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Baum A. (2022a) *Kobiety w szachach. Problemy związane z płcią w procesie rozwoju talentu w: Zdolności i Twórczość. Koncepcje. Badania. Praktyka*, M. W. Romaniuk, M. Jabłonowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 103–127.
- Baum A. (2022b) *Women in Chess. Education-Related Problems During Talent Development Process*, „Multidisciplinary Journal of School Education”, nr 22(11), s. 49–74, <https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1122.03>.
- Côté J. (1999) *The Influence of the Family in the Development of Talent in Sport*, „The Sport Psychologist”, nr 13, s. 395–417, <https://doi.org/10.1123/tsp.13.4.395>.
- Delft van K., Delft van M. (2010) *Developing Chess Talents*, Apeldoorn, KVDC.
- Dorsch T. E., Smith A. L., McDonough M. H. (2009) *Parents' Perceptions of Child-to-Parent Socialization in Organized Youth Sport*, „Journal of Sport and Exercise Psychology”, nr 31, s. 444–468, <https://doi.org/10.1123/jsep.31.4.444>.
- Donohue B., Miller A., Crammer L., Cross C., Covassin T. (2007) *A Standardized Method of Assessing Sport Specific Problems in the Relationships of Athletes with their Coaches, Teammates, Family, and Peers*, „Journal of Sport Behavior”, nr 30(4), s. 375–397.
- Flick U. (2012) *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gagné F. (2015) *From Genes to Talent: The DMGT/CMTD Perspective*, „Revista de Educacion”, nr 368, s. 12–37, <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>.
- Gagné F. (2016) *Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD*, tłum. A. Szewczuk, „Psychologia Wychowawcza”, nr 9, s. 121–140, <https://e-psychologiawychowawcza.pl/resources/html/article/details?id=139300> (dostęp: 16.03.2023).
- Galitis I. (2002) *Stalemate: Girls and a Mixed-Gender Chess Club*, „Gender and Education”, nr 14(1), s. 71–83, <https://doi.org/10.1080/09540250120098898>.

- Gibbs G. (2015) *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harwood C. G., Knight C. J. (2015) *Parenting in Youth Sport: A Position Paper on Parenting Expertise*, "Psychology in Sport and Exercise", nr 16, s. 24–35, <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.03.001>.
- Holt N. L., Knight C. J. (2014) *Parenting in Youth Sport: From Research to Practice*, London, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203798553>.
- Kay T. (2000) *Sporting Excellence: A Family Affair?*, "European Physical Education Review", nr 6(2), s. 151–169, <https://doi.org/10.1177/1356336X000062004>.
- Kay T. (2003) *Gender, Sport and Social Exclusion w: Sport and Social Exclusion*, M. Collins, T. Kay (red.), Londyn, Routledge, s. 97–112.
- Kay T., Spaaij R. (2012) *The Mediating Effects of Family on Sport in International Development Contexts*, "International Review for the Sociology of Sport", nr 47, s. 77–94, <https://doi.org/10.1177/1012690210389250>.
- Knight C. J. (2017) *Family Influences on Talent Development in Sport w: Routledge Handbook of Talent Identification and Development in Sport*, J. Baker, S. Cobley, J. Schorer, N. Wattie (red.), London, Routledge, s. 181–191, <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315668017.ch13>.
- Kvale S. (2012) *Prowadzenie wywiadów*, tłum. A. Dziuban Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lauer L., Gould D., Roman N., Pierce M. (2010a) *Parental Behaviors that Affect Junior Tennis Player Development*, "Psychology of Sport and Exercise", nr 11, s. 487–496, <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.06.008>.
- Lauer L., Gould D., Roman N., Pierce M. (2010b) *How Parents Influence Junior Tennis Players' Development: Qualitative Narratives*, "Journal of Clinical Sports Psychology", nr 4, s. 69–92, <https://doi.org/10.1123/jcsp.4.1.69>.
- Limont W. (2010) *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2018) *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Olszewski-Kubilius P. (2018) *The Role of the Family in Talent Development w: Handbook of Giftedness in Children*, S. Pfeiffer (red.), Springer International Publishing AG, s. 129–147, https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_9.
- Siekańska M. (2012) *Athletes' Perception of Parental Support and its Influence on Sports Accomplishments – A Retrospective Study*, "Human Movement", nr 13(4), s. 380–387, <https://doi.org/10.2478/v10038-012-0046-x>.
- Siekańska M. (2013) *Talent sportowy – psychologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju uzdolnionych zawodników*, Kraków, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha.
- Siekańska M. (2015) *Rola osób znaczących we wspieraniu rozwoju talentów sportowych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 8, s. 153–169, <https://e-psychologiawychowawcza.pl/resources/html/article/details?id=139283> (dostęp: 16.03.2023).
- Siekańska M., Blecharz J. (2018) *Dlaczego współczesny sport potrzebuje psychologii?*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 61(1), s. 11–23.
- Silverman D. (2012) *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska, red. nauk. K. T. Konecki, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Williams G., MacNamara Á. (2020) *"I Didn't Make It, but...": Deselected Athletes' Experiences of the Talent Development Pathway*, „Frontiers in Sports and Active Living”, nr 2(24), <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.00024>.

Witte A. L., Kiewra K. A., Perry K. R. (2015) *Parenting Talent: A Qualitative Investigation of the Roles Parents Play in Talent Development*, „Roeper Review”, nr 37, s. 84–96, <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008091>.

Źródła internetowe

Zaskalski P. (2021) *Klub w szkole*, <http://szachywszkole.pl/klub-w-szkole> (dostęp: 11.09.2022).

Źródło finansowania

Narodowe Centrum Nauki – w ramach konkursu MINIATURA 2 (nr rej. 2018/02/X/HS6/01438).

O Autorze

Alicja Baum, dr – adiunkt w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Autorka licznych publikacji i realizatorka projektów badawczych głównie z zakresu pedagogiki zdolności.

Alicja Baum, PhD, is an assistant professor at the Institute of Education at the Maria Grzegorzewska University. Author of numerous publications and investigator in research projects focusing on the pedagogy of abilities.

Cytowanie

Baum A. (2023) *Kobiety w szachach. Problemy związane z rodziną w procesie rozwoju talentu*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(16), s. 126–143, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.08>.



Monika Modrzejewska-Świgulska* 

Do You Think the Painting is Finished? **The Function of Correction/Conversation in Developing Painting Skills on the Example of Outdoor Painting**

Abstract

The aim of the article is to present the meaning of correction, i.e. the conversation accompanying the study of outdoor painting. Correction is a tool that can support and motivate to pursue artistic work, and at the same time it can introduce students to the language of visual arts. It is widely used at various levels of arts education. Art adepts in conversation with teachers / experienced artists and other painters gain declarative and procedural knowledge in the field of painting. The article uses materials from observations, conversations and interviews conducted during open-air painting sessions, addressed primarily to amateur artists and people preparing for studies. The article consists of three parts: a theoretical introduction to the subject of outdoor painting and its importance for artistic education, a methodological and empirical section, which discusses the different functions of correction, its types, and the context of the emergence of conversations about artistic progress, including an analysis of the stages of work in the open air context. It concludes with a discussion on creation as an interpersonal and relational process, an important element of which are constructive conversations about art and artistic competences.

Keywords: outdoor painting, correction, conversation, artistic / painting, observation, interviews.

* University of Lodz.

Article received: 11.10.2022; accepted: 21.01.2023.

Czy twoim zdaniem obraz jest skończony? Funkcja korekty/rozmowy w rozwijaniu zdolności malarskich na przykładzie malowania w plenerze

Abstrakt

Celem artykułu jest przybliżenie znaczenia korekty, czyli rozmowy towarzyszącej nauce malarstwa plenerowego. Korekta to narzędzie, które ma wspierać i motywować do pracy artystycznej, a jednocześnie wprowadzać w język sztuk wizualnych. Jest powszechnie stosowana na różnych szczeblach edukacji artystycznej. Adepti sztuki w rozmowie z nauczycielami / doświadczonymi twórcami oraz innymi osobami malującymi zdobywają wiedzę deklaratywną i proceduralną w zakresie malowania obrazu. W artykule wykorzystane zostały materiały z obserwacji, rozmów i wywiadów, prowadzonych podczas plenerów malarskich kierowanych, przede wszystkim, do twórców amatorów oraz osób przygotowujących się na uczelnie wyższe. Artykuł składa się z trzech części: wprowadzenia teoretycznego w tematykę malarstwa plenerowego i jego znaczenia dla edukacji artystycznej, części metodologicznej oraz empirycznej, w której przeanalizowano funkcje korekty, jej rodzaje, kontekst pojawienia się rozmów o postępach artystycznych, czyli etapy pracy w plenerze. W podsumowaniu zainicjowana została dyskusja nad tworzeniem jako procesem interpersonalnym i relacyjnym, którego znaczącym elementem są konstruktywne rozmowy o sztuce i kompetencjach artystycznych.

Słowa kluczowe: plener malarski, korekta, rozmowa, kompetencje artystyczne/malarskie, obserwacja, wywiady.

Introduction

Open-air painting sessions offer multifaceted research material on the creative work of people differing in age, painting skills, and their intended goals. The intensity of painting tasks allows the researcher to observe the participants' activities during the outdoor painting session and their results, as well as to initiate conversations about the creative process and the factors either stimulating or obstructing it, while also giving access to the creative results of outdoor painting. Correction, that is, the process of discussing creative progress, is undoubtedly one of the basic didactic tools in visual education which reinvigorates the process of acquiring painting skills. In the context of correction, it is productive to ask questions on how to effectively teach visual language using verbal language, or, in other words, how to introduce people into the world of art through conversation? The following article presents an analysis of the importance of correction/conversation in the dynamics of learning outdoor painting. I will be referring to my own painting experiences, which initiated regular observation, leading to conversations and interviews with participants of open-air painting sessions. This research assumption situates the presented article within the fields of pedagogical research on the environmental conditions of creativity and

the topic of visual education (Szmidt 2013). In the first part of the text, I will discuss the history of outdoor painting and its importance for artistic education, while in the second – empirical – part, I will analyze the types of corrections and factors that invigorate it, also mentioning the functions of correction.

Theoretical introduction. Outdoor painting – development and importance for artistic education

One of the basic problems at the heart of contemporary artistic education is not only the questions of how to define the term “art,” but also how to teach it in practical terms. Outdoor painting had significantly changed the approach to artistic education – since the time impressionists “moved” art from their studios and academy halls into nature, importance began to be attached to the artist’s ability to observe the surrounding reality (Giełdoń-Paszek 2006). I will begin with a series of provocative questions: what is art? what types of action would we call art? and which mechanisms decide whether something is or isn’t art? These questions force us to reflect not only on the terminology, but also on the ways in which we can educate on how to create art. As it can be quickly deduced, it is not possible to offer a straightforward answer to any of these questions. The issue was rather simple until the end of the gothic period, when art was considered a craft, and craft was considered art. However, the issue became much more complicated during the renaissance. It was a consequence of the fact that craft began to be distinguished from art, which led to the constant need to define these concepts anew, in order to adapt them to the creative needs of artists, as well as to the realities of the time and the surroundings. It can be therefore stated with certainty that while each epoch and period in the history of art had brought significant changes in how art was defined and understood, after many centuries of upholding this tradition, the issue is still not resolved. We still do not have a common definition that would reconcile the interests of the artists and the recipients of art, and the debate over what is and what is not art is still ongoing – therefore influencing also the understanding and development of artistic education.

The transformations taking place in the world of art in the 20th century, influenced by the emergence of avant-garde movements, lie at the center of the phenomena that characterize contemporary art: the artist becomes an autonomous creator, beginning with the 1960s artists openly declare a rejection of traditionally understood art, instead emphasizing the creative possibilities of art (Morawski 2007, Modrzejewska-Świgulska 2014). Furthermore, in contemporary times, e.g. due to research in the fields of psychology and pedagogy of creativity, the shaping of creative skills is seen as important in the process of visual education, that is – the ability to search for original ideas, make surprising associations, note significant artistic problems while skillfully using artistic tools (Szmidt 2013). The development of these creative skills is enhanced by careful observation of the surrounding social and natural environment – this approach to the competences of a visual art-

ist is developing dynamically at the same time as the tradition of outdoor painting. An artist should be sensitive to what is currently happening among people, what is the current mood of the world, what is being discussed in media, at bus stops. It is because artists not only register how the world around them looks like, but they also comment on it, provoking recipients to change their beliefs, forcing them to reflect. This attitude presupposes the ability to perceive – both topics and phenomena. In other words, we could say that when an artist is living at a time when – contrary to academic art – anything can become the subject of a painting, he or she must be perfectly aware of the exact problem and type of phenomenon they wish to comment on, assess, or challenge. Since the period of impressionism, it is not what is painted, but how it is painted that plays a significant role in art. And thus, the subject is no longer important – it can be something very trivial, like in prehistoric art – but rather how the subject is presented. For this purpose, however, an artist has to have the ability to insightfully observe the world and all of its phenomena. This can be learned from open-air painting – the ability to sense the atmosphere of a place, to build a personal relationship with space (see: Bogusławski, Modrzejewska-Świgulska 2022).

Until the beginning of the 19th century, artists searched for inspiration more often in the world of ideas – faith, literature, and history – than in the natural world. The outside world served primarily as a background for the painted themes. This situation – art that is rooted in ideology – generally lasted until the revolution brought on by the works of impressionists. It is important to note, however, that a new perspective on nature in art appeared earlier, in the 18th century, as a result of excursions out of town with a sketchbook, exploring mountains, and Captain Cook's deck painters (Pieńkos 2021; Mączak 1998; Chaunu 1989).

Situating the birth of open-air painting in the second half of the 18th century raises some doubts. Indeed, sources and works of art have a tendency to lie to us, sometimes confusing the tracks of interpreters. Notes about painting in nature, handwritten annotations on drawings such as *d'après nature*, can be understood in different ways and we cannot rule out distortions deliberately committed by the authors themselves. However, during the 18th century there were events happening that led to open-air painting being seen as a powerful cultural current, extremely diversified, with outdoor painting being only one of its elements (Pieńkos 2021: 12).

This was reflected in the visual art of the 19th century and the popularization of outdoor painting thanks to the Barbizonians and Impressionists, as well as American landscape painters from the Hudson River School. An interesting example of art that was rooted in the contemplation of the world, where we can find a strong influence of the aura of the real world on the artist's world, are the paintings from the period of German Romanticism, probably the most outstanding representative of which is Caspar David Friedrich (1774–1840). However, the first painter who indeed radically transformed his approach to the subject – its defining and treatment in art – and who restored the power flowing from the authenticity of how the world

is experienced and felt, was the British artists William Turner (1775–1851). In his work, he turned to the world – its beauty and fleeting nature. His approach found its realization in the work of artists who came after him. In the beginning, it was continued by a representative of realism, Gustave Courbet (1819–1877), and later by impressionists who would consider their predecessors, Turner and Courbet, as historic mentors.

The idea of painting proposed by Turner and further developed by Courbet strongly influenced not only the impressionists, but also many other generations of painters. Long after impressionism ceased to be the dominating direction in art, Monet (one of the impressionists) still continued to explore the changing world. Inspired by what he observed, the painter registered the changing light shaping the Rouen Cathedral and the nenuphars seen in his own estate.¹ Paul Cezanne (1839–1906) would work in a similar way in his later period – another impressionist who repeatedly, in changing weather and chiaroscuro conditions, painted St. Victoria Mountain, which rose above the horizon near his estate.

Open-air painting took its name from the French expression *plein air*, meaning “outdoors,” and refers to the act of painting outside, in nature; the term was used to characterize Claude Monet and the French impressionists (Pieńkos 2011; 2014; Thompson 2006; Kębłowski 1987; Estreicher 1986; Stopczyk 1987). We can also find many painters whose artistic program implied intensive observations of the constantly-changing world among Polish painters from the beginning of the 20th century. We could mention many different names, since the idea unexpectedly flourished in Poland. The best example, demonstrating the great involvement of the eye in birth of a painting, is the work of Jan Cybis (1897–1972) (Bernat 2022).

Observed, heard, experienced. The course of my own research study

In the last 10 years I have been participating in open-air painting sessions organized by my husband – a painter, educator and animator. The program is addressed to both amateur painters and high school students preparing to study in fine arts universities. Additionally, I observed the work of artists during four open-air sessions for professional painters, including one international session. This gave me a chance to conduct observation, to talk and interview them, as well as to try my hand at outdoor painting myself (Modrzejewska-Świgulska 2018b). The research presented in this article represents the theoretical field of symbolic interactionism, which has been discussed at length in Polish literature (see: Hałas 2006; Szczepanik 2015).

Ethnographic fieldwork in the interactionist tradition is focused on the discovery of meanings ascribed to actions by social actors (Angrosino 2010: 30).

¹ Cycles of paintings: *Rouen Cathedral, Symphony in Gray and Rose, Nenuphars* (250 paintings).

One of the basic concepts of social interactionism is interaction – “the interaction of individuals with each other;” which can influence them to change their actions and behaviors (Szczepanik 2015: 55). Correction/conversation about the creative process is an example of an interaction between students and those teaching them how to paint, and between the participants of an outdoor painting session. Research studies conducted in the interpretative paradigm are an adequate methodological approach for symbolic interactionism. It requires that the researcher consider the point of view of the people involved in a given action and observe the actions, effects, conditions, places in which they are realized (Konecki 2000; Rubacha 2008; Szczepanik 2015: 45–105). That is why this article is based on empirical material I have collected during week-long sessions in the spring and 10 day-long sessions in the summer, all organized by my husband in the period between 2012 and 2022 (twenty sessions). The research material consists of the following components:

- field notes created regularly during the observation of activities undertaken during the open-air painting sessions;
- interviews and ordinary conversations taking place in the field (the notes were mostly written down after the conversation). The aim of the interviews and conversations was to discover the meanings attached to the process of correction by participants who engaged in painting. I conducted 31 interviews with a list of information I was seeking among female amateur artists aged 28 to 75, living in Lodz (15 women: 9 retired, 6 active professionally), adolescents preparing for higher studies exams (8 people – 6 women, 2 men), students of fine arts universities (5 people – 4 women and 1 man), and graduates of fine art universities (2 women: an illustrator of children’s literature – aged 42, and a graphic designer – aged 30).
- an interview with a list of information I was seeking, with an artist-painter who organized the sessions.²

In order to authenticate the conclusions, in the article I quote the statements of the participants and the people responsible for organizing the painting sessions.

In the text, I also refer to my own experiences with painting. Additionally, my husband’s archive consisted of photographic documentation from the open-air sessions, documents regarding their organization, including: lists of participants, reports written by participants after the session, folders presenting their exhibitions, press materials from local newspapers inviting to take part in the open-air painting sessions. The subject of correction, discussed in this article, is therefore only a small fragment of the observed and recorded topics, events, activities, problems or collected research material. This article is a starting point for my reflection on the field of artistic education in the context of open-air painting sessions, as an example of an environment enabling to develop painting skills and abilities.

² In private life – the husband of the author.

A correction, or a conversation about the creative process – stages and importance in the process of acquiring painting skills

The described open-air painting sessions have a reoccurring structure and rhythm of the day. It has been the same for many years. On the first day, participants go on a long walk with the coordinator, in order to immerse themselves in the atmosphere of the place, search for inspiring motifs in nature and architecture (landscape, detail). The rhythm of the day is determined by meals – breakfast and dinner, and between them, the creative work which lasts for several hours. Each day after dinner, a group correction takes place, during which the coordinator discusses all of the works created during the day. It is also a time for conversations, a chance to share one's opinions after an entire day of painting, or to provide others with feedback on their work. The evening is a time of parties, conversations, outdoor walks, individual sessions.

The word "correction" is used to describe a conversation about progress in the artistic work, conducted by the teacher / experienced artist with their student. It is an intrinsic element of visual education both in high school and higher art education. It introduces students into the world of art, helps them to master their painting skills, teaches the sensitive language of art. Constructive criticism is therefore a tool for developing creative and artistic abilities, since it reinvigorates and makes it easier to master a particular domain of visual arts. In the course of the conversation, a student learns how to recognize artistic problems, gains both declarative and procedural knowledge about painting, and develops evaluation skills (evaluating one's own ideas). He or she thus learns how to evaluate their own artistic work, and consequently, is given a chance to value/appreciate their own artistic output (Runco 2003; Szmidt 2013: 176–181). When referring to "constructive criticism," I am thinking about a conversation that is motivating, supportive, while at the same time expressing professional knowledge about certain skills. Many experiments have demonstrated that a negative assessment indeed restrains the creative process on every stage. Although it is different for authentic creative work, as represented by professional artists who regularly participate in art contests, apply for grants or scholarships. In their case, outside evaluation, even if negative, motivates them to pursue new creative challenges (Amabile 1996; Szmidt 2013: 349–355).

Conversation about the creative process is an inherent element of outdoor painting sessions. In the sessions I have been observing for many years, correction is both a group experience and an individual one, it appears at every stage of the creative work, in different forms and serving several important functions in the process of acquiring open-air painting skills. What follows is a description of the meaning of correction in the visual education, presented from the perspectives of an observer/ myself, the participants and the coordinator/artist-painter. For instance, in the following fragment the coordinator of the painting session talks about the importance of correction in the process of artistic education:

Correction plays a fundamental role, allowing the student to enter the world of painting, showing a direction. It means that a painting teacher should help to notice those elements which were not taken into consideration during painting, but are crucial for the painting. In my opinion, a conversation about progress should guide the student from a conventional perspective to a more personal, nonconventional. That is why correction at the beginning is like someone guiding your hand, is a type of accompanying, so that the student doesn't have to break open doors, so the learning period can be slightly shortened, to search for one's own path. I don't think it's possible to learn how to paint without correction³.

Below I quote a statement made by one of the female participants (a student of the academy of fine arts) which is characteristic for what participants say about the importance of correction in learning about painting skills:

In conversations with painting and drawing teachers I need information whether the composition is good, it helps to start working, super important are conversations about ways and techniques, of how I can do something, it opens my mind, gives me different ideas, how to play out what is happening on paper, that I don't have to draw everything, I can work with chiaroscuro, draw four lines – and it creates a human figure. Mental comfort is very important, crucial for correction. At first I approached correction very emotionally, I treated it personally, the teacher had to tell me that we're talking about the painting, and not about me... It's important not to be scared, to stick to your own opinion during correction.

I can remember my own attempts at painting and the difficulty in transferring the preliminary sketch onto the canvas, to work out the proportions. Without receiving specific suggestions I wouldn't been able to capture the perspective and the relationships between the various elements of the painting.

The quoted statements turn our attention to the multifaceted nature of correction, which not only refers to the technological and substantive dimensions, but also the relational/psychological. These three dimensions of the conversations become a framework for creative explorations in painting and allow to learn artistic skills. The intensity of the conversations about progress in artistic work is conditioned by several factors, especially: the stages of the painting process, participant's experience in outdoor painting sessions, and the intended goal.

The stages of the painting process and the content of the correction

When observing the course of open-air painting sessions, I distinguished two stages: introductory stage and proper stage, both of which significantly condition the content of conversations about the creative process.

The first stage is the one introducing into open-air painting. In this stage correction mostly has an educating function and it initiates work during the session. It takes on an informative form, which means it relates to expressing basic theoretical

³ All quotes used in the article are taken from an interview with the coordinator of the open-air painting sessions, and from interviews with participants. For the purposes of the research, the statements were anonymized.

and technical information that are supposed to make the open-air creative work easier. During this stage we can observe the following types of activity:

- Conversations initiating outdoor painting work. The coordinator invites everyone to a mini-lecture and discussion, during which he addresses important problems connected with outdoor painting, encouraging participants to:
 - experience/feel the space and calmly observe nature, and later – to select first painting frames / subjects;
 - observe a selected fragment of space during different periods of the day, and especially how light changes throughout the day;
 - ask questions – what do I need, what inspires me, what do I want to address creatively, what do I want to achieve during the open-air sessions?;
 - have conversations with other participants and observe their work (the way the workshop is organized, the selected subjects and ways of realizing them).

- A mini-lecture on how to plan and think about artistic work outdoors. During the lecture the following issues are discussed: selection of the subject (in outdoor painting, it can be anything), the composition of the painting (how elements are arranged), how to construct the painting through the use of contrasts (e.g. color, texture, value, intensity of light, form/shape), the selection of technique – which is not transparent, since ink, pencil, or type of paint will work differently in a painting. The lecture is addressed primarily to people with less experience in outdoor painting.

The proper stage refers to the work of actually painting. In this stage we can talk about a proper correction, directly tied to the creative process:

- Initiating work – selection of the subject (motif, frame, sketch), painting technique, format of canvas. Participants with less experience require more attention, they ask about every element of the painting, discuss their ideas before they begin to work on the painting. They also need assistance in organizing their workshop in outdoor settings (e.g. selection of space, setting up easels, securing paints, brushes). More experienced participants search for ways of expressing themselves on their own. The coordinator of the session also teaches about technologies connected with painting: using various paints (e.g. oil, acrylic), using pastels, ink, or tools (e.g. different types of brushes, spatulas). People with less experience in outdoor painting (participation in two sessions) said that:

In a studio there is no problem, there is still life, and here you have to decide about a motif all on your own. It's my second open-air session, I have no experience, a conversation with the coordinator helps me to make up my mind, it guides me.

I learn how to frame during outdoor sessions. I look and I don't know what to choose from so many motifs around me, you have to choose something, and that's when I need to consult my ideas.

- Composing the target canvas – the correction applies to the arrangement of elements, framing, proportions, perspective. The coordinator not only talks with the

participants, but also helps beginners in arranging the elements on the canvas, in capturing the perspective. In this stage, the correction often takes on the form of “co-painting,” which means that in such situations, the coordinator takes a brush and carefully sketches out a preliminary composition on the canvas, using pastel paint. Below I cite two statements from the participants:

At first I completely didn't know how to make everything smaller, how to transfer it onto the canvas, and the points highlighted by J. [the coordinator of the session] were a suggestion.

After several years of outdoor painting, I can compose a painting almost automatically, it's like driving a car, I don't have to ask, but I like talking about a painting once I have finished it.

- Proper work on a painting – the correction/conversation with the coordinator is about successive stages of painting, it occurs during a moment of impasse, either from the initiative of the participant or the coordinator. This is how an amateur painter who has been painting for many years talks about this stage:

I often get stuck while painting, I get lost in details. During an outdoor session I understand what it means to paint synthetically, that the detail is not always important, I don't have to paint tiny leaves, I can depict them as a smear. I often talked about this during the correction, and after some time I was able to see it in my own work.

- The finishing stage of the work – the correction helps to finish creative work, that is, the author himself decides when to stop painting, or what in the painting needs to be appreciated, refined, improved. The ending conversation about the painting teaches how to evaluate one's own creative work, it takes place during the group correction in the evening. The coordinator asks whether the painting is done, and if it is not, then what the author wants to do with it. Only later does the coordinator ask the group about their own impressions, and shares his ideas on how to improve a painting. According to the coordinator, this stage of the correction is especially important in the process of artistic education. This is particularly true in our times, when finishing a painting is not tantamount to realistically depicting every planned element:

The end of creative work poses a difficulty, not only to unexperienced people. What does it mean to say that a painting is finished? The concept of finished/unfinished refers to adjusting the compositional elements of a painting, and the means of expression. That is precisely why one of the elements of education based on conversation is pointing attention to the problem of how to finish working on a painting. The end of work on a painting is not tantamount to painting every element, as it once was.

This is how a student of a fine arts university, a participant in the outdoor painting session, and an amateur retiree who has been painting for 8 years (participant in 5 sessions) talk about the finishing stage of correction:

For me deciding that a painting is finished is the hardest moment. On the one hand, I can overdo it, spoil it, but on the other, perhaps some small detail would add character to the work, a smear, a stain, a “dot over the I” [student].

When I was only beginning to paint, the start and the end of painting was difficult, I still don't know when to finish a painting, when to say “stop.” And then what? I have to talk it over with J., I ask others what they think about it during our evening correction or when we're painting together [amateur].

An example of a conversation between the coordinator (C) and an experienced female participant (P) of the open-air painting session:

C: How do you feel, did you achieve your goal, did you succeed in painting what you wanted to?

P: I'm not sure.

C: Remind me, what was the initial goal.

P: I wanted to convey the character of the river and the sky in the morning, with the fog raising over the river, so it's melancholic.

C: So, were you able to do it?

P: Well, I don't know, something's not right in the foreground, I think that the stains in the foreground don't match...

C: Why exactly?

P: They attract too much attention, but I don't know what to do with it.

C: But you have an idea?

P: I want to change it somehow.

C: Try to make it less legible, for instance decrease the contrast between the stains.

P: Ooo.. ok.

- The stage of making public the results of outdoor painting during a working exhibition, on the last day of the open-air session. Here the correction can be amount-ed to the reactions of the recipients, their comments, questions, which are also a specific commentary on the presented effects of creative work. The participants have a chance to see how others react to what they had planned out and done, whether their idea is legible, or whether they can find purchasers for their ideas/ paintings. Additionally, the post-session exhibition presents the entire output of open-air sessions (paintings, sketches, drawings). Everyone can view the effects of everyone's work: quantitative (e.g. how many painting per day were made by each person, the size of painted canvas) and qualitative (e.g. realized motifs, thematic cycles, used techniques, tools). Example statements of participants:

That was really something, when I sold my first painting, I thought: wow, cool, my painter's intuition hasn't failed me.

I'm always surprised how many paintings are created during the sessions. I like to see what others had done during the open-air sessions, [...], what they focused on in the outdoor space, what they liked, or found inspiring.

To sum up, it is commonly accepted that easel painting is a domain of art whose ef-fects are created during solitary struggles in painting studios. Indeed, for professional artists, the creative process is an individual matter to a great degree, since they rarely discuss their work as intensely as do people who are still in the process of acquiring

painting skills. Hypothetically speaking, the more a future artist will talk, discuss, and listen to comments about their work, the more effective they will be in their individual work in terms of using these diverse, often critical perspectives to evaluate their work. An open-air painting session undoubtedly becomes a space for listening to different voices, opinions, e.g. selecting a motif together, painting in a group, sharing opinions and impressions, or even corrections on someone else's canvas. Conversations about the paintings happen not only between the coordinator and the participants, but no less intensely among the participants themselves. Oftentimes participants decide to work on the same motif, and spend an entire day painting it, offering advice to each other, commenting and joking around. Open-air painting takes place in a group, therefore becoming an interpersonal and relational process, which means working together through the sharing of ideas, experiences, knowledge. Here is a statement characteristic of how participants reflect on this issue:

Being in a group has its advantages and disadvantages. One advantage is the possibility of observing solutions, topics, motifs, talking about how someone painted something. But it's a disadvantage at the same time, since you risk imitating someone else's work.

During the correction I learn what I can do better, differently, what needs more work, and what I can leave for now, or how others view my work. Thanks to this I can sharpen those elements which are most important in my painting, those that are its asset.

In the psychology of creativity we use the terms "creative synergy" or "group effect" (collective mind) to describe the positive functioning of a team, which is able to generate solutions that are more creative, and make better decisions than even the most creative member would by himself. It is argued (Abra 1994; Paulus, Yang 2000; Góralski 1980; Nęcka 1994) that a properly functioning creative group is able to generate more ideas than all its members put together. I believe we could look at the creative work being done during open-air sessions in a similar way. On the one hand, thanks to various conversations the participants are able to acquire painting skills, learn about the three layers of a painting: technical (during the correction, a participant learns how to paint something, e.g. an apple leaf), formal (how to find a solution, how to arrange the elements), and material, that is, how to express metaphorical content in a clear way (e.g. how to paint an apple leaf in such a way that it expresses nostalgia). On the other hand, working together is probably conducive to the creative use of acquired creative skills, since the people working on their paintings pick up ideas and advice from each other, and then use them to enrich and diversify their own ideas/paintings (Szmidt, Modrzejewska-Świgulska 2020). Frequently during an open-air session, when observing groups of painters, one can hear: "what would you do with this," "you should add a complementary color here," "if I were you, I would leave it as it is now," "try using the spatula," "maybe you should paint a fragment of a fence, it would be a cool compositional element."

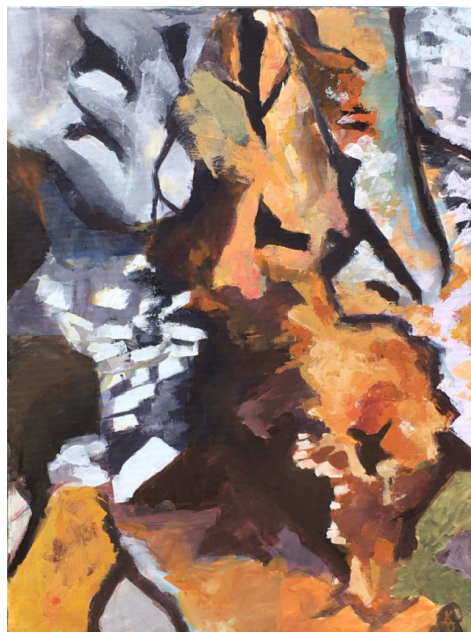
Literalness and ambiguity – two continuums of correction

Correction is determined by two points – literalness and metaphor; a conversation about paintings stretches from unambiguity to ambiguity and can take on various forms. An unambiguous correction is supposed to help make a painting more detailed. It takes the form of specific remarks and advice given by the coordinator (e.g. “brighten the sky,” “this color is too shiny,” “strengthen the horizon line,” “darken the foreground,” “paint over this fragment”), comparisons with other works created during the session (which, according to interviewees, gives insight into new points of reference, solutions for similar topics), interference in the painting (e.g. correcting the shape by the coordinator, putting a stain, painting over, wiping an element off the canvas).

Photograph 1. Painting by Kamil Danielewicz before the correction (technique – acrylic paints)



Photograph 2. The same painting after a correction suggesting changes in the color range and orientation (after finishing, the author rotated the painting to change the composition)



Source: photograph made during a summer open-air painting session in Mielnik, 2022 (the author of the painting and the photograph – Kamil Danielewicz, photo provided with the author’s consent).

An ambiguous, general correction is a type of inspiration, most often taking on the form of an open message: open questions (e.g. “What does this fragment remind you of?”, “What do you think of when you look at this painting?”, “So... do you feel like

the painting is finished?”, associations and jokes (e.g. “the rock on your painting looks like the number six / a tooth”, “the road looks like a sausage”), comparisons to paintings from the canon which are a point of reference in artistic education (e.g. “your painting reminds me of the work of...”), descriptions of impressions, or longer notes referring to the history of art and the accomplishments of famous painters.

The coordinator looks at the entire painting, while I have a tendency to focus mostly on details, and I don't see the relation between the elements of my painting. We often talked about it, and I was able to see it later.

When it comes to more experienced painters, the conversation about a painting focuses on a general question: is the artist's intention clear and was the intended goal achieved? Here I refer to the dialogue quoted earlier. Beginners, on the other hand, frequently start with painting exercises rather than painting itself. The coordinator helps them with basic issues, such as finding the right subject, using contrast, *chiaroscuro*, perspective.

To sum up, the course of the correction is undoubtedly determined by other important factors, especially the painter's perspective, their sensitivity, abilities, and most importantly, the goal they have in mind when coming to the open-air session – e.g. people who are preparing for an exam focus on the exam portfolio and the practical exam itself. A correction thus serves several important functions in the process of acquiring painting skills (see: Szmidt, Modrzejewska-Świgulska 2020):

- educational – related to mastering easel painting in open-air sessions and gaining knowledge on the history of art;
- emotional-motivational – related to upholding the creative process in moments of impasse at various stages of work on the painting, and teaching a more sensitive approach to the world of nature and art;
- creative – related to generating original ideas; I believe that participating in an open-air painting session can encourage a greater ideation among participants. On average, in the course of a 10 day-long session, a single person creates 7–8 paintings of different size as well as numerous sketches, additionally experimenting with the size of canvas, colors, tools, painting techniques, subject of the work (e.g. framing a painting motif, preparing a series of paintings on a given topic).

Final remarks

In conclusion, I wish to draw attention to the issues that seem like possible directions for future research in the field of visual education and the environmental conditions of creativity on the example of open-air painting sessions, but which are also conclusions drawn from my own observations. Undoubtedly art serves an important communicative function, since an artist communicates with a recipient, and establishes contact with another person. It is crucial that the artist imagines the person to whom the message is addressed, since communication always takes place with-

in a community, and the imagined recipient in a way echoes an imagined dialogue about the message communicated in a symbolic way by the artist. It is not often that artists talk about their works directly with their recipients. A correction is one of the first bridges that develops communicative skills with the use of artistic means. Especially group correction, observed during the course of the session, represents the first step on the path to making one's ideas public, sharing the effects of one's artistic work, or simply sharing work with others. The observation of these sessions demonstrates that it is supported by an appropriate emotional atmosphere – mutual sympathy, curiosity, attention to others, ludic mood (see: Chybicka 2004, Szmidt, Modrzejewska-Świgulska 2020). Outdoor painting sessions can therefore become a space for studying the environmental conditions impacting the creative process, especially the importance of group context for communicating one's ideas, and the communicative mechanisms conducive (or not) to teaching and learning about art (see: Doyle 2016; Lebuda, Galewska-Kustra, Glăveanu 2016; Pietrzak 2019, Modrzejewska-Świgulska 2018a; Sasin, Sass, Modrzejewska-Świgulska 2020). Open-air sessions demonstrate that it would be difficult to limit the act of painting solely to psychological factors, since participants work on their paintings in the close presence of others (in pairs, groups of three, small groups, entire groups/group correction). Similarly as it is in the case of professional creative work, artists are active in a network of social interactions, as they engage in conversations with other artists, critics, recipients, and share their artistic visions, and are in turn inspired by the work of others. Nowadays, these networks of cooperation and influence are becoming the focus of particular research interest. We are aware of examples of successful artistic collaborations, even if they are not always emotionally easy for the artists themselves (see: John-Steiner 2000; Sawyer 2007; 2009; 2019; Shenk 2016; Szmidt, Modrzejewska-Świgulska 2020).

Another interesting issue is the interpersonal dimension of the painting process. I wonder to what extent does the act of painting encourage self-discovery, experiencing one's own subjectivity and individuality in the context of a group, and the various effects of creative work being done in the same place at the same time. In other words, how does open-air painting help in opening up and learning about oneself through experiencing the different manifested choices of subject matter, technique, color and expression. I wonder whether open-air painting, which assumes an intensity of interactions between the participants, can be conducive to shaping an attitude of acceptance towards people who perceive reality in different ways (see: Mitchell 2012; Frydryczak 2013).⁴

⁴ I would like to refer here to a very interesting visual education project: The Foundation of the Fort Institute of Photography, *School of Looking*, which inspired my thinking about the importance of correction.

Bibliography

- Abra J. (1994) *Collaboration in Creative Work: An Initiative for Investigation*, "Creativity Research Journal", no. 7, pp. 1–20, <https://doi.org/10.1080/10400419409534505>.
- Amabile T. M. (1996) *Creativity in Context: Update to "The Social Psychology of Creativity"*, Boulder, Colorado – Cumnor Hill, Oxford, Westview Press.
- Angrosino M. (2010) *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, trans. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bogusławski M. M., Modrzejewska-Świgulska M. (2022) *(Nie)widzialne środowisko? – o tym, czy i do czego potrzebujemy shinrin-yoku*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 2(15), pp. 293–312, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.16>.
- Chaunu P. (1989) *Cywilizacja wieku oświecenia*, trans. E. Bąkowska, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Chybicka A. (2004) *Otwarty umysł twórczy*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Cybis J. (1980) *Notatki malarskie – dzienniki 1954–1966*, wybór i wstęp D. Horodyński, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, pp. 97–108.
- Doyle Ch. L. (2016) *Social Interaction in the Art of Acting: Forms and Phases*, "Creativity, Theories – Research – Applications", no. 2(3), pp. 211–228, <https://doi.org/10.1515/ctra-2016-0014>.
- Estreicher K. (1986) *Historia sztuki w zarysie*, Warszawa–Kraków, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Frydryczak B. (2013) *Krajobraz. Od estetyki the picturesque do doświadczenia topograficznego*, seria Krajobrazy, t. 1, Poznań, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Giełdoń-Paszek A. (2006) *Zarys teorii i praktyki dydaktycznej w zakresie malarstwa pejzażowego na akademiach sztuk pięknych w Europie i w Polsce od momentu powstania akademii do początków XX wieku*, Cieszyn, Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Góralski A. (red.) (1980) *Kształtowanie grup twórczego myślenia in: Zadanie, metoda, rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia. Zbiór 3*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Hałas E. (2006) *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- John-Steiner J. (2000) *Creative Collaboration*, New York, Oxford University Press.
- Kęłowski J. (1987) *Dzieje sztuki polskiej: panorama zjawisk od zarania do współczesności*, Warszawa, Wydawnictwo Arkady.
- Konecki K. (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lebuda I., Galewska-Kustra M., Glăveanu V. P. (2016) *Creativity and Social Interactions*, "Creativity. Theories – Research – Applications", no. 2(3), pp. 187–193, <https://doi.org/10.1515/ctra-2016-0012>.
- Mączak A. (1998) *Odkrywanie Europy. Podróże w czasach renesansu i baroku*, Gdańsk, Wydawnictwo Novus Orbis.
- Mitchell W. J. T. (2012) *Pokazać widzenie in: Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienia i wybór tekstów*, trans. Ł. Zaremba, eds. I. Kurz, P. Kwiatkowska, Ł. Zaremba, introduction I. Kurz, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Modrzejewska-Świgulska M. (2014) *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Modrzejewska-Świgulska M. (2018a) *Professional Competences. Reconstruction of the Opinions of Polish Female Directors*, "Creativity. Theories – Research – Applications", no. 1(5), pp. 72–83.

- Modrzejewska-Świgulska M. (2018b) *Plener malarski jako środowiskowy kontekst twórczości plastycznej. Relacja z badań jakościowych*, „Kultura i Wychowanie”, no. 13(1), pp. 135–146, https://doi.org/10.25312/2083-2923.13/2018_135-146.
- Morawski S. (2007) *Wybór pism estetycznych*, Kraków, Wydawnictwo Universitas.
- Nęcka E. (1994) *TRoP... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Paulus P. B., Yang H. (2000) *Idea Generation in Groups: A Basis for Creativity in Organizations*, “Organizational Behavior and Human Decision Processes”, no. 82, pp. 76–87, <https://doi.org/10.1006/obhd.2000.2888>.
- Pieńkos A. (2011) *Widok jako fragment natury. Utrata przestrzeni w malarstwie pejzażowym ok. 1800* in: *Zawsze fragment? Studia z historii kultury XX i XXI wieku*, M. Kitowska-Lysiak, M. Lachowski (eds.), Lublin, Wydawnictwo KUL, pp. 99–114.
- Pieńkos A. (2014) *Oświeceniowe „laboratorium natury”. W poszukiwaniu mediów poznania*, „Rocznik Historii Sztuki”, no. 39, pp. 97–108.
- Pieńkos A. (2021) *Rewolucja plenerowa XVIII wieku? Relacje z narodzin pejzażu nowoczesnego*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323554172>.
- Pietrzak M. (2019) *Edukacja artystyczna w twórczej komunikacji. Rosyjski teatr i film*, Warszawa, Wydawnictwo BEL Studio.
- Rubacha K. (2008) *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Runco M. (2003) *Idea Evaluation, Divergent Thinking and Creativity* in: *Critical Creative Processes*, M. Runco (ed.), Cresskill, Hampton Press.
- Sasin M., Sass T., Modrzejewska-Świgulska M. (2020) *Dynamika rozwoju działalności kobiecych grup artystycznych. Raport z badań jakościowych*, „Kultura i Edukacja”, no. 1(127), pp. 162–179, <https://doi.org/10.15804/kie.2020.01.10>.
- Sawyer R. K. (2007) *Group Genius. The Creative Power of Collaboration*, New York, Basic Books.
- Sawyer R. K. (2009) *Writing as a Collaborative Act* in: *The Psychology of Creative Writing*, S. B. Kaufman, J. C. Kaufman (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 166–179, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511627101.012>.
- Sawyer R. K. (2019) *Individual and Group Creativity* in: *The Cambridge Handbook of Creativity*, J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (eds.), New York, Cambridge University Press, pp. 567–587, <https://doi.org/10.1017/9781316979839.028>.
- Shenk J. W. (2016) *Siła duetów. W poszukiwaniu istoty innowacji w twórczych tandemach*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stopczyk S. (1987) *Impresjonizm*, Warszawa, Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Szczepanik R. (2015) *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt J. K. (2013) *Pedagogika twórczości*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, <https://doi.org/10.18778/7969-685-7>.
- Szmidt J. K., Modrzejewska-Świgulska M. (2020) *Together or Separately: Dilemmas of Group Work in Professional Creativity*, “Creativity. Theories – Research – Applications”, no. 1(7), pp. 1–26, <https://doi.org/10.2478/ctra-2020-0001>.
- Thompson J. (2006) *Jak czytać malarstwo współczesne. Od Curbeta do Warhola*, Kraków, Wydawnictwo Universitas.

Online sources

Bernat A. (2022) *Jan Cybis, rysownik i malarz, urodził się 125 lat temu*, <https://dzieje.pl/kultura-i-sztuka/jan-cybis-rysownik-i-malarz-urozil-sie-125-lat-temu> (access: 09.2022).

Fundacja Instytut Fotografii Fort, *Szkoła patrzenia*, <http://szkolapatrzenia.pl/info/edukacja-wizualna> (access: 09.2022).

About the Author

Monika Modrzejewska-Świgulska is a doctor of humanities in the field of pedagogy, assistant professor at the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity at the University of Lodz. Her research interests concern the pedagogy of creativity, professional creativity, qualitative research. Author of the books: *Everyday creativity in narratives educators* (2015), *Towards self-realization. Women's life re-decisions* (with A. Chmielińska, 2021).

Monika Modrzejewska-Świgulska – pedagog, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą pedagogiki twórczości, twórczości profesjonalnej, badań jakościowych. Autorka książek: *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów* (2015), *W stronę samorealizacji. Re-decyzje życiowe kobiet* (z A. Chmielińską 2021).

To cite this article

Modrzejewska-Świgulska M. (2023), Do You Think the Painting is Finished? *The Function of Correction/Conversation in Developing Painting Skills on the Example of Outdoor Painting*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 1(16), pp. 144–161, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.09>.

Małgorzata Stańczak* 

Codzienne życie rodzin dzieci uzdolnionych w obszarach: akademickim, artystycznym i sportowym

Abstrakt

Moim zamiarem jest próba opisanie wybranych wymiarów życia codziennego rodzin uzdolnionych dzieci i młodzieży w obszarach: akademickim, artystycznym i sportowym. Przedstawione tu analizy bazują na materiale empirycznym pochodzącym z badań poświęconych procesom odkrywania i rozwijania dziecięcych zdolności, które przeprowadziłam w 2018 r. Zdaję sobie sprawę, że prezentowane wyniki nie oddają w pełni opisu – o ile w ogóle jest to możliwe – codzienności badanych rodzin. Niemniej jednak, przeprowadzona analiza tematyczna danych pochodzących z indywidualnych wywiadów pogłębionych pozwoliła na wyodrębnienie powtarzających się elementów, które wpisane są w ową codzienność. Chodzi tu o rytm dnia powszedniego, czas wolny rodzin oraz towarzyszące im na co dzień przedmioty.

Słowa kluczowe: rodziny dzieci zdolnych, życie codzienne, rytm dnia powszedniego, czas wolny, przedmioty codzienne.

Everyday Life of Families with Children Talented Academically, Artistically, or in Sports

Abstract

This article describes selected aspects of the everyday life of families with children talented academically, artistically, or in sports. The analyses presented in this paper are based on empirical research devoted to the processes of discovering and developing children's gifts. This research was carried out in 2018. The author realises that the results do not entirely reflect all aspects of the everyday life of these families, since

* Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
Artykuł otrzymano: 30.09.2022; akceptacja: 16.12.2022.

such a exhaustive description might not be possible at all. Nevertheless, the thematic analysis of data originating from individual in-depth interviews enabled the author to distinguish recurring elements of everyday reality, such as the rhythm of an ordinary day, the families' free time, and the objects present in their daily routines.

Keywords: gifted children's families, everyday life, the rhythm of everyday life, free time, objects used everyday.

Podstawy teoretyczne

Podjęcie rozważań dotyczących codziennej rzeczywistości rodzin wychowujących zdolne dzieci i młodzież wymaga wyjaśnienia zastosowanych kategorii pojęciowych. Pierwszą z nich jest termin „życie codzienne”¹. Jest to – jak argumentuje Piotr Sztompka – „najbardziej oczywista, obecna w bezpośrednim doświadczeniu, najbardziej realna, przemożnie narzucająca się naszej percepcji forma bytu” (Sztompka 2008: 25). Życie codzienne to konkretne „tu i teraz” (Kędzierzawski 2009: 17), które tworzy złożony układ działań, interakcji, ludzi i przedmiotów. Istotę codzienności wyraża jej powtarzalność i cykliczność, co sprawia, że często przybiera ona formę rytuałów wykonywanych zgodnie z wpojonym scenariuszem (Sztompka 2008; Krajewski 2009).

Codziennosc jest zwykle utożsamiana z tym, co zwykle, normalne, powszednie, nie należy jej jednak przeciwstawiać temu, co odświętne, wyjątkowe, rzadkie. Życie codzienne obejmuje bowiem całokształt ludzkich aktywności, traktowanych w sposób równorzędny, choć mają one różną trwałość i ramy czasowe (Sztompka 2008). Codziennosc i niecodziennosc „to dwa różne sposoby doświadczania życia codziennego” (Mroczkowska, Rogowski, Skrobaccki 2009: 98), które wzajemnie się przeplatają, „tworząc unikalną celebrację czasu codziennego oraz sprowadzenie czasu odświętowanego do wymiaru codzienności” (Peret-Drażewska, Peret 2016: 252–253).

Życie codzienne toczy się w określonych przestrzeniach, które decydują o jego treści i charakterze. Są to zarówno miejsca prywatne, jak i publiczne, z którymi jednostka się utożsamia, traktuje jako własne i do których wraca. Ich utrata oznaczałaby dla niej „wymazanie części siebie” (Krajewski 2009: 182).

Drugą z kategorii pojęciowych, na której osadzam zakres problematyczny prezentowanego artykułu, jest termin „zdolności” stosowany w odniesieniu do dzieci. Jego rozumienie przyjmuję za przedstawicielami koncepcji rozwojowych, którzy głoszą plastyczną naturę zdolności (zob. np. Gagné 2005, 2016; Mönks, Katzko 2005; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2011, 2015, 2019; Ziegler 2005). Franz J. Mönks definiuje zdolności dzieci jako „potencjał do uzyskania wysokich lub bardzo wysokich wyników w jednej lub kilku dziedzinach aktywności” (Mönks, Katzko 2005: 191).

¹ Posługuję się zamiennie pojęciami „życie codzienne” i „codziennosc”. Należy jednak zauważyć, iż część badaczy, m.in. Roch Sulima (2017), opowiada się za traktowaniem ich jak oddzielnych kategorii pojęciowych. Autor utożsamia „życie codzienne” z praktykowanym sposobem życia, zaś „codziennosc” – z formą refleksyjności, wyobrażeniem społecznym.

Potencjał dziecka nie gwarantuje wybitnych i innowacyjnych osiągnięć w wieku dorosłym. Jego transformacja dokonuje się w toku złożonych i zróżnicowanych w czasie interakcji, zachodzących pomiędzy różnorodnymi czynnikami endo- i egzogennymi. Do wewnętrznych czynników wspierających proces transformacji zdolności badacze zaliczają, obok ich rodzaju (ogólne, kierunkowe), określone cechy psychospołeczne, takie jak choćby pewność siebie, motywacja i zaangażowanie w działanie czy kompetencje społeczne. Natomiast do zewnętrznych – oddziaływania środowiska rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego, a także szerszy kontekst społeczno-kulturowy, ekonomiczny, polityczny, historyczny. W przywoływanych koncepcjach rozwojowych uwidacznia się szczególnie rola rodziny w procesie rozwoju zdolności.

Autorzy rozwojowych koncepcji i modeli zdolności podjęli próbę opisania stopniowych przemian predyspozycji dziecka w dojrzały talent. François Gagné (2016) wymienia 4 etapy rozwoju zdolności: nowicjat, zawansowanie, biegłość i eksperckość, natomiast Rena F. Subotnik, Paula Olszewska-Kubilius oraz Frank C. Worrell, opisując proces transformacji dziecięcych zdolności, wskazują na potencjał, kompetencje, eksperckość i wybitność (2015).

Metodologia i materiał badań

Materiał empiryczny wykorzystany w artykule pochodzi z badań poświęconych procesom odkrywania i rozwijania dziecięcych zdolności, które przeprowadziłam w 2018 r. Badania osadzone zostały w paradygmacie interpretatywnym. Odwołam się do założeń interakcjonizmu symbolicznego, przyjmując, że interakcje symboliczne można rozpatrywać nie tylko z perspektywy indywidualnej, lecz także grupowej (por.: Krzemiński 1986). Założyłam, że rodziny dzieci zdolnych interpretują i reinterpretują swój „świat” w ramach wewnątrz- i zewnątrzrodzinnych interakcji, w efekcie czego podejmują wynegocjowane w ramach grupy rodzinnej działania związane z rozwojem zdolności swoich pociech.

Dobór rodzin oparty był o logikę doboru celowego. W badaniach uczestniczyło 18 rodzin wychowujących zdolne dzieci w wieku od 7 do 23 lat. Podczas konstrukcji próby badawczej odwołam się do reguły maksymalnej zmienności. Podstawowym kryterium włączenia rodziny do badań były osiągnięcia dziecka (były to bardzo wysokie i wysokie wyniki w nauce, wysokie pozycje w listach rankingowych konkursów przedmiotowych, artystycznych albo sportowych o zasięgu lokalnym, krajowym lub międzynarodowym) lub możliwość ich uzyskania (w przypadku najmłodszego z dzieci). Wśród pozostałych kryteriów różnicujących grupę badawczą znalazł się rodzaj zdolności lokujących się w obszarze akademickim (w zakresie przedmiotów humanistycznych, ścisłych, języków obcych), artystycznym (muzyczne: gra na 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); wiek (szkolny, wczesny i późny okres dorastania) oraz miejsce zamieszkania (miasto, wieś).

W badaniach wykorzystałam indywidualne wywiady pogłębione o niewielkim stopniu strukturyzacji (Maison 2022; Miński 2017). Kierunek rozmowy wyznaczała lista wątków tematycznych, dotyczących kwestii rozpoznania i rozwijania zdolności dziecka. Rozmówcy mogli jednak podejmować wątki pokrewne, które uznali za istotne. Pierwsze wywiady prowadziłam z obojgiem rodziców. W kolejnych jednak etapach konstruowania próby badawczej napotkałam na opór ze strony rodzin, które uzależniały udział w badaniach od przeprowadzenia wywiadu tylko z jednym z rodziców. Wychodząc z założenia o wewnątrzrodzinnym negocjowaniu spójnego obrazu świata (Cierpka 2004, 2013), zdecydowałam o prowadzeniu wywiadów z matką lub ojcem. Nadmienić należy, iż wstępna analiza danych, pochodzących z wywiadów przeprowadzonych z obojgiem rodziców, potwierdziła ich zbliżoną treściowo narrację, dotyczącą obrazu zdolności córek i synów oraz możliwości ich rozwoju. Tak więc w przypadku 14 spośród 18 badanych rodzin wywiadu udzieliło jedno z rodziców. Ostatecznie przeprowadziłam 22 indywidualne wywiady pogłębione, w tym 17 z matkami i 5 z ojcami. Wywiady były nagrywane. Najkrótszy z nich trwał 35 minut, najdłuższy – 2,5 godziny.

Uczestnicy badania w większości legitymowali się wykształceniem wyższym; pracowali w placówkach oświatowych, urzędach, instytucjach samorządowych; reprezentowali środowisko miejskie (duże, średnie i małe miasto) oraz podmiejskie z województwa warmińsko-mazurskiego, a ich sytuacja finansowa była stabilna. W większości były to rodziny pełne (zob. Stańczak 2019).

Przyjęta procedura analityczna polegała na wieloaspektowej pracy z danymi. Surowy materiał badawczy poddałam kodowaniu wstępnemu z wykorzystaniem zarówno kodów *etic*, wyprowadzonych z literatury przedmiotu, jak i kodów *emic*, wyprowadzonych z danych (Glinka, Czakon 2021). Przyjęłam strategię kodowania wydarzenie po wydarzeniu, które pozwoliło na uchwycenie sekwencyjności zdarzeń i kontekstu ich występowania (Gibbs 2010). Następnie dokonałam kodowania tematycznego, polegającego na poszukiwaniu wzorców znaczeń i odpowiedzi występujących w danych. Kolejnym krokiem było konstruowaniu sieci wzajemnych powiązań między tematami (Glinka, Czakon 2021). Poszukiwanie kategorii analitycznych oraz mapowanie łączących je relacji pozwoliło na wyznaczenie najważniejszych zakresów tematycznych.

Wyniki badań

Codziennosc jest wieloaspektowa, jej granice zaś są nieostre (Kędzierzawski 2009), co uniemożliwia sporządzenie zamkniętego katalogu elementów ją tworzących. Jak zauważa Marek Krajewski, istnieje wiele codzienności, bowiem każda z nich stanowi „niepowtarzalny świat życia konkretnej jednostki” (Krajewski 2009: 180).

Nie inaczej jest w przypadku rodzin wychowujących dzieci i młodzież, których zdolności lokują się w obszarze akademickim, artystycznym lub sportowym. Analiza tematyczna uzyskanych danych badawczych ujawniła różne aspekty ich codziennego

życia. Niektóre z nich uwidoczniły się w funkcjonowaniu wszystkich badanych rodzin, inne – tylko w wybranych z nich. Ich pełen opis znacznie przekroczyłby ramy niniejszego artykułu, dlatego przedstawiam te z elementów codzienności, które stały się doświadczeniem wszystkich badanych rodzin. Chodzi tu o rytm dnia powszedniego, czas wolny rodziny oraz towarzyszące im na co dzień przedmioty. Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż typowym ludzkim doświadczeniem codziennym są także spotkania z innymi ludźmi i wchodzenie z nimi w różnorodne interakcje, ten jednak wątek przedstawiam w innym opracowaniu (Stańczak 2021).

Rytm dnia powszedniego

Codzienny rytm dnia rodzin uczestniczących w badaniach jest bardzo podobny, bez względu na rodzaj i poziom zdolności przejawianych przez córkę czy syna.

Poranek przypomina poranki każdej zwyczajnej rodziny – pobudka, śniadanie, wyjście do szkoły i pracy. Na ogół rodziny wcześniej rozpoczynają swój dzień. Jest to związane z organizacją pracy szkoły ogólnokształcącej, do której dzieci albo są zawożone przez jednego z rodziców („Rano wstajemy, jedziemy do szkoły” [VII/10/K]²), albo jadą same, co jednak zdarza się zdecydowanie rzadziej i dotyczy tylko starszych dzieci („Ona w tej chwili sama jeździ autobusem. Wychodzi wpół do siódmej z domu, żeby w szkole zacząć lekcje 8:10” [I/2/M]). Część rodzin wyrusza z domu razem. W przypadku rodzin, których dzieci uczęszczają do szkół poza miejscem zamieszkania, rodzice muszą wydłużyć czas porannych przygotowań o czas dojazdu.

Czas popołudniowy rodzin wychowujących dzieci uzdolnione³ w obszarach akademickim, artystycznym lub sportowym podporządkowany jest udziałowi w lekcjach, zajęciach, treningach służących rozwijaniu zdolności, które na ogół odbywają się w różnych placówkach, instytucjach i innych organizacjach (zob. Stańczak 2019). Należy zauważyć, iż większość dzieci uczęszcza na pozalekcyjne i pozaszkolne zajęcia dodatkowe niezwiązane bezpośrednio z rozwojem ich zdolności. Zwykle są to lekcje języka angielskiego i zajęcia sportowe. W każdym jednak przypadku aktywności te podejmowane są w godzinach popołudniowych. Rodziny musiały dostosować się do tego rytmu („to jest całe popołudnie podporządkowane” [I/2/M]). Z analizy danych badawczych wynika, że mniej obciążone zajęciami popołudniowymi są rodziny dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Decyduje o tym po pierwsze zakres obowiązków szkolnych – niewielka liczba lekcji oraz zadawanych do domu prac domowych; po drugie – specyfika kształcenia większości uzdolnień, które na tym etapie ma charakter rozpoznawczy i swobodny. Jest to bowiem czas wprowadzania dziecka w określoną dziedzinę aktywności i rozpoznawania jego możliwości poprzez zabawę (Sosniak 1985). W podobnej sytuacji znajdują się rodziny starszych dzieci uzdolnionych akademicko. Związane jest to z faktem, że ich zdolności rozwijane są przede wszystkim w ramach lekcji i zajęć pozalekcyjnych w szkołach ogólnokształcących. To

² Symbol kodowy wg klucza: nr rodziny / nr wywiadu / płeć narratora.

³ Termin „uzdolnienie” stosuję w znaczeniu konfiguracji zdolności bardziej specyficznych w odniesieniu do obszarów: akademickiego, artystycznego i sportowego (por. Limont 2010: 49).

wszystko sprawia, że rodzinom dzieci młodszych przejawiających uzdolnienia akademickie, artystyczne i sportowe oraz rodzinom dzieci starszych uzdolnionych akademicko łatwiej jest przystosować się do ich popołudniowych aktywności („tak sobie to poorganizowaliśmy, że te zajęcia, tak (...) bardzo mocno nie ingerują w (3) w czas, który w tygodniu my mamy popołudniami⁴” [II/3/M]).

Moment powrotu do domu to dla wielu rodzin godziny wieczorne („najczęściej, jak jest po treningu, wracamy właśnie o 19⁰⁰, czy tam nawet później” [IX/12/K]; „przyjeżdżaliśmy do domu, to było niekiedy przed 22⁰⁰” [X/13/K]). Po powrocie dzieci podejmują swoje obowiązki szkolne („Szybko wraca i odrabia lekcje” [VII/10/K]; „On wie, że po treningu niestety kąpie się, je i musi jeszcze zrobić lekcje” [IX/12/K]; „Przyjeżdżaliśmy, no i każdy potem jeszcze swoje” [X/13/K]), czym zajmują się do późnych godzin wieczornych („ja czasem go gonię do spania, patrzę jest 23⁰⁰, a on jeszcze siedzi i lekcje odrabia” [IV/7/M]). Rodziny dzieci uzdolnionych muzycznie muszą jeszcze wygospodarować czas na wykonanie zadań zleconych przez nauczyciela instrumentalistę („są okresy, kiedy musi ćwiczyć więcej, [...] ale to nie jest tak, że on ćwiczy tam, nie wiem, po 2 godziny” [IV/6/K]), co przy dużym natłoku codziennych obowiązków nie zawsze się udaje („on >co::dziennie:: nie jest w stanie<”. Najczęściej jak jest po treningu, wracamy właśnie o 19⁰⁰, czy tam nawet później, to zazwyczaj nie grał” [IX/12/K]).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż codziennym rytuałem wszystkich rodzin jest wspólne spożywanie posiłków („akurat o to dbam, żeby razem jeść” [II/4/K]; „na pewno jemy wspólnie posiłki i to jest taki moment zawsze wspólnie” [III/5/K]), a przynajmniej jednego w ciągu dnia.

Oczywiście zdarzają się sytuacje, że nie możemy, ale to nawet rano, jak jest w środku tygodnia, to żona zawsze z córką je. Razem. Ja z nimi czasem w biegu zjem, czasami nie, ale tak generalnie, czy obiad, czy kolację jemy razem, siedzimy razem [II/3/M]).

Czas wolny „powszedni” i „odświętny”

Czas wolny ujmowany jest w literaturze przedmiotu jako wymierny ilościowo wycinek czasu lub zbiór aktywności (Mroczkowska 2016: 362). Jolanta Kędzior określa czas wolny jako całość zajęć, którym ludzie oddają się „po wyzwoleniu się z rozlicznych obowiązków (zawodowych, szkolnych, rodzinnych, domowych)” (2019: 65). Barbara Fatyga używa natomiast określenia „czas dla siebie”, w znaczeniu czasu wyjątego spod działania większości presji życiowych i pozostającego do swobodnej dyspozycji człowieka (2014: 24). Takie ujęcie czasu wolnego podkreśla jego subiektywny wymiar, na co zwraca uwagę Dorota Mroczkowska (2016), utożsamiając czas wolny z brakiem ograniczeń i wolnością wyboru oraz doświadczeniem przyjemności i radości. I choć czas wolny rozpatruje się na ogół z perspektywy indywidualnej, w niniejszym opracowaniu rozważaniom poddano czas wolny grupy rodzinnej.

⁴ W transkrypcji wywiadów zastosowałam znaki transkrypcyjne w uproszczonej wersji techniki Gail Jefferson.

Z analizy danych badawczych wyraźnie wyłania się różnica dotycząca limitu, rytmu i treści czasu wolnego, jakim dysponują rodziny wychowujące dzieci o uzdolnieniach akademickich, artystycznych lub sportowych w dni powszednie oraz wolne od nauki i pracy. Ich powszedni czas wolny został „wyobcowany” i „ujarzmiony” (Baudrillard 2006: 205) przez wymogi nauki szkolnej, procesy kształtowania zdolności dzieci, a także wymagania pracy zawodowej i inne obowiązki dorosłych. Na co dzień rodziny nie dysponują czasem wolnym („W ciągu tygodnia to po prostu nie mamy czasu” [IV/6/K]; „W tygodniu ciężka sprawa, w weekend tak, w tygodniu ciężko” [II/3/M]; „My nie mamy czasu na pierdoły. My nie mamy czasu zbyt” [VII/10/K]; „w tygodniu no to nie ma czasu” [IX/12/K]). Większą część dnia powszedniego wypełnia członkom rodzin – dorosłym i dzieciom – realizacja codziennych obowiązków („no właśnie te obowiązki najwięcej zajmują” [II/3/M]).

Zupełnie innych charakter i dynamikę mają soboty i niedziele, które są „prywatną własnością” (Baudrillard 2006: 205) rodzin. Jest to czas, w którym rodzice i dzieci mogą być razem („a weekendy to zazwyczaj mamy dla siebie” [II/4/K]) oraz podejmują aktywności, na które nie mogą sobie pozwolić w tygodniu („możemy sobie robić różne inne fajne rzeczy” [IV/7/M]). Należy tu wymienić cztery kategorie aktywności: sportowo-turystyczną, towarzyską, kulturalną oraz religijną.

Aktywność sportową praktykują wszystkie rodziny, niezależnie od rodzaju zdolności przejawianych przez córkę czy syna. Są to wspólne wyjścia na pływalnię („na basen jedziemy całą trójką” [II/3/M]), spacery („Lubimy chodzić na spacer do lasu” [XIV/17/M]), wycieczki rowerowe („Rowerami lubimy jeździć. Całą rodziną lubimy” [IV/7/M]), spływy kajakowe („W tym roku już byliśmy na dwóch spływach kajakowych” [IV/7/M]), a także aktywności wymagające dużego wysiłku fizycznego od wszystkich członków rodziny. Jedna z nich corocznie uczestniczy w zmaganiach sportowych organizowanych przez lokalny ośrodek sportu i rekreacji („Uczestniczymy w zawodach «Zorientuj się na E.» [nazwa miasta]. Najpierw byłem z chłopakami, a potem jeszcze żonę tam wpisałem na siłę@. Do dzisiaj bierzemy czynny udział” [IV/7/M]).

Wszystkie rodziny podejmują także turystykę weekendową. Czasami są to wycieczki krajoznawcze po okolicy („My lubimy ogólnie gdzieś tam pojechać albo na terenie miasta lubimy” [IV/6/K]), innym razem dalsze podróże („objeżdżamy wszystkie takie najważniejsze miasta w Polsce” [XVIII/22/K]; „jeździmy na sporo wycieczek” [III/5/K]). Warto w tym miejscu podkreślić, iż do rodzinnych rytuałów wolnoczasowych, praktykowanych w okresie wakacyjnym, należą wspólne kilkudniowe wyjazdy: krajowe („Przynajmniej tam na ten tydzień lub dwa, to staramy się, żeby gdzieś tam razem całą rodziną być” [IV/6/K]; „Mamy taki domek daleko od szosy. Naprawdę, i daleko od szosy, i daleko od ludzi na totalnym odludziu. I we trójkę tam zawsze jeździmy w każde wakacje” [II/3/M]; „Wyjazdy w góry we wakacje@@. Już normalnie któryś rok z rzędu byliśmy” [X/13/K]) albo zagraniczne („Wakacyjnie to raczej jeździmy sobie gdzieś za granicę” [XVIII/22/K]; „Teraz jedziemy do Grecji” [VIII/11/M]). Rodzinne podróżowanie spełnia nie tylko funkcję wypoczynkową, lecz także edukacyjną (zob. Stańczak 2019).

Soboty i niedziele to dla rodzin wychowujących dzieci i młodzież uzdolnioną także czas, w którym pielęgnują swoje relacje rodzinne z dalszymi krewnymi – spotykają się z nimi podczas niedzielnych obiadów („Mamy rodzinę, dziadków na wsi. Nasze dzieci lubią na wieś jeździć do rodziców” [IV/7/M]; „W weekendy to też jest często w ten sposób, że jedziemy >albo do jednych dziadków, albo do drugich<” [II/3/M]) lub rodzinnych imprez okolicznościowych („Wszystkie imieniny, urodziny są przekładane na weekend. I takie imprezy rodzinne są dosyć często. Jest nas dosyć dużo” [IX/12/K]).

Z kolei aktywność kulturalną praktykują przede wszystkim rodziny dziewcząt i chłopców przejawiających uzdolnienia artystyczne i akademickie. Są to na ogół wspólne wyjścia na seanse filmowe i przedstawienia teatralne („Chodzimy do kina wspólnie, do teatru chodzimy” [III/5/K]), rzadziej wyjazdy na koncerty („Na koncerty razem z mężem jeżdżą” [V/8/K]) i spektakle muzyczne („No to Teatr Muzyczny w Gdyni. Byliśmy na jednym spektaklu” [XVI/20/K]).

Należy też wspomnieć o praktykach religijnych, które podejmuje część rodzin („A niedziela to kościół” [IV/7/M]; „My chodzimy do kościoła co niedzielę, to jest też jakiś rytuał dla nas” [I/1/K]; „Na 11⁰⁰ jechaliśmy do kościoła, jak nie pojechaliśmy na 11⁰⁰, to na wpół do pierwszej” [X/13/K]).

Przedmioty życia codziennego

Nieodłącznym elementem życia człowieka są otaczające go przedmioty (Baudrillard 2006). Stanowią one nie tylko materialny element świata, lecz także tworzą społeczną i kulturową rzeczywistość. Ich użytkowania nie należy sprowadzać – co podkreśla Krajewski (2005) – jedynie do wykorzystania jako narzędzi, przenoszą one bowiem znaczenia, są funkcjoznakami, reprezentują tożsamość indywidualną i zbiorową, oznaczają przynależność do określonej wspólnoty. Przedmioty wypełniające ludzką codzienność służą realizacji konkretnych celów (Krajewski 2009).

Życie codzienne rodzin wychowujących uzdolnione w obszarze akademickim, artystycznym i sportowym dzieci i młodzież rozgrywa się w otoczeniu różnych przedmiotów. Z analizy danych wynika, że dwie ich kategorie odgrywają szczególną rolę. Są to przedmioty służące rozwojowi zdolności dziecka oraz samochód. Choć to obiekty materialne, modelują ludzką aktywność, z jednej strony dają możliwości, a z drugiej stwarzają ograniczenia (Krajewski 2008). Mają zatem znaczący wpływ na decyzje i działania podejmowane przez rodziny w zakresie wsparcia udzielanego dziecku.

W codzienną rzeczywistość rodzin wplecione są przede wszystkim przedmioty związane z rozwojem uzdolnień przejawianych przez jej najmłodszych członków. W pierwszych latach życia dziecka, jeszcze na etapie identyfikowania potencjału, są to przede wszystkim zabawki „z przeznaczeniem” oraz inne gadżety, których zadaniem jest sprowokowanie lub uatrakcyjnienie dziecięcych zabaw. Można tu wymienić książeczki dla dzieci, audiobooki, płyty CD z muzyką dziecięcą, materiały plastyczne,

gotowe zabawki, jak i inne przedmioty wykorzystywane w zabawach manipulacyjnych, konstrukcyjnych, tematycznych, ruchowych i dydaktycznych („tego wszystkiego było opór, klocki, gry planszowe, czytanie, rysowanie, kreskowanie. Wszystko to było, co po prostu było potrzebne” [X/13/K]).

Działania rodziny zmierzające do rozwijania rozpoznanego już potencjału dziewczynki czy chłopca oparte są o bardziej świadomy dobór przedmiotów wspomagających. Wraz z podjęciem profesjonalnych działań ukierunkowanych na kształtowanie zdolności córki lub syna w domach pojawiają się coraz bardziej wyspecjalizowane akcesoria, dostosowane do rodzaju przejawianych przez dziecko zdolności, a więc różne instrumenty muzyczne, sprzęt sportowy, odpowiednie stroje itp. Rodziny w różnoraki sposób wchodzą w ich posiadanie – wypożyczenie, odkupienie używanych, zakupienie nowych. Zdarza się również, że akcesoria te zapewnia organizator kształcenia specjalnych zdolności dzieci. Jako przykład można tu przywołać publiczne szkoły muzyczne, które gwarantują swoim podopiecznym dostęp do instrumentów muzycznych. Część z rodzin wypożycza instrument ze szkoły („Wiadomo, na początku dostanie ten instrument jakiś tam” [IV/7/M]) lub korzysta z możliwości jego użytkowania w szkole po zakończonych zajęciach („Mąż jeździł z nim prawie codziennie do szkoły muzycznej, ale klasy z pianinami zwalniały się gdzieś o 20³⁰. Syn 30 minut czy ileś tam grał i wracali do domu” [IX/12/K]). Wielu jednak rodziców w momencie przejścia córki czy syna na coraz bardziej zaawansowany poziom kształcenia zdolności mierzy się z dylematem zakupu instrumentu wyższej klasy. Problem ten mają nie tylko rodzice dzieci „muzycznych” („trzeba mu:: zapewnić coraz lepszy instrument. A to nie są tanie rzeczy” [IV/7/M]; „urządzenie kupić nowe trzeba, bo tam już ten keyboard to był za 100 zł kupiony od kogoś, a wiadomo rozwija się” [II/4/K]), lecz także dzieci „sportowych” („Do tego dochodzi rakietka, to już jest koszt 300–400 zł i to jest teraz jeszcze najtaniej, a później to już naprawdę wchodzi dość drogie te rakietki” [VII/10/K]; „wszystkie ciuchy, wszystko trzeba kupować” [IX/12/K]).

Przedmioty wykorzystywane w procesach rozwoju zdolności zaprzatają myśli i uwagę rodziców nie tylko w związku z zakupem „nowego” lub wymianą „starego” instrumentu, lecz także z jego systematycznym użytkowaniem („ją trzeba nagonić” [II/4/K]; „pilnowałam, żeby siadała do instrumentu” [XVII/21/K]; „jak był w I–II klasie, to nikt go tam nie musiał specjalnie zaganiać do grania. Natomiast później, no to raz jest tak, raz tak” [IX/12/K]) i należywym wykorzystaniem („ona wciskała inny klawisz, no i po prostu ja nie mogłam tego słuchać” [XVII/21/K]; „jak zaczyna walić w klawiaturę, ja mówię: bo klawisz podrywasz” [IX/12/K]), zwłaszcza w przypadku dzieci o uzdolnieniach muzycznych, jak również z konserwacją użytkowanego sprzętu („mówiło mu się ciągle: >Ostrz łyżwy<, masz maszynkę, masz czas” [XIII/16/K]), co ma miejsce w przypadku dzieci uzdolnionych sportowo.

Kolejnym przedmiotem nieodłącznie powiązany z codziennym życiem uczestników badania jest samochód. Nie posiada go tylko jedna z rodzin (monoparentalna), ze względu na brak odpowiednich środków finansowych. Pozostałe rodziny dysponują co najmniej jednym autem, a w wielu z nich oboje rodzice dysponują samochodem.

Z analizy danych badawczych wyłania się przede wszystkim komunikacyjna funkcja samochodu („bo trzeba to dziecko zawieźć” [I/2/M]). Auto jest podstawowym środkiem transportu, pozwalającym rodzinom na łączenie ze sobą różnych ścieżek czasu i przestrzeni (Urry 2008), biegnących na linii dom–szkoła/miejsce pracy; miejsce pracy–szkoła/dom i dalej do placówki/institucji/organizacji kształcącej zdolności dziecka, aby ostatecznie zakończyć się w domu. Użytkowanie auta czasem jest koniecznością, to bowiem jedyny sposób, aby dotrzeć z miejsca zamieszkania (tereny podmiejskie i wiejskie) do miejsca docelowego („bo my ogólnie mieszkamy w środku lasu, to też jest problem, bo my wszędzie dojeżdżamy” [VII/10/K]; „My mieszkamy w S. [nazwa miejscowości], dojeżdżamy, to jest kilkanaście kilometrów” [IX/12/K]; „Wszędzie trzeba dojechać” [X/13/K]). Jednak nawet rodziny, które mogą korzystać z transportu publicznego, wybierają samochód jako wygodny i szybki środek transportu, dający im poczucie automobilności, która – jak podkreśla John Urry – stanowi w pewnym sensie źródło „wolności drogi” (2008: 414), pozwala bowiem na szybkie poruszanie się w dowolnym czasie i kierunku. Warto jednak podkreślić, iż głównym motywem nie jest tu wygoda. Matki i ojcowie starają się w ten sposób wspierać swoje dzieci, które w ciągu dnia obciążone są nie tylko obowiązkami szkolnymi, lecz także dodatkowymi zajęciami i zadaniami wynikającymi z kształcenia zdolności („Te dzieci mają i tak już dużo obowiązków” [IV/6/K]), stąd też tak duże zaangażowanie rodziców w przewożenie dzieci z miejsca na miejsce, aby zapewnić im choć chwilę odpoczynku w ciągu dnia („staram się go wozić do szkoły, żeby jeszcze miał chwilę (.) takiego oddechu w domu, te pół godziny i potem szybko samochodem, tak żeby już nie musiał (.) gdzieś tam tym rowerem czy iść pieszo” [IV/6/K]).

Użytkowanie samochodu rozszerza zakres miejsc, do których rodziny mogą dotrzeć, i rzeczy, które mogą zrobić. Mogą więc nie tylko podwieźć dziecko na planowe zajęcia, ale także umożliwić mu uczestnictwo w innych formach kształcenia zdolności, np. warsztatach, koncertach, turniejach, zawodach, które często odbywają się w miejscach odległych od miejsca zamieszkania, a do których dotrzeć inaczej nie można („w weekendy wożę go na te mecze, czy na wyjazdy jakieś, na te turnieje, czy gdzieś tam” [IX/12/K]; „trener powiedział, że jest możliwość wyjechania, ale trzeba ją dowieźć” [XIII/16/K]; „u nas w warmińsko-mazurskim zazwyczaj są tylko takie turnieje, które nie dają punktacji w ogólnym takim zestawieniu, jeśli chodzi o kraj. No to trzeba jechać Gdańsk, Warszawa, Poznań, Piotrków Trybunalski” [VII/10/K]).

Mogłoby się wydawać, iż rodziny dzieci uzdolnionych wykorzystują swoje samochody w sposób instrumentalny i „przyziemny”. Nic bardziej mylnego. Dla wielu wspólnot rodzinnych samochód jest miejscem, w którym toczy się zwyczajne codzienne życie („Dużo rzeczy się w samochodzie dzieje” [VII/10/K]). Samochód pełni rolę kącika do nauki szkolnej („My dużo uczymy się w samochodzie@@@. Powtarzamy w samochodzie, co jest tylko możliwe” [VII/10/K]; „Jak jedziemy, to mąż mój zazwyczaj mówi: Czego dzisiaj się uczymy?@” [IX/12/K]), jadalni („my jemy w samochodzie” [VII/10/K]), magazynu podręcznego („już nawet rzeczy jeżdżą z nami w samochodzie” [VII/10/K]), poczekalni („i stałam pod angielskim@. Syn kończył angielski i przyjeżdżaliśmy do domu” [X/13/K]).

Wnioski

Dotychczasowe rozważania nie wyczerpują problematyki dnia codziennego rodzin wychowujących uzdolnione dzieci i młodzież w obszarze akademickim, artystycznym lub sportowym, niemniej jednak przedstawione analizy rzucają światło na ich codzienne życie. Wyraźnie rysują się tutaj określone tendencje. Po pierwsze uwidacznia się określony porządek, według którego przebiegają kolejne dni ich codziennego życia. Rytmowi temu podlegają w szczególności dni powszednie, które przebiegają według ściśle określonego scenariusza. Po drugie życie rodzinne na co dzień przepełnione jest licznymi rodzinnymi rytuałami – wspólnymi posiłkami, dojazdami, wycieczkami, zabawami, spotkaniami rodzinnymi i towarzyskimi. Po trzecie toczy się ono w ściśle określonych przestrzeniach, nie tylko w domu, w szkole czy miejscu pracy, jak można byłoby oczekiwać, lecz także – a może przede wszystkim – w placówkach, instytucjach i innych organizacjach kształcących zdolności dziewcząt i chłopców. Po czwarte, nieodłącznym elementem codziennego życia badanych rodzin są przedmioty wspomagające rozwój zdolności dzieci.

Przedstawiony tu złożony układ codziennych działań, interakcji, współpracujących ze sobą ludzi i przedmiotów sprzyja realizacji kluczowego rodzinnego celu, jakim jest „bycie z dzieckiem” i „dla dziecka”.

Bibliografia

- Baudrillard J. (2006) *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, tłum. S. Królak, Warszawa, Wydawnictwo Sic!
- Cierpka A. (2004) *Narracje rodzinne w procesie kształtowania się tożsamości człowieka w: Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, E. Dryll, A. Cierpka (red.), Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, s. 115–133.
- Cierpka A. (2013) *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Warszawa, Wydawnictwo Eneteia.
- Fatyga B. (2014) *Praktyki kulturalne w: Praktyki kulturalne Polaków*, R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 19–26.
- Gagné F. (2005) *From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model w: Conceptions of Giftedness*, wyd. 2, R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), New York, Cambridge University Press, s. 98–119, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.008>.
- Gagné F. (2016) *Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD*, tłum. A. Szewczuk, „Psychologia Wychowawcza”, nr 9(51), s. 121–140, <https://e-psychologiawychowawcza.pl/resources/html/article/details?id=139300> (dostęp: 13.03.2023).
- Gibbs G. (2010) *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Glinka B., Czakon W. (2021) *Podstawy badań jakościowych*, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kędzierzawski W. (2009) *Codziennosc jako kategoria antropologiczna w perspektywie historii kultury*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Kędzior J. (2019) *Praktyki kulturalne studentów w czasie wolnym* w: *Praktyki komunikacyjne*, J. Kędzior (red.), Wrocław, Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 65–80.
- Krajewski M. (2005) *Wstęp* w: *W stronę socjologii przedmiotów*, A. Krajewski (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 7–9.
- Krajewski M. (2008) *Ludzie i przedmioty – relacje i motywy przewodnie* w: *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności*, J. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa (red.), Olsztyn, Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, s. 131–152.
- Krajewski M. (2009) *Dzisiaj jak wczoraj, jutro jak dziś. Codziennosc, przedmioty i reżimy podtrzymujące* w: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, M. Bogunia-Borowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 178–200.
- Krzemiński I. (1986) *Symboliczny interakcjonizm i socjologia*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Limont W. (2010) *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maison D. (2022) *Jakościowe metody badań społecznych. Podejście aplikacyjne*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, <https://doi.org/10.53271/2022.057>.
- Miński R. (2017) *Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 13(3), s. 30–51, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.13.3.02>.
- Mönks F. J., Katzko M. W. (2005) *Giftedness and Gifted Education* w: *Conceptions of Giftedness*, wyd. 2, R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), New York, Cambridge University Press, s. 98–119, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.008>.
- Mroczkowska D. (2016) *(Z)rozumieć czas wolny* w: *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, V. Tanaś, W. Welskop (red.), Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, s. 361–372.
- Mroczkowska D., Rogowski Ł., Skrobaccki R. (2009) *Codziennosc niecodzienna / niecodziennosc codzienna – spojrzenie na dylematy socjologii życia codziennego* w: *Spoleczeństwo i codzienność. W stronę nowej socjologii?*, S. Rudnicki, J. Stypińska, K. Wojnicka (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 93–104.
- Peret-Drażewska P., Peret J. (2016) *Czas codzienny i czas odświętny – ich przenikanie w stylach życia współczesnej młodzieży*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2(10), s. 249–258, <https://doi.org/10.14746/kse.2016.10.19>.
- Sosniak L. A. (1985) *Phases of Learning w: Developing Talent in Young People*, B. S. Bloom (red.), New York, Ballantine Books.
- Stańczak M. (2019) *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stańczak M. (2021) *Otoczenie społeczne rodzin dzieci zdolnych*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, nr 45(1), s. 92–103, <https://doi.org/10.34766/fetr.v45i1.709>.
- 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”, nr 12(1), s. 3–54, <https://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*, tłum. R. Szewczuk, „Psychologia Wychowawcza”, nr 8(50), s. 20–30, <https://e-psychologiawychowawcza.pl/resources/html/article/details?id=139266> (dostęp: 13.03.2023).

- Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C. (2019) *Environmental Factors and Personal Characteristics Interact to Yield High Performance in Domains*, "Frontiers in Psychology", nr 10:2804, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02804>.
- Sulima R. (2017) „Upadek” w codziennosc, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, nr 1–2, s. 6–9.
- Sztompka P. (2008) *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii w: Socjologia codzienności*, P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), Kraków, Wydawnictwo Znak, s. 15–52.
- Urry J. (2008) *Życie za kółkiem*, tłum. P. Polak, w: *Socjologia codzienności*, P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), Kraków, Wydawnictwo Znak, s. 411–429.
- Ziegler A. (2005) *The Actiotope Model of Giftedness w: Conceptions of Giftedness*, wyd. 2, R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), New York, Cambridge University Press, s. 411–436, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.024>.

O Autorce

Małgorzata Stańczak – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół trzech obszarów problemowych: środowisko rodzinne dzieci zdolnych, wsparcie edukacyjne osób zdolnych w środowisku szkolnym, współpraca środowiska rodzinnego i szkolnego. Autorka książek: *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole* (2009), *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci* (2019).

Małgorzata Stańczak – Ph.D. in pedagogy, lecturer in the Chair of General and Childcare Pedagogy at the Faculty of Social Sciences of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn. Her research interests focus on three problem areas: educational support of gifted persons in the school environment, family environment of gifted children, cooperation of the school and family environment. Author of books: *Meeting the needs of gifted students at school* (2009); *The experiences of families in discovering and developing children's abilities* (2019).

Cytowanie

- Stańczak M. (2023) *Codziennie życie rodzin dzieci uzdolnionych w obszarach: akademickim, artystycznym i sportowym*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(16), s. 162–174, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.10>.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba* 

Rodzice wobec rozwoju potencjału twórczego swoich dzieci

Abstrakt

Celem tego artykułu jest analiza, w jaki sposób przejawiany w dzieciństwie potencjał twórczy rozwinął się w okresie późnego dzieciństwa i adolescencji oraz jakie postawy wobec potencjału twórczego swoich dzieci wykazują rodzice. Zastosowano metodę wywiadu jakościowego. Przeprowadzono badania na próbie 33 rodziców, wyłonionych z poprzednich badań. W pierwszym badaniu (rok 2013) zadeklarowali, że ich dzieci posiadają potencjał twórczy, a w drugim (lata 2020–2021) opisywali, w jakim zakresie potencjał ten się rozwinął. Wyniki badań wskazują, że obszary, w których ujawniał się potencjał twórczy dzieci, są kontynuowane w wieku młodzieńczym, chociaż część młodych ludzi zaniechała rozwoju swych pasji twórczych lub znalazła ich ujście w innych dziedzinach niż miało to miejsce w dzieciństwie. Pojedyncze osoby charakteryzuje rozwój zdolności kierunkowych na bardzo wysokim poziomie, co wiąże się także z wysokim poziomem aktywności twórczych w danej dziedzinie (np. muzyka, plastyka, działania społeczne, aktorstwo, matematyka). Rodzice wobec twórczości swoich dzieci reprezentują cztery postawy: wspierającą, obojętną, zniechęconą lub ukierunkowaną na radzenie sobie z trudnościami dziecka.

Słowa kluczowe: potencjał twórczy, twórczość dzieci i młodzieży, rodzice wobec twórczości dzieci.

* Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Artykuł otrzymano: 10.10.2022; akceptacja: 30.11.2022.

Badania zrealizowano w ramach projektu wewnętrznego Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, BNS 12/21-P, realizowanego na podstawie grantu konkursowego.

Parents Towards the Development of Their Children's Creative Potential

Abstract

The aim of this article is to analyze how the creative potential manifested in childhood was successively developed in the late childhood and adolescence periods, and what were the parents' attitudes towards the creative potential of their children. The research used the method of the qualitative interview. A study was conducted among 33 parents who in the first study (2013) indicated that their children have creative potential, and who also participated in the second study (2020–2021), describing to what extent these potential skills were developed. The results of the research indicate that the areas in which the creative potential of children were revealed are also suitable for young people, although some young people gave up their development or found an outlet for their creative passions in other areas than initially, in their early childhood. Individuals show the development of directional skills at a very high level, which is also associated with a high level of creative activity in a given field (e.g. music, art, social activities, acting, mathematics). In turn, the parents demonstrate four different attitudes towards their children's creativity: supportive, indifferent, discouraged, and focused on coping with the child's difficulties.

Keywords: creative potential, creativity of children and youth, parents towards children's creativity.

Wprowadzenie

Współczesne, rozwojowe modele zdolności, wskazują na istotne znaczenie twórczości jednostki. Warunkuje ona indywidualne osiągnięcia w konkretnej dziedzinie: od dostrzegania problemów, które dla innych nie są ważne lub widoczne, poprzez umiejętność ich rozwiązanie po prezentowanie uzyskanych wyników. Jednocześnie uznaje się, że chociaż dzieci są bardzo kreatywne, to podejmując edukację szkolną, podporządkowują się wymogom systemu, który tłumi, a nawet niszczy potencjał twórczy uczniów. Dlatego, by rozwijać dziecięcą twórczość, niezbędne jest wsparcie ze strony najbliższych – szczególnie rodziców, których postawy i działania mogą ograniczać negatywne oddziaływania szkoły.

Twórczość dzieci i młodzieży

Twórczość w odniesieniu do dzieci jest analizowana w kontekście psychologicznym, który podkreśla możliwość odkrywania zjawisk czy rozwiązywania problemów subiektywnie nowych dla jednostki (Nęcka 2001). Dzieci charakteryzują się aktywnościami potencjalnie twórczymi, co oznacza, że w ich efekcie nie muszą powstawać wytwory (Nęcka 2001). Ta potencjalność, nazywana twórczością „przez małe t”,

może w kolejnych latach przekształcić się w twórczość „przez duże T” – odzwierciedlającą dokonania dojrzałych i wybitnych jednostek (Nęcka 2001; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2012). Twórczość dzieci i młodzieży wiąże się z twórczością codzienną – zdolni są do niej wszyscy, którzy postrzegają świat w sposób niestandardowy, ich działania zaś wychodzą poza rutynę. Łączy się z motywacją i zainteresowaniami oraz dążeniem do samorealizacji (Szmidt 2007). Ponadto ma związek z twórczością nazywaną przez Jamesa C. Kaufmana „pro t” – ta kategoria działań odnosi się do amatorskich aktywności w różnych dziedzinach życia (Kaufman 2011).

Badania Paula Torrance’a ukazały, że szczyt możliwości twórczych dzieci przypada na wiek 5–7 lat, a potem następuje spadek kreatywności (tj. płynności, giętkości, oryginalności i elaboracji) na przełomie klas trzeciej i piątej (Torrance 1968). Bo chociaż wczesna edukacja, przedszkole i pierwsze lata w szkole pomagają, poprzez zabawy i aktywności artystyczne, rozwijać kreatywność (Singer, Lythcott 2002), to jednak dalsze lata już takiego efektu nie przynoszą. Edukacja jest wtedy w większym stopniu skoncentrowana na rozwijaniu zdolności poznawczych, a nie twórczych. Aktualne wyniki uzyskiwane w badaniach nie są jednak jednoznaczne co do trajektorii rozwoju zdolności twórczych – odnotowywane są zarówno wzrosty, spadki, jak i utrzymanie analogicznego poziomu twórczości w poszczególnych okresach rozwoju dzieci i młodzieży (Jastrzębska, Limont 2017). Przy tym okres adolescencji jest uznawany za krytyczny w rozwoju twórczości jednostki, gdyż młodzi ludzie bardziej ulegają wpływom społecznym, większego znaczenia nabierają dla nich relacje z innymi i wartości prezentowane przez rówieśników (Beghetto, Dilley 2016), zmienia się także ich sposób myślenia – osiągają jego wyższe poziomy (Kleibeuker, De Dreu, Crone 2016; Kleibeuker et al. 2017).

Twórczość dzieci i młodzieży może przejawiać się w różnych dziedzinach: naukowych, technicznych, artystycznych czy społecznych (Dobrołowicz 1993; Perleth, Sierwald, Heller 1993), może być realizowana indywidualnie i grupowo (Broclawik, 2005). Jest warunkiem niezbędnym do tego, by mieć wybitne osiągnięcia w dziedzinach, w których jednostka posiada zdolności kierunkowe (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2015). Na kreatywność składają się konkretne, powiązane ze sobą aspekty inteligencji, wiedzy, stylów poznawczych, cech fizycznych, emocji oraz czynników wynikających ze środowiska kulturowo-społecznego (Lubart, Zenasni, Barbot, 2013).

Rodzice wobec twórczości

Rodzice oddziałują na to, w jakim stopniu i w jaki sposób dziecko się rozwija i jakie ma osiągnięcia. W przypadku rozwoju potencjału twórczego rola ta nie jest jednoznaczna, gdyż rodzina może być zarówno stymulatorem, jak i inhibitorem tego procesu.

Już wczesne interakcje małego dziecka z rodzicami mają znaczenie dla kreatywności dziecka w późniejszych latach. Rodzice, którzy cenią cechy sprzyjające twór-

czości (Torrance 1975) oraz samą kreatywność, chętniej wspierają w tym zakresie swoje dzieci (Pugsley, Selcur 2018). Dla matek, które cenią twórczość, rodzicielstwo jest drogą do pełnienia i godzenia różnych społecznych ról, w tym pracy zawodowej, życia rodzinnego i potrzeb osobistych (Kwaśniewska, Lebuda 2017).

Rodzina może tworzyć klimat sprzyjający kreatywności dzieci. Klimat ten określa zachowania rodziców niezbędne do tego, by w dziecku wzmacniać te cechy, postawy i umiejętności, które pozwalają na bycie kreatywnym (Kwaśniewska et al. 2018). Do kluczowych cech klimatu rodzinnego nastawionego na rozwój twórczości dziecięcej należą: zachęcanie do nowych, także nietypowych, doświadczeń; wspieranie niezależności i nonkonformizmu; zachęcanie do rozwoju wyobraźni i fantazjowania oraz do bycia wytrwałym w realizacji zadań twórczych (Kwaśniewska, Lebuda 2017; Kwaśniewska et al. 2018). Ponadto rodzice młodszych dzieci zapewniają dzieciom przestrzeń i materiały do tego, by mogły one podejmować aktywności twórcze w dziedzinie, która je pasjonuje. Ważna jest także sama akceptacja „inności” dziecka, jego dociekliwości, niezależności, wrażliwości czy stałej potrzeby tworzenia (Łukasiewicz-Wieleba 2018). Działania twórcze matek odnoszą się również do komunikacji z dzieckiem (Kwaśniewska, Lebuda 2017).

Aby zaangażować się w działania twórcze, trzeba być przekonanym o ich wartości (Karwowski, Beghetto 2019), lecz także postrzegać siebie jako osobę, która jest sprawczą w tym zakresie, zdolną do twórczości (Karwowski et al. 2019). Aktywność twórcza w życiu rodzinnym wiąże się więc z przekonaniem, że posiada się ku temu predyspozycje, jak też uznaje twórczość za wartościową część życia (Lebuda, Jankowska, Karwowski 2020). Rodzice, którzy chętniej wspierają rozwój zdolności twórczych swoich dzieci, mają pozytywne nastawienie do kreatywności (Pugsley, Selcur 2018). Ponadto kierują się gotowością do działań oryginalnych i wspierających kreatywność dzieci, wykazują się twórczością codzienną, aranżując sytuacje, w których oni sami i ich dzieci mogą realizować twórcze działania. Dotyczy to zarówno czasu wolnego, jak i normalnych domowych czynności (Richards 2012). Tacy rodzice chętniej wspierają kreatywność dzieci, w tym wyobraźnię, niezależność w myśleniu, gotowość do zadawania pytań, niż inne cechy, bardziej pożądane i akceptowane społecznie (Pugsley, Selcur 2018). Jednocześnie z tego powodu dla wielu rodziców wspieranie takich cech jak niezależność, nonkonformizm, gotowość do kwestionowania autorytetów czy autonomia jest trudne, gdyż wykracza poza obowiązujące normy społeczne (Pugsley, Selcur 2018).

Samo rodzicielstwo wymaga bycia kreatywnym i rozwiązywania stale pojawiających się problemów w sposób oryginalny, nietypowy (Kwaśniewska, Lebuda 2017), dzieci zaś nierzadko są źródłem inspiracji dla swoich rodziców (Dillon 2002).

Metoda badawcza i organizacja badań

Celem badań było poznanie, w jaki sposób rodzice opisują rozwój lub zaniechanie rozwoju przejawianego w dzieciństwie potencjału twórczego swoich dzieci, oraz określenie, jakie przyjmują postawy wobec tego zjawiska.

Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- W jakich obszarach ujawnionego potencjału twórczego rodzice zauważyli rozwój, a w jakich zahamowanie rozwoju?
- Jakie były przyczyny tego stanu rzeczy?
- Jakie postawy wobec potencjału twórczego swoich dzieci prezentują badani rodzice?
- Czym są one warunkowane?

Zastosowano metodę wywiadu jakościowego skierowanego do rodziców, którzy uznali, że ich dzieci przejawiają zdolności (ogólne lub kierunkowe) – podstawą doboru próby były nominacje rodzicielskie¹.

Przeprowadzono dwa badania. Pierwsze z nich, przeprowadzone w latach 2012–2013, opierało się na wywiadach narracyjnych z rodzicami dzieci zdolnych. Badania tej edycji zostały opisane w książce „Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców” (Łukasiewicz-Wieleba 2018). Po 8 latach powrócono do tych samych rodziców, z prośbą o ponowne opowiedzenie o losach dzieci, w kontekście rozwoju lub zaniechania rozwoju ich zdolności. Drugie badanie, wykorzystujące wywiad swobodny pogłębiony, było prowadzone w latach 2020–2021, głównie z wykorzystaniem za pośrednictwem form komunikacji (ze względu na panującą w tym czasie pandemię COVID-19). W drugim badaniu udało się przeprowadzić wywiady z 57 rodzicami.

Do realizacji postawionego celu badawczego z 93 narracji rodziców z pierwszego badania wyłoniono grupę 50 dzieci w wieku od 7 do 9 lat (26 dziewczynek oraz 25 chłopców), które posiadały, zdaniem rodziców, potencjał twórczy. Przejawiał się on w zabawie, a dotyczył różnych dziedzin, takich jak muzyka, plastyka, matematyka, język ojczysty, technika, konstruowanie, aktorstwo oraz działalność społeczna (Łukasiewicz-Wieleba 2018).

W drugim badaniu na podstawie 57 wywiadów z rodzicami wyłoniono grupę 33 dzieci (17 dziewcząt i 16 chłopców w wieku od 14 do 17 lat), które w wieku wczesnoszkolnym przejawiały potencjał twórczy. Na temat rozwoju potencjału twórczego dzieci wypowiedzieli się jeden ojciec i 32 matki.

W tym artykule poddano analizie dane z dwóch badań, odnoszące się do tej właśnie grupy dzieci, w kontekście procesu rozwoju ich możliwości twórczych.

¹ Nominacje rodziców odnosiły się do kategorii zdolności ogólnych lub kierunkowych, tj. do przejawów zdolności i/lub do dziedzin, w których rodzice dostrzegają wyższy potencjał swoich dzieci (np. w porównaniu do rówieśników). Wśród tych dziedzin rodzice wskazywali między innymi na sport, matematykę, plastykę, taniec, muzykę, technikę itd. W tym opracowaniu skupiono się jedynie na potencjale twórczym dostrzeganym przez rodziców u swoich dzieci.

Wyniki badań

Badani rodzice wskazywali następujące obszary ujawniania się potencjału twórczego małych dzieci: muzyka, plastyka, technika i konstruowanie, język ojczysty, matematyka, aktorstwo, działalność społeczna oraz zabawa. Dokonano analizy rozwoju potencjału twórczego w wymienionych obszarach.

Wśród małych dzieci, w dziedzinie muzyki rodzice relacjonowali aktywności twórcze polegające na wymyślaniu własnych piosenek lub innych utworów, także z użyciem instrumentu, nagrywanie własnych przedstawień i audycji muzycznych oraz tworzenie własnych układów tanecznych.

Ośmioro rodziców z badanej grupy stwierdziło, że ich dzieci zarzuciły w jakimś momencie muzykę (w tym jej tworzenie i nagrywanie) jako sposób wyrażania siebie. Wśród przyczyn tego stanu rzeczy wymieniali przede wszystkim zanik zainteresowania i motywacji do tej aktywności w kolejnych latach szkolnych. Przeszkodą była także trema związana z występami publicznymi („nie potrafił się z tym zmierzyć; przestało go to cieszyć” [M42]²), a także wszechstronność dziecka. Jak mówiła o tym jedna z mam: „gdyby tylko śpiewała (...), a ona w różnych miejscach była i nigdzie tego miejsca nie zagrzała. Bo ta wielość tych talentów artystycznych spowodowała, że ona się nie mogła skupić na rozwoju jednego” [M11]. W przypadku aktywności tanecznych zabrakło inspiracji związanej z systematycznym uczestnictwem w pracach zespołu, co było efektem konieczności rezygnacji z zajęć na skutek zwiększonego obciążenia po przejściu do szkoły średniej.

Te dzieci (cztery osoby), które nadal poprzez muzykę realizują swoje potrzeby twórcze, wskazują, zdaniem rodziców, że jest to dla nich forma odreagowania („jej to daje ukojenie, w nauce i w problemach i stresie; to przez śpiew ma ujście” [M21]). Aktywności te sprawiają przyjemność, ale też umożliwiają samorealizację – poprzez śpiew lub granie na instrumentach, komponowanie i nagrywanie oraz udostępnianie w sieci własnych utworów. Jeden z chłopców samodzielnie uczy się grać na instrumentach (gitara, perkusja, instrumenty klawiszowe) oraz tworzy i nagrywa własną muzykę, wspierając się narzędziami komputerowymi.

Muzyka jako obszar ujawniania się potencjału twórczego została zidentyfikowana u trzech osób w starszym wieku. W przypadku dwóch dziewczynek taniec jako forma wyrazu twórczego, rozwijana w zespole tanecznym, ujawniła się dopiero na drugim etapie edukacyjnym. Jeden z chłopców w wieku 17 lat poprosił rodziców o pianino i lekcje gry, by móc w ten sposób także realizować się twórczo.

Drugim ważnym obszarem ujawniania się potencjału twórczego były sztuki plastyczne. Rodzice opisywali, że ich dzieci mają przymus tworzenia – w tej formie realizują swoje pomysły, ukazują oryginalność myślenia i humor, są bardzo produktywne i potrafią zagospodarować dostępne przedmioty (w tym zabawki), by tworzyć

² Zachowano jednolity z pierwszą publikacją opartą na badaniach rodziców sposób kodowania danych rodziców. M oznacza matkę, O – ojca, zaś numer określa kolejność, w której były prowadzone badania w 2013 roku.

to, co sobie wyobraziły. Mają bogatą wyobraźnię, dużo pomysłów i gotowość do ich obrony, gdy dorośli chcą coś zmieniać.

W starszych klasach szkoły podstawowej oraz w szkole średniej wiele osób kontynuuje swoje działania plastyczne, zarówno w formie rysunków, malarstwa, form przestrzennych, prac manualnych, jak też poszukują nowych form wyrazu, np. w grafice komputerowej, fotografii, filmach (umieszczanych na *youtube*), makijażu.

Czternaścioro rodziców potwierdziło, że ich dzieci kontynuują rozwój swojego twórczego potencjału poprzez aktywności plastyczne. Realizują się one zarówno jako hobby, przyjemność, sposób wyrażania się lub odreagowania stresu, ale także jako sposób, dzięki któremu mogą obdarowywać innych swoimi wytworami. Są także nastolatki, którzy znaleźli potwierdzenie swoich wysokich możliwości w tej dziedzinie i wiążą swoje dalsze losy z obszarem szeroko pojętej plastyki. Należą do nich dwaj chłopcy – jeden uczący się w liceum plastycznym, drugi w technikum poligraficznym.

Dwie dziewczynki, które zarzuciły rysowanie, realizują się poprzez tworzenie makijażu dla siebie i przyjaciół. Aktywnie doskonalą się w tej dziedzinie, poszukując w Internecie inspiracji i szlifując technikę („makijaż jako sztuka – maluje koleżanki” [M33]). Także jeden z chłopców ma zamiłowanie do ekspresji estetycznej (robienie fryzur mamie) oraz do działań manualnych. W swoich planach zawodowych rozważa zostanie ortodontą, gdyż w tym zawodzie są potrzebne zarówno zdolności manualne, jak też poczucie estetyki i zamiłowanie do tworzenia nowych obiektów.

W jednym przypadku praca twórcza w tym obszarze ma właściwości terapeutyczne dla osoby, która boryka się z depresją. Dziewczynka ta wykorzystuje swoje zamiłowanie do twórczości plastycznej w malarstwie na ludzkim ciele (w przyszłości pragnie tworzyć tatuaże).

Wśród badanych rodziców 8 osób wskazało, że ich dzieci zrezygnowały z formy wyrazu twórczej pasji poprzez działania plastyczne. Jako przyczyny podawali: brak zainteresowania i motywacji, stwierdzenie przez dziecko, że na tle rówieśników jego prace nie są zbyt dobre („nie kontynuuje, bo stwierdziła, że jest znacznie słabsza niż osoby z jej grupy” [M30]), ukierunkowanie się na inne aktywności twórcze (np. taniec) lub nietwórcze (aktywność w mediach społecznościowych, oglądanie seriali), a także na obowiązek szkolny – co pochłania dużo czasu. Dwóch chłopców na pewnym etapie życia stwierdziło, że rysowanie jest aktywnością dla dziewczynek, dlatego zdecydowali się podążać w innym kierunku (np. sport, geografia), całkowicie rezygnując z aktywności plastycznych.

Poszczególne historie dzieci ukazują złożoność procesu rozwoju twórczości w tej dziedzinie. Jako przykład jedna z mam opowiadała o trudnościach w znalezieniu praktyk fotograficznych dla dziewczynki, która chciała się kształcić w tym kierunku, i o konieczności zmiany profilu klasy. Należy dodać, że zarówno dziewczynka (ze zdiagnozowanym ADHD), jak i jej mama nie miały w sobie determinacji, by za wszelką cenę w klasie fotograficznej się utrzymać – uznali, że poziom trudności, które je spotykają, jest zbyt przytłaczający.

Dla części chłopców przestrzeń działań twórczych były aktywności konstrukcyjne oraz techniczne. Rodzice wskazywali na umiejętność wymyślenia

maszyn, konstrukcji, a także budowania nowych rzeczy według własnych pomysłów z różnych przedmiotów (w tym z klocków) oraz posiadanie wyobraźni, szczególnie przestrzennej.

U pięciu chłopców, którzy w wieku nastoletnim nadal wykazują kreatywność w tej dziedzinie, rodzice wskazują na aktywność w zakresie robotyki, tworzenie przedmiotów (np. mebli, ławek), składanie modeli obiektów, wymyślanie i tworzenie konstrukcji z dostępnych przedmiotów (również klocków), reperowanie i ulepszanie urządzeń i maszyn (np. komputer, motorower), przeprowadzanie eksperymentów, wspieranie domu i szkoły w rozwiązaniach technicznych. Także wybory dotyczące kształcenia ponadpodstawowego są u nich związane głównie z profilami technicznymi.

Dwóch chłopców zarzuciło kontynuowanie rozwoju w tych dziedzinach – jeden ukierunkował się na działania społeczne, drugi zafascynował się grami komputerowymi.

Dla dzieci sferą ujawniania się predyspozycji twórczych był także język ojczysty: chętnie bawiły się językiem, tworzyły opowiadania, rymy, bajki – oryginalne w treści i formie, zawierające elementy humoru oraz środki językowe.

Dziewczynki (cztery osoby), które nadal język ojczysty traktują jako przestrzeń realizowania swoich potrzeb twórczych, podejmują różne formy aktywności. Od wypracowań szkolnych, które piszą na wysokim poziomie, wykazując się nie tylko pięknym językiem, lecz także oryginalnością pomysłów i humorem, poprzez formy nieobowiązkowe, np. recenzje teatralne, własne opowiadania, alternatywne wersje książek lub znanych historii.

W przypadku dwóch dziewczynek ich wyobraźnia oraz gotowość do wymyślenia i opowiadania historii były źle przyjmowane przez rówieśników. Dziewczynki były oskarżane o konfabulację, były też nierozumiane przez dzieci i zniechęciły się do tej formy aktywności („nie znalazła zrozumienia w klasie, to ją zniechęciło” [M79]; „dzieci mówiły, że jest dziwna, opowiada niestworzone historie – tworzyła siebie, żeby się przypodobać grupie” [M33]).

W obszarze matematyki potencjał twórczy dzieci widoczny był w dostrzeganiu problemów matematycznych, rozwiązywaniu ich w sposób oryginalny, w niezależności myślenia oraz tworzeniu własnych zadań matematycznych.

Jak wskazują rodzice, matematyka pozostała dziedziną, w której ich dzieci się rozwijają, ze względu na zajęcia w szkole. Jednak tylko u dwojga nastolatków rodzice dostrzegają, że jest to dziedzina, w której dzieci są kreatywne – głównie dzięki stymulacji nauczycieli, pod wpływem których się znalazły. Umiejętności matematyczne są wykorzystywane przez troje młodych ludzi w przestrzeni informatyki oraz robotyki, w których to dziedzinach mają więcej miejsca na tworzenie własnych programów i projektów robotycznych.

Aktorstwo jako przestrzeń ujawniania się predyspozycji twórczych umożliwiła dzieciom przekształcanie roli poprzez gest, ruch, mimikę i wypowiedzi. Jedynie dwie osoby w kolejnych latach szkolnych brały udział w przedstawieniach. Jeden z chłopców zaangażował się w działania dwóch teatrów – szkolnego oraz młodzieżowego.

wego, którego przedstawienia wygrywają konkursy. W przypadku jednego chłopca rodzice wskazywali, że występy publiczne były dla ich dziecka wyczerpujące psychiczne, dlatego na wyższych etapach edukacyjnych nie chciał brać udziału w tego typu aktywnościach.

Dziedziną pozwalającą na dostrzeganie potencjału twórczego była także sfera społeczna, w obrębie której dzieci planowały i organizowały zabawy i wydarzenia dla innych osób. Wśród badanych rodziców troje zauważyło u swoich dzieci potrzebę realizacji działań twórczych poprzez aktywność społeczną. Jeden z chłopców wymyśla i organizuje akcje społeczne jako aktywista oraz wolontariusz ukierunkowany na zmianę świata, drugi tworzy zagadki, które rozsyła do kolegów i koleżanek, aktywnie włączając ich w swoje zabawy, trzeci zaangażował się w samorząd klasowy i szkolny i wspiera organizacyjnie swojego wychowawcę.

Wypowiedzi badanych rodziców przeanalizowano także pod kątem znaczeń, które oni przypisują potencjałowi twórczemu swoich dzieci. Zauważono cztery postawy, które reprezentowali rodzice.

Postawa wspierająca, będąca konsekwencją przekonania o tym, że twórczość jest ważnym elementem życia człowieka. Rodzice ci są uważnymi obserwatorami swoich dzieci i gdy te przejawiają zainteresowanie jakąś dziedziną, zachowują się w sposób niestandardowy – mają gotowość do zrozumienia motywów i stosowania wzmocnień.

Wiąże się to między innymi z inwestowaniem rodziców czasu i środków, by dziecko mogło realizować swoje potrzeby. Służą swoimi kompetencjami, wzmacniając warsztat i technikę pracy w danej dziedzinie (np. w grafice komputerowej, w muzyce – „jak się interesują grafiką, to ja mogę im wszystko opowiedzieć – mogę pokazać” [O23]), by poszerzać horyzonty młodego człowieka. Organizują wspólne wyjazdy, wycieczki, wyjścia kulturalne, by inspirować i zachęcać do własnej twórczości. Rodzice ponoszą koszty pasji twórczych swoich dzieci: zakupu instrumentu, prywatnych lekcji, strojów do tańca, udziału w konkursach i zawodach, akcesoriów plastycznych, książek, opłacenia zajęć dodatkowych, narzędzi technicznych i informatycznych. Są także przykładem jak żyć twórczo – jak skutecznie rozwiązywać pojawiające się problemy życiowe (np. finansowe), jak radzić sobie z emocjami, które przeszkadzają w dobrym funkcjonowaniu, jak działać na rzecz społeczności lokalnej, jakie wartości cenić, jak pracować i spędzać czas wolny, czemu warto poświęcać wysiłek. Włączają także członków rodziny (dziadków, rodzeństwo), by ci towarzyszyli, inspirowali, a także wspólnie z rodzicami byli odbiorcami twórczości młodych ludzi.

Rodzice ci, bez względu na wiek dziecka, pomagają formułować i realizować cele, uważnie obserwują zmiany, są gotowi do rozmowy i interwencji w niepokojących sytuacjach. Są gotowi do tego, by pomóc dziecku wybrać (lub zmienić) szkołę, która będzie umożliwiała mu nie tylko naukę, lecz także twórczą realizację siebie. O swoich dzieciach mówią z miłością, dumą i podziwem dla ich nieszablonowości („człowiek orkiestra; nieprzeciętna, o wielu talentach” [M21]); i wyrażają akceptację i zaufanie dla wyborów dziecka („generalnie ja akceptuję wszystko, co ona sobie wymyśli. Jak sobie wymyśliła, że tam szkoła – no to tam. Jak sobie wymyśliła, że coś

chce robić – to my tylko kibicujemy i próbujemy pomóc w tym. Na przykład ona do mnie mówi, że ona chciałaby studiować w Finlandii albo w Kanadzie. Ja mówię: no spoko” [M73]), i uczą odwagi („żeby wyjść z takiej szuflady, z takiego miejsca; żeby ona sobie znalazła coś; żeby ona nie bała się wyjść z takiego małego miasta do ludzi, do świata” [M73]).

Inną postawą jest postawa obojętna – rodzice uznają, że dziecko samodzielnie powinno dokonywać swoich wyborów i ponosić za to odpowiedzialność. Kreatywność nie stanowi dla nich istotnego elementu życia i edukacji.

Postawa ta wynikać może z faktu, że sami młodzi ludzie nie chcą aktywnej obecności rodziców w swoich działaniach lub uznają, że rodzice i tak ich nie rozumieją. Postawa ta może być także konsekwencją wyznawanego systemu wartości młodych ludzi – ważniejsze są takie aspekty jak dobre wyniki w szkole, relacje społeczne oraz bycie zwyczajnym. Wobec twórczości mają więc postawę albo neutralną, albo w pewnym stopniu negatywną.

Z kolei postawa zniechęcona wiąże się z przekonaniem, że chociaż rodzice zrobili dla dziecka to, co byli w stanie, to jednak jest ono na takim etapie życia (dojrzewanie), że ich rola się już zakończyła. Rodzice ci konstatują z pewnym rozczarowaniem, że ich troska i inwestycje się nie zwracają, że dziecko nie rozwija się tak, jak oni tego oczekiwali. Doszukują się w tym zakresie swoich własnych błędów („może my też jakiś błąd popełniliśmy, bo mogliśmy się wcześniej zorientować, że ta szkoła muzyczna to nie jest dobry kierunek” [M11]), ale również młodzieńczego buntu oraz dominacji mediów w życiu nastolatków. Zauważają także, że bycie odmiennym (twórczym) przysparza dzieciom trudności w relacjach społecznych, dlatego nie widzą sensu w popychaniu ich do aktywności twórczych.

Natomiast w przypadku postawy skoncentrowanej na radzeniu sobie z trudnościami dziecka matki, które mówiły o zdiagnozowanych deficytach swoich dzieci – ADHD, zespół Aspergera – wskazywały, że wcześniej podejmowane działania twórcze, np. rysowanie, tworzenie opowieści, nie stanowią istotnej roli w życiu młodych osoby, gdyż bardzo wiele kosztuje je zwyczajne funkcjonowanie rodzinne, szkolne i społeczne („nie jest zainteresowana ludźmi i kontaktami z nimi, chce mieć czas na czytanie książek i święty spokój” [M20]). Rodzice ci wiele siły zaangażowali w to, by dziecku umożliwić w miarę normalne życie, ich troską jest usamodzielnienie się młodego człowieka.

W tej grupie jest także matka, której córka od siódmej klasy szkoły podstawowej walczy z depresją, podejmowała próby samobójcze, dokonywała samookaleczeń. W przypadku tej dziewczynki twórczość plastyczna jest uściem dla emocji, sposobem radzenia sobie z własną wrażliwością, przestrzenią dla budowania akceptacji siebie samej. Dlatego matka wspiera córkę poprzez umożliwienie jej dostępu do sztuki, a także poprzez wybór szkoły i klasy ukierunkowanej na działania artystyczne.

Dyskusja

Rozwój predyspozycji twórczych we współczesnych modelach zdolności jawi się jako proces, w którym – dzięki zaistnieniu korzystnych czynników związanych z właściwościami psychospołecznymi jednostki oraz sprzyjającemu otoczeniu – możliwe jest przejście od twórczości codziennej, amatorskiej, „przez małe t”, do twórczości wybitnej, umożliwiającej kreowanie znaczących idei i wytworów – czyli twórczości „przez duże T” (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2015).

Badanie procesu rozwoju potencjału twórczego w perspektywie rodziców pozwala na wgląd w życie rodziny i pozyskanie wiedzy o spostrzeżeniach opiekunów, jako głównych towarzyszy życia dzieci i nastolatków. Ich gotowość do obserwowania dzieci i rejestrowania nietypowych zachowań umożliwia dokonanie wczesnego rozpoznania potencjału twórczego. Jak pisze Krzysztof J. Szmidt (2022: 14), „dzieci myślą więcej i lepiej, niż są w stanie wyrazić w zrozumiałej postaci”, a rodzice są w stanie podjąć wysiłek zrozumienia motywacji, zachowań czy potrzeb swoich dzieci. Powrót po latach do tych samych rodziców, którzy opisywali swoje dzieci we wczesnym wieku szkolnym, by dokonali retrospektywnej oceny poziomu rozwoju zdolności, w tym przypadku – potencjału twórczego, ukazał wielość obszarów, w których młodzi ludzie kontynuują swoje twórcze działania, znaczenie wspierających postaw opiekunów, lecz także zmian w celach życiowych i poziomie motywacji oraz destrukcyjne oddziaływanie mediów i deficytów dziecka.

Wśród obszarów, w których realizowane są działania twórcze młodych ludzi, przeważa sztuka: plastyka, muzyka i taniec oraz w minimalnej skali aktorstwo. Młodzi ludzie, którzy w dzieciństwie pasjonowali się techniką i konstruowaniem, utrzymali swoje zainteresowania w tych dziedzinach, podejmując aktywności innowacyjne, konstrukcyjne, nierzadko łącząc je z nowymi technologiami. W mniejszym stopniu jako sfera rozwoju predyspozycji twórczych pojawia się matematyka, język ojczysty oraz aktywności społeczne. Okazało się, że młodzi ludzie poszukują przestrzeni dla realizacji swojej twórczości także w sferach innych, niż ujawniali to w okresie wczesnoszkolnym. Pojawiły się także deklaracje o zaprzestaniu rozwoju: ze względu na niską motywację, inne aktywności i zainteresowania, w tym media (Łukasiewicz-Wieleba 2021), oraz brak czasu. Wyraźną przeszkodą w rozwoju predyspozycji twórczych okazały się deficyty: ADHD oraz zespół Aspergera. W obliczu tej podwójnej wyjątkowości dziecka – posiadanych zdolności oraz deficytów – w kolejnych latach rodzice uznali, że ważniejsze jest niwelowanie deficytów niż wspieranie rozwoju potencjału, szczególnie w obliczu nasilających się problemów z uczeniem się oraz w relacjach społecznych. Jedynie w przypadku dziecka z depresją twórcze działania miały znaczenie terapeutyczne. W podejmowaniu twórczości istotna jest motywacja i gotowość do podejmowania wysiłku (Barbot, Besançon, Lubart 2011), która może być wynikiem wewnętrznej potrzeby, jak i zewnętrznych bodźców, np. oczekiwania nagrody lub uznania. Motywacja zewnętrzna może być na tyle silna, że służy rekompensowaniu braku tej wewnętrznej (Baer, McKool 2009). Interesujące okazały się wyniki odnoszące się do poziomu motywacji do tworzenia.

Spadek motywacji związany jest z dociążeniem nauką szkolną, wielością zainteresowań (konieczność podejmowania wyborów, czym się zająć), brakiem inspiracji z zewnątrz, uznaniem swoich prac za niewystarczająco dobre. Ten brak motywacji, który pojawia się w procesie rozwoju potencjału twórczego młodych ludzi, to obszar pracy dla rodziców i nauczycieli. Mogą oni nie tylko generować w domu i szkole warunki do podejmowania działań twórczych, lecz także wzmacniać odporność psychiczną na porażki, niepowodzenia i zaniżoną samoocenę, oddziaływać na młode osoby poprzez nagrody i docenianie czy po prostu nie zniechęcać do twórczej aktywności (Silvia, Christensen, Cotter 2016).

Znaczący okazał się także wątek stereotypizacji aktywności twórczych. Badania potwierdzają istnienie stronniczości w ocenie prac twórczych wykonanych przez kobiety i mężczyzn (Kaufmann et al. 2010): przekonają, że mężczyźni są postrzegani jako bardziej kreatywni niż kobiety (Gralewski 2019; Proudfoot, Kay, Koval 2015), oraz uznanie, że określonymi dziedzinami twórczości powinny się zajmować osoby o określonej płci (European Commission... 2022). W zaprezentowanych badaniach stereotypizacja uwyrażnia się w tym, że u żadnej z dziewczynek w badanej grupie nie pojawiły się zainteresowania twórczymi działaniami w dziedzinie konstruowania i techniki (co może jednak być tłumaczone brakiem zainteresowania – we wczesnym dzieciństwie żadna z dziewcząt nie przejawiała takich pasji). Wyraźniejsza jest postawa dwóch chłopców, którzy świadomie zrezygnowali z zajmowania się plastyką, uznając, że jest to dziedzina „dla dziewcząt”. Wycofali się więc z dziedziny nie dlatego, że nie była ona interesująca lub ich wyniki były niesatysfakcjonujące, lecz z powodu przekonania, że nie jest to zajęcia odpowiednie dla chłopców. Może się to wiązać z poszukiwaniem akceptacji społecznej w obrębie swojej płci (Kaufmann et al. 2010).

Widoczne jest, że rodzice odgrywają ważną rolę w rozwoju potencjału twórczego swoich dzieci (Olszewski-Kubilius 2002). Ci, którzy sami są osobami kreatywnymi i cenią taki sposób życia, wzmacniają rozwój swoich dzieci, bez względu na to, w jakiej dziedzinie ich aktywność twórcza się ujawnia. Co więcej, poszukują miejsc, osób, przedmiotów, które umożliwią młodym ludziom samorealizację i „kreowanie siebie”. Kreatywne rodzicielstwo tworzy warunki do rozwoju dziecka poprzez wolność, poczucie bezpieczeństwa, wzbogacania środowiska, w którym dziecko się uczy, dbałość o ogólne wartości moralne (a nie szczegółowe zasady) (Pugsley, Selcur 2018). Spostrzeżenia te znajdują odzwierciedlenie w postawach wspierających rodziców, którzy podejmują wysiłek, by atmosfera domu sprzyjała rozwojowi potencjału twórczego ich dzieci.

W obojętnych wobec rozwoju potencjału twórczego dzieci postawach rodziców dostrzega się dopasowanie do oczekiwań społecznych – częste naruszanie przez buntujące się dzieci norm czy ich zachowania wykraczające poza „normalność” stanowią rodziców kłopot i budzą ich niepokój (Lovecky 1992). Jest to wzmacniane przez oczekiwania formułowane przez nauczycieli, którzy nie lubią cech twórczych u ucznia, a raczej preferują te, które wiążą się z przestrzeganiem norm społecznych. Dla dorosłych kreatywni uczniowie to osoby impulsywne i destrukcyjne (Pugsley, Selcur

2018), także sama szkoła, jako system narzucający strukturę, ogranicza i zniechęca do podejmowania działań twórczych na rzecz tych konformistycznych i wpisujących się w ramy instytucji (Runco, Acar, Cayirdag 2017). Dziecko nietwórcze, podporządkowane, to dziecko bardziej dopasowane społecznie – w tym kontekście twórczość nie jest pożądaną społecznie wartością.

Interesujące jest stwierdzenie, że w grupie rodziców, którzy w początkowych etapach edukacyjnych swoich dzieci określali siebie jako poszukujących, kreatywnych, wspierających, pojawiło się rozczarowanie i zniechęcenie, które jest efektem odmiennego od oczekiwanego rozwoju dziecka. Rodzice ci poszukują wyjaśnienia tego faktu zarówno w sobie i błędach rodzicielskich, jak też w mediach, nadmiarze zainteresowań i aktywności dziecka (co można określić jako wypalenie się w okresie dzieciństwa), odmiennym świecie wartości młodych ludzi oraz brakiem społecznej akceptacji dla osób twórczych (Limont 2013). Należy tu także podkreślić znaczenie samego okresu dorastania młodych ludzi, którzy uniezależniają się od dorosłych i ich oczekiwań, kształtując swoją tożsamość i świat wartości, poszukują akceptacji rówieśników i miejsca w grupach społecznych (van der Zanden, Meijer, Beghetto 2020).

Kreatywność jest jedną z najważniejszych kompetencji obecnych czasów, stanowi pożądaną cel edukacyjny oraz cechę niezbędną do wykonywania wielu zawodów (Lubart, Zenasni, Barbot 2013). Dlatego zrozumienie procesu rozwoju potencjału twórczego dzieci oraz postaw rodziców wobec tego zjawiska jest istotnym aspektem pedagogiki twórczości.

Ograniczeniem powyższych badań jest stosunkowo nieliczna grupa rodziców, którzy wypowiedzieli się na temat predyspozycji twórczych swoich dzieci. Dalszych, szerszych badań wymaga dociekanie, w jakich obszarach i na skutek jakich okoliczności młodzież rozwija swoje możliwości twórcze, a także jaki jest związek pomiędzy wyodrębnionymi postawami rodziców a ich samooceną własnej postawy twórczej. Ważny wątek, wymagający dalszego zgłębiania, stanowi również kwestia deficytów jako inhibitora rozwoju potencjału twórczego młodych ludzi.

Bibliografia

- Baer J., McKool S. (2009) *Assessing Creativity Using the Consensual Assessment Technique* w: C. S. Schreiner, *Handbook of Research on Assessment Technologies Methods and Applications in Higher Education*, Hershey, PA, IGI Global, s. 1–13.
- Barbot B., Besançon M., Lubart T. I. (2011) *Assessing Creativity in the Classroom*, "The Open Education Journal", nr 4(2), s. 58–66, <https://dx.doi.org/10.2174/1874920801104010058>.
- Beghetto R., Dilley A. (2016) *Creative Aspirations or Pipe Dreams? Toward Understanding Creative Mortification in Children and Adolescents. Perspectives on Creativity Development*, "New Directions for Child and Adolescent Development", nr 151, s. 85–95, <https://doi.org/10.1002/cad.20150>.
- Broclawik K., (2005) *Grupy jako środowiska aktywności twórczej* w: A. Tokarz, *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Dillon J. J. (2002) *The Role of the Child in Adult Development*, "Journal of Adult Development", nr 9, s. 267–275, <https://doi.org/10.1023/A:1020286910678>.
- Dobrołowicz W. (1993) *Psychika i bariery*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022) *Gender gaps in the cultural and creative sectors*, Brussels, Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/322133>.
- Gralewski J. (2019) *Czy płęć twórcy ma znaczenie? Przekonania nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnego chłopca oraz kreatywnej dziewczynki*, „Rocznik Lubuski”, nr 4(1), s. 49–69, <https://doi.org/10.34768/rl.2019.v451.03>.
- Jastrzębska D., Limont W. (2017) *Not Only Jumps, Slumps, but also Mini Plateau. Creative Potential Assessed by the Test for Creative Thinking-Drawing Production. A Cross-Sectional Study of Polish Students Aged from 7 to 18*, "Creativity Research Journal", nr 29(3), s. 337–342, <https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1360060>.
- Karwowski M., Beghetto R. (2019) *Creative Behavior as Agentic Action*, "Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts", nr 13(4), s. 402–415, <https://doi.org/10.1037/aca0000190>.
- Karwowski M., Lebuda I., Beghetto R., Kaufman J., Sternberg R. (2019) *Creative Self-Beliefs w: The Cambridge Handbook of Creativity*, J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (red.), Cambridge, Cambridge University Press, s. 396–418.
- Kaufman J. C. (2011) *Kreatywność*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kaufman J. C., Baer J., Agars M. D., Loomis D. (2010) *Creativity Stereotypes and the Consensual Assessment Technique*, "Creativity Research Journal", nr 22(2), s. 200–205, <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.481529>.
- Kleibeuker S., De Dreu C., Crone E. (2016) *Creativity Development in Adolescence: Insight from Behavior, Brain, and Training Studies*, "New Directions for Child and Adolescent Development", nr 151, s. 73–84, <https://doi.org/10.1002/cad.20148>.
- Kleibeuker S., Stevenson C., van der Aar L., Overgaauw S., van Duijvenvoorde A., Crone E. (2017) *Training in the Adolescent Brain: An fMRI Training Study on Divergent Thinking*, "Developmental Psychology", nr 53(2), s. 353–365, <https://doi.org/10.1037/dev0000239>.
- Kwaśniewska J. M., Gralewski J., Witkowska E. M., Kostrzewska M., Lebuda I. (2018) *Mothers' Personality Traits and the Climate for Creativity They Build with Their Children*, "Thinking Skills and Creativity", nr 27, s. 13–24, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.002>.
- Kwaśniewska J. M., Lebuda I. (2017) *Balancing Between Roles and Duties – The Creativity of Mothers*, "Creativity. Theories – Research – Applications", nr 4(1), s. 137–158, <https://doi.org/10.1515/ctra-2017-0007>.
- Lebuda I., Jankowska D. M., Karwowski M. (2020) *Parents' Creative Self-Concept and Creative Activity as Predictors of Family Lifestyle*, "Environmental Research and Public Health", nr 17(24): 9558, <https://doi.org/10.3390/ijerph17249558>.
- Limont W. (2013) *„Stań na ramionach gigantów”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, s. 125–138, <https://doi.org/10.5604/00332860.1094506>.
- Lovecky D. (1992) *Exploring Social and Emotional Aspects of Giftedness in Children*, "Roeper Review", nr 15(1), s. 18–25, <https://doi.org/10.1080/02783199209553451>.
- Lubart T., Zenasni F., Barbot B. (2013) *Creative Potential and its Measurement*, "International Journal for Talent Development and Creativity", nr 1(2), s.41–51.

- Łukasiewicz-Wieleba J. (2018) *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2021) *Nowe technologie w edukacji uczniów zdolnych*, w: A. Klimska, M. Klimska, *Przyszłość polskiej szkoły. Alert pedagogiczny*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 80–92.
- Nęcka E. (2001) *Psychologia twórczości*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Olszewski-Kubilius P. (2002) *Parenting Practices that Promote Talent Development, Creativity, and Optimal Adjustment*, w: M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon, *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do We Know?*, Waco, TX, Prufrock Press, s. 205–212.
- Perleth C., Sierwald W., Heller K. (1993) *Selected Results of the Munich Longitudinal Study of Giftedness: The Multidimensional/Typological Giftedness Model*, "Roeper Review", nr 15(3), s. 149–155.
- Proudfoot D., Kay A. C., Koval Ch. Z. (2015) *A Gender Bias in the Attribution of Creativity: Archival and Experimental Evidence for the Perceived Association Between Masculinity and Creative Thinking*, "Psychological Science", nr 26(11), s. 1751–1761, <https://doi.org/10.1177/0956797615598739>.
- Pugsley L., Selcur A. (2018) *Supporting Creativity Or Conformity? Influence of Home Environment and Parental Factors on the Value of Children's Creativity Characteristics*, "The Journal of Creative Behavior", nr 54(3), s. 598–609, <https://doi.org/10.1002/jocb.393>.
- Richards R. (2012) *Everyday Creativity w: The Cambridge Handbook of Creativity*, J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (red.), Cambridge, Cambridge University Press, s. 189–215.
- Runco M., Acar S., Cayirdag N. (2017) *A Closer Look at the Creativity Gap and Why Students Are Less Creative at School than Outside of School*, "Thinking Skills and Creativity", nr 24, s. 242–249, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.003>.
- Silvia P. J., Christensen A. P., Cotter K. N. (2016) *Commentary: The Development of Creativity—Ability, Motivation, and Potential*, "Perspectives on creativity development. New Directions for Child and Adolescent Development", nr 151, s. 111–119.
- Singer J., Lythcott M. (2002) *Fostering school achievement and creativity through sociodramatic play in the classroom*, "Research in the Schools", nr 9(2), s. 43–52.
- Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C. (2012) *Nurturing The Young Genius*, "Scientific American Mind", nr 23(5).
- Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. (2015) *From Traditional Perspectives on Giftedness to Embracing Talent Development: A Transition Based on Scholarship in Psychological Science*, "Psychologia Wychowawcza", nr 8, s. 9–19.
- Szmidt K. J. (2007) *Pedagogika twórczości*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K. J. (2022) *Dziecko odkrywca twórczych problemów i pytań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 17(66), s. 11–26, <https://doi.org/10.35765/eetp.2022.1766.01>.
- Torrance E. (1968) *A Longitudinal Examination of the Fourth Grade Slump in Creativity*, "Gifted Child Quarterly", nr 12(4), s. 195–199, <https://doi.org/10.1177/001698626801200401>.
- Torrance E. (1975) *Preliminary Manual: Ideal Child Checklist*, Athens, GA, Georgia Studies of Creative Behavior.
- van der Zanden P., Meijer P., Beghetto R. (2020) *A Review Study about Creativity in Adolescence: Where Is the Social Context?*, "Thinking Skills and Creativity", nr 38: 100702, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100702>.

O Autorce

Joanna Łukasiewicz-Wieleba – pedagog, doktor habilitowana nauk społecznych, profesor uczelni zatrudniona w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Instytucie Pedagogiki. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół pedagogiki zdolności, w szczególności – uwarunkowań rozpoznawania i rozwijania potencjału dzieci, rodzicielstwa oraz znaczenia zdolności w perspektywie całościowej. Drugi obszar badawczy odnosi się do nowych technologii i ich zastosowań edukacyjnych.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba is a pedagogue, habilitated doctor of social sciences, and associate professor at the Institute of Pedagogy at the Maria Grzegorzewska University. Her research interests focus on the pedagogy of giftedness – in particular the determinants of recognizing and developing the potential of children, parenting, and the importance of abilities and talents in life. Her second main research area relates to new technologies and their educational applications.

Cytowanie

Łukasiewicz-Wieleba J. (2023) *Rodzice wobec rozwoju potencjału twórczego swoich dzieci*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(16), s. 175–190, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.11>.

Magdalena Gierczar-Borkowska* 

Zaangażowanie rodziców w rozwój zdolności dziecka w rodzinach edukacji domowej w Polsce

Abstrakt

Zdolności dziecka i niesprzyjające ich rozwojowi warunki szkolne, które obserwują rodzice, są jednym z istotnych motywów podejmowania edukacji domowej. W tym trybie edukacji to rodzice odpowiedzialni są za umożliwienie dziecku rozwoju adekwatnego do jego możliwości. Celem artykułu było opisanie zaangażowania rodziców w rozwijanie zdolności dziecka w edukacji domowej. Badania przeprowadzone zostały w tradycji jakościowej, metodą wywiadu narracyjnego. Uzyskany materiał badawczy poddano analizie i interpretacji. Wykorzystano *Model Różnicujący Zdolności i Talent* François Gagnégo. Przeprowadzone badania pozwoliły opisać i zinterpretować aktywność rodziców w obszarze rozwijania zdolności dziecka (skategoryzować i opisać działania, które podejmują, rodzaje zdolności, które identyfikują i pomagają dziecku rozwijać), oraz przedstawić refleksje towarzyszące rodzicom w realizacji tych zadań. Można wnioskować, że rodzice w edukacji domowej koncentrują się w swoich działaniach na stworzeniu dzieciom warunków do rozwoju zdolności oraz wyposażeniu ich w kompetencje, które temu sprzyjają.

Słowa kluczowe: edukacja domowa, zdolności, rodzice, dziecko zdolne.

Parental Involvement in the Development of Children's Abilities in Home Education Families in Poland

Abstract

The abilities of children and the school conditions detrimental to their development, as observed by parents, are one of the important motivations behind the decision to homeschool children. In this model of education, the parents are responsible for mak-

* Uniwersytet Opolski.

Artykuł otrzymano: 12.10.2022; akceptacja: 5.01.2023.

ing it possible for the child to develop according to their capabilities. The aim of this article is to describe the engagement of parents in developing their children's abilities in home education. Research was performed in the qualitative tradition, using the narrative interview method. The resulting research material was subjected to analysis and interpretation. *The Differentiating Model of Giftedness and Talent* by François Gagné was used as an inspiration. The conducted research allowed to describe and interpret parents' activity in developing children's abilities – to categorize and describe their actions, the types of ability they identify and help develop, and to present reflections which accompany parents while realizing those tasks. It can be concluded that homeschooling parents concentrate on creating the appropriate conditions for their children to develop abilities, and on equipping them with corresponding skills and competences.

Keywords: home education, homeschooling, abilities, parents, gifted child.

Wprowadzenie

Rodzina – pierwsze środowisko wychowania – zwykle usuwa się na dalszy plan, gdy myślimy o rozwoju zdolności dzieci starszych niż kilkuletnie, co wiąże się z powszechnym korzystaniem z usług instytucji oświatowych. Każdy sześciolatek jest już objęty obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym¹. Siedmiolatki wkraczają w wiek obowiązku szkolnego i podlegają mu do ukończenia szkoły podstawowej (nie dłużej niż do ukończenia 18 r.ż.), a później – aż do osiągnięcia pełnoletności – obowiązkowi nauki², najczęściej również realizowanemu w szkołach. Wówczas w dyskursie publicznym i potocznych rozmowach „dziecko” zastępujemy słowem „uczeń”, pozostając w zgodzie z prawem oświatowym i uzusem, wynikającym z powszechności rozwiązania, jakim jest nauka w szkole. Ta praktyka językowa, rozciągająca stan prawny w jednym z obszarów życia dziecka na jego codzienność (na niemal całe jego życie), zmienia sposób postrzegania dziecka, konsekwentnie sprowadzając je i nasze myślenie o nim do określonej roli społecznej – roli ucznia. Szkoła silnie wpisała się w powszechną świadomość. W rozmowach odnosimy się do niej, zastępując w ten sposób informacje o wieku dziecka (np. „we wrześniu idzie już do szkoły”, „w tym roku kończy podstawówkę”, „za rok zdaje maturę”). O rozwoju zdolności pisze się zatem i mówi najczęściej w odniesieniu do „ucznia”, nie do „dziecka”³.

Niezależnie od tej tendencji coraz liczniejsza staje się w Polsce grupa społeczna, która nie posyła dzieci do szkół. To rodziny edukacji domowej (ED), korzystające

¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016..., art. 31 ust. 4.

² Ustawa z dnia 14 grudnia 2016..., art. 35 ust. 1 i 2.

³ Przykładowe tytuły: *Utalentowany uczeń i jego wrogowie* (Salcher 2009); *Osiągnięcia uczniów zdolnych* (Sękowski 2000). Warto także zauważyć łączne stosowanie słów „uczeń” i „szkoła” w jednym tytule, np.: *Samopoczucie ucznia zdolnego w szkole* (Porzucek-Miśkiewicz 2013) – tytuł (sugerujący, że można rozważać też samopoczucie „ucznia” poza szkołą), który, podobnie jak inne tego typu, ukrywa przekonanie, że dla użytkowników języka dziecko jest „uczniem” również poza szkołą. Trzeba jednak podkreślić, że są też publikacje, w których tytułach dziecko nie jest wtłoczone w rolę ucznia, np. *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole* (Rimm 2000), czy wprost wskazujący na postrzeganie dziecka „dzieckiem” także w szkole: *Szkoła i dziecko* (Dewey 2006).

z możliwości realizacji obowiązków edukacyjnych poza szkołą⁴. Tego rodzaju decyzja sprawia, że rola rodziny jako źródła wartości, wzorów, wiedzy o świecie i tworzenia się postaw dziecka (Adamski 2002: 10–12) staje się szczególnie ważna. Rodziny takie organizują edukację dzieci wg przyjętej przez siebie koncepcji, różniąc się przy tym sposobami jej realizacji. Nie można opisać jednego wzoru takiej edukacji, ale można wskazywać jej cechy, np.: uczenie się przez działanie, indywidualizacja, wielość źródeł wiedzy, interakcyjne środowisko uczenia (się), zaangażowanie rodziny w ten proces, zdawanie egzaminów klasyfikacyjnych w szkole – szczególnie zostały one opisane przez Magdalenę Giercarz-Borkowską (2019: 208–300). Każde dziecko realizujące obowiązek szkolny jest bowiem uczniem wybranej szkoły – choć nie jest na co dzień „ucznikiem” nazywane – i ma obowiązek przystępowania w niej do rocznych egzaminów umożliwiających promocję, a w konsekwencji – ukończenia szkoły. Często jest to jedyna forma współdziałania dziecka ze szkołą, choć w miarę rozrastania się środowiska ED przybywa zwolenników pozostawiania z nią w kontakcie online i korzystania z udostępnianych zadań, materiałów czy konsultacji. Różnica oczekiwań choćby w tym zakresie wskazuje na rozbieżność w formach prowadzenia ED, a tym samym – zróżnicowane zaangażowanie rodziców w tę działalność. Jest to także tryb uczenia się odbiegający od powszechnie przyjętej konwencji, tak w działaniach, jak i w zakresie wskazanej praktyki językowej oraz w związanych z nimi wartościach.

Rodziny w edukacji domowej

Rodzice, jako odpowiedzialni za edukację dziecka, mają związane z nią obowiązki. Oprócz wypełniania tych formalnych⁵, sami określają, jak będą angażować się w naukę dziecka, co ma początek na etapie decydowania o ED.

Badania pozwalają wskazać, że jednym z motywów wyboru nauki poza szkołą są obserwowane przez rodziców zdolności dziecka i niezaspokajanie związanych z nimi potrzeb w szkole (Giercarz-Borkowska 2019: 307–319). Szkoła w doświadczeniach wielu praktyków ED okazuje się miejscem, w którym – jak określali – „dziecko gaśnie”, „marnuje się”, „cofa”. Rodzice obserwowali, że ich ciekawe świata dziecko wraca ze szkoły zniechęcone, znużone, zmęczone, często też przeżywa tam trudności w kontaktach interpersonalnych, związane z cechującą zdolnych asynchronią rozwojową. Zaczynali wtedy postrzegać ED jako nadzieję na zindywidualizowanie nauki i urzeczywistnianie potencjału dziecka.

Decyzja o rozpoczęciu ED podejmowana jest najczęściej rodzinnie. Uczestniczą w niej wszyscy zainteresowani – dziecko i oboje rodzice, choć nie wszyscy są do niej równie przekonani (częściej optują za nią matki niż ojcowie). Później rodzicem, który zajmuje się zadaniami związanymi z ED, są głównie matki. Najczęściej mają one wyższe wykształcenie i można szacować, że około 70% z nich pracuje zawodowo. Rodziny są najczęściej średnio lub dobrze sytuowane. Utrzymaniem rodziny zajmuje

⁴ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016..., art. 37 ust. 1.

⁵ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016..., art. 37 ust. 1 i 2.

się zdecydowana większość ojców – im bardziej absorbująca czasowo jest ich praca, tym bardziej elastycznie do własnego zarobkowania podchodzą matki, aż do rezygnacji z życia zawodowego włącznie. Kwestia ta ma też związek z wiekiem dzieci – im młodsze, tym bardziej potrzebne jest zaangażowanie rodziców we wszystkie procesy związane z wybranym trybem uczenia (się): opiekę, edukację i wychowanie, w tym dbałość o rozwój zdolności (Giercarz-Borkowska 2020; Kochan 2015).

Rodziny realizujące ED zamieszkują różne regiony Polski. Według danych MEN (Kopeć 2020) największe skupiska uczących się w tym trybie notuje się w województwach mazowieckim (2766 osób) i śląskim (2195), a w czterech następnych ich liczba przekracza 1000 (wielkopolskie – 1456, dolnośląskie – 1064, podlaskie – 1046 i pomorskie – 1019). Wskazania te należy ostrożnie odnosić do terenu zamieszkania. Opublikowane dane dotyczą bowiem liczby dzieci zapisanych do placówek oświatowych z tych województw, co nie zawsze – mimo, że czasowo obowiązywała rejonizacja – odzwierciedla rzeczywiste województwo zamieszkania dziecka i ma związek z funkcjonowaniem tzw. „szkół przyjaznych ED”, wybieranych przez rodziców chętniej niż inne. Istotne jest, że rodziny ED żyją w różnych środowiskach (od małych wsi po miasta wojewódzkie), przy czym największa ich koncentracja jest w dużych miejscowościach. Miejsce zamieszkania to ważny czynnik wpływający na możliwości wspierania zdolności dziecka, podobnie jak sytuacja zawodowa rodziców, status ekonomiczny i struktura rodziny, które współtworzą środowiskowe warunki rozwoju zdolności.

ED podejmują najczęściej rodziny pełne. Przeważa informacja, iż średnia liczba dzieci w rodzinach ED jest bliska 3, jest więc wyższa niż w statystycznej rodzinie (Królikiewicz 2016: 121–122; Bielecka-Prus, Heleniak 2018: 145). Choć większość rodzin ED jest wielodzietna (57%), to najczęściej rodziny te wychowują 2 dzieci (30,2%) (Bielecka-Prus, Heleniak 2018), z czym spójne są moje obserwacje. Nie wszystkie dzieci uczą się w omawianym trybie. Rodzeństwo w ED postrzegane jest przez praktyków jako ważny czynnik wspomagający wychowanie i prawidłowy rozwój dzieci, ponieważ kontakty z rodzeństwem służą kształtowaniu umiejętności społecznych.

Co zatem dzieje się w rodzinach ED, które rozpoczęły ją, kierując się troską o rozwój zdolności dziecka? Czy i w jaki sposób urzeczywistniają swoje nadzieje? Wartość ED jako alternatywy edukacyjnej dla dzieci zdolnych została już opisana we wcześniejszych badaniach (por.: Giercarz-Borkowska 2019, 2021). Zrekonstruowałam w nich praktykowanie ED oraz przypisywane jej znaczenia i wartości, wśród których są m.in.:

- troska o własne dzieci, rozumiana jako dbałość o jakość ich edukacji;
- ochrona ciekawości poznawczej dziecka – naturalnej cechy, która podlega modyfikacji pod wpływem działań instytucji;
- indywidualne podejście do potrzeb i możliwości, stwarzanie warunków do ich realizacji;
- wolność jako podstawowa wartość ED, rozumiana w licznych kontekstach, także w odniesieniu do organizacji i tempa uczenia (się), podejmowanych zagadnień, form i metod uczenia (się), źródeł wiedzy itp.

Wynikiem podsumowującym te badania jest konstatacja, że ED to styl życia; angażujący całą rodzinę i satysfakcjonujący – choć trudny – styl życia w wolności, nastawiony na podniesienie jakości życia rodzinnego, w którym poznawanie świata jest aktywnością współdzieloną przez wszystkich członków rodziny (Gierczak-Borkowska 2019, 2021).

Aby uzupełnić opis współczesnej ED w Polsce, warto poznać, jak rodzice angażują się w rozwijanie zdolności dziecka – czyli potencjału, dzięki któremu człowiek może osiągać różne umiejętności szybciej niż inni i na wyższym poziomie (Limont 2012: 21). Droga do jego rozwinięcia zdeterminowana jest licznymi czynnikami, wśród których rolę katalizatora zmiany naturalnych zdolności w dojrzałe talenty pełnią środowiskowe warunki rozwoju: środowisko życia osób zdolnych, ich najbliższe otoczenie, warunki organizacyjne edukacji, a także przypadek. Opisał je – wśród innych sformułowanych przez siebie katalizatorów rozwoju – François Gagné, tworząc *Model Różnicujący Zdolności i Talent* (Gagné 2016). W ED środowisko rodzinne – wobec braku środowiska szkolnego – zyskuje więc szczególne znaczenie.

Założenia metodologiczne badań własnych

Badanie prowadziłam w tradycji jakościowej, wykorzystując materiał z wcześniejszych badań biograficznych metodą wywiadu narracyjnego (lata 2012–2016, 2018–2021), uzupełniony o kolejne wywiady (w roku 2022). Zgromadzony przeze mnie zbiór jest bardzo obszerny (około 1200 stron transkrypcji) i umożliwia wielokrotne dokonywanie analiz pod kątem wybranej problematyki. Uczestnicy badań odpowiadali bowiem na pytanie: „Jakie są Pani/Pana doświadczenia związane z edukacją własnych dzieci/własnego dziecka?”, co pozwoliło zebrać wypowiedzi wielowątkowe, z których można rekonstruować kolejne fragmenty rzeczywistości społecznej związanej z ED, poszukując odpowiedzi na aktualnie postawione pytanie badawcze. Sukcesywne gromadzenie materiału pozwala też na ogląd opisywanego fenomenu w czasie.

Celem aktualnego badania był opis rodzicielskiego zaangażowania – próba odpowiedzi na pytanie: „Jakie jest zaangażowanie rodziców w rozwijanie zdolności dziecka w rodzinach ED we współczesnej Polsce?”. Dążąc do niego, dokonałam analizy i interpretacji wybranych 40 wywiadów narracyjnych (12 pozyskanych w latach 2012–2016, 10 z lat 2018–2020 i 18 z 2022 roku – ich fragmenty przytaczam w tekście) przeprowadzonych z rodzicami (32 matki, 8 ojców), którzy zajmują się ED od 1 roku do 8 lat i wychowują od 1 do 5 dzieci (większość uczy się w ED). Wszyscy ojcowie pracują, wśród matek zaś aktywnych zawodowo było 21.

O wyborze wywiadu do badania decydowała ujawniona w nim motywacja do podjęcia ED. Jeśli znaczące było dążenie do zapewnienia dziecku możliwości rozwoju adekwatnych do jego zdolności – brałam wywiad pod uwagę. Jeden wywiad odbył się za pomocą komunikacji zdalnej, pozostałe przeprowadziłam w bezpośrednim kontakcie z uczestnikiem, najczęściej w jego domu. Wypowiedzi nagrałam dyktafonem,

po czym zanonimizowałam podczas transkrypcji. Analiza polegała na wyodrębnianiu pasażów narracji podejmujących wątki odpowiadające postawionemu pytaniu badawczemu, które następnie interpretowałam, by zrekonstruować – tworzone w tym przypadku przez rodzinę – środowiskowe warunki rozwoju zdolności, czyli wskazane w koncepcji Gagné katalizatory. Przedstawiona wiedza – jako rezultat interakcji badacza z uczestnikami badań – jest intersubiektywna.

Kategorie rodzicielskiego zaangażowania w rozwijanie zdolności dziecka

Początki praktykowania ED to poszukiwanie rodzinnej drogi edukacyjnej, dopasowanej do potrzeb mającego z niej korzystać dziecka, ale też do możliwości rodziny. Przekonanie o zdolnościach dziecka wynika w pierwszej kolejności z rodzicielskich obserwacji, często potwierdzonych wynikami badań psychologiczno-pedagogicznych czy innych testów. Rodzice zyskują wówczas wiedzę o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a przynajmniej świadomość, że dziecko wymaga innego niż standardowe postępowania wobec niego, aby mogło urzeczywistnić swój potencjał. Jeśli dotąd nie poszukiwali profesjonalnej wiedzy o rozwoju zdolności – zaczynają to robić.

Kiedy było już w szkole naprawdę źle, syn narzekał między innymi na nudę, w którą szkoła nie chciała wierzyć, posłałam z nim na test do siedziby Mensy. To było spontaniczne. [...] Kiedy rozwiązał ku zdziwieniu prowadzącej poprawnie test w stu procentach i w czasie o połowę krótszym niż przewidziany, zrozumiałam, że jednak pod tym względem jest dość wyjątkowy [M/39 (matka, wywiad nr 39)].

Najczęściej początki ED to okres zaskakujących odkryć związanych z uczeniem (się), rozumieniem, czym ono jest, co jest w nim ważne, co nie jest efektywne, a wydawało się potrzebne itd. Spostrzeżenia wynikają zwykle z doświadczenia zmiany, która dotyczy dziecka i rodziców albo głównie rodziców – jeśli dziecko nie ma doświadczeń szkolnych.

Zmiana i nowe odkrycia dotyczą też codzienności – rytmu dnia, podziału zadań w rodzinie, korzyści i trudności emocjonalnych, płynących z dłuższego przebywania razem, konieczności mierzenia się z reakcjami społecznymi na ED itp. Ten okres nazywany jest przez praktyków ED „odszkolnieniem”. Podlegają mu zarówno dzieci, jak i rodzice. Dla tych ostatnich często jest to czas zwątpień: czy wybór ED był dobrą decyzją? czy dam radę jako matka/ojciec? co właściwie należy robić? czy będzie lepiej niż w szkole?

Usiadłam wieczorem i nie wiedziałam, co mam zrobić... Ogarnął mnie taki strach...! Tyle się naczytałam, wydawało mi się, że to takie oczywiste, a jak już przeszliśmy przez formalności, to [...] miałam jakąś taką blokadę – że tak naprawdę, to jak to ma wyglądać? Mam to zdolne dziecko i co dalej? [M/38].

Po pierwszym – obfitującym w radości i trudności – okresie wspólnego „bycia w ED” rodzice zaczynają patrzeć na dziecko i nowe zadania z dystansem, coraz bar-

dzieci w oderwaniu od myślenia o nich kategoriami przeniesionymi z porządku szkolnego (plan lekcji, regularne uczenie się w podziale treści na przedmioty, konieczność stałego sprawdzania wiedzy, realizacja materiału ze szkolnych podręczników itp.).

[...] obserwuję życie i co jest potrzebne, co jest ważne, co pomaga, co rozwija. Ja po prostu robię tą szkołę coraz mniejszą, coraz mniejszą... [M/7].

Wówczas ich zaangażowanie w rozwój zdolności dziecka przybiera postać sukcesywnie rozbudowywanych działań, które można zgrupować w trzy kategorie, opisane niżej w podrozdziałach.

Organizowanie dziecku warunków do rozwoju zdolności

Podstawowe działania dotyczą stworzenia dziecku środowiska sprzyjającego uczeniu (się), a później – systematycznego modyfikowania go w zależności od możliwości rodziny i potrzeb dziecka, w odniesieniu do nowej wiedzy o nim, jego potrzebach edukacyjnych i uczeniu (się), uzyskiwanej przez rodzica. Organizowanie warunków dotyczy dwóch sfer: materialnej oraz interpersonalnej. W wymiarze materialnym rodzice wyposażają domowe miejsce do uczenia się: gromadzą podręczniki, atlasy i inne książki, programy i sprzęt komputerowy, aplikacje przydatne w rozwoju zdolności kierunkowych, rozmaite pomoce dydaktyczne, instrumenty, sprzęt sportowy, narzędzia, materiały (np. odczynniki chemiczne itd.); finansują udział dziecka w zajęciach i wydarzeniach edukacyjnych (festiwalach, kursach, spotkaniach autorskich, treningach, warsztatach, lekcjach muzealnych itp.); organizują wycieczki krajoznawczo-turystyczne.

Kupujemy [pomoce, materiały]. Kupujemy, nie oszczędzamy. Wiem, że jeśli teraz dam mu to, czego potrzebuje – pójdzie dalej. Nie można robić wszystkiego jak w szkole – na kartce, w podręczniku. To nie jest rozwój [O/14].

Prowadząc badania narracyjne, miałam możliwość poznania prywatnych przestrzeni rodzin ED – mieszkań i domów. Charakteryzują je bogate zbiory książek o różnorodnej tematyce – kiedy brakuje miejsca na półkach i regałach, składane są w stosach wprost na podłodze. Pojedyncze egzemplarze leżące w różnych miejscach świadczą o ich bieżącym użyciu. Większość rodzin posiada pokaźne zasoby gier planszowych (służących rodzinnemu spędzaniu czasu), które jednocześnie rodzice wykorzystują do rozwijania myślenia dziecka. Podczas spotkań widziałam też odrębne pokoje wyposażone z myślą o nauce (w domach o dużych powierzchniach i zdecydowanie rzadziej w rodzinach z większą liczbą dzieci) oraz niekiedy pomieszczenia warsztatowe, organizowane w przestrzeni przydomowej, dla dzieci rozwijających zdolności wymagające takiego miejsca do działania (warsztat stolarski, mechaniczny, chemiczny, pracownia plastyczna). Jedna z rodzin zaaranżowała pokój w stylu tzw. „małpiego gaju”, umożliwiając rozwijanie zdolności ruchowych. Często zauważałam również instrumenty muzyczne oraz eksponowane wytwory dzieci (głównie

rękodzielnicze – ceramika, haft, ale też inne, np. samodzielnie złożone z podzespołów zestawy komputerowe).

Niekiedy po czasie okazuje się, że nie wszystkie z tych działań trafnie odpowiadały potrzebom dziecka – np. pokój zaaranżowany do nauki staje się głównie przechowalnią zgromadzonych pomocy, ponieważ dziecko najchętniej uczy się w interakcji z domownikami, na ogół przy kuchennym stole.

W sferze organizacji warunków interpersonalnych można wskazać poszukiwanie dla dziecka partnerów edukacyjnych, którzy będą towarzyszyć mu w rozwijaniu zdolności: staną się współuczestnikami uczenia się albo osobami inspirującymi i kierującymi uczeniem się w wybranym obszarze. Rodzice poszukują nauczycieli, instruktorów, mentorów, pasjonatów danej dziedziny i ułatwiają dziecku kontakty z nimi, choć nie zawsze się to udaje. Organizują stałe spotkania z taką osobą, umożliwiają kontakty cykliczne lub okazjonalne, ale też wyszukują osoby, które doraźnie wyjaśnią nurtujący dziecko problem. Mieści się tu też podpowiadanie dziecku lektur, dzięki którym może rozwijać zdolności niejako w kontakcie z ich autorami, a także wyszukiwanie źródeł wirtualnych, jak kanały na YouTube, blogi, vlogi czy podcasty. Wiele zależy od wieku dziecka – im starsze, tym większa jest jego samodzielność, a mniejsza rola rodzica.

[...] w ED to nie ja muszę być tym edukatorem pierwszym dla mojego dziecka, to może być świetny pasjonata-podróżnik, który będzie ich uczył geografii, to może być ukochany pan Sławek od astronomii edukacyjnej, czy pani Dagmara, która uczy ich włoskiego. [...] I to są dla nich te wzorce osobowe, to są ludzie, którym się oczy świecą i mają pasję. I dla mnie ED to jest właśnie ta droga [...], która pozwoli im na to, żeby robili w życiu cokolwiek zechcą, ale zgodnie ze swoimi talentami i pasjami [M/2].

Jeśli [w książce] nie ma pasji, tylko podręcznikowe wyliczenie faktów, to nawet te o ukochanej fizyce czy matematyce Maciek odrzuca. To wyzwanie znaleźć takie książki... zwłaszcza gdy się chce przemycić Maćkowi coś ze szkolnej podstawy programowej, którą on się specjalnie nie przejmuje. Nie udało mi się znaleźć mentora dla Maćka – ale czasem żartuję, że on przecież już ich ma, i to najlepszych. Feynman, Dragan, Matt Parker, Theodor Gray, Munroe Randall. Pasjonaci kochający swoje dziedziny... Tak, Maciek zawsze podkreśla, że książki są dla niego najlepsze [M/39].

Rodzice nawiązują również kontakty z innymi rodzinami ED, aby wspólnie organizować ciekawe zajęcia albo stworzyć grupę dzieci, które będą razem rozwijały zainteresowania i zdolności. Bywa, że takie wspólne zajęcia odbywają się regularnie, ale też mają postać okazjonalnych zjazdów czy kilkudniowych wizyt dziecka w innej rodzinie.

Sposoby angażowania się rodziców są podobne, z niewielkim przesunięciem akcentów w działaniach ze względu na zidentyfikowane zdolności dziecka – zarówno ogólną łatwość w uczeniu się, jak i zdolności kierunkowe: językowe, matematyczne, przyrodnicze, artystyczne, kinestetyczne (sportowe) i społeczne.

Wspieranie dziecka w nabywaniu kompetencji umożliwiających samodzielne uczenie się

Działania podejmowane w tej kategorii wynikają zwykle z uzyskanej dzięki ED możliwości bliższego obserwowania dziecka, jego lepszego poznania, ale też stawiania się refleksyjnym w obszarze edukacji. W wielu narracjach (głównie matek) pojawia się wątek dotyczący postawionego sobie celu, którym jest pomóc dziecku nauczyć się uczenia się. Często jest to pierwsze zadanie podejmowane przez matki, gdy już „oswoiły się” z ED we własnej rodzinie. Niekoniecznie jest ono wcześniej zaplanowane. Zwykle jest tak, że gdy po przejściu dziecka do ED rodzic spędza z nim więcej czasu i zaczyna odczuwać zwolnienie tempa życia (jedna z wartości ED podkreślanych przez praktyków!), to zauważa cechy i umiejętności (bądź trudności) dziecka, o których nie wiedział. Często dopiero wtedy zaczyna dostrzegać, że istotna jest umiejętność uczenia się, i konstatuje, że dotychczas nikt nie uczył dziecka, jak można to robić. Rodzic dostrzega też, że choć podjął odpowiedzialność za efekty dydaktyczne, to nie wie, które sposoby uczenia się dziecko lubi i które dają rezultaty.

Prowadzenie dziecka ku umiejętności samodzielnego uczenia się polega na wyposażeniu go w niezbędne „narzędzia” i jest skoncentrowane na kilku obszarach. Pierwszy z nich to rozpoznawanie i wybór skutecznych metod uczenia się – w początkowym okresie ED rodzic obserwuje, jak zachowuje się dziecko odnośnie do proponowanych mu metod uczenia się, form pracy – co preferuje? jakie zadania podejmuje z radością? jakich unika? jak uczy się samodzielnie, czy czyta podręcznik? wyszukuje treści online? potrzebuje pomocy dorosłego? woli pisać, słuchać, oglądać, czytać, rozmawiać? czy notowanie jest dla niego pomocne, wraca do notatek? woli notatki tradycyjne czy graficzne? czy potrzebuje powtórek? woli uczyć się indywidualnie czy w towarzystwie? itd.

Zorientowaliśmy się, że on nie potrafi się uczyć. Że oni w szkole po prostu słuchali nauczyciela i rozwiązywali zadania, coś tam mieli przeczytać w domu sami, ale właściwie to wszystko. I teraz się okazuje, że każde z nich uczy się inaczej [0/29].

Drugi obszar związany jest z planowaniem pracy. Z wywiadów wynika, że najczęściej rodzice od początku starają się angażować dziecko w planowanie pracy, aby wdrożyć je do samodzielności. Nawet najmłodsze dzieci uczestniczą w ustalaniu harmonogramu dnia czy zajęć na dany tydzień. Spotkałam się również z przypadkami, kiedy dziecko było proszone o samodzielne analizowanie podstawy programowej i wskazywanie treści, które jego zdaniem wymagają pracy, a które już nie (zdolne dzieci zupełnie dobrze radzą sobie z takim zadaniem). Nastolatki zwykle już potrafią zdecydować: w jakich porach będą się uczyć, jakim zakresem materiału zajmować się w tym miesiącu, ile czasu potrzebują, by przygotować się do konkursu itd. To ważna umiejętność wobec obowiązujących w ED egzaminów klasyfikacyjnych. Najczęściej to nie rodzic, a dziecko decyduje, w jakim rytmie chce przygotowywać się do nich i czy zamierza zdawać je wszystkie pod koniec roku szkolnego, czy też sukcesywnie.

Często sposób działania nastolatków – choć okazuje się skuteczny – odbiega od oczekiwanej przez rodzica systematyczności w realizacji podstawy programowej.

Ustaliliśmy wspólnie, że codziennie oni muszą robić coś, co będzie uczeniem się. Czyli mogą sami sobie wybrać, jaki to będzie przedmiot, czy zrobią eksperyment, czy rozwiążą zadania, czy opracują jakiś dział cały... Tak jest, że jak się Ania wciągnie, to leci do przodu jednym ciągiem. [...] Antek zaplanował sobie, że zdaje przedmioty po kolei i już ma cztery zdane [M/32].

Kolejny obszar dotyczy korzystania ze źródeł. Jeśli dzieci rozpoczynają dopiero formalną edukację, wyszukiwaniem źródeł zajmują się głównie rodzice. Jednak wraz z uzyskiwaniem przez dziecko umiejętności niezbędnych do samodzielnego poszukiwania i selekcjonowania źródeł wiedzy (czytanie ze zrozumieniem, rozumienie informacji) i nabieraniem doświadczenia w uczeniu się, to ono zaczyna coraz bardziej angażować się w wybór pomocy/źródeł, z których będzie czerpać. Dzieci wykorzystują w tym celu wszelkie możliwe zasoby wymienione wcześniej. Proces nabywania samodzielności można prześledzić na przykładzie korzystania z podręczników: najmłodszym dzieciom rodzic wybiera podręcznik i wskazuje zadania, później rodzic wybiera podręcznik, a o wyborze zadań decyduje dziecko, aż wreszcie to ono poszukuje podręczników odpowiadających jego potrzebom.

Maja mówiła, że szkolne książki są nudne. Na przykład jak się uczyła przyrody, to zupełnie nie z podręczników tych, co w szkole obowiązywały IV klasę, tylko raczej z takich popularno-naukowych książek, które były dla niej ciekawsze [O/17].

Ostatni z obszarów wyróżnionych w tej kategorii działań rodziców jest rozwijanie myślenia. W wywiadach często pojawiały się wątki świadczące o działaniach rodziców, które miały rozwijać u dziecka umiejętność analizowania i syntetyzowania informacji, wnioskowania, logicznego, krytycznego i dywergencyjnego myślenia, weryfikowania wiadomości i stosowania kreatywnych rozwiązań w praktyce. Ich formy, zakres zadań stawianych dziecku i oferowanej mu swobody zależą od jego wieku i doświadczeń. Umiejętności te (nawet jeśli nie wszyscy je tak nazwali) są łączone z wolnością – główną wartością przypisywaną ED. Rodzice dążą do nauczania dziecka niezależności w myśleniu, by stawało się coraz bardziej samodzielne w uczeniu się i przejmowało odpowiedzialność za własny rozwój. Chcą minimalizować swój udział w nauce ze względów praktycznych, ale też po to, by dziecko nie uczyło się działać pod dyktando dorosłego – chcą, by potrafiło rozpoznawać i zaspokajać własne potrzeby według swoich pomysłów i we własnym tempie, podobnie jak ma to miejsce przed rozpoczęciem formalnej edukacji. Indywidualizacja jest dla nich ważną wartością ED, podobnie jak samodzielność i odpowiedzialność za efekty uczenia się (por. Giercarz-Borkowska 2019: 244–258, 319–327, 334–341).

Mimo, że oni się zawsze interesowali historią, to sam przedmiot szkolny pod hasłem historia kojarzył jej się źle, bo kojarzył jej się tylko z wypełnianiem ćwiczeń i z mówiącym nauczycielem. [...] i tu [w ED] się okazało, że jak ona sobie może wygrzebać, [...] wybrać jakąś postać, bo ją zaciekawiła, poszukać sobie informacji, zaprzyjaźnić się z nią i się okazało na przykład, że „wow, jaki fajny jest Chmielnicki!”. I Chmielnickiego przeszukała w tę i z powrotem! A w [...] obejrzała sobie,

przesłuchała sobie *Trylogię* Sienkiewicza, no i potem się okazało, że pan Skrzetuski to też postać prawdziwa – no ale to nie taka jak w książce! I to dłubanie się okazało, że... miała na to czas, ale wtedy odkryła, że [...] trochę to tak, niby jest tak, jak w tych książkach, [...] ale można sprawdzić, można ustalić, co było naprawdę, [...] że nie jest tak, jak w ćwiczeniach szkolnych, że: tu proszę ocenić, dobry czy zły, prawidłowa odpowiedź, że zły, koniec, kropka [M/10].

Wspieranie rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych dziecka

Działania rodziców, które można opisać taką kategorią, zmierzają ku temu, by dziecko umiało podejmować nowe zadania, radzić sobie z trudnościami i porażkami, współpracować z ludźmi (dziećmi i dorosłymi) oraz jak najpełniej uczestniczyć w życiu społecznym. Zdolni, ze względu na asynchronię rozwojową, mają trudności emocjonalne i społeczne podczas funkcjonowania w grupie, jednak silniej manifestują się one u uczniów niż u dzieci w ED. Dzieje się tak, ponieważ uczeń zdolny musi przebywać w grupie równolatków, od których znacząco odbiega poziomem rozwoju intelektualnego i moralnego (jest wyższy niż metrykalny) oraz rozwoju emocjonalnego i społecznego (jest niższy), co nie pozwala mu realizować potrzeby afiliacji i doświadczać wsparcia społecznego. Prowadzi natomiast do licznych i często silnie negatywnych konsekwencji psychicznych u nieprzeciętnie rozwijających się dzieci, które wzrastają w poczuciu odmienności, zmagają się z niezrozumieniem, odrzuceniem i przemocą, a w obszarze dydaktycznym prowadzi je do Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć (Gierczarz-Borkowska 2019: 36–48, 70–76).

W ED nie występuje konieczność wielogodzinnego przebywania w licznej grupie równolatków i wykonywania czynności intelektualnych poniżej swoich możliwości. Wiele dzieci trafia tam jednak po kilku latach uczęszczania do szkoły, gdzie zdążyły doznać krzywd. Rodzice muszą więc borykać się z konsekwencjami zaistniałego problemu i starają się tworzyć dziecku atmosferę bezpieczeństwa emocjonalnego i wolności od opresyjnych kontaktów rówieśniczych. Wśród uczestników moich badań są rodziny, które zabrały dzieci ze szkół w ostatnim momencie, tj. gdy ujawnione zostały plany samobójcze dziecka, motywowane przemocą rówieśniczą, albo już po takiej nieudanej próbie. I choć są to skrajne przypadki, to w rodzinach ED wychowuje się wiele wysoko wrażliwych dzieci, które opuściły szkołę poranione psychicznie.

Rodzice dzieci, które od początku formalnej edukacji są w ED, także starają się dbać o ich psychospołeczny rozwój i dobrostan. Ich zadanie jest łatwiejsze, choć podejmują podobne działania i przyjmują podobne, wspierające postawy – starają się wzmacniać pozytywne cechy dziecka, pomagać mu budować poczucie własnej wartości.

Zwykle zdolne dzieci w ED kolegują się ze starszymi od siebie, ponieważ łączy je wówczas „rówieśnictwo intelektualne”, a bardziej dojrzały niż równolatki kolega na ogół chętniej akceptuje takie towarzystwo, docenia intelekt partnera, lepiej rozumie jego emocje – nie sztydzi. Emocjonalne i umysłowe podobieństwo, wspólnota zainteresowań są w tych interpersonalnych kontaktach bardzo ważne. Dlatego – jeśli dzieci

uczają się w towarzystwie – najczęściej są tam osoby w różnym wieku, a dzieci lepiej funkcjonują w takich grupach. We wszystkich rodzinach rodzice zadbali o udział dzieci w zajęciach pozaszkolnych (różna była ich liczba, ale każde dziecko regularnie uczestniczyło w jakiejś aktywności grupowej – np. zbiórki harcerskie, koła zainteresowań w domach kultury i NGO, zajęcia językowe, treningi sportowe, orkiestra, wspólnoty religijne itd.), a także doświadczały rozmaitych sytuacji społecznych, w których uczą się, jak należy postępować, jak sobie poradzić (np. w sklepie, urzędzie, podróży itd.).

W narracjach uczestników badań można zauważyć też tworzenie dzieciom okazji do: nauki asertywności, uczenia się rozpoznawania i rozumienia emocji (własnych i innych ludzi), wyrażania emocji, stawiania celów, rozwiązywania problemów, radzenia sobie ze stresem, porażkami, lękiem, presją itp. Wiele z tych umiejętności jest szczególnie ważnych w kontekście egzaminów klasyfikacyjnych (przystępują do nich już ośmiolatki!) oraz mierzenia się z opinią publiczną na temat ED. Między innymi z tych powodów rodzice starają się, by dzieci rozwijały kompetencje odpowiednie do czekających je wyzwań.

Zależy mi, żeby im pokazać, że jak jest problem, czy jakiś konflikt, czy coś, to... to zawsze można go rozwiązać. Ale bez walki. I żeby wiedzieli, że mają prawo do różnych emocji, a nie jak w szkole, że nikt nie pytał „co czujesz?“, tylko „masz być cicho!“ [M/25].

Wnioski

W odniesieniu do opisanych kategorii można powiedzieć, że rodzice w ED rozumieją zadania, jakie stoją przed nimi w zakresie rozwijania zdolności dziecka. Sposoby ich zaangażowania w realizację tych zadań świadczą o tym, że dbają o wszystkie sfery rozwoju dziecka, różne wymiary jego życia, istotne dla rozwoju zdolności. Rodziców cechuje uważność na indywidualne potrzeby dziecka, dbałość o ochronę naturalnej ciekawości dziecka i pozytywną motywację do rozwoju, dostarczanie/ułatwianie mu dostępu do szerokiej (w miarę możliwości) oferty edukacyjnej, odpowiadającej zdolnościom i zainteresowaniom, budowanie interakcyjnego środowiska nauki, podejmowanie starań, by stało się samodzielne w uczeniu się, wysiłek wychowawczy skierowany na kształtowanie u dziecka cech i postaw sprzyjających osiągnięciu celów (m.in. wiara we własne możliwości, pewność siebie czy wytrwałość i systematyczność – te ostatnie często nieskutecznie), oferowanie stopniowo coraz szerszego zakresu swobody w uczeniu się. Dodatkowo matki spędzają z dziećmi wiele czasu, w tym na rozmowach o tym, czego dzieci aktualnie się uczą, czym są zainteresowane, także – choć rzadko – podejmując rolę nauczyciela. Wspólny czas dzieci z ojcami jest znacznie krótszy i rzadziej jest związany ze zdobywaniem wiedzy przedmiotowej, często dotyczy rozwoju umiejętności (pasji) i relaksu.

W każdej z rodzin rodzice uwzględniali zdanie dzieci w podejmowaniu decyzji dotyczących ED. Większości rodziców towarzyszą liczne wątpliwości co do tego, czy we właściwy sposób kierują rozwojem swoich zdolnych dzieci. Choć w miarę zdoby-

wania doświadczenia w ED i zauważania pozytywnych zmian w życiu dziecka stają się oni pewniejsi w działaniach – nadal przeżywają rozterki. Nie zawsze ich plany spotykają się z entuzjazmem dzieci, a działania – skutkują w sposób zamierzony. Nie zauważyłam istotnych rozbieżności w narracjach uzyskanych w kolejnych latach – sposoby angażowania się rodziców są podobne, a ich dynamika związana jest z liczbą lat spędzonych na realizowaniu ED, zależy od doświadczenia. Można jedynie wskazać oczywistą różnicę związaną z postępującym rozwojem technologii i komunikowania się na odległość – im późniejsza data pozyskania wywiadu narracyjnego, tym bardziej rodzice korzystają z wirtualnych źródeł wiedzy, aplikacji czy kontaktów online we wspieraniu zdolności dziecka. Dzięki temu ich zadania są łatwiejsze do realizacji niż 10 lat wcześniej. Warto docenić, że uczestnicy badań są refleksyjni, poszukują wiedzy o zdolnościach, uczeniu się, wychowaniu, obserwują efekty swojego zaangażowania i starają się modyfikować postępowanie w zależności od wyników obserwacji. Także w tych wymiarach znacznie bardziej zaangażowane są matki i to one głównie odczuwają ciężar związany z realizacją ED.

Na podstawie zgromadzonego materiału można wnioskować, że zaangażowanie rodziców w rozwijanie zdolności dziecka w rodzinach ED we współczesnej Polsce prowadzi do tworzenia dzieciom korzystnych warunków rozwoju zarówno w warstwie materialnej, jak i w sferze emocjonalno-społecznej.

Dyskusja

Po zaprezentowaniu form i rodzajów zaangażowania rodziców w rozwijanie zdolności dziecka w ED należy zauważyć, że bogactwo opisanych działań jest odzwierciedleniem spektrum zrekonstruowanego w badaniach, co nie znaczy, że każde z tych działań można obserwować we wszystkich rodzinach. Nakreślony obraz nie powinien prowadzić do wniosku, że jest uniwersalny i właściwy rodzinom ED jako takim. Nie ma przecież „uniwersalnej rodziny ED” i nie ma jednego modelu realizowania tego trybu edukacji. Należy też brać pod uwagę, że artykuł opisuje jedynie bardzo wąski wycinek ED określony w temacie.

Trzeba też wyraźnie zaznaczyć, że rodzice angażują się w podjęte zadania z różną intensywnością – to uwaga aktualna zarówno w odniesieniu do poszczególnych rodzin, jak i w ramach jednej rodziny, ale w różnych okresach czasu. Czynnikiem różnicującym zaangażowanie jest też podział ról między rodzicami, a z badania wynika – jak ze wszystkich wcześniejszych – że to matki są rodzicami bardziej zaabsorbowanymi ED.

Ważne dla interpretacji uzyskanych wyników i odczytywania wniosków jest podkreślenie, że uwzględniają one perspektywę rodziców, perspektywa dzieci zatem pozostaje do opisanego. Zestawienie ich obu może prowadzić do ciekawych spostrzeżeń, które po części nasuwały się już podczas wcześniejszych badań, w czasie analizowania sposobów praktykowania ED i przypisywanych jej znaczeń. Można było bowiem obserwować różnice w postrzeganiu przez dzieci niektórych elementów ich edukacyjnej codzienności i nadawaniu im znaczeń nie zawsze spójnych

z tymi, które przypisywali im rodzice. Być może takie odmienne podejścia można będzie zaobserwować również w zakresie rodzicielskiego zaangażowania w rozwijanie zdolności dziecka.

Kolejna kwestia dotyczy materiału badawczego. Do analizy wybrano jedynie te wywiady, w których rozmówca eksponował zdolności dziecka, jako jedną z motywacji do podjęcia ED. Nie znaczy to jednak, że w narracjach uzyskanych od innych rodziców brak jest wątków świadczących o rodzicielskim zaangażowaniu w rozwijanie zdolności. Wydaje się ciekawe dokonanie analizy pasażu takich narracji, a następnie porównanie ich z wynikami uzyskanymi obecnie. Być może pozwoli to ujawnić różnice w obszarze postaw i działań rodziców prowadzących ED ze względu na przekonanie o zdolnościach dziecka i tych, którzy podjęli ją z innych powodów, a może przeciwnie – pozwoli wskazać, że nie ma tu istotnych różnic. Konfrontacja byłaby ciekawa i pozwoliłaby dołożyć kolejny element do opisu współczesnej ED.

Zaprezentowane wyniki nie przynoszą też odpowiedzi na pytanie, do czego prowadzi przejawiane przez rodziców w ED zaangażowanie w rozwijanie zdolności dziecka. Choć zebrany materiał dostarcza informacji o czynionych przez dzieci postępach i osiągniętych sukcesach (czasem mierzonych subiektywną miarą, czasem opiniami ekspertów, a czasem kryteriami szkolnymi, jak najwyższe lokaty w konkursach i olimpiadach), to trudno byłoby wnioskować z niego o tym, jakie rezultaty w dłuższym czasie przyniosą/przynoszą czynione przez rodziców wysiłki i ich postawy względem badanego zagadnienia. Opisanie takich efektów byłoby możliwe po ponownym przeprowadzeniu badań z tymi samymi uczestnikami po kilku latach oraz badań z udziałem absolwentów ED. Przybywa ich co roku, zatem w niedalekiej przyszłości będzie już można podjąć takie projekty, a co za tym idzie – rozwinąć wątek zapoczątkowany w obecnych badaniach, dążąc do coraz pełniejszego opisu fenomenu, jakim jest stale rozwijająca się we współczesnej Polsce ED⁶.

Bibliografia

- Adamski F. (2002) *Rodzina – wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków, Wydawnictwo Petrus.
- Bielecka-Prus J., Heleniak A. (2018) *Motywy podjęcia edukacji domowej w opinii rodziców w: Rodzina w edukacji domowej*, J. Bielecka-Prus (red.), Warszawa, Wydawnictwo i Księgarnia Gotów, s. 139–166.
- Dewey J. (2006) *Szkoła i dziecko*, tłum. H. Błeszyńska, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gagné F. (2016) *Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD*, tłum. A. Szewczuk, „Psychologia Wychowawcza”, nr 51(9), s. 121–140, <https://doi.org/10.5604/00332860.1211501>; [online:] <https://e-psychologiawychowawcza.pl/resources/html/article/details?id=139299> (dostęp: 12.05.2023).
- Giercarz-Borkowska M. (2019) *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*, Wrocław, Wydawnictwo Teksty.

⁶ Według danych z Systemu Informacji Oświatowej na 30.09.2022 roku liczba dzieci w ED w Polsce wynosi już 31.477.

- Giercarz-Borkowska M. (2020) *Między pracą zawodową a edukacją dzieci – sytuacja zawodowa rodziców edukujących domowo*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 83–97, <https://doi.org/10.12775/ED.2020.006>.
- Giercarz-Borkowska M. (2021) *Wartość edukacji domowej w rozwijaniu zdolności dziecka w: Edukacja dziecka szansą na budowę kapitału społecznego*, M. Adamowicz, L. Kataryńczuk-Mania, M. Nyczaj-Draż (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 154–164.
- Kochan K. (2015) *Women-Home Educators*, „Pedagogika Rodziny”, nr 5(2), s. 157–172, <https://doi.org/10.1515/fampe-2015-0026>.
- Królikiewicz R. (2016) *Socjalizacja w edukacji domowej w opinii rodziców edukujących domowo*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 4(42), s. 115–128.
- Limont W. (2012) *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Porzucek-Miśkiewicz M. (2013) *Samopoczucie ucznia zdolnego w szkole w: Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, M. Jabłonowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva, s. 219–224.
- Rimm S. (2000) *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole*, tłum. M. Horzowska, Poznań, Wydawnictwo Moderski i Spółka.
- Salcher A. (2009) *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Sękowski A. E. (2000) *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku prawo oświatowe*, Dz.U. 2017 poz. 59 ze zm.

Źródła internetowe

- Kopeć M. (2020) *Odpowiedź na interpelację nr 2849 w sprawie finansowania edukacji domowej*, <https://www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=BN79VL&view=5> (dostęp: 30.03.2020).

O Autorce

Magdalena Giercarz-Borkowska – pedagog, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt. Zainteresowania badawcze: edukacja domowa, dziecko zdolne, wolność w edukacji.

Magdalena Giercarz-Borkowska is a pedagogue, doctor of social sciences in the discipline of pedagogy, and assistant professor. Her research interests include: home education, gifted children, freedom in education.

Cytowanie

- Giercarz-Borkowska M. (2023) *Zaangażowanie rodziców w rozwój zdolności dziecka w rodzinach edukacji domowej w Polsce*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(16), s. 191–205, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.12>.



Anna Majewska-Owczarek* 

Martyna Justyńska* 

Wspieranie zdolności twórczych dzieci w edukacji domowej – wskazania do przyszłych badań

Abstrakt

Zadaniem wszystkich rodziców jest rozpoznanie i stymulowanie uzdolnień twórczych swoich dzieci oraz wspieranie ich rozwoju. Aby zrealizować w pełni to zadanie, potrzebna jest atmosfera wzajemnego zaufania, bezpieczeństwa, akceptacji, a przede wszystkim – miłości. Rodzice, którzy znają swoje dzieci, ich mocne i słabe strony, potrafią stymulować ich wszechstronny rozwój, motywując tym samym do podejmowania aktywności twórczej i wytrwałości. Szczególny obszar, dający rodzicom tę możliwość, stanowi edukacja domowa. Polska literatura przedmiotu dotycząca edukacji domowej nie jest obszerna. Rozważania oscylują głównie wokół umocowania prawnego tej formy edukacji, jej istoty, praktyki, szans oraz zagrożeń w zakresie rozwoju poznawczego i społecznego. Niniejszy artykuł pozwala na poszerzenie wiedzy w obszarze praktyk podejmowanych w edukacji domowej. Uzupełnia lukę w wiedzy dotyczącej miejsca twórczości w tym rodzaju kształcenia, wskazując na spójność założeń teoretycznych dotyczących wspierania rozwoju zdolności twórczych dzieci z charakterystyką środowiska rozwoju w edukacji domowej.

Słowa kluczowe: zdolności twórcze, edukacja domowa, środowisko rodzinne, środowisko twórcze.

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 23.11.2022; akceptacja: 24.03.2023.

Supporting Children's Creative Abilities in Home Education – Indications for Further Research

Abstract

Identification and stimulation of children's creative abilities and supporting their development is the objective of all parents. The condition necessary to fully accomplish this task is creating an atmosphere of mutual trust, safety, acceptance and, most of all, love. Parents, who know their children, their strengths and weaknesses, are able to stimulate their comprehensive development, which results in motivating them to undertake creative activities and teaches them persistence. Homeschooling is a special area which offers parents this possibility. Polish literature on the subject of homeschooling is not extensive. The deliberations are focused mainly on the legal framework of this form of education, its essence, practice, opportunities and threats to the cognitive and social development. This article offers a chance to expand knowledge on the practices undertaken in homeschooling. It fills a gap in our knowledge about the role of creativity in this model of education by indicating the consistency of theoretical assumptions on how to support the development of children's creative abilities and the characteristics of the development environment in homeschooling.

Keywords: creative abilities, homeschooling, family environment, creative environment.

Wprowadzenie

Zagadnienie zdolności twórczych jest szeroko podejmowane w aktualnym dyskursie naukowym. Głównym celem artykułu nie jest jednak przytoczenie możliwości wszystkich sposobów rozumienia zdolności twórczych, ale zwrócenie uwagi na to, w jaki sposób działania podejmowane przez rodziców w edukacji domowej wpisują się w teoretyczne założenia związane ze wspieraniem rozwoju zdolności twórczych dzieci.

Na potrzebę poniższych rozważań, bazując na ogólnej definicji zdolności, określanych jako: „wewnętrznie uwarunkowane i najczęściej wrodzone możliwości efektywnego działania” (Czelakowska 2007: 40), autorki przyjęły rozumienie zdolności twórczych jako takich, które: „nie stanowią gotowych umiejętności, nawyków czy wiedzy, lecz podstawę (potencjalność) do łatwiejszego i szybszego opanowania tej wiedzy, nawyków i umiejętności w czasie treningu” (Czelakowska 2007: 40). Zdolności twórcze będą zatem objawiać się w aktywności twórczej podejmowanej przez dziecko. Aktywności odkrywczej, spontanicznej, wynikającej z ciekawości, chęci poznawania, eksploracji. Aktywności, która uwypukli zdolności zarówno w sferze ogólnej, związanej z określonymi cechami osobowości czy sposobami myślenia, jak i w konkretnych dziedzinach. Aktywności, która, jak piszą Robert Gloton i Claude Clero (za: Uszyńska-Jarmoc 2003), jest potrzebą biologiczną, a której zaspokojenie stanowi konieczność dla optymalnego rozwoju dziecka. Jak zaznacza Krzysztof J. Szmidt

(2013), potrzebne są jedynie korzystne warunki pozwalające na podejmowanie działań mających na celu stymulowanie, budzenie i ożywanie potencjalnych zdolności twórczych dziecka, a także rozwijanie obudzonych już zdolności i motywowania do twórczej pracy nad sobą.

Rodzina jako środowisko rozwoju zdolności twórczych

Wpływ czynników społecznych na rozwój i ekspresję zdolności twórczych jest tematem szeroko podejmowanym w pedagogice, psychologii czy socjologii i pozostaje nadal przedmiotem licznych badań (Mendecka 1993, 2003; Gębuś 2009; Pufal-Struzik 2018; Gierczak-Borkowska 2019; Klik, Cierpka 2022). Jednym z takich czynników jest środowisko rodzinne, a co za tym idzie – rodzinne uwarunkowania rozwoju twórczości.

Badacze podkreślają rangę środowiska rodzinnego w generowaniu kreatywnych postaw jednostki, chociaż brak jest jednoznacznych wyników badań w tym obszarze (Cudowska 2004). Raporty i biografie często przedstawiają sprzeczne wnioski co do wpływu rodziny na rozwój twórczości dzieci (Sołowiej 1997; Nęcka 2001). Informacje czerpane są z trzech źródeł: z biografii i autobiografii nieżyjących już wybitnych twórców, wywiadów i retrospekcji twórców żyjących oraz z bezpośrednich badań rodzin dzieci uzdolnionych twórczo. Badania naukowe najczęściej odnoszą się do życia genialnych twórców, dotyczą zatem w szczególności twórczości wybitnej i warunków jej wspierania (Mendecka 2019; Szmidt 2013). Koncentrują się na rodzinach twórców wybitnych, upatrując w nich źródeł rozwoju talentu. Dodatkowo twórczość sama w sobie ma charakter antynomiczny, a w świetle badań warunki jej rozwoju zdają się również cechować dużą sprzecznością. Pozostaje jeszcze kwestia dotycząca tego, czy w przypadku twórczości codziennej i rozwoju kreatywności dziecka należy przyjąć te same zasady wychowania, które ujawniają się w przypadku twórczości wybitnej. Znalezienie uniwersalnych prawd dotyczących rodzinnych uwarunkowań rozwoju twórczości dzieci jest zatem niezwykle trudne.

Wiadomo na pewno, że rodzina to podstawowe środowisko wychowawcze. By odpowiedzieć na pytanie, jakie są rodzinne uwarunkowania pozwalające na rozwój zdolności twórczych w odniesieniu do twórczości codziennej, warto przyjrzeć się m.in. zachowaniom, postawom rodziców, strukturze rodzinnej czy stylowi wychowania oraz zastanowić się, które z nich mogą być korzystnym predyktorem zachowań twórczych. Jak pisze Eric Weiner, rodzina jest mikrokulturą, „którą kształtujemy bardziej bezpośrednio i głębiej niż jakąkolwiek inną. I jak wszystkie kultury, kultura rodziny może wspierać kreatywność lub ją tłamsić. Jeśli się nad tym zastanowić, to wielka odpowiedzialność (...)” (za: Szmidt w druku). Zdaniem Williama Douglasa Walla (1989) w kształtowaniu postawy twórczej ogromne znaczenie ma poczucie bezpieczeństwa rodziców oraz miłość, jaką rodzice okazują dziecku, a co za tym idzie, świadomość samego dziecka, że jest chciane, kochane, doceniane i wspierane. Zdaniem Szmidta dom rodzinny jest kolebką twórczości, zarówno wybitnej i przełomowej, jak i codziennej i amatorskiej (Szmidt 2013), i o ile twórczość wybitna może wynikać z doświadczeń

negatywnych bądź traumatycznych, o tyle twórczość codzienna, powszednia wymaga raczej wsparcia, ciepła i akceptacji ze strony rodziny (Nęcka 2001). Joan Freeman, odwołując się do swoich wieloletnich doświadczeń badawczych wśród brytyjskich zdolnych dzieci, stwierdziła, że dorastanie w rodzinie dysfunkcyjnej wpłynęło bardzo niekorzystnie na rozwój potencjału wielu badanych przez nią dzieci i uniemożliwiło zrealizowanie ich potencjału w dorosłym życiu (za: Stańczak 2019).

Pojawia się zatem pytanie, jakie zachowania i postawy rodziców najlepiej służą rozwojowi twórczości? Zdaniem Szmida (2013) można dostrzec kilka cech wspólnych określających wspierający styl wychowania do twórczości, są to:

- szacunek – dla indywidualności dziecka, jego opinii i poglądów;
- wsparcie – w rozwoju zainteresowań, osiągnięciu celów;
- bliskość – towarzyszenie dziecku i radość z bycia razem, dobra znajomość potrzeb dziecka;
- rozsądna miłość – wsparcie emocjonalne bez nadopiekuńczości;
- zaufanie i wolność – brak dominacji i autokratyzmu, pozwalanie dziecku na decydowanie o sobie w wielu sprawach, jednoczesne zapewnienie poczucia bezpieczeństwa;
- ciekawość i aktywność – pobudzanie ciekawości, stymulowanie zainteresowań, zachęcanie do stawiania pytań, poszukiwań;
- modelowanie – dostarczanie wzorów aktywności poznawczej i twórczej, bycie rodzicami aktywnymi, działającymi niezależnie i twórczo.

Wśród wyróżnionych przez Marię Ryś (2001) stylów wychowania (demokratyczny, autokratyczny, liberalno-kochający, liberalno-niekochający), sprzyjającymi rozwojowi zdolności twórczych są style demokratyczny oraz liberalno-kochający.

Zestawienie 1. Style wychowawcze wspierające rozwój zdolności twórczych dzieci

Wybrane style wychowawcze wspierające rozwój zdolności twórczych dzieci	
Styl demokratyczny	Styl liberalno-kochający
<ul style="list-style-type: none"> - szacunek dla prawa i uczucia każdego członka rodziny, atmosfera wzajemnego zaufania, wspólne rozwiązywanie problemów - główne narzędzia wychowawcze to perswazja i argumentacja zamiast kontroli i przymusu - każdy ma prawo do swobodnego wyrażania swoich poglądów - rodzice traktują poważnie problemy i niepokoje dziecka, co sprzyja budowaniu więzi i relacji w rodzinie - rodzice znają swoje dzieci, ich mocne i słabe strony - dzieci na równych zasadach współpracują z rodzicami, uczestniczą w życiu rodzinnym, lecz w ważnych dla rodziny sprawach rodzice mają decydujący głos 	<ul style="list-style-type: none"> - opiera się na całkowitej swobodzie, spontanicznym rozwoju i niestawianiu wymagań - rodzice ingerują w sprawy dziecka przede wszystkim wtedy, gdy ono o to poprosi i tego potrzebuje, a interweniują w sytuacji niezbędnej konieczności - rodziców z dziećmi łączy więź, czułość, miłość i wzajemne zaufanie - rodzice zaspokajają potrzeby dziecka i stwarzają mu warunki do pracy i nauki

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ryś 2001.

Wszechstronny rozwój jako główny cel oraz akceptacja swoich dzieci obecne w stylu demokratycznym sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi oryginalności, wytrwałości, ciekawości, fantazji. Cechy charakterystyczne osób wychowanych w tym stylu to otwartość, spontaniczność, oryginalność, samodzielność, niezależność i twórczość. Styl liberalno-kochający natomiast, mimo niewielkiej ingerencji w życie dziecka, wpływa pozytywnie na rozwój dojrzałej i wszechstronnej osobowości dziecka, kształtując w nim cechy osobowości twórczej (Szmidt 2013). Dziecko może swobodnie rozwijać się w każdej dziedzinie swojego życia, co daje szansę na zwiększenie jego pewności siebie, wyzwolenie inicjatywy, rozwinięcie zaradności, odpowiedzialności, zwiększenie elastyczności wobec zmieniających się warunków/okoliczności czy też tolerancji wobec innych poglądów.

A zatem w systemie rodzinnym, wspierającym rozwój zdolności twórczych dziecka:

- Rodzina tworzy harmonijną całość, jej członkowie są powiązani, lecz zachowują swoją odrębność.
- Panuje atmosfera wzajemnego szacunku i zrozumienia, potrzeby członków rodziny są zaspokajane (zachęca się do rozwoju w każdej dziedzinie życia).
- Rodzice współpracują ze sobą, posiadają autorytet, a dzieci mogą na nich polegać.
- Problemy i ważne dla rodziny sprawy omawiane są wspólnie, decyzje także podejmowane są wspólnie.
- Styl rodzicielski opiera się na zapewnieniu dzieciom poczucia bezpieczeństwa, zaspokojeniu poczucia akceptacji, miłości, kontaktu, więzi.
- Dzieci czują, że są kochane, otoczone ciepłem i mogą być sobą. W przypadku przekroczenia norm czy zasad, są dyscyplinowane, lecz nie obawiają się utraty miłości rodzicielskiej.
- Rodzice znają swoje dzieci, ich mocne i słabe strony¹.

W takiej rodzinie wszystkim członkom zależy na wzajemnym rozwoju. Rodzice starają się wszechstronnie stymulować sferę fizyczną, psychiczną, intelektualną, wolitywną, społeczną i duchową swoich dzieci, zachęcając je do odważnej eksploracji otaczającego świata, rozwijania zdolności i talentów. Akceptują marzenia i unikalne zainteresowania. Znają potrzeby rozwojowe i dopasowują się do nich. Zapewniają wsparcie dla przejawów kreatywności, kształtują twórczą samoocenę (Pufal-Struzik 2018). Rodzice motywują do samodzielności, pomagają w pokonywaniu trudności, stosują konstruktywną ocenę, chwaląc osiągnięcia i wskazując na błędy. Namawiają do podejmowania twórczego wysiłku. Wszystko to sprzyja powstawaniu i rozwojowi zachowań twórczych.

¹ Na podstawie analizy systemów rodzinnych wg. klasyfikacji D. Fielda (za: Dybowska 2012) (rodzina chaotyczna, rodzina władzy, rodzina nadopiekuńcza, uwikłana i prawidłowa).

Specyfika środowiska rozwoju w edukacji domowej – wybrane aspekty

W edukacji domowej rodzice pełnią szczególną rolę, podejmując działania związane nie tylko z rodzicielstwem, ale przyjmując także na siebie pełną odpowiedzialność za kształcenie dziecka. Nauczaniem domowym zajmuje się zazwyczaj jeden rodzic, rezygnując przy tym z pracy zawodowej, uprawiając wolny zawód lub w szczególnych przypadkach wykonując pracę etatową. Najczęściej jest to matka (Kucharska 2014). Jak wskazuje Kinga Wenklar (2013), dla rodzin, które wybierają edukację domową, ważne są więzi rodzinne oraz bliskość i dobre relacje z dziećmi. Rodzice, pełniąc rolę przewodników, pomocników, doradców (Bartnikowska, Garbula 2017), wykazują dużą chęć pomocy w rozwijaniu talentów i zainteresowań dzieci, zachowaniu twórczej postawy wobec nabywanej wiedzy, doświadczaniu radości z wykorzystywania jej na co dzień, kształtowaniu samodzielności i twórczego myślenia.

Aby rozpocząć domową edukację dzieci, nie trzeba być wykwalifikowanym nauczycielem, prawo nie wymaga od rodzica konkretnego wykształcenia. Przed rodzicem w edukacji domowej, jak pisze Marek Budajczak (2002), stoi jednak wiele zadań. Prezentuje on treści nauczania dziecku, a dzięki temu, że naucza jedno bądź najwyżej kilkoro dzieci, może utrzymywać z nimi stały kontakt, one zaś mogą bezpośrednio zgłaszać wątpliwości i trudności w celu ich natychmiastowego eliminowania. Dodatkowo rodzic programuje sekwencje zadań, jest doradcą w sprawie metod i środków wykorzystywanych przez dzieci, ułatwia podejmowanie kolejnych wyzwań przez udzielanie odpowiednich wskazówek oraz inspiruje do większej samodzielności dydaktycznej dziecka aż do momentu wycofania się na rzecz samodzielnego projektowania procesu edukacji przez dziecko.

Dziecko, realizując obowiązek szkolny, przypisane jest do określonej placówki, która udostępnia podręczniki i podstawę programową, natomiast rodzic zobowiązuje się do jej realizowania z dzieckiem (Jurczak 2017). Wiedza z obowiązującego zakresu sprawdzana jest na podstawie egzaminu końcowego przeprowadzanego w szkole, z którego zostaje wystawiona ocena zgodna ze szczegółowymi zasadami oceniania z poszczególnych przedmiotów. Liczba egzaminów zależy od etapu edukacyjnego. W klasach 1–3 jest to egzamin z edukacji wczesnoszkolnej obejmujący edukację polonistyczną, matematyczną, społeczno-przyrodniczą oraz egzamin z języka obcego. W klasach 4–8, zgodnie z §15 ust. 4 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. (Dz.U. 2019 poz. 373) w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych dla ucznia spełniającego obowiązek szkolny poza szkołą, o którym mowa w art. 37 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe (Dz.U. 2021 poz. 1082), egzamin klasyfikacyjny przeprowadzany jest ze wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych z wyjątkiem techniki, plastyki, muzyki i wychowania fizycznego oraz dodatkowych zajęć edukacyjnych. Uczniowi nie ustala się także oceny z zachowania. Każdy egzamin ma formę pisemną i ustną. Dzieci na egzamin ustny przynoszą swoje prace wykonane w ciągu roku, projekty, karty pracy, wszystko, co podsumowuje ich roczną pracę.

Harmonogram dnia i czas na naukę dostosowany jest do potrzeb dziecka i rodziny. Nie ma podziału na jednostki lekcyjne, dzięki czemu dziecko może zgłębiać problem tak długo, jak tego potrzebuje. Forma, w jakiej przyswajana jest wiedza z zakresu podstawy programowej, jest dowolna, w praktyce dostosowywana do indywidualnych potrzeb i zdolności dziecka (Bartnikowska, Garbula 2017). Wśród sposobów nabywania wiedzy przez dziecko oprócz pracy z podręcznikiem występuje metoda projektu, która łączy w sobie zagadnienia z wielu dziedzin. Dużo zajęć odbywa się poza domem, rodzice organizują wycieczki do lasu, by uczyć się przyrody, wyjeżdżają w ciekawe miejsca, zwiedzają je, poznają ich historię. Nierzadko taka wycieczka związana jest także z obowiązującymi treściami nauczania. Oprócz tego organizują różnego rodzaju warsztaty, spotkania, uczą nawzajem swoje dzieci, wykorzystując swoje kompetencje w danym temacie. Zapewniają także dostęp do regularnych zajęć dodatkowych rozwijających pasje i zainteresowania dzieci. Każda rodzina organizuje to sobie inaczej i każda znajduje własny sposób czy system odpowiadający potrzebom rodziców i dzieci.

Kształcenie w edukacji domowej ma zatem wymiar indywidualny i autentycznie wychodzi naprzeciw potrzebom rozwojowym dzieci. Rodzice, akceptując dziecko, wczuwając się w jego sytuację i oglądając świat z jego perspektywy, unikając ocen zewnętrznych, a zachęcając do samooceny, stwarzają okoliczności do budowania poczucia psychicznego bezpieczeństwa (Bonar 2009). Rodzice, towarzysząc dzieciom w nauce, są świadomi zdolności twórczych swoich dzieci w konkretnych dziedzinach, a co za tym idzie – stwarzają warunki do rozwoju tych zdolności, np. poprzez stworzenie warsztatu malarskiego przy rozwijaniu zdolności manualnych czy zapewnienie dostępności materiałów przy rozwijaniu zdolności konstruktorskich. Zachęcają do samodzielnego poszukiwania inspiracji i nabywania umiejętności². Decyzję o podjęciu działań mających na celu rozwój określonej zdolności twórczej pozostawiają dziecku. Rodzice zapraszają zatem dzieci do współtworzenia ich ścieżki edukacyjnej, ucząc je przyjmowania odpowiedzialności za swoje kształcenie wraz ze świadomością konsekwencji podejmowanych decyzji.

Sami także noszą w sobie potrzebę doksztalcania się, poszerzania wiedzy, która mogłaby im pomóc w towarzyszeniu dzieciom. Uczestniczą np. w zjazdach edukatorów domowych, gdzie mogą uzyskać wsparcie profesjonalistów w podejmowaniu działań wychowawczych i edukacyjnych³.

² Wywiady przeprowadzone przez Autorki w rodzinach prowadzących edukację domową przynoszą m.in. następujące przykłady: dziewczynka wykazująca zdolności manualne (malowanie, haftowanie, szycie) jako 8-latką chciała nauczyć się szyc. Ponieważ mama nie posiadała takiej umiejętności, zachęciła córkę do samodzielnej nauki obsługi sprzętu i tak stopniowo dziewczynka nabywała umiejętność szycia, podejmując aktywność oraz ucząc się metodą prób i błędów. Chłopiec z innego domu, interesujący się malarstwem, zainspirował się serią filmików w Internecie, tworząc własne prace. Ta samodzielność poszukiwań doprowadziła też chłopca np. do coraz większej umiejętności rozpoznawania obrazów i stylów poszczególnych malarzy. Jego mama wspomina: „Syn podszedł do obrazów i mówi: Mamo, to jest Canaletto. Po prostu rozpoznał” (badania własne 2016).

³ Na podstawie niepublikowanych badań własnych (2016).

Domowe środowisko twórcze

Fragment rzeczywistości społecznej tworzonej przez rodziny, które zdecydowały się na kształcenie w edukacji domowej, stał się obiektem zainteresowań autorek artykułu. W 2016 roku przeprowadziły badania jakościowe, mające charakter zwiadu badawczego, które miały posłużyć nie wytworzeniu wiedzy normatywnej, lecz ukierunkowaniu na nową wiedzę w obszarze ogólnej charakterystyki procesu kształcenia w ED⁴. Wśród danych pozyskanych z wywiadów narracyjnych z rodzicami edukującymi dzieci domowo wyraźnie wyodrębniły się pasaż narracyjne dotyczące wspierania twórczych zdolności dzieci objętych ED. I choć wstępne założenia badań były bardziej ogólne, to pozyskane dane stały się inspiracją do koncentracji na tematyce wspierania twórczych zdolności dzieci objętych edukacją domową. Autorki postanowiły zatem sprawdzić, czy założenia ED opisane w literaturze naukowej i wynikające z praktyki edukacyjnej w tym obszarze można określić jako spójne z teoretycznymi założeniami wspierania twórczych zdolności dzieci. Aby móc dokonać pogłębionej analizy, informacje diagnostyczne pozyskane z badań własnych autorki poszerzyły o dane pochodzące ze szczegółowych badań Magdaleny Giercarz-Borkowskiej⁵, wypowiedzi Aleksandry i Marcina Sawickich⁶, którzy mają pod opieką ponad 1000 rodzin edukujących domowo oraz z aktualnej literatury dotyczącej ED⁷ (Wenklar 2013, Kucharska 2014, Bartnikowska, Garbula 2017, Jurczak 2017, Piwowska 2017, Szafrńska, Pawlak 2021).

Na podstawie zgromadzonych danych dokonano zestawienia wybranych założeń teoretycznych dotyczących środowiska wspierającego rozwój zdolności twórczych dziecka z wybranymi cechami charakteryzującymi środowisko rozwoju w edukacji domowej.

⁴ Jako pierwszy ustalenia zakresu pojęcia ED podjął się w Polsce na użytek pracy naukowej M. Budajczak, który odwołuje się do literatury światowej dokonując jej rzetelnego przeglądu (Budajczak 2002).

⁵ Szczegółowy opis badań znajduje się w: Giercarz-Borkowska (2019), gdzie przywołano szereg wypowiedzi rodziców odnoszących się do wspierania dzieci w nauczaniu, szczególnie w odniesieniu do edukacji dzieci zdolnych

⁶ Aleksandra i Marcin Sawiccy prowadzą prywatne, bezpłatne szkoły podstawowe oraz licea, w których kształcenie oparte jest na metodzie Marii Montessori, podkreślając jednocześnie nieco odmienny charakter pracy w poszczególnych szkołach ze względu na indywidualne środowisko tworzone przez społeczność danej placówki. Szkoły znajdują się w Koszarawie Bystrej, Krzyżówkach, Przyłękowie, Kętach, Kolebach i Żywcu. Z rodzinami edukującymi domowo współpracują od 2010 roku. Spotykają się z nimi nie tylko przy okazji egzaminów, ale są także m.in. organizatorami obozów sportowych, wakacji, warsztatów, konsultacji, spotkań rozwojowych dla rodzin z ED (na podstawie publikacji portalu *Edukacja: Można Inaczej*).

⁷ Aleksandra Tłuściak-Deliowska oraz Michał Krawiec (2020) wskazują na w dalszym ciągu ubogą bazę literatury naukowej w Polsce dotyczącą edukacji domowej.

Zestawienie 2. Spójność założeń teoretycznych dotyczących wspierania rozwoju zdolności twórczych dzieci z charakterystyką środowiska rozwoju w edukacji domowej

Wybrane założenia teoretyczne dotyczące środowiska wspierającego rozwój zdolności twórczych	Wybrane cechy charakteryzujące środowisko rozwoju w edukacji domowej
szacunek dla indywidualności dziecka, jego opinii i poglądów	– niestandardowe myślenie dziecka (niezgodne z kluczem) jako motyw do podejmowania edukacji domowej
styl rodzicielski oparty na zapewnieniu dzieciom poczucia bezpieczeństwa, zaspokojeniu poczucia akceptacji, miłości, kontaktu, więzi	– bliskie i dobre relacje z dziećmi – harmonogram dnia i czas na naukę dostosowany do potrzeb rodziny
zaufanie i wolność, pozwalanie dziecku na decydowanie o sobie w wielu sprawach, jednocześnie zapewnienie poczucia bezpieczeństwa	– decyzja o podjęciu działań mających na celu rozwój określonej zdolności twórczej leży po stronie dziecka – nauka przyjmowania odpowiedzialności za swoje kształcenie wraz ze świadomością konsekwencji podejmowanych decyzji
dzieci na równych zasadach współpracują z rodzicami	– współtworzenie przez dziecko własnej ścieżki edukacyjnej wspólnie z rodzicami – wiele rodzin planuje zajęcia wg harmonogramu tygodniowego, także w takiej organizacji dużo zależy od wyboru dzieci
pobudzanie ciekawości, zachęcanie do stawiania pytań, poszukiwań, pozwalanie na wybór tematu i charakteru ćwiczeń twórczych	– brak podziału na jednostki lekcyjne, dzięki czemu dziecko może zgłębiać problem tak długo, jak tego potrzebuje – brak narzuconego sposobu realizacji podstawy programowej i opanowywania materiału – swobodny rytm dnia umożliwiający uczenie się we własnym tempie w sposób, jaki najbardziej odpowiada dziecku
wsparcie w rozwoju zainteresowań, osiągnięciu celów, nawiązywanie do istniejących potrzeb i zainteresowań dziecka oraz budzenie nowych	– możliwość wyboru przez dziecko treści szczególnie go interesujących i przestrzeń na zgłębianie ich na poziomie nawet znacznie rozszerzonym – zapewnienie dostępu do zajęć dodatkowych (rodzice starają się indywidualizować zajęcia – dla każdego dziecka dobierają treści i rodzaj aktywności związany z jego zainteresowaniami) – organizacja zajęć dodatkowych przez rodziców posiadających odpowiednie kompetencje – priorytetem wyznaczającym kierunek i rytm są raczej samorealizacja dziecka niż opanowanie szkolnych przedmiotów

Wybrane założenia teoretyczne dotyczące środowiska wspierającego rozwój zdolności twórczych	Wybrane cechy charakteryzujące środowisko rozwoju w edukacji domowej
stymulowanie aktywności twórczej	<ul style="list-style-type: none"> - tworzenie przyjaznego środowiska uczenia się i tworzenia poprzez przyjazną atmosferę bez presji związanej z ocenianiem eksploracji i bieżących osiągnięć - dostępność różnego rodzaju materiałów do tworzenia w najbliższym otoczeniu dziecka
prowadzenie do samodzielnego oraz autonomicznego gromadzenia przez dziecko doświadczeń indywidualnych i społecznych.	<ul style="list-style-type: none"> - zachęta do samodzielnego poszukiwania inspiracji i nabywania umiejętności - inspiracja do większej samodzielności dydaktycznej dziecka aż do momentu wycofania się na rzecz samodzielnego projektowania procesu edukacji przez dziecko
rozwijanie autonomicznej motywacji poznawczej (wspieranie motywacji wewnętrznej)	<ul style="list-style-type: none"> - podsuwanie inspiracji do rozwoju zdolności twórczych w określonej dziedzinie - brak narzuconej formy zaliczenia poszczególnych partii materiału
modelowanie – dostarczanie wzorów aktywności poznawczej i twórczej, bycie rodzicami aktywnymi	<ul style="list-style-type: none"> - wykorzystywanie własnych kompetencji w nauce dzieci, dzielenie się własnym doświadczeniem
zachęcanie do eksploracji świata	<ul style="list-style-type: none"> - eksploracja przez doświadczanie (warsztaty, wy-cieczki, eksperymenty) - nauka przez podróżowanie
przeciwdziałanie przeszkodom (pomoc w rozpoznaniu przeszkody, zachęta do jej pokonania i dostarczenie określonych narzędzi, by to zrobić)	<ul style="list-style-type: none"> - odwoływanie się do sytuacji, w której już kiedyś trud został przezwyciężony przez dziecko - szukanie innej formy podejmowania określonej aktywności (przy zniechęceniu), np. zamiast tradycyjnych ćwiczeń – nagrywanie wykonań w domowym studiu nagraniowym - wspólna dyskusja o podejmowanych aktywnościach i niekiedy modyfikowanie ilości zajęć, w których dziecko uczestniczy (przy zmęczeniu)
stabilna sytuacja finansowa	<ul style="list-style-type: none"> - stabilna sytuacja finansowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie niepublikowanych badań własnych oraz: Uszyńska-Jarmoc 2003; Bonar 2009; Szmidt 2013; Wenklar 2013; Kucharska 2014; badania własne 2016; Bartnikowska, Garbula 2017; Jurczak 2017; Piwowarska 2017; Pufal-Struzik 2018; Giercarz-Borkowska 2019; Szafrąńska, Pawlak 2021.

Powyższe zestawienie pozwala na dostrzeżenie spójności wybranych cech charakteryzujących środowisko rozwoju w edukacji domowej z wybranymi założeniami

teoretycznymi dotyczącymi środowiska wspierającego rozwój zdolności twórczych. Owa spójność występuje zarówno w obszarze dotyczącym budowania relacji, jak i w sferze poznawczej i emocjonalnej.

Podsumowanie

Środowisko tworzone przez rodziny pozostające w edukacji domowej „sprzyja opanowaniu nowych umiejętności i wiedzy, wzbogaca proces uczenia się i nauczania o nowe treści i metody, zachęca do eksploracji i czerpania wiedzy z różnych źródeł” (Szmidt 2013: 293). Pozwala na wyrażanie myśli i uczuć, odreagowanie nagromadzonych napięć i lęków, wdraża do odpowiedzialności za inne osoby. Dziecko staje się sprawcą, a nie tylko odbiorcą zdarzeń:

inicjuje różnorodne autonomiczne działania, ma możliwość dokonywania wyborów, umie i określa prawdopodobieństwo lub wartość konsekwencji wybranego działania, przyjmuje odpowiedzialność za [...] własne niepowodzenia lub porażki (Szmidt 2013: 235).

Można zatem wnosić, iż pozostawanie w edukacji domowej jest przestrzenią, w której dzieci nie tylko mogą z powodzeniem rozwijać zdolności twórcze, ale także poprzez swobodny przebieg twórczego działania, pozostawanie w dialogu z samym sobą, dzięki bezpieczeństwu psychicznemu, atmosferze zaufania i zachęty mogą kształtować osobowość twórczą.

Zdaniem autorek wykazana spójność i potencjał rozwojowy, jaki drzemie w środowisku rodzin edukujących domowo, jest tematem wartym dalszego pogłębienia. Podjęte przez autorki dalsze badania pogłębiające wskazują na wielość obszarów, które mogą stać się okazją do uzupełnienia luki w wiedzy na temat środowiska rozwoju i wspierania zdolności twórczych dzieci w edukacji domowej. Obszary tematyczne do przyszłych badań to m.in.:

- uważność na potrzeby i zainteresowania dziecka;
- waga budowania relacji opartej na zaufaniu;
- towarzyszenie w rozwoju pasji dziecka;
- problematyka postrzegania zdolności twórczych, rozumianych przez rodziców edukujących domowo głównie jako zdolności twórcze kierunkowe, zazwyczaj należące do obszaru sztuki.

Są to tematy do dalszej eksploracji, istotne z punktu widzenia naukowego, gdyż liczba polskich studiów empirycznych zidentyfikowanych w bazie z recenzowanymi artykułami naukowymi jest niewielka⁸.

⁸ Aleksandra Tłuściak-Deliowska i Michał Krawiec (2020) dokonali systematycznego przeglądu polskich studiów empirycznych publikowanych w recenzowanych czasopismach naukowych o tematyce związanej z edukacją domową. Wyłonili zaledwie 7 publikacji spełniających te kryteria.

Bibliografia

- Bartnikowska U., Garbula J. M. (2017) „E-wsparcie” dla rodziców w edukacji domowej dzieci, „Studia Pedagogica Ignatiana”, nr 3(20), s. 31–46, <https://doi.org/10.12775/SPI.2017.3.002>.
- Bonar J. (2009) *Wspieranie postawy twórczej w edukacji domowej dzieci w: Edukacja domowa w Polsce. Teoria i Praktyka*, Zakrzewska M., Zakrzewski P. (red.), Warszawa, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, s. 63–86.
- Budajczak M. (2002) *Edukacja domowa*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cudowska A. (2004) *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Czelakowska D. (2007) *Inteligencja i zdolności twórcze w początkowym okresie edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dybowska E. (2012) *Teoria systemowej pracy z rodziną*, Kraków, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej.
- Gębuś D. (2009) *Innowacyjna szkoła – kreatywny uczeń: twórczość wyzwaniem współczesnej edukacji*, „Podstawy Edukacji”, nr 2, s. 193–205.
- Gierczak-Borkowska M. (2019) *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*, Wrocław, Wydawnictwo Teksty.
- Jurczak A. A. (2017) *Edukacja domowa – nowy czy stary styl kształcenia*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, nr 70, s. 190–201.
- Klik M., Cierpka A. (2022) *Rodzinne uwarunkowania kreatywności*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323556411>.
- Kucharska A. M. (2014) *Dlaczego edukacja domowa? Aksjologiczne uzasadnienie edukacji bez szkoły*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 10 (2/2014), s. 205–224.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2018) *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Mendecka G. (1993) *Zmienne życia rodzinnego a rozwój zdolności twórczych*, Częstochowa, Wydawnictwo WSP.
- Mendecka G. (2003) *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Częstochowa, Wydawnictwo WSP.
- Mendecka G. (2019) *Doświadczenia rodzinne jako czynnik rozwoju wybitnych twórców*, Warszawa, Difin.
- Nęcka E. (2001) *Psychologia twórczości*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piowarska M. (2017) *Życiorysy edukatorów domowych i dzieci edukacji domowej – analiza fragmentów biografii publikowanych*, „Biografistyka Pedagogiczna”, r. 2, nr 1, s. 261–275, <https://doi.org/10.36578/BP.2017.02.16>.
- Pufal-Struzik I. (2018) *W trosce o wszechstronny rozwój potencjału twórczego dziecka w rodzinie*, „Fides et Ratio: Wokół Dobra, Piękna i Prawdy”, t. 36, nr 4, 224–237.
- Ryś M. (2001) *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Warszawa, Wydawnictwo Seventh Sea.
- Sołowiej J. (1997) *Psychologia twórczości*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Stańczak M. (2019) *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szafrąńska A., Pawlak J. (2021) *Rodzic w roli nauczyciela, czyli o organizacji procesu kształcenia i wychowania z perspektywy rodziców uczących swoje dzieci w domach*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, nr 34(1), s. 79–90, <https://doi.org/10.17951/j.2021.34.1.79-90>.
- Szmidt K. J. (2013) *Pedagogika twórczości*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K. J. (2019), *ABC kreatywności. Kontynuacje*, Warszawa, Difin.
- Szmidt K. J. (w druku) *Kreatywnie w rodzinie w: Kreatywnie... bo w rodzinie*, Szmidt K. J. (red.), Warszawa, Orlen – Dar Serca.
- Tłuściak-Deliowska A., Krawiec M. (2020) *Edukacja domowa jako alternatywna forma realizacji obowiązku szkolnego. Stan polskich badań i perspektywy badawcze*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1/2020, s. 191–202.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003) *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Wall W. D. (1989) *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wenklar K. (2013) *Edukacja domowa – pięć najczęściej stawianych pytań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 8, nr 30(4), s. 109–117.

Źródła internetowe

Publikacje portalu *Edukacja: Można Inaczej*:

<https://mms.edu.pl/> (dostęp: 20.09.2022).

<https://moznainaczej.edu.pl/> (dostęp: 20.09.2022).

<https://open.spotify.com/show/2biFXI0t3bYkWjnjGxXRLU> (dostęp: 22.09.2022).

O Autorkach

Anna Majewska-Owczarek – asystentka w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości Uniwersytet Łódzkiego, absolwentka szkoły muzycznej I stopnia, studiów na kierunku pedagogika, specjalność edukacja artystyczna oraz studiów podyplomowych z zakresu logopedii i arteterapii; trenerka wokalna, trenerka międzynarodowego programu edukacyjnego Odyseja Umysłu. Jej zainteresowania badawcze dotyczą sztuki, kształcenia głosu, pedagogiki twórczości, środowiska wspierającego twórczość uczniów.

Martyna Justyńska – asystentka w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości Uniwersytetu Łódzkiego, absolwentka szkoły muzycznej I stopnia i studiów na kierunku pedagogika, specjalność edukacja artystyczna; trenerka międzynarodowego programu edukacyjnego Odyseja Umysłu, instruktorka metody edukacji muzycznej dzieci najmłodszych E. E. Gordona; instruktorka tańca ludowego i współczesnego. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół sztuki i pedagogiki twórczości – w szczególności twórczego rozwiązywania problemów.

Anna Majewska-Owczarek – MA, is an assistant at the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity at the University of Lodz. Graduate of the music school of the first degree, she has studied in the field of pedagogy, specializing in artistic education, and finished postgraduate studies in the field of speech therapy and art therapy. Vocal coach, and coach of the international educational program Odyssey of the Mind. Her research interests include: art, voice training, pedagogy of creativity, and the environment that supports students' creativity.

Martyna Justyńska – MA, is an assistant at the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity at the University of Lodz, graduate of the first degree music school. She has studied in the field of pedagogy, specializing in artistic pedagogy. Trainer of the international educational program Odyssey of the Mind, instructor of E. E. Gordon method of music education of the youngest children; folk and contemporary dance instructor. Her research interests focus on the art and pedagogy of creativity, in particular – creative problem solving.

Cytowanie

Majewska-Owczarek A., Justyńska M. (2023) *Wspieranie zdolności twórczych dzieci w edukacji domowej – wskazania do przyszłych badań*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(16), s. 206–219, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.13>.



Małgorzata Jabłonowska* 

Justyna Wiśniewska* 

Rodzinna zabawa w kodowanie, czyli o roli rodziców w rozwijaniu zainteresowań i predyspozycji dzieci

Abstrakt

Celem artykułu jest prezentacja badań opisujących działania rodziców związane z rozwijaniem zainteresowań i predyspozycji dzieci w wieku 5–12 lat w zakresie programowania. Badania przeprowadzono wśród rodziców, którzy podejmują działania na rzecz rozwijania zainteresowań programistycznych małych dzieci. Problemy badawcze koncentrują się wokół zagadnień dotyczących: motywów rodzinnych zabaw w kodowanie/programowanie, organizacji zabawy w kodowanie, sposobów doskonalenia kompetencji programistycznych rodziców i opinii rodziców na temat efektów tych zabaw. Przeprowadzone badania wskazują, że rodzice dostrzegają znaczenie i korzyści z podejmowanych przez siebie działań na rzecz rozwoju zainteresowań i umiejętności programistycznych, a także innych, wybranych umiejętności pozainformatycznych.

Słowa kluczowe: rodzice, dzieci w wieku 5–12 lat, zainteresowania, zdolności, programowanie, zabawki do kodowania.

Family Coding Game. On the Role of Parents in Developing Children's Interests and Predispositions

Abstract

The aim of the article is to present the activities of parents related to the recognition and development of interests and IT abilities of 5–12 year old children. The research was conducted among 31 parents who actively help to develop programming interests of young children. The research problems focus on issues related to: family characteri-

* Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
Artykuł otrzymano: 1.10.2022; akceptacja: 22.12.2022.

stics, the family's motivation for engaging in coding / programming games, the organization of coding activities, the ways of improving parents' programming competences and their opinions about the effects of these activities. The conducted research demonstrates that parents notice the importance and benefits of such activities for the development of interests and programming skills, as well as other non-IT skills.

Keywords: parents, children 5–12 years old, interests, abilities, programming, coding toys.

Wprowadzenie

Rodzina jest wspólnotą szczególnie ważną dla rozwoju dzieci. Nie sposób przecenić jej znaczenia dla rozwoju fizycznego, intelektualnego i społecznego. Rodzice nie tylko zapewniają dzieciom materialne warunki rozwoju, ale także przez przykład „zarażają” swoimi pasjami. Działanie to ma szczególne znaczenie dla zainteresowań, a następnie zdolności i uzdolnień dziecięcych. Często dzieci zdolne wykazują takie same zainteresowania, jak ich rodzice (Łukasiewicz-Wieleba, Baum 2013). Wspólnie spędzany czas wolny stwarza szczególnie korzystną przestrzeń dla rozwoju zainteresowań, które z kolei są predyktorami przyszłych uzdolnień.

Wiele miejsca w życiu współczesnych rodzin zajmują technologie. Dzieci od najmłodszych lat interesują się nowinkami technicznymi, a telefony/smartfony, tablety, roboty fascynują i przykuwają uwagę. Ważne jest, by dzieci nie pozostawały jedynie odbiorcami proponowanych treści (niejednokrotnie uzależnionymi od przekazu medialnego) czy użytkownikami gotowych aplikacji, ale wykorzystywały urządzenia i oprogramowanie do twórczej realizacji własnych pomysłów i rozwiązywania problemów (Bers 2017). Aby tak się stało, to właśnie rodzina powinna wprowadzać młodego człowieka w cyfrowy świat.

Działania rodzin na rzecz rozwijania zainteresowań i uzdolnień informatycznych dzieci są przedmiotem niniejszego opracowania. W artykule zostaną zaprezentowane najpierw zagadnienia związane ze znaczeniem rodziny dla rozwoju zainteresowań i zdolności dzieci, a następnie badania pokazujące, w jaki sposób rodzice wspomniane działania realizują.

Środowisko rodzinne jako miejsce rozwijania zainteresowań i rozpoznawania dziecięcych predyspozycji

Dziecko jawi się wielu rodzicom jako dar, ale też jako zadanie. Szczególnie wymagające wtedy, gdy jego potrzeby i rozwój odbiegają od typowych. Bycie rodzicem dziecka zainteresowanego jakąś dziedziną wiedzy, ciekawskiego, dociekliwego, czasem uciążliwego w stawianiu pytań i konsekwencji własnych dążeń, czasem domagające-

go się ciągłej uwagi (a przecież takie właśnie są dzieci zdolne) to poważne wyzwanie i odpowiedzialność.

Wiele modeli zdolności (szczególnie modele czynnikowe i rozwojowe) silnie akcentuje rolę rodziny w identyfikacji i rozwoju zdolności, zazwyczaj plasując ją jako jeden z istotnych czynników środowiskowych warunkujących rozwój talentu (Tannenbaum 1983; Feldman 1992; Mönks 1992; Gagné 2016; Piirto 1999; Heller 1990; Ziegler et al. 2014; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2011).

W przypadku małych dzieci zdolności są traktowane jako „potencjał jednostki do uzyskania wysokich lub wybitnych osiągnięć w jednej lub kilku dziedzinach” (Mönks, Katzko 2005: 191). Dzieci zdolne od wczesnego dzieciństwa ujawniają wysoki poziom rozwoju zdolności ogólnych lub kierunkowych. „Zdolności te manifestują się dużym zainteresowaniem i aktywnością w określonej dziedzinie, szybszym tempem uczenia się i pasją w poznawaniu problemów z konkretnej dyscypliny” (Limon 2013: 153). Dzieci te, choć jeszcze nie mają wybitnych osiągnięć, to wyróżniają się z grona rówieśników. Na podstawie obserwacji zainteresowań i zamiłowań można przewidywać dziedziny, w których będą przejawiać uzdolnienia.

Zdolności kierunkowe (uzdolnienia) są szczególnie silnie związane z zainteresowaniami i zamiłowaniem dziecięcymi (czyli pewnymi skłonnościami, które wywołują chęć zajmowania się określoną dziedziną wiedzy albo aktywnością). W przypadku zainteresowań przyjemność, której doświadcza dziecko, wiąże się z zajmowaniem się określoną dziedziną realizowaną w sferze poznawczej (dziecko chętnie zdobywa wiedzę na określony temat), a w przypadku zamiłowań dziecko z chęcią wykonuje określone czynności praktyczne. Wspomniana chęć jest autonomicznym „motorem” powodującym większą wrażliwość na bodźce o określonej treści, dostrzeganie ich tam, gdzie inne osoby ich nie zauważają, odnoszenie uzyskanych informacji z dowolnych dziedzin do kontekstu będącego przedmiotem zainteresowań (Gurycka 1989). Warto zauważyć, że dostrzeżone odpowiednio wcześnie zainteresowania, które są akceptowane i dodatkowo stymulowane przez środowisko wychowawcze, inspirują dzieci do działania, podejmowana aktywność prowadzi do biegłości, a wyjątkowa sprawność i poprawność do osiągnięć. Te z kolei motywują ponownie do dalszej pracy w wybranej dziedzinie. Powstaje w ten sposób samonapędzające się koło rozwoju i sukcesów.

Rodzice zdolnych tworzą, na ile to możliwe, wzbogacone środowisko wychowawcze, ale podkreślają też fakt, że to dzieci miały określone skłonności i wybrały dziedzinę, w której pragną się rozwijać i odnoszą sukcesy (Łukasiewicz-Wieleba 2018). Ponadto rodzice ci spędzają ze swoimi dziećmi wyjątkowo dużo czasu, poświęcając go na wspólne rozmowy i działania (Stańczak 2019).

Rodzina ma wyjątkową „sposobność obserwowania zdolności dziecka do czynności, w których bierze ono udział i zainteresowań, jakie tym czynnościom okazuje” (Super 1972: 206). Sprzyjają temu naturalne, codzienne sytuacje (Łukasiewicz-Wieleba, Baum 2013) i chociaż rozpoznawanie zdolności nie zawsze jest poparte kompetencjami rodziców w tym zakresie, ma dużą wartość. Rodzice mogą stwierdzić, jakie obszary na danym etapie rozwoju przyciągają uwagę dziecka. Mogą także aktywnie

rozbudzać ciekawość dziecka np. przez inspirujące pytania, ukierunkowanie uwagi na nieoczywiste fakty, postawienie dziecka w sytuacji problemowej, ale także przez zachętę do wspólnego podjęcia wybranej aktywności.

W realizowanych przez cytowane autorki badaniach wszyscy rodzice (N=560) deklarowali, że aktywnie zajmują się rozpoznawaniem zdolności dzieci, ale tylko 70,46% stwierdziło, że podejmuje działania na rzecz ich rozwoju i zadeklarowało następujące propozycje: „posyłanie dzieci na zajęcia dodatkowe (54,29%), wspólne działania (49,49%), motywowanie i inspirowanie (26,26%), zapewnienie pomocy rzeczowych (24,75%), rozmowy z dzieckiem (12,63%), korzystanie z pomocy wyspecjalizowanych instytucji (1,52%) oraz inne (7,32%)” (Łukasiewicz-Wieleba, Baum 2013: 137).

Rola rodziców sprowadza się w nich nie tylko do zainteresowania dziecka określoną problematyką, zapewnienia środków finansowych na realizację pasji, doceniania osiągnięć, ale również dostarczania modeli skutecznego zachowania się. Potwierdzają tę tezę badania podłużne Beniamina Blooma (1985) prowadzone wśród osób, które osiągnęły znaczące sukcesy indywidualne. W większości były to dzieci rodziców bardzo zaangażowanych w ich rozwój, gotowych poświęcić dla nich wiele czasu i środków. Rodzice, którzy sami byli wzorem pracy i zdyscyplinowania, organizowali dzieciom czas tak, aby nie zabrakło w nim miejsca na systematyczną pracę.

Zbieżność zainteresowań rodziców i dzieci

W procesie wychowania rodzice świadomie lub nie dostarczają dziecku wzorce osobowe, które mogą być asymilowane w drodze naśladownictwa, identyfikacji i obserwacji (Nikitienko 2014). Tworzą także środowisko wychowawcze o określonych preferencjach, upodobaniach i materialnym wyposażeniu.

Rodzice, będący specjalistami w określonym zawodzie, są bardziej wrażliwi na wszelkie przejawy aktywności, którą sami wykonują, mają więc większą możliwość dostrzeżenia dziecięcych talentów (Łukasiewicz-Wieleba, Jabłowska 2010: 29).

Są przecież bardziej kompetentni zarówno w aspekcie dostrzegania, jak i rozwijania zdolności. Są w stanie zapewnić dziecku wiele odpowiednich okazji do uczenia się i zdobywania doświadczeń od najwcześniejszych lat życia.

Rozwój zainteresowań zależy więc od środowiska, w jakim dziecko przebywa oraz od zainteresowań innych członków rodziny, zarówno dorosłych, jak i dzieci, z którymi dziecko jest związane najsilniej (Depczyńska 2011: 154).

Jak wskazują badania Henryka Pielki (2001), 87,5% rodziców usiłuje zainteresować dziecko zdolne zawodem przez siebie wykonywanym i dzieje się tak szczególnie często, gdy jest on prestiżowy lub dobrze wynagradzany.

Większe zainteresowanie budzą wciąż nowe, atrakcyjne zawody związane z szybkim rozwojem nauki i techniki. Tradycje zawodowe są podtrzymywane najczęściej w rodzinach nauczycielskich, lekarzy i prawników (Pielka 2001: 145).

Raz zapoczątkowane zainteresowania w określonej dziedzinie mogą ulegać zmianom. Szczególnie w młodszym wieku szkolnym zmieniają się często. Niezależnie od tego, w znacznym stopniu odzwierciedlają zainteresowania ich otoczenia społecznego (Kotlarz 2003).

Nowoczesne technologie jako przestrzeń rodzinnego rozwoju zainteresowań, zamiłowań i predyspozycji

Czas wolny tworzy szczególnie korzystną przestrzeń do rozwijania zainteresowań. Jest okazją do odpoczynku, rozmów i wspólnych zabaw. Badaczka Magdalena Gamrat (2021) skarży się na to, że urządzenia elektroniczne zawłaszczają rodzinom zbyt dużą ilość czasu. Rodzice, aby zapewnić wysoki standard życia swojej rodzinie, nadmiernie angażują się w aktywność zawodową, pozostawiając dzieciom tablety, smartfony i inne nowoczesne urządzenia (Janicka-Olejnik, Klimek 2016).

Dużym uproszczeniem byłoby jednak traktowanie nowoczesnych technologii jedynie jako „elektronicznych niań” i „usypiaczy rodzicielskiego sumienia”. Jak zauważa Łukasiewicz-Wieleba (2015), są one także ważnym obszarem urzeczywistniania się rodzinnych pasji. Zainteresowania technologią i informatyką mogą znaleźć swój wyraz w chęci zarówno poznawania sprzętu komputerowego i różnego rodzaju urządzeń mobilnych, oprogramowania użytkowego, zagadnień związanych z funkcjonowaniem sieci komputerowych, rozrywką z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, jak i programowania (Łukasiewicz-Wieleba 2015).

Spora grupa dzieci przejawia zainteresowania i zamiłowania związane z informatyką. W tym gronie dominują chłopcy. Informatyka stanowi przedmiot zainteresowania 38% chłopców i jedynie 4% dziewczynek (Jabłonowska 2011: 39). Aktywności komputerowe (działania praktyczne) zajmują drugą pozycję na liście zamiłowań uczniów (Jabłonowska 2011: 43). Również w przypadku zamiłowań w obszarze informatyki występują różnice związane z płcią (11% dziewcząt i 39% chłopców ceni tę aktywność) (Jabłonowska 2011: 50).

Z badań przeprowadzonych przez Łukasiewicz-Wielebę (2015) wynika, że dominującym sposobem rozwijania przez rodziców zainteresowań technicznych i informatycznych dzieci jest wspólne spędzanie czasu (29,49% dzieci jest wspieranych przez rodziców w ten sposób). Szczególne znaczenie odgrywa kompetentny dorosły, który współdzieli dziecięce pasje, okazuje zrozumienie i wsparcie dla dziecięcych zainteresowań i specjalistycznych pytań.

Następuje sprzężenie zwrotne – dorośli tym chętniej angażuje dziecko w swoje aktywności, im mocniejsze widzi z jego strony zainteresowanie.

Takie czynniki, jak wykonywanie określonego zawodu przez rodzica (informatyk, elektryk, mechanik samochodowy), a także dostęp do narzędzi/warsztatu/oprogramowania sprzyjają nie tylko ujawnianiu się uzdolnień dziecka, lecz także je wzmacniają, umożliwiając bogatszy rozwój (Łukasiewicz-Wieleba 2015: 73).

Uzdolnienia informatyczne są opisywane w modelu zdolności Kurta Hellera (1990) w obszarze określającym dziedziny osiągnięć. Są to uzdolnienia kierunkowe, które:

[objawiają się szczególnym] zainteresowaniem i zdolnościami do zgłębiania zagadnień informatyki, zdobywania umiejętności oraz ich wykorzystywania do twórczego rozwiązywania problemów informatycznych. Zdolności informatyczne są ściśle powiązane z uzdolnieniami matematycznymi, a także uzdolnieniami w zakresie przedmiotów technicznych (Stachera, Kijo, Wilińska 2014: 7).

Ważnym składnikiem predyspozycji w obszarze informatyki, ale także kompetencji kluczowych młodego człowieka są umiejętności programistyczne związane z umiejętnością rozwiązywania problemów poprzez myślenie algorytmiczne i heurystyczne. Nauka programowania jest traktowana współcześnie jako potrzebna i powszechnie dostępna umiejętność mająca ogromne znaczenie dla poziomu alfabetyzacji XXI wieku (Grover, Pea 2013). Powinna rozpoczynać się we wczesnym okresie życia i prowadzić nie tylko do zdobywania umiejętności informatycznych, ale także do rozwoju myślenia komputacyjnego i umiejętności twórczego rozwiązywania problemów (Grover, Pea 2013). Myślenie takie pozwala na „rozwiązywanie problemów, projektowanie systemów i rozumienie ludzkich zachowań poprzez czerpanie z pojęć fundamentalnych dla informatyki” (Wing 2006: 33).

Narzędzia wykorzystywane przez dzieci do nauki programowania muszą mieć „niski próg i wysoki pułap” (tzn. być jednocześnie intuicyjnie proste oraz bogate w możliwości), tworzyć rusztowanie, umożliwiać transfer (Repenning, Webb, Ioannidou 2010). Dziecko powinno móc rozwiązywać zadania na takim poziomie, na jakim się znajduje – poczynając od reprezentacji enaktywnej, przez ikoniczną, do symbolicznej (Bruner 1978). Powinny być również takie, aby każdy rodzic był w stanie na poziomie elementarnym je zrozumieć i uczestniczyć w nauce programowania swojego dziecka.

Ważnym elementem procesu programowania jest tworzenie kodu realizującego określone zadanie¹. Kodowanie jest postrzegane jako sposób na rozwijanie wielu umiejętności (Harrop 2018). Wpływa ono nie tylko na osiągnięcia dzieci w matematyce i naukach ścisłych, ale także w kreatywności, umiejętnościach językowych i interakcjach społeczno-emocjonalnych (Bers 2008). Ponadto motywuje dzieci do zdobywania kompetencji poznawczych, wyznaczania celów, planowania i ewaluacji (Metin 2022), wspomaga samokontrolę i efekty nauczania (Voronina, Sergeeva,

¹ W niniejszym opracowaniu, odnoszącym się wyłącznie do realizacji procesu programowania przez małe dzieci, pojęcia programowania i kodowania są używane zamiennie. W literaturze przedmiotu w odniesieniu do edukacji małych dzieci częściej używa się pojęcia kodowania.

Utyumova 2016), a także wspiera analityczne myślenie i kreatywność (Çakır et al. 2017; Bers 2018).

Wzrost świadomości znaczenia umiejętności programistycznych dla rozwoju dzieci, a jednocześnie niewystarczające działania przedszkoli i szkół w tym zakresie skłaniają rodziców do podjęcia domowej nauki programowania. Inspiracji mogą dostarczać różnorodne internetowe grupy dyskusyjne. Również rodzice dostrzegający zainteresowania dziecięce w tym obszarze poszukują własnych rozwiązań, dzielą się swoimi pomysłami i problemami zauważonymi podczas zabaw w programowanie. Przykładem mogą być grupy: „Koduj z mamą, koduj z tatą” czy „Uczymy dzieci programować”. Rodzice współtworzący te grupy byli uczestnikami badań opisanych w dalszej części artykułu.

Metodologia badań i charakterystyka badanej grupy

Celem badań było poznanie doświadczeń rodziców, którzy podejmują działania na rzecz rozwijania zainteresowań programistycznych u własnych dzieci. Sformułowano główny problem badawczy o treści: Jakie są doświadczenia rodziców podejmujących działania na rzecz rozwijania zainteresowań programistycznych dzieci?

Określono także problemy szczegółowe:

- Co skłania rodziców dzieci w wieku 5–12 lat do zabaw w kodowanie/programowanie?
- W jaki sposób odbywa się domowa nauka programowania?
- W jaki sposób rodzice doskonalą własne umiejętności wspierania dziecka w nauce programowania?
- Jakie znaczenie przypisują rodzice zabawom programistycznym dla rozwoju informatycznych i pozainformatycznych umiejętności dzieci?

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety, z wykorzystaniem kwestionariusza, zawierającego pytania otwarte i zamknięte. Prośbę o podzielenie się swoimi refleksjami i doświadczeniami skierowano do uczestników konkretnych grup w mediach społecznościowych („Koduj z mamą, koduj z tatą”, „Uczymy dzieci programować”, „Aktywne czytanie”). Są to grupy rodziców zaangażowanych w rozwój swoich dzieci, szukających inspiracji i dzielących się doświadczeniami. Przy doborze osób do badań kierowano się kryterium wieku dzieci (od 5 do 12 r.ż.) oraz uczestnictwem w rodzinnych zabawach w programowanie. Kwestionariusz wypełniło 31 rodziców: 22 mamy i 9 ojców. Tak wysoki udział mężczyzn w celowych działaniach na rzecz rozwoju zainteresowań małych dzieci jest dość rzadki. Ankietowani rodzice to głównie nauczyciele informatyki (15 osób), ale także nauczyciele innych przedmiotów (3 osoby) oraz osoby pracujące w branży informatycznej (8 osób). W badanej grupie znalazło się także 5 rodziców pracujących w zawodach niezwiązanych z edukacją i informatyką. Wśród badanych 19 osób wskazało, że są w wieku 31–40 lat, 10 – w wieku 41–50 lat, jedna z osób miała poniżej 30 lat i jedna powyżej 50 lat.

Wypowiedzi badanych rodziców dotyczyły zabaw programistycznych z 19 chłopcami i 12 dziewczynkami, dziećmi w wieku od 5 do 12 lat, średni wiek dzieci w czasie prowadzenia badań to około 8,7 lat. W grupie dominowały dzieci (21) posiadające jednego brata lub siostrę, było też siedmioro jedynaków, dwoje dzieci mających dwójkę rodzeństwa i jedno mające troje. Siedemnaścioru dzieciom towarzyszy podczas zabaw w programowanie rodzeństwo.

W dalszej części artykułu zostaną przedstawione wyniki badań zgodnie z kolejnością postawionych pytań badawczych.

Źródła inspiracji do rozpoczęcia zabaw w kodowanie/ programowanie z dzieckiem

Najczęściej wskazywanym przez badanych rodziców źródłem inspiracji dla rozpoczęcia zabaw programistycznych z dzieckiem było własne zainteresowanie rodzica nowinkami technologicznymi (27 wskazań) oraz przekonanie o ważności i aktualności tej umiejętności (27 wskazań). Najrzadziej – tylko w 4 przypadkach – ważnym źródłem inspiracji do nauki kodowania była odpowiedź ze strony dalszej rodziny lub znajomych. Wskazuje to na autonomiczną decyzję rodzin o rozwijaniu zainteresowań informatycznych małych dzieci. Jednocześnie dostrzec należy, że zdaniem 16 rodziców źródłem inspiracji do podjęcia zabaw było zainteresowanie samego dziecka.

Tabela 1. Źródła inspiracji dla rozpoczęcia zabaw w kodowanie/programowanie

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań (N=31)*		
	tak	nie	trudno powiedzieć
własne zainteresowanie nowinkami technologicznymi	27	2	2
własne obowiązki zawodowe i konieczność dokształcania się	16	8	7
ktoś z rodziny lub znajomych zainspirował	4	25	2
przekonanie o ważności i aktualności tej umiejętności	27	1	3
zainteresowanie dziecka wynikające z udziału w zajęciach z programowania (szkolnych lub pozaszkolnych)	16	8	7
brak realizacji tych zagadnień w szkole dziecka	15	12	4

* W tym i w następujących zestawieniach liczba wskazań w poszczególnych kolumnach nie sumuje się do ogólnej liczby badanych, gdyż mieli oni możliwość wyboru kilku odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

W uzasadnieniu jeden z rodziców stwierdził, że

głównym powodem to było to, że syn bardzo interesował się komputerami, i chcieliśmy, żeby korzystał z nich w sposób wartościowy, a nie tylko siedział i grał [R16].

Zaprezentowana wypowiedź wskazuje na świadomość rodzica odnośnie potrzeby właściwego ukierunkowania zainteresowań informatycznych swojego dziecka.

Domowa nauka programowania

Podczas analizy kwestii związanych z zabawą w programowanie z dziećmi w domu zostaną przedstawione następujące aspekty: rodzaje zabaw, informacje o inicjatorze zabaw, dane odnośnie tego, jak często zabawy są organizowane, emocje towarzyszące zabawom, trudności związane z realizacją zabaw w kodowanie.

Spośród wymienionych przez rodziców zabaw można wyróżnić trzy grupy: zabawy offline, zabawy online oraz zabawy łączące aktywność online i offline. Wśród aktywności offline znalazły się: zabawy na macie do kodowania, zabawy z kolorowymi kubeczkami, karty pracy (często przygotowywane przez samych rodziców: dyktanda graficzne, zabawy symetrią, układanie algorytmów, nonogramy) i książeczki z zadaniami, gry planszowe i stolikowe (Smart Games, Bystre oczko, Pixblocks oraz japońskie szachy, układanki logiczne, sudoku obrazkowe).

Do zabaw łączących aktywności offline z online zaliczone zostały: zabawy z robotami (Ozobot, Photon, Dash i Dot, Genibot, Finch, mBot), zestawy Lego (Lego Bots, Lego WeDo, Lego Spike Prime, Lego Mindstorms), zestawy łączące tradycyjne plansze/puzzle z zabawą robotem bądź dedykowaną grze aplikacją (roboty: DOC, Mind oraz Turtles, Scottie Go, Micro:bit).

Aktywności online: aplikacje mobilne (Bee-bot, Bit by bit, Lightbot, ScratchJr), aplikacje dostępne przez przeglądarkę bądź do zainstalowania na komputerze (Scratch, Baltie, Pixblocks, Minecraft), strony internetowe z kursami (code.org).

Aż 22 rodziców zadeklarowało, że w ramach zabaw proponowało dzieciom aktywności łączące zabawy offline i online (głównie z użyciem robotów bądź zestawów Lego). Często są to urządzenia, do których rodzice mają dostęp w związku z tym, że pracują w szkole. Niewiele mniejsza grupa rodziców (21 osób) proponuje dzieciom zabawy offline.

Korzystamy ze strony „kodowanie na dywanie”, z kart pracy. Bystre oczko, układanki logiczne, klocki Lego, zakodowane labirynty, kodowanie przy muzyce, obrazkowe sudoku, malowanie liczbami (nonogramy), kubeczki, talerzyki [R4].

Tylko 17 rodziców wskazywało na użycie aplikacji czy programów jako proponowanych dziecku aktywności, mimo że są one bezpłatne i łatwo dostępne. Biorąc pod uwagę powyższe wypowiedzi, należy podkreślić (co jest zaskakujące), że tylko 8 rodziców wskazuje na łączenie wszystkich trzech rodzajów aktywności. Najczęściej zabawy inicjowane są raz przez dziecko, innym razem przez dorosłego (24 wskazania). Tylko w 6 przypadkach zazwyczaj inicjuje je rodzic, a w 1 dziecko.

Odpowiedzi rodziców zapytanych o to, jak często podejmują takie zabawy z dzieckiem, mają dwie kategorie modalne, liczące po 9 odpowiedzi. Są to odpowiedzi „raz w tygodniu” lub „kilka razy w miesiącu”. Niektórym rodzicom trudno było określić częstotliwość tych zabaw. Zdaniem 6 rodziców odbywały się one nieregularnie, bywały okresy, w których zabawy te miały miejsce codziennie lub prawie codziennie, a potem przez jakiś czas nie były podejmowane w ogóle. Tylko 5 rodziców stwierdziło, że bawi się z dziećmi kilka razy w tygodniu, a dwóch rodziców zaznaczyło, że jest to rzadziej niż kilka razy w miesiącu.

Podczas zabaw rodzicom i dzieciom zazwyczaj towarzyszą pozytywne emocje, takie jak zadowolenie, radość, podekscytowanie, entuzjazm. Rodzice wyrazili to następującymi słowami:

Podekscytowanie i zainteresowanie wynikiem końcowym kodowania [R1]; Zaczyna się od dużego zainteresowania, chęci rozwiązania problemu, jednak z biegiem czasu zmienia się w zabawę polegającą na eksperymentowaniu, a zwykle kończy na wygłupach, w stylu co się stanie, jak zrobimy lawinowe wywołanie procedur w krótkim czasie [R21].

Tabela 2. Emocje rodziców i dzieci towarzyszące zabawom w kodowanie lub programowanie

Kategoria odpowiedzi	Liczba wskazań (N=31)
radość, podekscytowanie, entuzjazm	22
zaciekawienie, zainteresowanie, fascynacja	17
satysfakcja, zadowolenie	6
zaangażowanie, skupienie	3
znudzenie	2
frustracja	2
złość	1

Źródło: badania własne.

Tylko nieliczne osoby wskazały, że miały miejsce sytuacje, w których dzieci odczuwały znudzenie, frustrację czy złość, i uzasadniły te odczucia w następujący sposób:

nie zawsze udawało się nauczyć czegoś nowego, ponieważ dziecko często wolało bawić się programowaniem niż mierzyć się z zadaniami. Czasem traciło zainteresowanie, gdy rosła złożoność zadań [R21].

Odpowiadając na pytanie o czynniki, które utrudniają rozwijanie u dzieci zainteresowań programistycznych, 12 osób stwierdziło, że nie widzi żadnych przeszkód. Nieliczni wymienili: czynniki związane z dostępem do odpowiedniego sprzętu (6 wskazań), brak wiedzy czy umiejętności dydaktycznych (5 wskazań). Nie pominęli także trudności obiektywnych, wynikających z braku czasu, zmęczenia czy rozkojarzenia dziecka, a także obecnością rodzeństwa, które zakłóca zabawę.

Tabela 3. Czynniki utrudniające zabawę w kodowanie/programowanie w opinii rodziców

Kategoria odpowiedzi	Liczba wskazań (N=31)
brak czynników	12
ograniczenia sprzętowe, brak odpowiedniego sprzętu, cena urządzeń	6
brak wiedzy w tym temacie, brak umiejętności dydaktycznych	5
brak czasu	3
młodsze rodzeństwo	2
brak cierpliwości u dziecka	2
rozkojarzenie u dziecka	1
przeciążenie dziecka innymi zajęciami	1

Źródło: badania własne.

Rodzicielskie sposoby doskonalenia własnych umiejętności wspierania dziecka w nauce programowania

Rodzice zapytani o źródła wiedzy i pomysłów dla proponowanych dziecku zabaw najczęściej wskazywali strony internetowe (24 wskazania). Wśród polecanych przez rodziców znalazły się: <https://code.org/>, <https://kodowanienadywanie.pl/>, <https://hourofcode.com/pl>, <https://akademia.uczymydzieciprogramowac.pl/>. Nieco mniej niż połowa osób badanych wskazała, że działa intuicyjnie (14 wskazań). Dla 10 osób źródłem inspiracji są grupy w mediach społecznościowych, a dla 9 – kursy i webinary. Wśród polecanych kursów i webinarów znalazły się m.in. te organizowane przez firmę Edusense, Access edukacja czy Robocamp.

Tabela 4. Źródła wiedzy i pomysłów dla proponowanych dziecku zabaw

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań (N=31)
strony internetowe dotyczące zabaw z kodowania/programowania	24
działania intuicyjne	14
grupy tematyczne w mediach społecznościowych	10
kursy/szkolenia/warsztaty	9
webinary	9
literatura	9
informacje od innych rodziców	3
własne doświadczenie zawodowe	2
nauczyciel ze szkoły dziecka	1

Źródło: badania własne.

Ocena wpływu zabaw programistycznych na rozwój informatycznych i pozainformatycznych umiejętności dziecka w opinii badanych rodziców

Pytając rodziców o wpływ zabaw programistycznych na rozwój informatycznych i pozainformatycznych umiejętności dziecka, wzięto pod uwagę obserwowane umiejętności, udział dzieci w konkursach informatycznych oraz to, czy zabawa w kodowanie jest kontynuowana.

Z wypowiedzi rodziców wynika, że zabawy w kodowanie/programowanie rozwijają u ich dzieci myślenie przyczynowo-skutkowe (21 wskazań), umiejętności poznawcze, wyobraźnię i myślenie przestrzenne (po 20 wskazań), umiejętność rozwiązywania problemów (19 wskazań). Najwięcej wątpliwości wiązało się z odpowiedzią „pozytywne podejście do błędów”, gdyż połowa rodziców nie miała zdania na jej temat.

Tabela 5. Umiejętności rozwijane w wyniku podejmowanych zabaw programistycznych

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań (N=31)				
	tak	raczej tak	nie	raczej nie	nie mam zdania
rozwijanie umiejętności poznawczych (pamięć, uwaga)	8	12	0	1	10
rozwijanie umiejętności szkolnych (czytanie ze zrozumieniem, obliczenia, zapis)	7	10	0	1	13
rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów	7	12	0	1	11
wyobraźnia, myślenie przestrzenne	11	9	0	0	11
pozytywne podejście do błędów	1	9	0	6	15
myślenie przyczynowo-skutkowe	8	13	0	0	10

Źródło: badania własne.

Podejmowane przez rodziców działania w zakresie rozwijania zainteresowań programistycznych dzieci nie mają bezpośredniego przełożenia na udział dzieci w konkursach. Dziewięć rodziców z badanej grupy wskazało, że dziecko uczestniczyło w konkursach. Niektórzy z nich wskazali nazwę konkursu. Troje rodziców wymieniło ogólnopolski konkurs Pixblocks, dwoje wskazało na konkursy organizowane przez firmę Edusense, po jednym: Bóbr, konkurs szkolny ze Scratcha, Orzeł Informatyczny, Devoxx4Kids, Koderek.

Trudno stwierdzić, czy pozostali rodzice, a także ich dzieci, mieli wiedzę o tym, że wspomniane wyżej konkursy są organizowane. Jeden z rodziców dodał następujący komentarz:

Mam swój kanał na YouTube. Tam umieszczam filmiki z naszych zabaw, udziału w konkursach czy jak jakiegoś fajne rzeczy robiliśmy. Dużo tych filmików nagrywaliśmy i na kanał wrzucaliśmy [R20].

Ważne jest także to, że zabawa w programowanie jest kontynuowana przez zdecydowaną większość dzieci. Tylko jedno dziecko zrezygnowało. Na podkreślenie zasługuje fakt, że połowa dzieci podejmuje aktywność programistyczną samodzielnie, pięcioro bawi się z innymi dziećmi, są takie, które programują w szkole i poza nią, chcą rozwijać swoje zainteresowanie programowaniem również w formach zorganizowanych. Sześcioro dzieci nie podejmuje innych aktywności programistycznych bez udziału rodzica.

Tabela 6. Podejmowanie zabaw programistycznych bez udziału rodzica

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań
tak, samodzielnie	15
nie podejmuje innych aktywności programistycznych bez udziału rodzica	6
tak, zazwyczaj bawiąc się swobodnie z innymi dziećmi	5
tak, tylko w szkole	4
tak, w innych formach zorganizowanych (na zajęciach dodatkowych)	3
tak, w szkole i poza nią	3
inne	2
nie, całkiem straciło zainteresowanie programowaniem	1

Kategoria „inne” uszczegółowiona została przez badanych następująco: „bawi się w Scratchu, chce uczestniczyć w kursach informatycznych, wykonuje zadania programistyczne dla starszych kolegów; projektuje samodzielnie gry, powtarzając materiał”.

Źródło: badania własne.

Wnioski

Problematyka dotycząca dostrzegania i rozwijania zainteresowań i predyspozycji dzieci w obszarze informatyki jest bardzo ważna we współczesnym świecie. Dzieci jako cyfrowi tubylcy sięgają po nowoczesne technologie w szerokim zakresie, najczęściej w celu rozrywki i nawiązywania kontaktów społecznych. Dzieje się to niezależnie od tego, czy dorośli będą je do tego zachęcać, czy nie. Wraz z wiekiem procent dzieci korzystających z komputerów i urządzeń mobilnych wyraźnie wzrasta. W grupie dzieci 6-letnich w roku 2015 było to aż 84% (Bąk 2015). Wobec sytuacji nieuniknionej rodzicom nie pozostaje nic innego, jak podążać za aktywnością dzieci, nadając jej jednak właściwy kierunek (Bers 2017, Kazubowska 2017).

Zaprezentowane w artykule badania rodziców, którzy mają świadomość znaczenia umiejętności programistycznych, wskazują, że domowa nauka programowania jest wartościowa i inspirująca zarówno dla dzieci, jak i dorosłych. Również rodzice, korzystając z nowoczesnych technologii, muszą uzupełniać swoje umiejętności i po-

trafią to robić, choćby uczestnicząc w działaniach grup dyskusyjnych poświęconych tematyce kodowania. Nauka z wykorzystaniem nowoczesnych technologii sprzyja większej aktywności i inicjatywie ze strony małych dzieci (Griffith, Arnold 2018). Narzędzia cyfrowe bardziej świadomie stosują rodzice lepiej wykształceni (Isikoglu et al. 2019). W kodowaniu z dzieckiem, rozwiązywaniu problemów programistycznych następuje zamiana ról dorosłego i dziecka. Rodzice są raz uczniem, innym razem nauczycielem, a jeszcze innym – współtwórcą rozwiązania (Roque, Lin, Liuzzi 2016). W kodowaniu z domowymi zestawami do kodowania (Yu, Bai, Roque 2020) oprócz wskazanych wyżej ról zdarza się im również pełnić funkcję egzekutora (rodzic pośredniczy w konfliktach między rodzeństwem, przypomina rodzeństwu, aby się zmieniali, pilnuje czasu przeznaczonego na zabawę) czy wykonawcy (podczas zabawy rodzic wykonuje polecenia dziecka, realizuje jego pomysły), obserwatora (rodzic zupełnie nie angażuje się w zabawę), zwolennika logistyki (rodzic pomaga w rozstawianiu zestawu czy wymianie baterii), strażnika (rodzic sam testuje zabawkę, nim zdecyduje czy dać ją dziecku), współpracownika (rodzic jest partnerem w zabawie, np. na zmianę z dzieckiem wymyśla wyzwania), dominatora (rodzic całkowicie przejmuje zabawę).

Znaczna grupa uczestniczących w badaniach rodziców ma podstawy do tego, by swoje umiejętności i zainteresowania informatyczne przekazywać (bądź są nauczycielami informatyki, pedagogami, bądź wykonują zawody związane z informatyką). Wprawdzie programują z dziećmi niezbyt często, ale rozpoczęta rodzinna zabawa w programowanie inspirowa dzieci do dalszych samodzielnych działań. Myślenie komputacyjne rozwijane przy okazji programowania jest stymulowane w różny sposób – online, offline i na oba sposoby jednocześnie. Ważne przykłady konkretnych materiałów i działań można znaleźć w wypowiedziach rodziców. Jest to przestrzeń stale rozwijająca się, więc katalog rodzinnych zabaw stale się wzbogaca.

Oprócz opisu rodzinnych zabaw w programowanie dało się zauważyć pewną ważną prawidłowość dotyczącą programujących rodzin, przełamującą schematy ról społecznych przypisywanych w naszej kulturze osobom określonej płci. O ile zazwyczaj w edukację wczesnoszkolną dzieci – a taki był wiek większości uczestników zabaw w rodzinne kodowanie – włączają się głównie mamy, o tyle w nauce programowania znalazła dla siebie przestrzeń do rozwijania wspólnych z dzieckiem zainteresowań spora grupa ojców. Jest to bardzo ważne, również z tego względu, że stanowią oni wzorzec dla synów (częściej zainteresowanych informatyką), a wspólne programowanie jest okazją do zacieśniania więzi rodzinnych, międzypokoleniowego przekazu umiejętności i wartości. Natomiast fakt, że w większości to jednak matki towarzyszą dzieciom w tych zabawach, pokazuje, że zwiększa się rola kobiet w zawodach związanych z technologiami i informatyką. Im częściej dziewczynki będą miały sposobność obserwowania bliskich sobie kobiet zajmujących się dziedzinami zdominowanymi przez mężczyzn, tym chętniej i odważniej będą wiązać swoją przyszłość z naukami ścisłymi, technicznymi. W branży IT jest miejsce dla każdego, kto chce rozwijać swój talent w tej dziedzinie, bez względu na płeć.

Przeprowadzone badania mają jednak pewne mankamenty – np. niezbyt duża, jak na sondaż, liczba respondentów i brak możliwości zapewnienia reprezentatywności próby. Wynika to m.in. z faktu, iż populacja osób uczestniczących w tematycznych grupach dyskusyjnych jest bardzo zróżnicowana: od osób bardzo zaangażowanych do takich, które jednokrotnie zajrzały na określone forum. Badani różnią się pod względem zawodu, wieku, płci, statusu materialnego, miejsca zamieszkania itd. Co więcej, grupy te charakteryzuje duża dynamika zmian. To, że zabawy w programowanie realizują szczególnie często nauczyciele i osoby związane z informatyką (co pokazały niniejsze badania), zachęca, by przeprowadzić analogiczne badania w tych grupach zawodowych. Dałoby się wówczas zwiększyć liczebność próby i wzbogacić uzyskane rezultaty. Pewną trudnością badania zjawiska, jakim są domowe zabawy w programowanie, jest dynamiczny rozwój dostępnego rodzicom oprogramowania i sprzętu. To ograniczenie badawcze ma jednak pozytywny wydźwięk praktyczny.

Opisane w artykule domowe zabawy w programowanie okazują się ważną przesłanką rozwoju zainteresowań dzieci i cennym sposobem zagospodarowania wspólnie z rodzicami czasu wolnego. W sposób wartościowy zaspokajana jest chęć dzieci do korzystania z nowoczesnych technologii. Niejednokrotnie to dzieci są inicjatorami zabaw, kontynuują je bez udziału dorosłych, dając wyraz rzeczywistym zainteresowaniom wspomnianą problematyką. Ukierunkowana przez dorosłych aktywność dziecka sprzyja rozwojowi predyspozycji informatycznych i zdolności poznawczych małych dzieci, a jednocześnie zmniejsza ryzyko bezproduktywnego spędzania czasu. Jest okazją do wspólnego uczenia się i rozwoju zarówno dla rodziców, jak i dzieci.

Bibliografia

- Bąk A. (2015) *Jak małe dzieci korzystają z urządzeń mobilnych? Raport na podstawie danych zebranych od rodziców*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, nr 14(3), s. 55–82.
- Bers M. U. (2008) *Blocks to Robots: Learning with Technology in the Early Childhood Classroom*, New York, Teachers College Press.
- Bers M. U. (2017) *Coding as a Playground: Programming and Computational Thinking in the Early Childhood Classroom*, New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315398945>.
- Bers M. U. (2018) *Coding, Playgrounds and Literacy in Early Childhood Education: The Development of KIBO Robotics and Scratch Jr w: Proceedings of 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, Santa Cruz de Tenerife, Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., s. 2094–2102, <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363498>.
- Bloom B. (red.) (1985) *Developing talent in young people*, New York, Ballantine.
- Bruner S. J. (1978) *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Çakır R., Korkmaz Ö., İdil Ö., Uğur E. F. (2021) *The effect of robotic coding education on preschoolers' problem solving and creative thinking skills*, “Thinking Skills and Creativity”, nr 40:100812, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100812>.
- Depczyńska D. (2011) *Stymulowanie zainteresowań dzieci w wieku przedszkolnym zainteresowaniami starszego rodzeństwa*, „Pedagogika Rodziny”, t. 1, nr 3–4, s. 151–171.

- Feldman D. H. (1992) *The Theory of Co-Incident: How Giftedness Develops in Extreme and Less Extreme Cases w: Talent for the Future. Social and Personality Development of Gifted Children. Proceeding of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children*, F. J. Mönks, A. M. Peters (red.), Assen–Mastricht, Van Gorcum, s. 10–23.
- Gagné F. (2016) *Od genów do talentu: Z perspektywy modeli DMGT/CMTD*, tłum. A. Szewczuk, „Psychologia Wychowawcza”, nr 9, s. 121–140, <https://e-psychologiawychowawcza.pl/resources/html/article/details?id=139300> (dostęp: 19.03.2023).
- Gamrat M. (2021) *Media elektroniczne a czas wolny dzieci w percepcji rodziców*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1(17), s. 65–76, <https://czasopismoippis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/Magdalena-GAMRAT-Media-elektroniczne-a-czas-wolny-dzieci-w-percepcji-rodzic%C3%B3w.pdf> (dostęp: 19.03.2023).
- Griffith S. F., Arnold D. H. (2018) *Home Learning in the New Mobile Age: Parent–Child Interactions During Joint Play with Educational Apps in the US*, „Journal of Children and Media”, nr 13(1), s. 1–19, <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2018.1489866>.
- Grover S., Pea R. D. (2013) *Computational Thinking in K-12. A Review of the State of the Field*, „Educational Researcher”, 42(1), s. 38–43, <https://doi.org/10.3102/0013189X12463051>.
- Gurycka A. (1989) *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Harrop W. (2018) *Coding for Children and Young Adults in Libraries: A Practical Guide for Librarians*, Maryland, Rowman & Littlefield.
- Heller K. (1990) *Zielsetzung, Methode und Ergebnisse der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung*, „Psychologie in Erziehung und Unterricht”, nr 37, s. 85–100.
- Isikoglu E. N., Johnson J. E., Dong P. I., Qiu Z. (2019) *Do Parents Prefer Digital Play? Examination of Parental Preferences and Beliefs in Four Nations*, „Early Childhood Education Journal”, nr 47, s. 131–142, <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0901-2>.
- Jabłonowska M. (2011) *Zainteresowania dzieci i młodzieży w świetle teorii i badań empirycznych w: Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*, M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva, s. 17–58.
- Janicka-Olejnik E., Klimek K. (2016) *Dzieci i młodzież w świecie technologii cyfrowej*, Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Kazubowska U. (2017) *Rodzina jako przestrzeń edukacji ku/dla bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni. Rzeczywistość i wyzwania w: Cyberbezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Realny i wirtualny problem polityki bezpieczeństwa*, M. Górka (red.), Warszawa, Difin, s. 162–191.
- Kotlarz R. (2003) *Środowisko rodzinne jako inspirator tworzenia zainteresowań ogólnych u dzieci w młodszy wieku szkolnym*, „Nauczyciel i Szkoła”, t. 1–2(18–19), s. 240–247.
- Limont W. (2013) *Zdolności jako asynchronia rozwojowa w: Uczeń zdolny i jego edukacja. koncepcje. Badania. Praktyka*, M. Jabłonowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva, s. 153–160.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2015) *Zainteresowania techniczne i informatyczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4/2015, s. 61–76.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2018) *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Łukasiewicz-Wieleba J., Baum A. (2013) *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Łukasiewicz-Wieleba J., Jabłonowska M. (2010) *Zdolności i twórczość*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Metin S. (2022) *Activity-Based Unplugged Coding During the Preschool Period*, "International Journal of Technology and Design Education", nr 32, s. 149–165, <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09616-8>.
- Mönks F. J. (1992) *Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programming w: Talent for the Future. Social and Personality Development of Gifted Children. Proceeding of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children*, F. J. Mönks, W. A. Peters (red.), Assen-Maastricht, Van Gorcum, s. 191–202.
- Mönks F. J., Katzko M. W. (2005) *Giftedness and Gifted Education w: Conceptions of Giftedness*, wyd. 2, R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), New York, Cambridge University Press, s. 187–200, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.012>.
- Nikitienko D. (2014) *Zainteresowania dzieci w młodszym wieku szkolnym na przykładzie wybranych szkół gminnych*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, nr 23, s. 175–203.
- Pielka H. (2001) *Wewnątrzrodzinne uwarunkowania wyboru zawodu i szkoły uczniów postrzeganych przez nauczycieli jako wybitnie zdolnych*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. 13, s. 137–147.
- Piirto J. (1999) *Talented Children and Adults: Their Development and Education*, Upper Saddle River, New York, Prince Hall.
- Repenning A., Webb D., Ioannidou A. (2010) *Scalable Game Design and the Development of a Checklist for Getting Computational Thinking into Public Schools*, Proceedings of the 41st ACM technical symposium on Computer science education, SIGCSE 2010, Milwaukee, Wisconsin, USA, <https://doi.org/10.1145/1734263.1734357>.
- Roque R., Lin K., Liuzzi R. (2016) *I'm Not Just a Mom: Parents Developing Multiple Roles in Creative Computing w: Looi C. K., Polman J. L., Cress U., Reimann P. (red.), Transforming Learning, Empowering Learners: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2016*, vol. 1, Singapore, International Society of the Learning Sciences, s. 663–671.
- Stachera H., Kijo A., Wilińska J. (2014) *Jak pomagać uczniom rozwijać uzdolnienia informatyczne?*, Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Stańczak, M. (2019) *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. (2011) *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*, „Psychological Science in the Public Interest”, nr 12(1), s. 3–54, <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>.
- Super D. E. (1972) *Psychologia zainteresowań*, tłum. H. Choynowska, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tannenbaum A. J. (1983) *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*, New York, Macmillan.
- Voronina L. V., Sergeeva N. N., Utyumova E. A. (2016) *Development of Algorithm Skills in Pre-school Children*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, nr 233, s. 155–159, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.176>.
- Wing J. (2006) *Computational Thinking*, „Communications of the ACM”, nr 49(3), s. 33–36, <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>.

- Yu J., Bai C., Roque R. (2020) *Considering Parents in Coding Kit Design: Understanding Parents' Perspectives and Roles*, Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, New York, NY, Association for Computing Machinery, <https://doi.org/10.1145/3313831.3376130>.
- Ziegler A., Stoeger H., Harder B., Park K., Portešová Š., Porath M. (2014) *Gender Differences in Mathematics and Science: The Role of the Actiotope in Determining Individuals' Achievements and Confidence in Their Own Abilities*, "High Ability Studies", nr 25(1), s. 35–51, <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.916092>.

O Autorkach

Małgorzata Jabłonowska – doktor, adiunkt w Zakładzie Metodologii i Pedagogiki Twórczości Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania badawcze: pedagogika zdolności, samodzielność poznawcza uczniów oraz zastosowanie nowoczesnych technologii w procesie nauczania.

Justyna Wiśniewska – doktor, adiunkt w Zakładzie Metodologii i Pedagogiki Twórczości Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania badawcze: wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu, kształtowania kompetencji cyfrowych oraz socjologiczne aspekty rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Małgorzata Jabłonowska – Ph.D., is an assistant professor at the Department of Methodology and Pedagogy of Creativity at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw. Her research interests include: the pedagogy of abilities, cognitive independence of students, and the use of modern technologies in the teaching process.

Justyna Wiśniewska – Ph.D., is an assistant professor in the Department of Methodology and Pedagogy of Creativity at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw. Her research interests include: the use of ICT in teaching, shaping digital competences, and sociological aspects of ICT development.

Cytowanie

- Jabłonowska M., Wiśniewska J. (2023) *Rodzinna zabawa w kodowanie, czyli o roli rodziców w rozwijaniu zainteresowań i predyspozycji dzieci*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(16), s. 220–237, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.14>.

Ewa Kruszyńska* 

Postrzeganie uczniów zdolnych przez nauczycieli klas I-III w Polsce. Wstępne wyniki badań empirycznych

Abstrakt

W artykule prezentowane są wstępne wyniki internetowych badań ankietowych przeprowadzonych w maju i czerwcu 2022 roku wśród 484 nauczycieli klas początkowych. Referowane wyniki skoncentrowane są na ustaleniu: jakie charakterystyki (cechy i zachowania) najmłodszych uczniów postrzegane są przez nauczycieli jako markery zdolności oraz czy i jak wzory identyfikowania zdolności uczniów różnicowane są przez doświadczenie zawodowe nauczycieli i cechy szkół, w których pracują. Zastosowanie eksploracyjnej analizy czynnikowej pozwoliło ustalić, jakie ukryte teoretyczne koncepty zdolności daje się wyodrębnić na podstawie wyborów charakterystyk uczniów zdolnych. Artykuł inspirowany jest badaniami przeprowadzonymi przez The National Research Center on the Gifted and Talented (Brighton et al. 2007) w roku 2003 oraz ożywioną na przełomie XX i XXI wieku dyskusją, przede wszystkim w USA, dotyczącą zmian w paradygmatach zdolności i paradygmatach edukacji zdolności (gifted education) oraz roli nauczycieli w rozwijaniu zdolności i talentów.

Słowa kluczowe: paradygmaty zdolności, identyfikacja uczniów zdolnych z klas początkowych, uczeń zdolny w młodszym wieku szkolnym.

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 28.09.2022; akceptacja: 22.12.2022.

The Perception of Gifted Students by Teachers in Grades 1–3 in Poland. Initial Results of Empirical Research

Abstract

The article presents the preliminary results of an online survey research conducted in May and June 2022 among 484 teachers of initial classes, considered as a convenience sample. The presented results focus on providing evidence: which traits/behaviors of the youngest students are perceived by teachers as markers of giftedness, and whether and how the patterns of identifying students' abilities differ depending on the professional career of teachers and the characteristics of the schools in which they work. The use of exploratory factor analysis allowed to reveal what latent theoretical concepts of giftedness can be distinguished on the basis of the selection of characteristics of gifted students. The article is inspired by the research conducted by The National Research Center on the Gifted and Talented (Brighton et al. 2007) in 2003, as one of the few studies in this area carried out among primary grades teachers, and revived discussion at the turn of 20th and 21st centuries, primarily in the USA, on changes in the giftedness and gifted education paradigms and the role of teachers in developing skills and talents.

Keywords: paradigms of giftedness, identification of gifted primary grades children, gifted pupils at a younger school age.

Podejścia do edukacji uczniów zdolnych – kontekst historyczny i współczesność

Pojęcia „zdolności” i „uczeń zdolny” zostały wprowadzone do dyskursu sto lat temu, odzwierciedlając ówczesny stan wiedzy, poglądy społeczne i polityczne, akceptowane wartości i panującą ideologię. Ukształtowane wtedy podejście do zdolności, określone później jako „The Gifted Child Paradigm” (Dai, Chen 2014), oparte było na założeniu, że ogólna inteligencja (g) stanowi cechę wrodzoną, którą można mierzyć testem inteligencji. Jest ona stała w trakcie całego życia. Uczniowie uzyskujący najwyższe wartości IQ uznawani są za „zdolnych” i stanowiących jakościowo odrębną od pozostałych kategorię. Takie jednostki mają stanowić elitę intelektualną, wnosząc wkład w rozwój cywilizacji i kultury, ponieważ ogólna inteligencja może się uzewnętrznić w różny sposób i w różnych dziedzinach.

Na przełomie XX i XXI wieku skutek kumulacji radykalnych zmian we wszystkich sferach funkcjonowania społeczeństw (gospodarczej, politycznej, kulturowej), wyrażających się w upowszechnieniu koncepcji rozwoju opartego na wiedzy, praw człowieka, ideologii równościowej, informatyzacji i cyfryzacji, mediów społecznościowych, rewizji podlegało także podejście do zdolności, ich podstaw i istoty. Wiedzę, umiejętności i postawy uznaje się za główne czynniki wzrostu dobrostanu

jednostek i rozwoju społeczeństw. Z jednej strony oznacza to konieczność wspierania jednostek i grup, które mogłyby znacząco przyczynić się do rozwoju społeczeństwa, z drugiej – konieczność podniesienia i, zgodnego z nowymi potrzebami, ukierunkowania powszechnego procesu edukacyjnego na poszukiwanie i rozwijanie uzdolnień uczniów ze środowisk niedoreprezentowanych wśród „zdolnych”. Zmiana podejścia do koncepcji państwa – od państwa opiekuńczego (*welfare state*) do państwa stwarzającego możliwości (*enabling state*) – skierowała uwagę na edukację jako mechanizm napędowy indywidualnego awansu i wzrostu kapitału ludzkiego społeczeństw. Równocześnie wyniki badań i refleksji naukowej, w tym koncepcja wielorakich inteligencji Gardnera (1983), triarchiczna teoria inteligencji Sternberga (1984) oraz trójpięścienny model zdolności Renzullego (1986), wprowadzały radykalne zmiany w pojmowaniu zdolności. Zakres „zdolności” został poszerzony o rzeczywiste działania/osiągnięcia, a pojęcie „zdolności” zostało zastąpione pojęciem „zdolności i talent”. Upowszechniło się procesualne (rozwojowe) i systemowe podejście do zdolności, ponadto opublikowane zostały liczne prace zbiorowe prezentujące nowe podejścia do zdolności, często w perspektywie międzynarodowej (np.: Ambrose, Sternberg 2016; Callahan, Hertberg-Davis 2018; Pfeiffer 2018; Dai, Chen 2014; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2011; Shavinina 2009; i in., a w Polsce np. Romaniuk, Jabłonowska 2022). Zaczęło się także upowszechniać przekonanie, że koncepcja zdolności jest konstruowana społecznie dla celów praktycznych (nie tylko edukacyjnych, lecz także politycznych) (Borland 2003).

Polityczną reakcją na wskazane wyżej wyzwania i ideologiczne przemiany były w Europie: Rekomendacja Zgromadzenia Parlamentarnej Rady Europy (ZPRE 1994) oraz Zalecenie Rady Unii Europejskiej (Rada Unii Europejskiej 2018). W obydwu tych dokumentach uczniowie zdolni traktowani są jako jedna z grup mających specjalne potrzeby edukacyjne. Podobnie w polskim *Prawie oświatowym* (Sejm RP 2021) uczniowie uzdolnieni wymieniani są jako mający specjalne potrzeby edukacyjne. Jednakże zarówno w państwach Unii Europejskiej, jak i w Polsce uczniom zdolnym poświęca się marginalną uwagę w kontekście edukacji włączającej, wymieniając jako instrumenty ich wzmocnienia możliwość szybszego ukończenia szkoły lub uczestnictwo w programach pozaszkolnych. Warto jednak zwrócić uwagę, że w ostatnim czasie problem uczniów zdolnych został, choć marginalnie, ale jednak zauważony w Polsce na konferencji prezentującej wyniki unijnego projektu „Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education”. Tomasz Knopik podkreślił, że:

Kluczowym komponentem edukacji włączającej jest ocena funkcjonalna, której celem jest rozpoznanie zasobów każdego ucznia oraz trudności i barier rozwojowych, w tym środowiskowych. Ocena funkcjonalna wprost odpowiada na potrzeby uczniów zdolnych, gdyż umożliwia szczegółową i kompleksową identyfikację ich ponadprzeciętnego potencjału poznawczego, czynników wspierających uzdolnienia, a także ich zainteresowań (Knopik 2022: 7).

W Stanach Zjednoczonych uczniowie zdolni nie zostali uwzględnieni wśród uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w federalnym prawie *No Child Left*

Behind (2003), stanowiącym reakcją na krytyczną ocenę osiągnięć szkolnych amerykańskich uczniów oraz nadreprezentację osób białych i wywodzących się z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Wyrównywanie osiągnięć edukacyjnych jako cel główny utrzymane zostało także w *Every Student Succeeds Act*, który w roku 2015 zastąpił wyżej wymienioną ustawę. McCoach i Siegle (2007: 246) podsumowali zmianę celów edukacyjnych następująco: „W erze *No Child Left Behind* troska o sprawiedliwe nauczanie i osiągnięcia wydaje się przewyższać troskę o «podniesienie poprzeczki akademickiej»” (tłum. E. K.). David Dai (2014) dostrzega we wprowadzonych zmianach w systemie edukacji zapowiedź nowego paradygmatu w edukacji uczniów zdolnych – *Differentiaton* (Różnicowanie). Jest to podejście integrujące edukację uczniów zdolnych z kształceniem ogólnym, określane jako realizacja kształcenia zdolnych pozbawiona programów opracowanych specjalnie dla zdolnych (Borland 2003). Różnicowanie wyraża się ciągłym dostosowywaniem programu i materiałów dydaktycznych w standardowej klasie szkolnej do indywidualnych potrzeb ucznia, określanych na podstawie systematycznej oceny postępów każdego z nich.

W tym modelu edukacji nauczyciel szkoły powszechnej uznawany jest za kluczową postać systemu wspierania rozwoju zdolności uczniów. Od nauczyciela oczekuje się rozpoznawania potrzeb edukacyjnych każdego ucznia, w tym zdolnego, przygotowywania metod i materiałów do nauczania odpowiednio do jego potrzeb i w ten sposób motywowania go do wykorzystywania swojego potencjału. Dlatego nauczyciel musi także posiadać umiejętności nauczania i wykorzystywania aktualnej wiedzy oraz rozwijania kreatywności uczniów (Papadopoulos 2016).

Nauczyciel jako kluczowa postać w procesie identyfikowania uczniów zdolnych

Wraz z upowszechnieniem przekonania, że identyfikacja uczniów zdolnych jedynie na podstawie IQ lub testu osiągnięć szkolnych jest niewystarczająca i prowadzi do niedoreprezentowania wśród „zdolnych” uczniów należących do mniejszości etnicznych, dziewcząt oraz pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, nominacja nauczycielska została uznana za istotne źródło informacji o potencjale ucznia. Wśród zalet tej metody wskazuje się, że nauczyciele są tymi, którzy poznają uczniów w procesie uczenia, spędzają z nimi dużo czasu, znają ich mocne i słabe strony, gdy chodzi o uczenie się, ułatwiają ten proces i funkcjonowanie w klasie szkolnej uczniów o różnej wrażliwości (Prieto et al. 2004). Spędzając dużo czasu z uczniami, nauczyciele są w stanie określić ich cechy charakteru, jak kreatywność, przywództwo, motywacja, a także takie dziedziny uzdolnień jak muzyka, sztuka, aktorstwo. Ponadto są w stanie zaobserwować społeczne umiejętności podopiecznych.

Jednakże dokonywane przez nauczycieli identyfikacje uczniów zdolnych nie są wolne od ograniczeń. Ponieważ nauczyciele, podobnie jak większość ludzi, mają upodobania i uprzedzenia, które nie są bez wpływu na to, jakie cechy i zachowania uczniów są skłonni uznawać za markery zdolności. Charakteryzując uczniów zdol-

nych, częściej posługują się raczej wiedzą praktyczną, potoczną, czyli stereotypami, co określa się także jako stosowanie teorii *implicite* (Cieślakowska, Limont 2010), niż wiedzą naukową. Ponadto:

Opinie i przekonania nauczycieli związane z postrzeganiem sylwetki ucznia zdolnego mają istotny wpływ na ich stosunek do owych uczniów oraz zaangażowanie w proces dydaktyczno-wychowawczy, a także przekładają się na sądy formułowane wobec tych uczniów (Dyrda 2012: 326).

Inaczej mówiąc, jeśli dziecko nie zostanie zidentyfikowane przez nauczyciela jako zdolne, może otrzymać etykietę „ucznia trudnego” i jego uzdolnienia mogą się nigdy nie rozwinąć.

Szczególne role w procesie identyfikowania uczniów zdolnych przypada nauczycielom pierwszych klas szkoły podstawowej, ponieważ, jak dowodzą wyniki badań zespołu pod kierownictwem ekonomisty Jamesa Heckmana, inwestowanie w dzieci przynosi największe zwroty z inwestycji w edukację, co wyrazili w sformułowaniu: *Skills beget skills and abilities beget abilities* (Cuhna, Heckman 2007). Jednakże zarówno w literaturze światowej, jak i polskiej jest bardzo mało badań przeprowadzonych wśród nauczycieli klas początkowych. Prezentowane poniżej wyniki mają częściowo wypełnić tę lukę.

Metodologia badań

Przedmiotem projektu badawczego „Uczeń zdolny w edukacji wczesnoszkolnej”, którego częściowe wyniki zreferowano poniżej, są opinie nauczycieli klas początkowych dotyczące konceptualizowania zdolności, cech i zachowań uczniów identyfikowanych jako zdolni oraz praktyk edukacyjnych ukierunkowanych na wspieranie rozwoju zdolności uczniów z klas I–III.

Cel badań

Celem ogólnym projektu jest ustalenie zależności między podejściami nauczycieli do zdolności i sposobami identyfikowania uczniów zdolnych oraz przekonaniem nauczycieli dotyczącymi społecznych uwarunkowań zdolności a ich praktykami edukacyjnymi.

W niniejszym artykule opis ograniczono do jednego z powyższych zagadnień, a mianowicie identyfikowania uczniów zdolnych przez nauczycieli. Udzielono w nim odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jakie cechy i zachowania uczniów postrzegane są przez nauczycieli jako oznaki uzdolnień?
- Jakie istnieją statystyczne zależności między postrzeganiem (identyfikowaniem) uczniów zdolnych a cechami społeczno-zawodowymi nauczycieli oraz działaniami i lokalizacją szkół, w których pracują?
- Jakie daje się ustalić teoretyczne koncepty (ukryte czynniki) uczniów zdolnych?

- Jakie zależności istnieją między teoretycznymi konceptami ucznia zdolnego a cechami społeczno-zawodowymi nauczycieli oraz działaniami i lokalizacją szkół, w których pracują?

Narzędzie

Badanie zostało przeprowadzone w metodologii ilościowej. Kwestionariusz ankiety inspirowany był narzędziem zastosowanym w badaniach The National Research Center On The Gifted And Talented (Brighton et al. 2007) i składał się z czterech części dotyczących: konceptualizacji zdolności, praktyk edukacyjnych stosowanych wobec ogółu uczniów oraz wobec uczniów uzdolnionych, postrzegania (identyfikowania) uczniów uzdolnionych, społeczno-demograficznych cech nauczycieli. W kwestionariuszu umieszczone były pytania zamknięte, na które odpowiedzi były wskazywane na skali Likerta od 1 do 5. Zamieszczono w nim także kilka pytań otwartych, umożliwiających swobodną wypowiedź respondenta, np. „Proszę opisać zdolne dziecko (lub dzieci), które uczęszcza obecnie (lub uczęszczało) do Pani/Pana klasy”.

Kwestionariusz ankiety został opracowany przy pomocy narzędzia LimeSurvey na portalu Uniwersytetu Łódzkiego (Kruszyńska 2022a). Badanie zostało zrealizowane w maju i czerwcu 2022 roku.

Procedura doboru próby badawczej

Z Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych¹ pozyskano adresy wszystkich szkół podstawowych w Polsce w liczbie 13 039 i do wszystkich wysłano zaproszenie do uczestnictwa w badaniu. Informacje o badaniu kierowane były do dyrektorów szkół, z prośbą o ich przekazanie wszystkim nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej zatrudnionym w szkole².

Na zaproszenie do udziału w badaniach poprzez wejście na stronę internetową ankiety zareagowało 2536 osób, ale całą procedurę wypełnienia kwestionariusza przeszły tylko 484 osoby. Jest to liczba wystarczająca do przeprowadzenia analiz statystycznych (błąd szacunku nie przekracza 5%).

Opracowanie danych

Dane z ankiety zostały przeanalizowane z zastosowaniem metod statystyki opisowej. Dodatkowo zastosowano również testy statystyczne służące porównaniu rozkładu zmiennej w dwóch lub więcej niż dwóch populacjach. W celu ustalenia ukrytych

¹ <https://rspo.gov.pl/>

² W piśmie przewodnim zawarty był odnośnik do strony internetowej zawierającej szczegółowe informacje o badaniu (Kruszyńska 2022b).

czynników identyfikowania uczniów zdolnych zastosowano eksploracyjną analizę czynnikową, przy użyciu programu IBM SPSS Statistics 27.0 (PS IMAGO).

Struktura próby badawczej

W badanej próbie kobiety stanowią 99%, a 99,2% ogółu badanych legitymuje się tytułem zawodowym magistra. Nauczyciele dyplomowani stanowią 72,5%, a prawie co trzecia osoba ma jeszcze przed sobą awans zawodowy³, ponieważ zatrudniona jest na stanowisku stażysty (1,2%), nauczyciela kontraktowego (9,3%) lub nauczyciela mianowanego (16,9%). Spośród badanych 15,3% pracuje do 5 lat, 11% – od 6 do 10 lat, 14,9% – od 11 do 20 lat, 58,9% – 21 i więcej lat. Prawie wszyscy respondenci (96,3%) pracują w szkołach publicznych, prowadząc aktualnie klasę pierwszą (36,5%), drugą (32,4%) lub trzecią (31,0%). Zatrudnienie w szkołach usytuowanych w miastach o różnej wielkości znajduje 65,9% badanych (w tym największą grupę – 23,8% – stanowią nauczyciele zatrudnieni w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców), w szkołach zlokalizowanych na wsiach pracuje 34,1% badanych.

Większość respondentów (78,3%) stwierdziła, że uczestniczyli w jakiejś formie doskonalenia zawodowego dotyczącego pracy z uczniem zdolnym. Dwie trzecie szkoliło się w tym zakresie nie dawniej niż pięć lat temu, a co piąty respondent nie miał okazji zapoznać się z kwestiami dotyczącymi pracy z uczniami zdolnymi.

Według relacji co trzeciego badanego (32,2%) w szkole, w której pracuje, istnieją procedury identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Jednak co druga osoba (50,8%) stwierdza, że w jej szkole nie ma takiej procedury, a co szósta (16,9%) nie wie, czy coś takiego istnieje w jej szkole.

Rezultaty

Jak już zostało wspomniane, w niniejszym artykule prezentowane są częściowe wyniki scharakteryzowanych wyżej badań, dotyczące:

- identyfikowania przez nauczycieli uczniów zdolnych, czyli ustalenia, jakie cechy i zachowania uczniów postrzegane są przez nauczycieli jako oznaki uzdolnień;
- zależności między postrzeganiem (identyfikowaniem) uczniów zdolnych a cechami społeczno-zawodowymi nauczycieli (staż pracy, edukacja w zakresie pedagogiki zdolności) oraz działaniami i lokalizacją szkół, w których pracują (czy w szkole jest procedura identyfikowania uczniów zdolnych z klas początkowych oraz gdzie szkoła się znajduje: wieś, miasto);
- ustalenia ukrytych czynników (teoretycznych konceptów) uczniów zdolnych;
- ustalenia zależności między teoretycznymi konceptami ucznia zdolnego a cechami społeczno-zawodowymi nauczycieli oraz działaniami i lokalizacją szkół, w których pracują.

³ Od 1 września 2022 r. likwidacji uległy dwa stopnie awansu: nauczyciel stażysta i kontraktowy.

Cechy i zachowania ucznia postrzegane przez nauczycieli jako oznaki zdolności

Osoba ankietowana odpowiadała na pytanie: „Jak prawdopodobne jest, że zidentyfikował(aby) Pan(i) ucznia jako zdolnego, gdyby posiadał wskazaną w tabeli cechę lub zachowanie?”. Lista zawierała 42 pozycje (itemy: cechy/zachowania) i w odniesieniu do każdej z nich respondent wybierał jedną odpowiedź na skali Likerta. Następnie respondenci byli proszeni o wybranie z listy 42 itemów pięciu, które uważa za najważniejsze dla zidentyfikowania ucznia jako zdolnego/uzdolnionego, i uporządkowanie ich od najważniejszego.

Tabela 1. Odpowiedzi respondentów na pytanie: Jak prawdopodobne jest, że zidentyfikowałaby Pani / zidentyfikowałby Pan ucznia jako zdolnego, gdyby posiadał wskazaną w tabeli cechę lub zachowanie?

Zm.	Cechy i zachowania ucznia	Odsetek odpowiedzi					Statystyki			
		1	2	3	4	5	M	Me	SD	S
1	uczy się łatwo i szybko	0,4	0,0	1,0	18,2	80,4	4,78	5,00	0,49	-3,05
2	dobrze zachowuje się w klasie	4,1	14,0	16,9	43,2	21,7	3,64	4,00	1,09	-0,67
3	ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa	0,0	1,7	1,7	27,9	68,8	4,64	5,00	0,60	-1,91
4	jest bardzo pomysłowy	0,0	0,6	1,0	20,0	78,3	4,76	5,00	0,49	-2,25
5	oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy	0,2	0,2	0,8	13,4	85,3	4,83	5,00	0,44	-3,45
6	posiada duży zasób informacji ogólnych	0,0	0,4	1,2	24,6	73,8	4,72	5,00	0,50	-1,74
7	jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną	0,8	1,2	0,8	24,4	72,7	4,67	5,00	0,64	-2,77
8	ma poczucie humoru	3,5	18,0	20,2	37,0	21,3	3,55	4,00	1,12	-0,42
9	jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby	1,0	7,6	11,6	46,3	33,5	4,04	4,00	0,92	-0,98
10	mówi z pasją	0,2	3,1	4,1	34,5	58,1	4,47	5,00	0,74	-1,60
11	lubi pracować samodzielnie	1,0	5,0	10,3	38,4	45,2	4,22	4,00	0,89	-1,21
12	zadaje dużo pytań	0,4	2,7	4,8	33,7	58,5	4,47	5,00	0,75	-1,65

13	przeżywa intensywnie i głębokie emocje	1,7	14,5	15,7	43,6	24,6	3,75	4,00	1,03	-0,63
14	jest wewnętrznie zmotywowany	0,6	3,7	4,5	41,7	49,4	4,36	4,00	0,79	-1,49
15	jest lubiany przez kolegów z klasy	3,9	19,4	24,2	37,2	15,3	3,40	4,00	1,08	-0,32
16	rozśmiesza innych uczniów	6,6	24,2	25,2	32,0	12,0	3,19	3,00	1,13	-0,15
17	daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi	2,5	14,5	14,0	41,3	27,7	3,77	4,00	1,08	-0,70
18	poddaje w wątpliwość zasady	1,7	11,2	10,7	16,3	30,2	3,92	4,00	1,00	-0,91
19	ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu	4,8	18,4	20,2	38,2	18,4	3,47	4,00	1,13	-0,43
20	wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi	2,1	6,6	11,0	46,5	33,9	4,04	4,00	0,95	-1,12
21	lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)	0,4	5,2	6,0	45,9	42,6	4,25	4,00	0,82	-1,24
22	przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych	0,2	6,8	7,4	41,3	44,2	4,23	4,00	0,87	-1,15
23	wymyśla oryginalne wymówki	3,7	15,9	13,6	37,6	29,1	3,73	4,00	1,15	-0,67
24	wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania	0,6	4,5	5,4	38,0	51,4	4,35	5,00	0,83	-1,48
25	łatwo nudzi się typowymi zadaniami	2,1	7,2	7,4	43,0	40,3	4,12	4,00	0,97	-1,27
26	ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany	3,5	25,4	15,3	41,3	14,5	3,38	4,00	1,12	-0,31
27	zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata	0,0	1,9	5,2	44,0	49,0	4,40	4,00	0,68	-1,05
28	podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie	0,4	12,0	18,6	47,7	21,3	3,77	4,00	0,93	-0,56
29	lubi pracować w małej grupie	1,7	12,4	21,7	43,0	21,3	3,70	4,00	0,99	-0,54

30	jest zainteresowany szkołą	0,4	6,0	13,6	46,5	33,5	4,07	4,00	0,86	-0,85
31	dostrzega związki przyczynowo-skutkowe	0,2	1,9	1,4	33,7	62,8	4,57	5,00	0,64	-1,83
32	przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie	1,9	13,4	20,0	39,7	25,0	3,73	4,00	1,04	-0,55
33	prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi	0,0	4,8	5,8	40,3	49,2	4,34	4,00	0,79	-1,26
34	potrafi wykonać polecenia złożone	0,0	1,2	1,7	28,1	69,0	4,65	5,00	0,58	-1,81
35	łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcje z klocków	0,2	2,5	3,7	38,0	55,6	4,46	5,00	0,71	-1,50
36	posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów	0,0	0,4	1,9	28,7	69,0	4,66	5,00	0,53	-1,45
37	jest w stanie znaleźć rozwiązanie, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić	0,0	0,2	0,4	22,5	76,9	4,76	5,00	0,45	-1,69
38	potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach	0,2	0,0	1,7	24,2	74,0	4,72	5,00	0,51	-1,97
39	łatwo dostosowuje się do zmian	0,4	10,7	16,5	42,4	30,0	3,91	4,00	0,96	-0,65
40	posługuje się poprawnie językiem polskim	0,6	6,2	9,3	41,7	42,1	4,19	4,00	0,89	-1,13
41	orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej	1,0	12,6	19,2	38,4	28,7	3,81	4,00	1,02	-0,56
42	potrafi pracować w skupieniu przez długi czas	0,2	6,6	9,3	44,2	39,7	4,17	4,00	0,86	-1,02

Zm. – numer zmiennej, 1 – nieprawdopodobne, 2 – raczej nieprawdopodobne, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej prawdopodobne, 5 – bardzo prawdopodobne, M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, S – współczynnik skośności.

Źródło: Opracowanie własne.

Każda cecha z przedstawionego zestawu oceniona została przez respondentów jako przejaw domniemanych zdolności, choć przez zróżnicowany odsetek badanych (tabela 1.).

Biorąc pod uwagę cechę, którą respondenci uznają za przejaw zdolności („jest bardzo prawdopodobne”), najczęściej wskazań, 85,3% (i największą średnią punktów na skali Likerta – 4,83), uzyskała zm. 5 – „oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi”, a najmniej, 12% (i najniższą średnią na skali – 3,19), zm. 16 – „rozśmiesza innych uczniów”.

Szczegółowe ustalenia, jakie cechy i zachowania respondenci identyfikują jako markery zdolności ucznia, zilustrowano tworząc ranking cech i zachowań wybranych przez respondentów spośród pięciu – ich zdaniem najważniejszych dla zidentyfikowania ucznia jako zdolnego (tabela 2.).

Wśród 42 cech tylko jedna: zm. 42 – „potrafi pracować w skupieniu przez długi czas” – nie została wskazana przez żadnego respondenta jako jedna z pięciu najważniejszych charakterystyk ucznia zdolnego.

Następujące cechy uzyskały największy procent wskazań jako najważniejsze dla zidentyfikowania ucznia jako zdolnego:

- zm. 5 – „oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania...” (70%),
- zm. 1 – „uczy się łatwo i szybko” (59%),
- zm. 6 – „posiada duży zasób informacji ogólnych” (36%),
- zm. 3 – „ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa” (33%),
- zm. 7 – „jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną” (32%),
- zm. 4 – „jest bardzo pomysłowy” (31%),
- zm. 37 – „jest w stanie znaleźć rozwiązania...” (23%),
- zm. 14 – „jest wewnętrznie zmotywowany” (21%),
- zm. 12 – „zadaje dużo pytań” (21%).

Natomiast cechy, które otrzymały taką nominację od mniej niż jednego procenta badanych, są następujące:

- zm. 32 – „przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie” (0,2%),
- zm. 29 – „lubi pracować w małej grupie” (0,2%),
- zm. 16 – „rozśmiesza innych uczniów” (0,2%),
- zm. 28 – „podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie” (0,4%),
- zm. 30 – „jest zainteresowany szkołą” (0,6%),
- zm. 23 – „wymyśla oryginalne wymówki” (0,6%),
- zm. 26 – „ma trudności z przestawieniem się na temat, który go nie interesuje” (0,8%).

Tabela 2. Ranking wyboru danej cechy lub zachowania wśród pięciu najważniejszych dla zidentyfikowania ucznia jako zdolnego

Zm.	Cechy i zachowania ucznia	N	%	pozycja
5	oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy	340	70%	1
1	uczy się łatwo i szybko	285	59%	2
6	posiada duży zasób informacji ogólnych	176	36%	3
3	ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa	161	33%	4
7	jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną	153	32%	5
4	jest bardzo pomysłowy	148	31%	6
37	jest w stanie znaleźć rozwiązanie, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić	112	23%	7
14	jest wewnętrznie zmotywowany	103	21%	8
12	zadaje dużo pytań	102	21%	9
38	potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach	68	14%	10
31	dostrzega związki przyczynowo-skutkowe	66	14%	11
11	lubi pracować samodzielnie	65	13%	12
9	jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby	63	13%	13
36	posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów	62	13%	14
10	mówi z pasją	59	12%	15
24	wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania	54	11%	16
17	daje nieoczekiwane, czasem przemyślane odpowiedzi	52	11%	17
34	potrafi wykonać polecenia złożone	47	10%	18
27	zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata	37	8%	19
25	łatwo nudzi się typowymi zadaniami	35	7%	20
18	poddaje w wątpliwość zasady	31	6%	21
8	ma poczucie humoru	21	4,3%	22
13	przeżywa intensywne i głębokie emocje	21	4,3%	23
2	dobrze zachowuje się w klasie	20	4,1%	24
33	prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi	20	4,1%	25
22	przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych	16	3,3%	26
19	ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu	15	3,1%	27
20	wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi	11	2,3%	28

35	łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcje z klocków	10	2,1%	29
21	lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)	9	1,9%	30
15	jest lubiany przez kolegów z klasy	7	1,4%	31
39	łatwo dostosowuje się do zmian	7	1,4%	32
40	posługuje się poprawnie językiem polskim	6	1,2%	33
41	orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej	5	1,0%	34
26	ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany	4	0,8%	35
23	wymyśla oryginalne wymówki	3	0,6%	36
30	jest zainteresowany szkołą	3	0,6%	37
28	podjmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie	2	0,4%	38
16	rozśmiesza innych uczniów	1	0,2%	39
29	lubi pracować w małej grupie	1	0,2%	40
32	przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie	1	0,2%	41
42	potrafi pracować w skupieniu przez długi czas	0	0,0 %	42

Źródło: Opracowanie własne.

Zależności między postrzeganiem (identyfikowaniem) uczniów zdolnych a cechami społeczno-zawodowymi nauczycieli oraz szkół, w których pracują

Analiza wykazała, że fakt doksztalcania się w zakresie pedagogiki zdolności, istnienie w szkole procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej oraz lokalizacja szkoły nie różnicują istotnie statystycznie opinii respondentów na temat poszczególnych cech uczniów jako markerów ich zdolności.

Natomiast istotne (w sensie statystycznym) różnice odnotowano między:

- najmłodszymi stażem (<5 lat) a najstarszymi stażem nauczycielami (>21 lat) w odniesieniu do następujących cech:
- zm. 8 – „[uczeń] ma poczucie humoru” (M=3,9, M=3,4 ; p= 0,022),
- zm. 16 – „rozśmiesza innych uczniów” (M=3,6, M=3,0; p=0,001),
- zm.17 – „daje nieoczekiwane, czasem przemyślane odpowiedzi” (M=4,2, M=3,6; p<0,001),
- zm. 18 – „poddaje w wątpliwość zasady” (M=4,2, M= 3,8; p= 0,021),
- zm. 19 – „ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawianiem na miejscu” (M=3,8, M=3,4; p=0,05);
- nauczycielami o stażu 6–10 lat a najstarszymi stażem (21 lat<):
- zm. 5 – „oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi...” (M=4,7, M=4,9; p=0,025)
- zm. 31 – „dostrzega związki przyczynowo skutkowe” (M=4,3, M=4,6; p= 0,033).

Z przedstawionych porównań parami wynika, że:

- nauczyciele o najkrótszym stażu istotnie większe znaczenie niż najstarsi stażem przypisują do wymienionych nieoczywistych lub nietradycyjnych markerów zdolności, niekojarzących się z nauką i osiągnięciami szkolnymi,
- najstarsi stażem respondenci przykładają większe znaczenie niż ci o średnim stażu pracy do sposobu rozumowania ucznia jako markera zdolności.

Ustalenie ukrytych czynników (teoretycznych konceptów) uczniów zdolnych – wielowymiarowa ocena identyfikacji uczniów zdolnych z wykorzystaniem eksploracyjnej analizy czynnikowej (*exploratory factor analysis*, EFA)

Celem zastosowania analizy czynnikowej było wskazanie teoretycznych konceptów ucznia zdolnego, wyznaczonych na podstawie statystycznych relacji między zmiennymi (cechami i zachowaniami uczniów) stosowanymi do identyfikowania ucznia jako zdolnego.

Ustalono, że w ramach skali identyfikacji ucznia zdolnego można wyodrębnić siedem czynników – teoretycznych konceptów ucznia zdolnego (tabela 3.), jakimi kierują się badani nauczyciele, wyjaśniających łącznie 60,2% zmienności zmiennej latentnej.

Tabela 3. Ocena własności metrycznych narzędzia pomiarowego służącego identyfikacji ucznia zdolnego

Zm.	Cechy i zachowania ucznia	Składowa							C
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	
37	jest w stanie znaleźć rozwiązanie, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić	0,771	-0,048	-0,005	0,102	0,310	0,172	0,154	0,756
36	posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów	0,764	0,070	0,048	0,010	0,234	0,112	0,080	0,664
38	potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach	0,740	-0,038	0,047	0,108	0,279	0,239	0,143	0,719
34	potrafi wykonać polecenia złożone	0,612	-0,014	0,150	0,340	0,282	0,108	0,174	0,634
35	łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcje z klocków	0,518	0,089	0,209	0,246	0,222	0,220	0,148	0,500
33	prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi	0,428	0,169	0,179	0,327	0,195	0,217	0,172	0,465

16	rozśmiesza innych uczniów	-0,031	0,725	0,327	0,138	0,079	0,167	0,230	0,739
15	jest lubiany przez kolegów z klasy	-0,065	0,670	0,177	0,243	0,136	0,057	0,394	0,720
8	ma poczucie humoru	-0,029	0,626	0,240	0,094	0,124	0,357	0,185	0,636
2	dobrze zachowuje się w klasie	0,021	0,604	-0,050	0,239	0,286	-0,071	0,312	0,609
41	orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej	0,191	0,516	0,120	0,443	0,072	0,365	-0,082	0,658
39	łatwo dostosowuje się do zmian	0,349	0,481	-0,010	0,219	-0,034	0,246	0,173	0,493
13	przeżywa intensywne i głębokie emocje	-0,082	0,426	0,371	0,186	0,101	0,233	0,415	0,597
18	poddaje w wątpliwość zasady	0,204	0,087	0,732	-0,047	-0,058	0,189	0,189	0,662
17	daje nieoczekiwane, czasem przemyślane odpowiedzi	0,125	0,297	0,691	0,024	0,054	0,105	0,196	0,635
19	ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawianiem na miejscu	-0,024	0,350	0,657	0,168	0,058	0,157	0,089	0,619
26	ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany	-0,154	-0,090	0,641	0,315	0,168	-0,063	-0,017	0,575
25	łatwo nudzi się typowymi zadaniami	0,123	-0,099	0,621	0,114	0,069	0,068	0,287	0,515
23	wymyśla oryginalne wymówki	0,065	0,238	0,609	0,073	-0,017	0,339	0,168	0,580
29	lubi pracować w małej grupie	0,001	0,196	0,179	0,669	0,075	0,164	0,271	0,624
28	podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie	-0,013	0,347	0,093	0,633	0,047	0,287	0,184	0,648
30	jest zainteresowany szkołą	0,227	0,259	0,001	0,596	0,174	-0,024	0,309	0,600
27	zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata	0,215	-0,099	0,263	0,532	0,212	0,257	0,231	0,572
40	posługuje się poprawnie językiem polskim	0,336	0,419	0,173	0,505	0,208	0,151	0,049	0,642
32	przyjmuje rolę przywódcy - przewodzi małej grupie	0,184	0,384	0,282	0,453	-0,030	0,189	0,160	0,528
31	dostrzega związki przyczynowo skutkowe	0,400	0,055	0,060	0,450	0,321	0,031	0,200	0,513
42	potrafi pracować w skupieniu przez długi czas	0,371	0,346	-0,015	0,435	0,097	0,122	0,123	0,486
6	posiada duży zasób informacji ogólnych	0,083	0,117	0,000	0,103	0,723	0,181	0,112	0,599

5	oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy	0,288	-0,091	0,029	-0,013	0,693	0,187	0,158	0,632
3	ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa	0,240	0,235	0,062	0,221	0,666	0,145	0,118	0,645
4	jest bardzo pomysłowy	0,193	0,070	0,121	0,184	0,644	0,326	0,169	0,641
1	uczy się łatwo i szybko	0,406	0,163	0,034	-0,022	0,623	-0,061	0,139	0,603
21	lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)	0,263	0,197	0,208	0,108	0,087	0,702	0,098	0,673
22	przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych	0,203	0,112	0,182	0,322	0,093	0,578	0,153	0,558
10	mówi z pasją	0,060	0,051	0,132	0,133	0,350	0,576	0,384	0,643
7	jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną	0,066	-0,021	-0,008	-0,023	0,299	0,564	0,268	0,485
20	wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi	0,188	0,285	0,309	0,172	0,213	0,494	0,071	0,536
9	jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby	0,042	0,382	-0,018	0,108	0,200	0,426	0,423	0,560
14	jest wewnętrznie zmotywowany	0,136	0,219	0,130	0,100	0,166	0,159	0,717	0,660
24	wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania	0,169	0,108	0,191	0,306	0,068	0,153	0,602	0,561
11	lubi pracować samodzielnie	0,144	0,212	0,255	0,140	0,222	0,156	0,576	0,555
12	zadaje dużo pytań	0,233	0,084	0,298	0,116	0,201	0,267	0,505	0,530
% wyjaśnionej wariancji:									
dla danego czynnika		33,7	8,8	5,2	4,1	3,2	2,7	2,5	x
skumulowany		33,7	42,5	47,7	51,8	55,0	57,7	60,2	
współczynnik alfa Cronbacha ^a		0,858	0,839	0,819	0,810	0,827	0,796	0,778	0,935
współczynnik Spearmana-Browna ^a		0,837	0,855	0,792	0,795	0,820	0,805	0,749	0,892
współczynnik podziału połówkowego Guttmana ^a		0,771	0,815	0,791	0,762	0,763	0,797	0,749	0,889
współczynnik korelacji (r) z wynikiem ogólnym		0,642*	0,797*	0,741*	0,820*	0,646*	0,761*	0,813*	x

KMO=0,942; test sferyczności Bartletta: $\chi^2(861)=11050,5, p < 0,001$; C – Communalities (zasoby zmienności wspólnej). ^a – obliczone po wyłączeniu zmiennych o niskich ładunkach czynnikowych (oznaczonych kursywą), wartości wyboldowane dotyczą skali ogółem, x – nie dotyczy; r – współczynnik korelacji liniowej Pearsona, * $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszy czynnik (F1) – określony jako „Uczeń przejawiający zdolności analityczne” – ma (ostatecznie) pięć elementów: zm. 3 – „jest w stanie znaleźć rozwiązanie...”, zm. 36 – „posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne...”, zm. 38 – „potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach”, zm. 34 – „potrafi wykonać polecenia złożone” i zm. 35 – „łatwo układa skomplikowane puzzle...”. Czynnik ten wyjaśnia 33,7% zmienności zmiennej latentnej.

Drugi czynnik (F2) – „Uczeń przejawiający zdolności społeczne” – obejmuje finalnie również pięć elementów: zm. 16 – „rozmiesza innych uczniów”, zm. 15 – „jest lubiany przez kolegów z klasy”, zm. 8 – „ma poczucie humoru”, zm. 2 – „dobrze zachowuje się w klasie” i zm. 41 – „orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej”. Czynnik ten wyjaśnia 8,8% zmienności zmiennej latentnej.

Trzeci czynnik (F3) – „Uczeń przejawiający zachowania kontestujące” – obejmuje sześć stwierdzeń: zm. 18 – „poddaje w wątpliwość zasady”, zm. 17 – „daje nieoczekiwane, czasem przemyślane odpowiedzi”, zm. 19 – „ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu”, zm. 26 – „ma trudności z przedstawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany”, zm. 25 – „łatwo nudzi się typowymi zadaniami”, zm. 23 – „wymyśla oryginalne wymówki”. Czynnik ten wyjaśnia 5,2% zmienności zmiennej latentnej.

Czwarty czynnik (F4) – „Uczeń przejawiający wrażliwość na potrzeby innych” – obejmuje finalnie pięć elementów: zm. 29 – „lubi pracować w małej grupie”, zm. 28 – „podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie”, zm. 30 – „jest zainteresowany szkołą”, zm. 27 – „zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata” i zm. 40 – „posługuje się poprawnie językiem polskim”. Czynnik ten wyjaśnia 4,1% zmienności zmiennej latentnej.

Piąty czynnik (F5) – „Uczeń przejawiający zdolności twórcze” – obejmuje finalnie pięć elementów: zm. 6 – „posiada duży zasób informacji ogólnych”, zm. 5 – „oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi...”, zm. 3 – „ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa”, zm. 4 – „jest bardzo pomysłowy”, zm. 1 – „uczy się łatwo i szybko”. Czynnik ten wyjaśnia 3,2% zmienności zmiennej latentnej.

Szósty czynnik (F6) – „Uczeń przejawiający zdolności humanistyczne” – obejmuje pięć elementów: zm. 21 – „lubi bawić się słowami”, zm. 22 – „przedstawia szczegóły w opowiadaniach...”, zm. 10 – „mówi z pasją”, zm. 7 – „jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną”, zm. 20 – „wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi”. Czynnik ten wyjaśnia 2,7% zmienności zmiennej latentnej.

Siódmy (ostatni) czynnik (F7) – „Uczeń przejawiający zdolność koncentracji na celu”, obejmuje ostatecznie również pięć elementów: zm. 14 – „jest wewnętrznie zmotywowany”, zm. 24 – „wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania”, zm. 11 – „lubi pracować samodzielnie” oraz zm. 12 – „zadaje dużo pytań”. Czynnik ten wyjaśnia 2,5% zmienności zmiennej latentnej.

Zależności między teoretycznymi konceptami uczenia zdolnego a cechami społeczno-zawodowymi nauczycieli oraz działaniami i lokalizacją szkół, w których pracują

Analiza wykazała, że żadna z branych pod uwagę zmiennych niezależnych nie różnicuje statystycznie istotnie tego, jakie ukryte teoretyczne koncepty zdolnego uczenia leżą u podstaw wyboru określonych cech i zachowań jako markerów uczenia zdolnego.

Wnioski

Dokonane przez nauczycieli oceny cech i zachowań uczniów jako markerów zdolności zdają się świadczyć o małym zróżnicowaniu opinii w tej kwestii. Jako przejawy zdolności postrzegane są takie charakterystyki uczniów, które umożliwiają bezproblemowe funkcjonowanie w systemie szkolnym i realizowanie przypisanej roli uczenia, czyli dobrze się uczyć i angażować się w proces nauczania. Cechy niepozostające w bezpośrednim związku z osiągnięciami szkolnymi, jak np. poczucie humoru, wrażliwość na potrzeby innych, empatia, a także „wymądrzanie się”, są tylko przez niewielu nauczycieli traktowane jako przejaw zdolności. Zwolenników takiego podejścia spotkać można istotnie częściej wśród pracujących najkrócej niż wśród najdłużej pracujących respondentów.

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej umożliwiły lepsze zrozumienie tego, w jakie wzory (ukryte koncepty) zdolności układają się oceniane przez nauczycieli cechy i zachowania ewentualnie zdolnych uczniów. Wyniki potwierdzają fakt, że uczeń zdolny definiowany jest przede wszystkim w kontekście procesu nauczania, ale wskazują, że postrzegany jest na różne sposoby: jako przejawiający zdolności analityczne, jako przejawiający zdolności twórcze i jako mający umiejętność koncentrowania się na celu. Ten wzór bliski jest trójpięściennemu modelowi zdolności Renzulliego.

Przeprowadzona analiza wskazuje także na występowanie jeszcze trzech innych perspektyw, w jakich badani nauczyciele myślą o uczniach zdolnych: jako o przejawiających zdolności społeczne, zachowania kontestujące i uzdolnienia humanistyczne (artystyczne?). Choć koncepty takie ujawniane są w wypowiedziach mniejszej liczby respondentów niż w przypadku trzech wyżej wymienionych, to są godne zauważenia – mogą sygnalizować pojawianie się nietradycyjnego spojrzenia na uczenia zdolnego.

W podsumowaniu referowanego fragmentu badań trzeba zwrócić uwagę na to, że społeczno-zawodowe charakterystyki nauczycieli oraz deklarowane przez nich istnienie w szkole procedury identyfikowania uczniów zdolnych z klas I–III nie różnicuje statystycznie istotnie częstości wyboru cech i zachowań uczniów jako markerów zdolności, a także leżących u ich podstaw ukrytych konceptów uczenia zdolnego.

Bibliografia

- Ambrose D., Sternberg R. S. (red.) (2016) *Giftedness and Talent in the 21st Century. Adopting to the Turbulence of Globalization*, Rotterdam–Boston–Taipei, Sense Publishers, <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-503-6>.
- Borland J. H. (2003) *The Death of Giftedness* w: J. H. Borland (red.) *Rethinking Gifted Education*, New York, NY, Teachers College Press, s. 105–124.
- Brighton C. M., Moon T. R., Jarvis J. M., Hockett J. A. (2007) *Primary Grade Teachers' Conceptions of Giftedness and Talent: A Case-Based Investigation*, Storrs, University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Callahan C. M., Hertberg-Davis H. L. (red.) (2018) *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*, New York, London, Routledge Taylor & Francis Group, <https://doi.org/10.4324/9781315639987>.
- Cieślakowska J., Limont W. (2010) *Obraz ucznia zdolnego w potocznych koncepcjach nauczycieli w: W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer (red.) Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. 2, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Cuhna F., Heckman J. (2007) *The Technology of Skill Formation*, Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research, [online:] https://www.nber.org/system/files/working_papers/w12840/w12840.pdf (dostęp: 20.09.2022).
- Dai, D. Y., Chen, F. (2014) *Paradigms of Gifted Education: A Guide to Theory-Based, Practice-Focused Research*, Waco, TX, Prufrock Press.
- Dyrda B. (2012) *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gardner H. (1983) *Frames of Mind*, New York, NY, Basic Books.
- McCoach D. B., Siegle D. (2007) *What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted?*, “Gifted Child Quarterly”, nr 3(51), s. 246–255, <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>.
- Papadopoulos D. (2016) *Psycho-Pedagogical and Educational Aspects of Gifted Students, Starting from the Preschool Age; How Can Their Needs Be Best Met?*, “Journal of Psychological Abnormalities”, nr 5(2): 153, <https://doi.org/10.4172/2471-9900.1000153>.
- Pfeiffer S. I. (red.) (2018) *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*, New York, NY, Springer Cham Publisher.
- Prieto L., Parra J., Ferrándiz C., Sánchez C. (2004) *The Role of the Teacher Within the Identification of Gifted Students*, paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Crete, 22–25 September 2004, [online:] https://www.researchgate.net/publication/323737555_The_role_of_the_teacher_within_the_identification_of_gifted_students (dostęp: 31.08.2022).
- Renzulli J. S. (1986) *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity* w: *Conceptions of Giftedness*, Sternberg R. J., Davidson J. E. (red.), Cambridge, Cambridge University Press, s. 53–92.
- Romaniuk W., Jabłonowska M. (red.) (2022) *Zdolności i twórczość. Koncepcje. Badania. Praktyka*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Sejm Rzeczypospolitej Polskiej (2021) *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 maja 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe*, Dz.U. 2021 poz. 1082.
- Shavinina L. V. (red.) (2009) *International Handbook on Giftedness*, New York, NY, Springer Science+Business Media B.V., <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2>.
- Sternberg R. J. (1984) *A Contextualist View of the Nature of Intelligence*, “International Journal of Psychology”, nr 19(1–4), s. 307–334, <https://doi.org/10.1080/00207598408247535>.

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*, "A Journal of the American Psychological Society", nr 12(1), s. 3–54, <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>.

Źródła internetowe

- Knopik T. (2022) [b.t.] w: *Edukacja włączająca – Nauka. Rozwój, Przyszłość. Dodatek specjalny do „Rzeczpospolitej”* przygotowany we współpracy z Ministerstwem Edukacji i Nauki, 31.05.2022, s. 7 https://edukacjawzasiegureki.pl/wp-content/uploads/2022/06/EW_Dodatek_Rzeczpospolita_31.05.pdf (dostęp: 10.12.2022).
- Kruszyńska E. (2022a) *Ankieta: Uczeń zdolny w edukacji wczesnoszkolnej*, <https://ankiety.uni.lodz.pl/index.php/117472?lang=pl> (dostęp: 31.08.2022).
- Kruszyńska E. (2022b) *Badanie „Uczeń zdolny w edukacji wczesnoszkolnej”*, <https://sway.office.com/HxRtcTAUZAvgZGF> (dostęp: 31.08.2022).
- Rada Unii Europejskiej (2018) *Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching* (2018/C 195/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.195.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A195%3AFULL (dostęp: 7.09.2022).
- Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy (ZPRE) (1994) *Recommendation 1248: Education for Gifted Children*, <https://assembly.coe.int/nw/xml/xref/xref-xml2html-en.asp?fileid=15282&lang=en> (dostęp: 7.09.2022).

O Autorze

Ewa Kruszyńska – absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego na kierunku: Pedagogika Wieków Dziecięcego. Od 2018 r. doktorantka Studiów Doktoranckich Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Menadżerka i animatorka kultury. Zainteresowania naukowe: polityka edukacyjna w zakresie wspierania rozwoju uczniów zdolnych w Polsce i na świecie, rola nauczyciela w procesie identyfikowania i diagnozowania uczniów zdolnych, szkolne i pozaszkolne formy wspierania rozwoju dziecięcych uzdolnień, w tym budowanie sieci wsparcia szczególnie w kontekście przeciwdziałania zjawisku niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych.

Ewa Kruszyńska – graduated from the University of Lodz in the field of the pedagogy of childhood. Since 2018, she is a Ph.D. candidate at the Faculty of Educational Sciences at the University of Lodz (Doctoral Studies in Pedagogy and Psychology). Manager and animator of culture. Her research interests include: educational policy on how to support the development of gifted students in Poland and around the world, the role of the teacher in the process of identifying and diagnosing gifted students, school and non-school forms of supporting the development of children's talents, including building a support network, especially in the context of counteracting the phenomenon of school failures of gifted students.

Cytowanie

Kruszyńska E. (2022) *Postrzeganie uczniów zdolnych przez nauczycieli klas I–III w Polsce. Wstępne wyniki badań empirycznych*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(16), s. 238–257, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.15>.

Janina Uszyńska-Jarmoc* Beata Kunat* 

“Gifted, But What’s Next?” A Proprietary Program of Recognizing Students’ Personal Resources and Ways of Using Them to Choose Their Further Educational and Life Path

Abstract

The paper presents a proprietary program of recognizing students’ personal resources and ways of using them at the end of their elementary education and during further secondary school education. It refers to the researcher’s own theoretical and scholarly experiences associated with the construction of tools that assist in recognizing students’ abilities and giftedness, as well as possible external and intrinsic factors determining their development (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk 2014; Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur 2015; Uszyńska-Jarmoc, Kunat 2018). The paper also emphasizes that during the process of diagnosing, the relation between assumed theories and pedagogical practice is respected. Based on applied theoretical assumptions that stem from positive psychology, the author draws on practical experience gained during the course of a four year-long project titled “Akademia Talentów Białostockiej Szkoły Realnej” [Talent Academy of the Real School in Białystok]. The proprietary program of recognizing students’ personal resources, elaborated during this project, has been verified based on cooperation with a group of over 200 students, aged 13–16, as well as their parents. The program was implemented by the author of this paper together with the students and their parents, however, it can also be used in educational practice by other educators, school psychologists, or career advisors.

Keywords: positive psychology, personal resources, giftedness, strengths, student, diagnosing, proprietary program.

* University of Białystok.

Article received: 13.10.2022; accepted: 22.12.2022.

„Uzdolniony, a co dalej?” Autorski program rozpoznawania zasobów osobistych ucznia oraz korzystania z nich w wyborze dalszej drogi edukacyjnej i życiowej

Abstrakt

W tekście przedstawiono zarys autorskiego programu rozpoznawania zasobów osobistych ucznia kończącego edukację w szkole podstawowej oraz możliwości ich wykorzystania w dalszej edukacji i w wyborze zawodu. Odwołano się w nim do własnych doświadczeń teoretyczno-badawczych związanych z procedurą konstruowania narzędzi do rozpoznawania zdolności i uzdolnień uczniów oraz możliwych zewnętrznych i wewnętrznych czynników warunkujących ich rozwój (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk 2014; Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur 2015; Uszyńska-Jarmoc, Kunat 2018). W artykule zaakcentowano także konieczność respektowania w procesie diagnozowania związku pomiędzy przyjętą teorią a praktyką pedagogiczną. Na podstawie założeń teoretycznych, wywodzących się z psychologii pozytywnej, odwołano się do doświadczeń praktycznych, zdobytych w ramach realizowanego od czterech lat projektu „Akademia Talentów Białostockiej Szkoły Realnej”. Wypracowany w ramach tego projektu autorski program rozpoznawania zasobów osobistych uczniów został zweryfikowany na podstawie kilkuletniej współpracy z grupą ponad 200 uczniów od 13. do 16. roku życia oraz ich rodzicami. Opisujemy tu program realizowany był przez autorki niniejszego tekstu z uczniami i dla uczniów oraz ich rodziców, ale może być także wykorzystywany w praktyce edukacyjnej przez pedagogów, psychologów szkolnych lub doradców zawodowych.

Słowa kluczowe: psychologia pozytywna, zasoby osobiste, uzdolnienia, mocne strony ucznia, diagnozowanie.

Introduction

Early and, above all, accurate recognition of the various abilities and personality traits in children and adolescents that make up the broadly understood gifts¹, and the successive stimulating of their development are among the basic objectives of contemporary education (Gralewski 2022; Limont 2010; Mönks 2008; Szmidt 2017a; Turska 2012; Zimmerman, Bonner, Kovach 2008; Uszyńska-Jarmoc, Kunat 2018; Wiśniewska 2021). The discourse on the process of assisting developmental possibilities of students emphasizes that the pedagogues' main goal is to consider such an organization of the diagnostic process in school that would allow to recognize even the yet uncrystallized potential of each student, so that he or she can consciously and

¹ In the article, the concept of “abilities” is understood as an intellectual attribute, an individual feature, possibility, potential for achieving accomplishments in certain areas of human activity. However, the concept of “gifts” refers to a set of abilities, knowledge and skills as well as personality traits. Giftedness is an achievement attribute, identified on the basis of real achievements of a person in his or her life so far, observed in their natural environment and revealed in everyday activities (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk 2014).

appropriately use their predispositions not only in the learning process, but also in while functioning in various cognitive and/or social situations both in and outside of school (Gralewski 2022). An accurate diagnosis² of different personal resources,³ first and foremost a student's strengths, can allow a teacher not only to individualize their work, but also to build relations so that they not only become an authority figure, someone who knows how to encourage the development of their students' abilities, their interests and passions, but more importantly someone who can be an educational partner, planning and co-organizing individual (based on diagnoses) paths of learning, and, as a result, also unique paths of development, understood as being the effect of students' own creative accomplishments. Based on an extensive analysis of a very diverse set of both Polish and English-language literature, Jacek Gralewski (2022) notices that there are very few publications which present the problem of accuracy in recognizing the scope and level of students' creativity by their teachers in a holistic, comprehensive and reliable way. Gralewski, as well as other authors, emphasizes the low level of diagnostic competences among teachers when it comes to recognizing the abilities and gifts of their students. We believe that the same can be said about studies of accuracy in recognizing other abilities, talents, interests and passions of students who are living in a constantly changing modern world. It is a result of, among other factors, a less-than-perfect professional preparation of teachers in the field of educational diagnostics; lack of access to standardized diagnostical tools; lack of professional support in identifying students' abilities by psychologists and school pedagogues, as well as by employees of psychological and pedagogical counseling centers or experts in a given field (see: Dyrda 2012; Giza 2006; Gralewski 2022). According to Gralewski, numerous studies demonstrate that teachers are not always able to recognize students' abilities or make many mistakes while doing it, and they rarely use standardized methods in the process of diagnosis. Additionally, teachers too often evaluate students' abilities based on their academic results or achievements in artistic and sports competitions, or other extra-curricular activities (see: Dyrda 2012; Giza 2006; Gralewski 2022; Jabłonowska 2008; Karwowski 2005; Karwowski, Ciak, Grubek 2009; Uszyńska-Jarmoc 2005).

Teachers most often identify gifted students based on the markers which are easiest to observe, since they reflect the fact that these students in most cases do not have any significant problems with learning, and function as natural leaders who are often involved in the life of the school, or represent it at various competitions

² The concept of diagnosis is defined in different ways in academic scholarship (see: Skałbana 2013; Jarosz, Wysocka 2006; Paluchowski 2007; Wysocka 2007, 2013). Pedagogical literature often refers to a definition proposed by Ziemiński (1973: 17), according to which "a diagnosis is the recognition of a specific state of affairs and its development trends on the basis of its symptoms and knowledge of general regularities in a given field." In a broader sense, a diagnosis can also mean formulating a plan for changing a given state in order to optimize, develop or correct it. In this sense a diagnosis is understood as a basis for formulating further actions and interventions (Paluchowski 2007; Wysocka 2007). We refer to this understanding in our article.

³ Personal resources are knowledge and skills, as well as any type of experience connected with positive and negative events, acquired in very different social situations during the entire period of childhood and adolescence (Brzezińska 2008), which in the program discussed in this article means – from the beginning of the diagnosis.

(Gralewski 2022). It is important to emphasize that teachers, if they indeed recognize the abilities and talents of students, prefer to use a diagnostic method that could be characterized as "testing to select," and not "testing to develop" (Babaeva 1999, Uszyńska-Jarmoc 2005). Moreover, teachers rarely undertake diagnostic activities to actually determine how far a student is presently from achieving his or her potential (the developmental aspect of a diagnosis), but instead they are primarily oriented on the educational aspect of diagnosing, trying to determine how far the student is from achieving the curricular requirements and tasks that have been set by the teachers themselves. For these reasons an initiative was introduced in order to construct a new proprietary program in which teachers and students work together to recognize the personal resources and strengths of students that can be then used in the educational process, as well as later, when deciding on which educational path to follow.

Theoretical framework for constructing a program for recognizing personal resources of students

The main goals of the proposed diagnosing program correspond to the definition of education which was formulated by Zbigniew Kwieciński, who wrote that "education should be understood as the entirety of conditions, processes and activities which support a person's development, in such a way so that he or she can face the complex challenges of the modern world" (Kwieciński 1999: 51). If we accept this definition, then recognizing and encouraging the development of internal potentials of children and adolescents, their individual and unique possibilities, becomes the primary goal of education focused on supporting individual development. Especially since, as Maria Tyszkowa argues (2002: 50–51), selected psychological conceptions state that "the aim of an individual's development is to realize his potential, while development is equated with becoming the person one is supposed to be." Such an understanding of the goal of personal development was also assumed in this article, although we are also fond of other definitions proposed in psychological and pedagogical literature, for instance: becoming oneself, becoming who you potentially already are, growing up to act appropriately (see: Niemirowski 2015: 13). We have therefore assumed, following the cited author, that this understanding of the essence of development will most certainly allow to better recognize and utilize the potentials of students, and the developmental change will be whatever gives students a sense that they are using their potential, achieving greater autonomy, consciously trying to become who they are supposed to be (Niemirowski 2015). It was therefore assumed that a significant contribution to this process would be an adequately chosen model of pedagogical support, selected from the five types proposed by Dorota Klus-Stańska (2009). The author lists five significantly different approaches to identifying and giving meaning to the category of "pedagogical support," or – to be more precise – "supporting students in the process of development": a functional-behavioral approach, in which "to

support” means “to direct”; a humanistic-adaptative approach, in which “to support” means “to teach how to be yourself”; a constructivist-developmental approach – in which “to support” means “to organize” (primarily the environment which influences individual education); a constructivist-social approach, in which “supporting” is equated with “helping”; a critical-emancipatory approach, in which “supporting” means “emancipating.”

Referring to the above-mentioned way of understanding development and developmental change, we have assumed a humanistic-adaptative approach as the basis for thinking about building original concepts of recognizing and developing the resources of students who are finishing their education in primary school. We have also found inspiration in selected works of positive psychology. It is worth highlighting that the ideas of positive psychology (Seligman 2004, 2005; Seligman et al. 1997; Trzebińska 2008; Kwiatek, Wilczewska 2015) are more and more often emphasized in pedagogy, and their potential applications are gaining more and more recognition in the broadly understood educational practice (Gula, Tucholska 2007; Juńczyk 2019; Kolber 2014; Szmidt 2017b).

The assumption that supporting the development of a student is the main goal of education – both by theoreticians, representatives of positive psychology (Csikszentmihalyi 1996; Peterson 2006; Seligman 2004), and by practitioners – results from the recognition that the potential, resources, possessed dispositions apply to every student without exception, so it is only necessary to discover those that are positive and (according to the authors of this text) convince the students themselves of this fact. Additionally, we have assumed that the goal of education, as viewed from the lens of positive psychology, is to improve the educational processes by a psychological empowerment of not only the student, but also other educational partners (teachers, parents), and then to encourage them to take actions that promote a sense of well-being.

Adopting the assumptions of positive psychology, we have decided that our proprietary model of diagnosing personal resources will strengthen each student’s understanding of their own potential, helping them to think about their future – to think about what can happen instead of focusing on what has already happened. We have assumed that analyzing past events, both successes and failures, helps us to draw conclusions for the future, build self-confidence, strengthen optimism, and focus on the positive, constructive aspects of past negative events. It was assumed that the basic task of the person diagnosing the student’s resources is to find the place from which he or she is closest to achieving specific learning goals. When planning the proprietary program of diagnosing personal resources of students, we have assumed that the diagnosis will have developmental character (searching for an answer to the question of how far a student is from reaching their own potential), and not educational (determining how far the student is from the curricular requirements and tasks set by the teacher). At the same time, it was important for the person conducting the diagnosis to understand what developmental path the student has followed thus far, and why this path, and not any other.

When we were considering different ideas about the new program of recognizing personal resources of students, we understood diagnosing as a long-term, complex process of data collection, evaluation and interpretation, which employs various sources of information, diagnostic procedures and tools (Wysocka 2013). It was recognized that the previously developed tools for identifying and self-assessing a student’s talents (Uszyńska-Jarmoc, Kunat 2018) are just one element of the process of identifying personal resources, so in order to obtain a broader picture of a student’s abilities and achievements, it is not enough to use various tools for quantitative research, omitting other ways of getting to know the student, because in quantitative diagnostic tests, due to the imperfection of single research methods, it is suggested to use several measurement methods at the same time (Porter 1999; Uszyńska-Jarmoc 2005).

In the process of recognizing a gifted student, in addition to quantitative studies, we have also referred to a dynamic model of diagnosing gifts (Babaeva 1999), which accentuates “testing for development” instead of “testing for selection.” We also pursued qualitative studies, and by concentrating on identifying barriers and developmental obstacles, we were able to designate qualitatively different paths of individual development of students’ abilities (Uszyńska-Jarmoc 2000). As a result, quantitative analyzes were supplemented with qualitative research, e.g. interviews, analysis of effects, participant observation during student workshops. The adoption of qualitative methods enabled us to expose the interactive character of the process of developing students’ abilities and to show diverse developmental paths embedded in different situational conditions (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk 2014). Thanks to the use of the proposed strategy of recognizing the student’s personal resources, individual learning programs can be designed with their cooperation, because in the process of diagnosing it is worth taking into account the ideas of Martin Seligman (2004) and paying attention to how students construct practical knowledge about themselves (procedural and not declarative), which may in turn: enable them to deal with negative emotions both now and in the future; help them to learn how to forgive what has happened in the past; suggest how the optimizing strengths discovered can improve the quality of life; show them how to create optimistic visions of one’s own future (which does not mean looking at it through “rose-colored” glasses).

“Gifted, But What’s Next?” Characterizing the proprietary program of recognizing personal resources of students

The program of recognizing personal resources of students was created as part of the “Academy of Talents” project of the Białystok Real School⁴, whose recipients were students aged 13–16, as well as their parents. A comprehensive system of advisory

⁴ The „Talent Academy” projects are realized by the PRO Foundation in Białystok every years since 2019 as “Talent Academy – Youth University of Real Education.” Its successive editions (2019, 2020, 2021, 2022) were financed by the National Institute of Freedom – Center for the Development of Civil Society.

support in identifying students' talents was one of the developed tools in the project. Based on a four years-long cooperation with students (approx. 200 pupils) and their parents, and realizing the functions of talent advisor⁵, the authors of this article have created a proprietary program titled "Gifted, But What's Next?" which refers to identifying personal resources of students and their use in choosing a further path in education and life.

The program of recognizing and developing personal resources of students finishing education in primary schools consisted of several goals: identifying each student's potential in terms of preferences, the pace and ways of learning, through recognizing the different types and configurations of his/her abilities and gifts, different profiles of intelligence, different types of learning, selected internal and external conditions for the development of abilities and gifts; identifying the factors that favor or block the process of developing gifts in the course of learning at school and beyond; identifying the possibilities of optimal, alternative, individualized and self-directed learning; assistance in deciding about the further direction of school education (selection of the type of secondary school and education profile), and as a result – the possibility of choosing a profession in the future.

The process of identifying the personal resources of each student was divided into two stages: qualitative research; quantitative research, which was realized on an individual level, as well as in teams and groups. Integration workshops were carried out before individual meetings with students, for the purpose of collecting data on the needs, interests, and passions of students. Participant observation was also carried out during workshops, focusing on how students function in a group and how they approach the task of solving creative problems. 3–4 lesson hours were devoted to solving individual tasks. Observation of the work and cooperation of students was carried out by 2–3 observers so that it is possible to obtain reliable information about the entire group (usually 20–25 people) as well as individual members. Qualitative and quantitative research on the students' personal resources was carried out during two individual meetings with the talent advisors (each meeting lasted approx. 1–1,5 hour).

An individual report about each student was prepared after the diagnostical stage was completed. Titled *Profile of internal personal resources of a student*, it characterized their strengths in school and beyond, and consisted of 20–40 pages. The form of the report was designed as an individualized "book on a student's resources," written in "the student's language," and their content was discussed together with each student and their parents/guardians during an advisory meeting which lasted approx. 1–1,5 hours.

What follows is a detailed description of the process of identifying and developing personal resources of students, including the successive stages of both qualitative and quantitative research.

⁵ Talent advisor – a person responsible for identifying a student's personal resources as part of the "Talent Academy – Youth University of Real Education." In the article we use the shortened form of "advisors," which refers to the authors of the article.

First stage – qualitative research

The first set of preliminary information about the personal resources of students and their functioning in a group was gathered during “creative workshops.” Students were assigned with creative and practical (diagnostical) assignments that were suitable for observing how they work in groups. Due to the limitations of this article, the workshop scenario, which covers several pages, is not presented here at length – instead, we have decided to only characterize the essence of the subsequent open tasks, and the diagnostic goals that were achieved. The aim of the first assignment, titled “No one but me!”, was to discover similarities and differences in individual life experiences of students – their passions and interests, successes and failures, positive and negative personality traits. It was also aimed at strengthening each student’s belief in the uniqueness of his or her personality and the need to cultivate individual differences or strengthen their sense of originality. The task enabled to discover one’s own preferences in communicating the Self, as well as the degree of openness and readiness to “share yourself” with others. We also wanted to build students’ confidence in their uniqueness, value, originality, since everyone has their own small or big achievements, successes and failures.

Divided into several groups of 4–5 people, the students carried out four group tasks, connected by one theme: thinking of non-stereotypical ways of surviving, individually and in a group, for a year on an imagined desert island. The “Year on a desert island” assignment created a situation which offered students a chance to recognize ways of dealing with problems, testing abilities to overcome obstacles, agreeing on common solutions, strategies for role division, degree of involvement in finding solutions to open problems, ways of resolving conflict in groups. When observing the way students dealt with the next task, titled “How to turn an enemy into an ally?”, we diagnosed the students’ abilities to work together as a group, asking them to first agree on, and then edit a text together (involving the use of linguistic, literary, creative, social, and innovative abilities), as well as their sense of humor, non-stereotypical thinking and acting. The third proposed task, “From accordion to... Machine – atypical invention on a desert island,” created a situation for collecting data on their way of thinking and imagining, their ability to write down “shared thoughts” on paper. Based on an analysis of the process and effects of group work, we were able to observe students’ technical, innovative, leadership, social, creative, artistic and acting skills. The fourth task (also intended for a group), titled “Everything I/we have...”, gave us a chance to create a map of individual and collective creative potential. It allowed students (as well as us – their advisors) to discover what they consider in themselves as being the most important, interesting, valuable parts, and then to negotiate collectively what is most important, interesting, valuable for the entire team. The result was a graphic map of the strengths (values, skills, interests, personality traits) of each individual person and each team. The last part of the workshop consisted of two individual tasks. The first – “Map of the sky” – enabled the advisors to learn about how students act in class and about their social position. The last task,

titled “Hurrah! I got the Nobel Prize!”, offered a chance to build students’ confidence, see their own potential, manifest their future professional success (which is very important from the perspective of positive psychology adopted by the authors of this article), build optimism and self-reliance.

In the next stage of qualitative research we conducted individual interviews with students – open, unstructured, lasting for approx. 60 minutes. The information collected from students was supposed to help in creating an interesting text – a description of the student’s self-image – based on their personality strengths. It was essential that during the interview students feel casual and are aware that the advisor wants to understand them better and thus help them in discovering their strengths, so that they can plan their possible educational path, and also their professional future. Each student was given a chance to construct an open narrative about themselves, and after finishing it, the advisor would ask supplementary questions (e.g. about their passions, interests, values, dreams, ways of spending free time, functioning in school, social relations with their teachers and other students, their successes and failures, educational and professional plans). After the interview each student was asked to complete the *Questionnaire of Unfinished Sentences*: “I think, therefore I am” (see: Uszyńska-Jamoc, Kunat, Tarasiuk 2014), containing a request for them to complete a dozen or so sentences (e.g. “I am...”; “My goal is...”; “I’m responsible for...”; “I feel free when...”; “My greatest success...”; “I’m happy when...”; “I succeeded in...”; “I’m open to...”; “I cross boundaries when I...”; “I’m interested in...”; “In the future I want to be...”).

Second stage – quantitative research

For this part of the diagnostic stage, we used a proprietary diagnostic tool to identify and self-evaluate skills and gifts, as well as other well-known and standardized tools used all over the world. As a result, each advisor could create a complex description of a student’s strengths. Joseph S. Renzulli’s *Three-Ring Conception of Giftedness* (Renzulli 1999; 2002; 2003; 2005), Franz J. Mönks’ *Multifactor Model of Ability* (Mönks, Katzko 2005), and Stanisław Popek’s *Model of Outstanding Abilities* (Popek 1996; 2001; 2004) were used as theoretical frameworks for establishing the proprietary tools used to recognize the level of abilities, their self-evaluation and conditioning.

Another proprietary tool called *Scales for Identifying Student’s Abilities* – SIUU (Uszyńska-Jarmoc, Kunat 2018) was used to build an abilities profile for each student, and to determine their stage of development, which in turn enabled us to establish the level of development of each of the thirteen types of abilities: mathematical, technological and IT, regarding nature, scientific-analytical, creative, entrepreneurial and innovative, leadership, language, literary, artistic, musical, acting and sports abilities. Students would respond to each of the scales, containing from 5 to 7 items (statements), thus marking their own assessment of the extent to which it reflects

their own self-evaluation. Furthermore, the *Scales for Student's Self-Evaluation of Abilities* – SSUU (Uszyńska-Jarmoc, Kunat 2018) were used to compare each student's abilities profile with their self-evaluation. This tool includes self-assessment of the same thirteen types of abilities, analogously named and marked with the same numbers. The students were asked to self-evaluate the level of individual talents on the scale of school grades, taking into account the half marks: 1+, 2+, 3+, 4+, 5+, 6. The grades assigned by the student were given a specific number of points ranging from 0 to 10. The results are given in stens (Uszyńska-Jarmoc, Kunat 2018). The next tool, called the Scale of Evaluating the Conditioning of Abilities and Talents – OUZiU (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur 2015) enables to recognize internal conditionings of the development of skills and gifts for each group: the need to know; the type and level of motivation in the learning process; the ability to learn and the meta-learning competence; self-image and self-worth. It also helps to discover complex groups of contextual factors (social and physical context) which can help to explain the level and history of each ability and talent development. This scale consists of 54 statements that a student can respond to by selecting the answer on a 5-degree scale. All of the original scales were previously subjected to the procedure of standardization and normalization. Their accuracy and reliability were determined. The necessary data illustrating the psychometric properties of the scales, a full package of tools with a key to assessing the level of individual talents, sten standards, as well as matrices for developing individual identification profiles, self-assessment of student's abilities and their determinants are discussed in separate articles (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur 2015; Uszyńska-Jarmoc, Kunat 2018).

The Multiple Intelligences Questionnaire was used in order to identify a student's intelligence profile (Gardner 1999; 2009; Gardner, Kornhaber, Wake 2001; Suświłło 2004, Czaja-Chudyba 2005), which allows to determine the level of eight types of intelligence: linguistic, logical-mathematical, concerning nature, visual and spatial, musical, kinesthetic, interpersonal (or: social), intrapersonal (or: intuitive). The idea for constructing the questionnaire came from the Multiple Intelligences Theory (MI) introduced by Howard Gardner (1999; 2002). According to the theory, there are many different and independent types of intelligence, therefore challenging the assumption that intelligence is a uniform construct entirely determining our thinking (Gardner 2009; Gardner, Kornhaber, Wake 2001). When applying this theory to our diagnosis of a student's strengths, one of Gardner's statements was particularly important for us – the idea that each person is characterized by a few dominating abilities and that almost every role or task in any field of knowledge requires the combination of a few types of intelligence, and most importantly, that even outstanding accomplishments in one field do not guarantee that a person is gifted in another field (see: Czaja-Chudyba 2005; Kopik, Zatorska 2010). Thanks to the use of this tool it was possible not only to identify a multiple intelligence profile, but also to compare it with a student's self-evaluation and their abilities identification profile.

The next tool used in the diagnostical process was the *Test for Creative Thinking – Drawing Production* (TCT-DP) created by Urban and Jellen. The theoretical basis of

the test is the concept of creativity proposed by Urban (1990; 2003), on the basis of which several important characteristics of a student were determined, influencing creativity: fluidity of creative thinking; originality; ability to elaborate; ability to synthesize; non-conformity and risk-taking; sense of humor and emotional investment in solving creative tasks. The results of standardized research (normalizing and validating: theoretical and diagnostic accuracy) are presented in the Polish version of the textbook (Matczak, Jaworowska, Stańczak 2000). The key to assessing the graphic solutions of the test and the standard was taken from the publication mentioned above.

The Questionnaire of Learning Styles (Honey, Mumford 1986) was also used in the diagnostic process, which allows to identify four learning styles (a pragmatic, an empiricist, a theoretician, a contemplator/reflexive person). According to Peter Honey's and Alan Mumford's concept (1992), most people have a tendency to use one or two learning styles. The authors provide detailed guidelines on how to use them in school education. Indications relevant to the student's identified style were described in the study report and discussed during the last meeting with the advisor.

“Gifted, But What's Next?” – profile of a student's internal personal resources – bundle for students and parents

The last stage of the project was dedicated to writing a report. It was constructed on the basis of data acquired during preliminary observations from the workshops and individual meetings between students and the advisors. In order to construct a preliminary map of a student's interests, passions and strengths, we conducted a qualitative analysis of the data. *The profile of a student's internal developmental resources* (bundle for the student) consisted of five parts which presented a detailed assessment of the following: a map of a student's interests, passions, and educational and professional plans; an identification profile, self-evaluation of talents and their conditioning, as well as proposed possibilities and ways of developing internal resources; a description of a student's level of creativity; a student's multiple intelligence profile, along with a proposal for development as well as its use in the learning process and for selecting a further education profile and possible direction of professional development; styles of learning along with suggestions on how to use them in school education and beyond.

In the study report, each narrative about a student was always constructed in a personalized manner, so that it was addressed individually to particular students (e.g. “Dear Tomasz...”, “Dear Marysia...”, “Tomek, please consider...”). Following the premises of positive psychology, the report was written in such a way as to make each student feel special, important and unique. Furthermore, the language used in the report was adjusted to each age group. For that purpose, each student also received a detailed key listing the scientific information necessary to understand the results of the study. To facilitate the student's understanding, individual data was presented

in visual form. The results of the identification and self-assessment of thirteen types of talents and the conditions of their development were applied to graphic matrices. Three graphically developed talent profiles were put together, and were extensively discussed and compared with each other during a meeting with the student and his parents.

Conclusions

In pedagogy, as well as in educational legal acts, it is required from teachers and school pedagogues to conduct diagnoses of students' abilities (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej...*). Gralewski (2022) writes that according to many authors, the first stage of working with a student in school should begin with a possibly holistic, multifaceted diagnosis of his or her abilities, with a preliminary recognition of potential and actual possibilities for development.

The proprietary program was constructed in order to search for strengths of both individuals and their immediate surroundings, therefore it is supposed to offer assistance in the development of a student's personal resources in the learning process. Indeed, setting up a meeting with a student and their parents after the study report is completed, which lasts for at least an hour, can prove instrumental in predicting each student's possible accomplishments in different areas of activity in the future.

The limitations of the diagnostical process characterized in this article are connected with the conclusions presented by social psychologists, who have often demonstrated that the assessments done by outside assessors are strongly dependent on the context in which the process of evaluating the behavior of others is made (Mądrzycki 1986; Tyszka 1999; Wojciszke 1991). It can be therefore assumed that the proposed program of recognizing a student's personal resources has its inherent limitations and requires further development. However, based on an analysis of the results of the project's evaluation (evaluation surveys, interviews),⁶ it can be stated that its recipients – primary and secondary school students and their parents – recognize many of its benefits. Students emphasize the cognitive value of participating in a complex process of identifying abilities. They also point to the advantages of advisory support and counseling in the development of resources, as they have been established in the course of "Talent Academies." According to both students and their educational partners, the identification of individual developmental resources (types and configurations of abilities, gifts and talents, intelligence profiles, ways of learning) allows students to broaden their knowledge about themselves, their internal developmental resources or strengths, through a process of recognizing and analyzing their abilities in the context of individual potential, as well as possibilities for development in different areas of life. Students and parents especially appreciated

⁶ The evaluation studies were conducted in 2019, 2020, 2021, as part of the project "Talent Academy" in the Real School of Białystok.

the additional support materials that were prepared for them. Each student received a report about his or her abilities, gifts and talents – titled “Individual profile of internal developmental resources,” it offered plenty of information about the students and their strengths. Those who participated in counseling were also satisfied because the proposed activities offered them a chance to strengthen the already existing personal competences, and discover new areas for development.

Bibliography

- Babaeva J. D. (1999) *A Dynamic Approach to Giftedness: Theory and Practice*, “High Ability Studies”, no. 10(1), pp. 51–68, <https://doi.org/10.1080/1359813990100105>.
- Brzezińska A. (2008) *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się* in: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, E. Filipiak (ed.), Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, pp. 35–50.
- Csikszentmihalyi M. (1996) *Przeptyw. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*, trans. M. Wajda, Warszawa, Wydawnictwo Studio Emka.
- Czaja-Chudyba I. (2005) *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Dyrda B. (2012) *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gardner H. (1999) *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York, Basic Books.
- Gardner H. (2002) *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, trans. A. Jankowski, Poznań, Media Rodzina.
- Gardner H. (2009) *Pięć umysłów przyszłości*, trans. D. Bakalarz, Warszawa, MT Biznes.
- Gardner H., Kornhaber M. L., Wake W. (ed.) (2001) *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, tłum. M. Groborz, M. Śmieja, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Giza T. (2006) *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Gralewski J. (2022) *Ocena kreatywności uczniów. Trafność ocen kreatywności uczniów przez nauczycieli liceów i jej uwarunkowania*, [in print].
- Gula B., Tucholska K. (2007) *Psychologia pozytywna. Cele naukowo-badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, „Studia z Psychologii w KUL”, vol. 14, Lublin, Wydawnictwo KUL, pp. 133–152.
- Honey P., Mumford A. (1986) *Learning Styles Questionnaire*, Berkshire, Peter Honey Publications.
- Honey P., Mumford A. (1992) *The Manual of Learning Styles*, Berkshire, Peter Honey Publications.
- Jabłonowska M. (2008) *Identyfikacja uczniów zdolnych w opiniach nauczycieli. Doniesienia z badań* in: *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (eds.), Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, pp. 48–56.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006) *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Juńczyk T. (2019) *Edukacyjne konteksty psychologii pozytywnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Karwowski M. (2005) *Rezultaty w nauce i kreatywność uczniów różniących się zdolnościami w percepcji nauczycieli*, „Annales”, no. 18, pp. 93–107.
- Karwowski M., Ciak R., Grubek M. (2009) *Patrzy ale nie widzi? Trafność nominacji nauczycielskich w rozpoznaniu kreatywności uczniów* in: *Identyfikacja potencjału twórczego*, M. Karwowski (ed.), Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, pp. 241–254.
- Klus-Stańska D. (2009) *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* in: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (ed.), Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, pp. 25–78.
- Kolber M. (2014) *Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji*, „Przegląd Pedagogiczny”, no. 2, pp. 156–165.
- Kopik A., Zatorska M. (2010) *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Kielce, Europejska Agencja Rozwoju Sp. J.
- Kwiatek P., Wilczewska K. (2015) *Czym jest, a czym nie jest psychologia pozytywna? Poszukiwanie paradygmatu*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, no. 4(36), pp. 135–145, <https://doi.org/10.21852/sem.2015.4.10>.
- Kwieciński Z. (1999) *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności* in: *Humanistyka przełomu wieków*, J. Koziński (ed.), Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, pp. 51–77.
- Limont W. (2010) *Uczeń zdolny, Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J. (2000) *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP K. K. Urbana i H. G. Jellena. Podręcznik*, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Mądrzycki T. (1986) *Deformacje w spostrzeganiu ludzi*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mönks F. J. (2008) *Identification and Education of the Gifted Learner* in: *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, J. Łaszczuk, M. Jabłonowska (eds.), Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, pp. 79–86.
- Mönks F. J., Katzko M. W. (2005) *Giftedness and Gifted Education* in: *Conceptions of Giftedness*, R. J. Stenberg, J. E. Davidson (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.012>.
- Niemirowski T. (2015) *Pojęcie rozwoju w psychologii rozwojowej*, „Horyzonty Psychologii”, vol. V, pp. 13–28.
- Paluchowski W. J. (2007) *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Peterson C. (2006) *A Primer in Positive Psychology*, New York, Oxford University Press.
- Popek S. (1996) *Zdolności i uzdolnienia – ujęcie systemowe problemu* in: *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, S. Popek (ed.), Lublin, Wydawnictwo UMCS, pp. 9–31.
- Popek S. (2001) *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Popek S. (2004) *Zdolności i uzdolnienia w świetle współczesnych teorii psychologicznych* in: *Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*, S. Popek (ed.), Zamość, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna im. Jana Zamoyskiego, pp. 9–29.
- Porter L. (1999) *Gifted Young Children, A Guide for Teachers and Parents*, Buckingham, Open University Press.
- Renzulli J. S. (1999) *What is This Thing Called Giftedness, and How Do We Develop It? A Twenty-Five Year Perspective*, „Journal for the Education of the Gifted”, no. 23, pp. 3–54, <https://doi.org/10.1177/016235329902300102>.

- Renzulli J. S. (2002) *Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century*, "Exceptionality", no. 10(2), pp. 67–75, https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2.
- Renzulli J. S. (2003) *Conception of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital* in: *Handbook of Gifted Education*, N. Colangelo, G. A. Davis (eds.), Boston, Pearson Education, pp. 75–87.
- Renzulli J. S. (2005) *The Three-Ring Conception of Giftedness. A Development Model for Promoting Creative Productivity* in: *Conceptions of Giftedness*, R. J. Sternberg, J. E. Davidson (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 246–279, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r., z późn. zm., w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U., 2017, poz. 1591).
- Seligman M. (2004) *Psychologia pozytywna* in: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, trans. J. Kowalczevska, J. Czapiński (ed.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seligman M. (2005) *Prawdziwe szczęście*, trans. A. Jankowski, Poznań, Media Rodzina.
- Seligman M., Reivich K., Jaycox L., Gillham J. (1997) *Optymistyczne dziecko. Jak wychowywać dzieci, aby nauczyć je optymizmu i dawania sobie ze wszystkim rady*, trans. A. Jankowski, Poznań, Media Rodzina.
- Skałbiana B. (2013) *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary i rozwiązania praktyczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Suświłło M. (2004) *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Szmidt K. J. (2017a) *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8088-703-9>.
- Szmidt K. J. (2017b) *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone* in: *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Trzebińska E. (2008) *Psychologia pozytywna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Turska D. (2012) „*Teorie*” inteligencji Carol Dweck i ich edukacyjne implikacje, „Psychologia Wychowawcza”, no. 44(1–2), p. 44–54, [online:] <https://e-psychologiawychowawcza.pl/resources/html/article/details?id=139113> (dostęp: 11.04.23).
- Tyszka T. (1999) *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tyszkowa M. (2002) *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej* in: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1.: *Zagadnienia ogólne*, M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (eds.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 45–56.
- Urban K. K. (1990) *Recent Trends in Creativity Research and Theory in Western Europe*, "European Journal of High Ability", no. 1, pp. 99–113, <https://doi.org/10.1080/0937445900010114>.
- Urban K. K. (2003) *Toward a Componential Model of Creativity*, in: D. Ambrose, L. M. Cohen, A. J. Tannenbaum (eds.), *Creative Intelligence: Toward Theoretic Integration*, Cresskill N. J., Hampton Press, pp. 81–112.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2000) *Problemy diagnozowania zdolności i uzdolnień kreatywnych dzieci we wczesnym dzieciństwie*, „Edukacja”, no. 4(72), pp. 83–92.

- Uszyńska-Jarmoc J. (2005) *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie* in: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, vol. 1.: *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, W. Limont, J. Cieślukowska (eds.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, pp. 117–140.
- Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B. (2018) *Debiutant czy Ekspert? Identyfikacja i samoocena uzdolnień uczniów*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B., Mantur J. (2015) *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów*, Białystok, Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B., Tarasiuk M. (2014) *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty – Narracje – Interpretacje*, Białystok, Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- Wiśniewska E. (2021) *Efektywność treningu kreatywności dzieci i młodzieży*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Wojciszke B. (1991) *Procesy oceniania ludzi*, Poznań, Wydawnictwo Nakom.
- Wysocka E. (2007) *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wysocka E. (2013) *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ziemski S. (1973) *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zimmerman B. J., Bonner S., Kovach R. (2008) *Zdolny uczeń. Metody planowania samodzielnej nauki*, trans. M. Polaszewska-Nicke, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

About the Authors

Janina Uszyńska-Jarmoc is a habilitated doctor, professor at the University of Białystok. Her research interests concern the creative abilities of children, adolescents and adults. The second area of research is the issue of meta-learning competences of students. She is the author of over 120 scientific publications, including three books: *Twórcza aktywność dziecka: Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju* (2003); *Podróże, skarby, przygoda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci z klas I–III* (2005), *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole* (2007), as well as three co-authored books: *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty – narracje – interpretacje* (2014); *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów* (2015); *Debiutant czy ekspert? Identyfikacja i samoocena zdolności ucznia* (2018). Member of the Polish Creativity Society. She is editor-in-chief of the international journal “Creativity: Theories – Research – Applications” (ISSN: 2354-0036; <https://sciendo.com/journal/CTRA>).

Beata Kunat is an assistant professor at the Faculty of Education at the University of Białystok. Her research interests concern the following issues: pedagogy of creativity (the creative development of human potential); pedeutology (the professional development of teachers; the passion in professional life of teachers); qualitative research methods. Author of several articles published in Poland and abroad. She published the monograph *„Spełnieni, ale niedoceniani”. Rozwój zawodowy nauczycieli plastyki* (2016), and has co-authored three books: *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty-narracje-interpretacje* (2014); *Zdolny ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów* (2015); *Debiutant czy ekspert? Identyfikacja i samoocena zdolności ucznia* (2018). Vice-chairman of the Polish Creativity Society. She is an associate editor of the international journal “Creativity: Theories – Research – Applications” (ISSN: 2354-0036 <https://sciendo.com/journal/CTRA>).

Janina Uszyńska-Jarmoc – dr hab. prof. Uniwersytetu w Białymstoku. Jej zainteresowania naukowe dotyczą zdolności oraz postaw twórczych dzieci, młodzieży oraz dorosłych. Drugim obszarem badań jest problematyka kompetencji metauczenia się uczniów. Jest autorką ponad 120 publikacji, w tym trzech autorskich książek: *Twórcza aktywność dziecka: Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju* (2003); *Podróże, skarby, przygoda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci z klas I–III* (2005); *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole* (2007) oraz trzech książek współautorskich: *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty – narracje – interpretacje* (2014); *Zdolny, ale jak. (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów* (2015); *Debiutant czy ekspert? Identyfikacja i samoocena zdolności ucznia* (2018). Należy do Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Jest redaktorem naczelnym międzynarodowego czasopisma naukowego „Creativity. Theories – Research – Applications” (ISSN: 2354-0036; <https://sciendo.com/journal/CTRA>).

Beata Kunat – adiunkt na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół pedagogiki kreatywności (*creativity of students*), pedeutologii (rozwoju zawodowego nauczycieli, pasji zawodowej nauczycieli) i metodologii badań jakościowych. Autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych opublikowanych w Polsce i za granicą. Wydała jedną książkę autorską – *„Spełnieni, ale niedoceniani”. Rozwój zawodowy nauczycieli plastyki* (2016) oraz trzy książki współautorskie: *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty-narracje-interpretacje* (2014); *Zdolny ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów* (2015); *Debiutant czy ekspert? Identyfikacja i samoocena zdolności ucznia* (2018). Wiceprezes Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Jest redaktorem międzynarodowego czasopisma naukowego „Creativity. Theories – Research – Applications” (ISSN: 2354-0036; <https://sciendo.com/journal/CTRA>).

To cite this article

Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B. (2023) “Gifted, But What’s Next?” A Proprietary Program of Recognizing Students’ Personal Resources and Ways of Using Them to Choose Their Further Educational and Life Path, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 1(16), pp. 258–274, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.16>.

Katarzyna Krason* 

Wydostać się z cienia ograniczeń ciała i umysłu – zespół sawanta w optyce twórców filmowych

Abstrakt

Głównym celem artykułu jest przedstawienie dwóch sylwetek sawantów, będących z jednej strony osobistościami świata nauki, a z drugiej osobami borykającymi się z zaburzeniami neurorozwojowymi i schizofrenią. Są to postaci Temple Grandin i Johna Nasha. Stały się one również inspiracją dla twórców dwóch filmów fabularnych, które weszły już do kanonu kinematografii, były też wielokrotnie nagradzane, także za kreacje protagonistów, doskonale portretując nie-neurotypowych geniuszy. Hermeneutyczna analiza tych obrazów kinowych ma na celu ukazanie specyfiki funkcjonowania *prodigious savant* ze zwróceniem szczególnej uwagi na rolę najbliższego otoczenia w budowaniu sprzyjających warunków dla rozwoju ich szczególnych talentów.

Słowa kluczowe: zespół sawanta, uzdolnienia specjalne, biografia filmowa.

Escaping Beyond the Shadow Thrown by the Limits of Body and Mind – Savant Syndrome in Filmmakers' Optics

Abstract

The main aim of this article is to present two stories of savant figures who have been, on the one hand, significant personalities in the world of science and, on the other hand, have struggled with neurodevelopmental disorders and schizophrenia. These figures are Temple Grandin and John Nash. Their stories have also inspired the filmmakers of two films which have already become part of the cinematic canon and won multiple accolades, including awards for the main actors who created brilliant portraits of the neurodivergent geniuses. The hermeneutical analysis of these motion pictures is aimed at showing the specific ways in which the prodigious savants function, with particular focus on the role played by the closest social environment in creating conditions beneficial for the development of their special talents.

Keywords: savant syndrome, special abilities, film biography.

* Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Artykuł otrzymano: 4.11.2022; akceptacja: 1.03.2023.

Rana to miejsce, przez które wnika w ciebie Światło
Cassandra Clare, *Władca cieni*

Wprowadzenie

Rozpaczynam rozważanie od słów Cassandry Clare (2017: 327), która zapożyczyła powyższą sentencję – niewątpliwie nieco modyfikując jej pierwotne brzmienie – z twórczości poetyckiej i lekcji wybitnego perskiego poety z XII wieku, wyznawcy islamu mistycznego (sufizmu) – Jalāla ad-Dīn Muḥammada ar-Rūmī’ego, założyciela Bractwa Wirujących Derwiszy. Rūmi jednoznacznie wskazuje, jak ważne jest doświadczenie trudnych momentów w naszym życiu, traumy, a czasem braku określonych kompetencji, co niejako z jednej strony wydaje się dla nas ograniczeniem, ale z drugiej może być też postrzegane jako nasz największy atut i otwarcie się na to, co transcendentne, lecz i transgresyjne. Rana – także ta zaopatrzona – nie definiuje bowiem człowieka, choć mogą wiązać się z nią pewne ograniczenia, ale pozwala realizować siebie na innym polu, wydobywając to, co najlepsze. Co więcej, ten, który opatrzył ranę, ma nieocenioną zasługę dla owego wydobywania potencjału.

Taka idea wydaje mi się doskonałym wprowadzeniem do zrozumienia istoty zespołu savanta, na którym pragnę w tym tekście skupić swoją uwagę. Uczynię to jednak nie z perspektywy pedagogiki specjalnej, lecz stosując optykę edutainmentu – wykorzystując przekaz kulturowy, film, czyli formy na ogół zarezerwowane dla celów rozrywkowych (Garret, Ezzo 1996: 3–7; zob. też: Wojtyniak 2015: 170). Film bowiem niesie w sobie niemały potencjał dla modelowania (budowania wzoru dla refleksji, ale i postępowania widza), które dokona się za sprawą *mediated experience* – doświadczenia zapośredniczonego (Krasoń 2020: 31–57). Nie chcę jednak zbyt wiele się rozwodzić nad specyfiką mechanizmu zapośredniczonego oddziaływania na widza, lecz skupię się na samym obrazie filmowym, ukazującym sylwetki wyjątkowych utalentowanych (*talented savants*) czy cudownych sawantów (*prodigious savants*), którzy przełamują stereotypowe postrzeganie osób nie-neurotypowych.

Sięganie po przekaz filmowy w celu eliminowania uprzedzeń jest coraz częstszą praktyką, co zauważamy choćby przez akcje społeczne. Jedną z nich jest Przegląd Filmów o Autyzmie i Zespole Aspergera organizowany w Krakowie (w 2019 roku odbyła się 9 edycja, w grudniu 2021 – dziesiąta), który z jednej strony prezentuje obrazy przeznaczone dla osób neurotypowych, by mogły zrozumieć istotę autyzmu, ale też prowadzi specjalne projekcje dla osób wymagających zabezpieczenia sensorycznego (przyjaznych sensorycznie), tworząc *autism friendly space*. Niestety nadal brak pogłębionych badań dotyczących rozwoju talentu sawantów, na co zwraca uwagę między innymi Éva Gyarmathy (2018: 9).

W niniejszym artykule pragnę jednak skoncentrować się na wyjątkowych zdolnościach osób nie-neurotypowych, będących bohaterami filmów fabularnych, lecz jednocześnie – na kreacjach powstałych w oparciu o faktyczne przypadki sawantów,

których dokonania są uznawane przez naukę i kulturę. Geniusze, którzy – bez wyjątkowej pomocy najbliższych – nie umieli samodzielnie radzić sobie z codziennością, jednak za sprawą wymykającej się zwykłemu rozumowaniu nietuzinkowości potrafili pozostawić swój ślad w przestrzeniach, jakie rzadko otwarte są dla osób z ograniczeniami w funkcjonowaniu intelektualnym czy psychicznym.

Słowo o zespole sawanta

Istotą zespołu sawanta (ang. *savant syndrome*), opisanego po raz pierwszy przez Johna Langdon-Downa 135 lat temu jako *savant idiot*, jest rzadki, lecz spektakularny stan polegający na współistnieniu niepełnosprawności intelektualnej, zaburzeń neurorozwojowych czy innej dysfunkcji psychicznej z nadzwyczajnymi zdolnościami – zwanymi „wyspami geniuszu” (Treffert 2014: 564–565) – są to np. zdolności do zapamiętywania rozmaitych danych, wykonywania działań matematycznych w pamięci, ale też do aktywności artystycznej: plastycznej czy muzycznej (Hughes et al. 2018: 53).

Najczęściej niezwykłe zdolności mają wąski, ale niezwykle pogłębiony charakter i towarzyszy im niesamowita pamięć. Spotykamy się z trzema kwalifikacjami sawantów: pierwsza kategoria to reprezentanci tzw. *splinter skills*, obsesyjnie zapamiętujący ciekawostki (np. rozmaite odgłosy różnych lokomotyw, numery rejestracyjne, fakty historyczne); druga – zwana jest *talented savants* – należą do niej osoby niepełnosprawne intelektualnie, lecz posiadające wybrane, specjalne zdolności, np. muzyczne lub/i artystyczne widoczne w zakresie wybranej dziedziny. I wreszcie *prodigious savant* – to niezwykle rzadka sytuacja, kiedy osoba z określoną dysfunkcją intelektualną czy psychiczną przejawia wybitne zdolności, które nie są dostępne nawet osobom o wysokich zasobach intelektualnych (Treffert 2009: 1353).

Sawantyzm może być ujawniony od urodzenia, ale i nabyty w późniejszym życiu (w wyniku degeneracyjnych chorób ośrodkowego układu nerwowego). Nie można jednak w pełni wyjaśnić tego zjawiska, a nieliczne eksperymenty jedynie udowadniają, iż ograniczanie pobudzenia pewnych ośrodków kognitywnych może zwiększać niektóre kompetencje pamięciowe osób badanych (Chi, Snyder 2011: 1–7). Nie przynoszą też ostatecznych rozstrzygnięć badania poświęcone porównaniu grup autystów savantów i autystów bez wyraźnego utalentowania w jakimś kierunku (Hughes et al. 2018: 53), warto jednak wspomnieć, że około 50% sawantów to właśnie autyści. Zespół sawanta nie musi mieć, choć wielu wcześniejszych badaczy tak uważało, bezpośredniego związku z autyzmem czy być efektem funkcjonowania w zależności od deficytu psychicznego, gdyż niezwykle talenty mogą ujawniać się również w wyniku późniejszego urazu mózgu (Gyarmathy 2018: 9).

Uznaje się natomiast – na podstawie badań neuroobrazowych – iż niezwykle zdolności, budzące zdumienie swoim zakresem i unikatowością, są częstokroć dostępne jedynie dlatego, że występują koincydentalnie z pewnymi formami upośledzenia funkcjonowania mózgu, zwłaszcza lewego płata czołowo-skroniowego, o czym wspominają Allan W. Snyder et al. (2003: 149–158). Próbowano tłumaczyć

zjawisko rozwinięcia dziwacznych kompetencji, takich jak obliczanie dat kalendaryzowych dla różnych przeszłych wydarzeń, desperackim poszukiwaniem stymulacji, ponieważ wielokrotnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną były izolowane, ale nie potwierdzały tej hipotezy przypadki osób pozbawionych kontaktu w innych sytuacjach. Stwierdzono jednak, że w badanych przypadkach półkula lewa rozwija się później i podlega niekorzystnym działaniom prenatalnym przez dłuższy czas (niedotlenienie, niedokrwienie). Jak podkreślali klinicyści już w latach 90 ubiegłego wieku – może mieć to związek z nadmierną produkcją testosteronu, który spowalnia i upośledza funkcję neuronów w lewej półkuli, dlatego dokonuje się kompensacyjne wzmocnienie potencjału tkwiącego w prawej części mózgu (Schipperheijn, Dunne 1990: 475–476). Stąd również pojawia się założenie, iż uszkodzenie lewej części hipokampu i przejście funkcji przez jego prawą część wyjaśnia fenomenalną pamięć sawantów. Istnieją też badania łączące istnienie geniuszu muzycznego i ślepoty, ujawniające związek retinopatii wcześniaków, która spowodowana jest toksycznością tlenową z wybitną wrażliwością na dźwięki (Schipperheijn, Dunne 1990).

Niewątpliwie jednak – niezależnie od badań neurologicznych – można stwierdzić, iż zespół sawanta jest szczególną formą talentu, predyspozycją neurologiczną, powstającą – jak każdy inny wrodzony potencjał – jako funkcja zasobów i wpływów środowiskowych (Gyarmathy 2018: 9–16).

Niezwykłe historie dwóch postaci będą tu doskonałą egzemplifikacją. Postaci te mają swoją udokumentowaną drogę naukową – ale też stały się bohaterami filmów fabularnych, dzięki czemu ich życiowe losy zaistniały jako część kulturowej świadomości współczesnego człowieka. Pozwoliły również na dostrzeżenie, iż odmienność postrzegana jako deficyt, piętnowana jako „nienormalność” w rzeczywistości nie przekreśla tego, że owi „inni” mogą dokonywać rzeczy wyjątkowych, niedostępnych ogółowi „normalsów”. Mogą czynić świat lepszym.

Filmowe wizerunki faktycznych cudownych odmieńców w świetle ujęcia indywidualizującego

Wśród badaczy kina wiele mówi się o dość sztampowym ukazywaniu niepełnosprawności, zwłaszcza autyzmu – kiedy to cały nacisk filmowego obrazu skoncentrowany jest na wydobyciu cech charakterystycznych dla tej dysfunkcji (za sprawą pozycjonowania kamery czy kadrowania), zwłaszcza specyficznych zachowań, sposobu bycia czy porozumiewania się, które określano posiłkując się diagnozami psychologicznymi i psychiatrycznymi. Co więcej, postać autysty o wyjątkowych zdolnościach jest ukazywana jako katalizator zmiany czy nawet odkupienia postaci nieautystycznej (Eastwood et al. 2022). Taki wizerunek znajdziemy w oscarowym *Rain Manie* (1988) czy innych post-rain-manowych produkcjach. Na chwilę zatrzymam się na tym obrazie, gdyż od niego wszystko się zaczęło, zwrócono powszechnie uwagę na nietypowych geniuszy, zaś zespół sawanta stał się elementem interesującym dla wielu ludzi, a także obiektem pogłębianych naukowych dociekań (Treffert 2009: 1351).

O *Rain Manie* napisano już wiele, trzeba podkreślić, iż historia Kima Peeka, pierwowzoru postaci Raymonda Babbitta, kreowanej przez Dustina Hoffmana, jest jedną z bardziej rozpoznawalnych relacji z życia osób kwalifikowanych jako geniusze przy jednoczesnej niepełnosprawności intelektualnej. Peek – choć urodził się z ciężkimi wadami mózgu: cierpiał na makrocefalię, a jego mózg był pozbawiony ciała modzełowego – potrafił czytać dwie strony jednocześnie, ponieważ każdym okiem odkodowywał treść innej z nich, opanował pamięciowo tysiące woluminów książek, zapamiętywał wszystko, co przeczytał albo to, co usłyszał, znał historię każdego kraju, potrafił rozpoznać utwory muzyczne, podając jednocześnie datę ich powstania, ale też datę urodzin i śmierci ich kompozytorów, sam uczył się gry na instrumencie. W czasie słuchanego koncertu nierzadko poprawiał muzyków, głośno komentując niewłaściwe wejście instrumentów czy inne niezgodności z partyturą.

Kima Peek na jednym ze spotkań Stowarzyszenia Osób Upośledzonych Umysłowo w Teksasie w 1984 roku poznał późniejszy scenarzysta filmu Barry Morrow i od razu zainteresował się genialnym sawantem. Sam Dustin Hoffman, przygotowując się do roli, obserwował Kima i pozostawał pod ogromnym wrażeniem jego wyjątkowości. Kiedy odbierał Oscara za rolę Babbitta, powiedział, że dziękuje Kimowi za „uczynienie Rain Mana rzeczywistością” (*Meet Kim Peek... 2022/2023*).

Przejdę teraz do dwóch zapowiadanych analiz przypadków *prodigious savants*, postaci wybitnych, autystki i psychotyka, będących jednocześnie profesorami uniwersyteckimi, których dorobek naukowy wyznaczył nowe kierunki nie tylko dla namysłu badaczy w zakresie zoologii czy ekonomii, ale pokazywał też istotną obecność w ich życiu osób, które pomogły im znaleźć drogę do samorealizacji.

Temple Grandin

Historia małej dziewczynki, potem nastolatki i wreszcie kobiety, której droga życiowa naznaczona została spektrum autyzmu, a która osiągnęła sukces jako nagradzana badaczka i nauczycielka akademicka Colorado State University, została okrzyknięta jedną z 10 najlepszych profesorów w macierzystej uczelni (zob. DeGroot 2020) i jedną ze 100 najbardziej wpływowych osób na świecie w 2010 roku magazynu „Time” (Leonard 2010) – stała się inspiracją dla stworzenia filmu fabularnego, zatytułowanego wprost od jej imienia i nazwiska (Jackson 2010).

Grandin to autorka wielu publikacji – okazała się pierwszą osobą mówiącą z autopsji, w sposób profesjonalny, o specyficie bycia autystką, wskazywała przy tym na konieczność zrozumienia, jakie winno wykazać otoczenie dla szczególnych potrzeb i reaktywności autystów. Jej głos okazał się być ważący dla budowania nowej wiedzy na temat sposobów ich wsparcia, gdyż większość swojego naukowego życia poświęciła zrozumieniu własnego autystycznego umysłu i dzieleniu się tą wiedzą z innymi. Śmiało można rzec, że także za sprawą jej działalności w 2013 roku American Psychiatric Association zrewidowało kryteria diagnostyczne dotyczące autyzmu, w tym w zakresie wysoko funkcjonujących autystów.

Jej najważniejsze publikacje to *Thinking in Pictures. My Life with Autism* (Grandin 1995), *Animals in Translation: Using the Mysteries of Autism to Decode Animal Behavior* (Grandin, Johnson 2005). Ta ostatnia podejmuje namysł dotyczący hodowli bydła i analizy zachowania zwierząt, gdyż badaczka – doktor zootechniki – specjalizuje się w behawiorystyce zwierząt oraz inżynierii przemysłu hodowlanego.

Doskonale mówi o tym Grandin również w materiałach elektronicznych – np. w nagrany wykładzie *Temple Grandin on Visual Thinking and Animal Behavior* zarejestrowany w 2011 roku w Indianapolis Museum of Art.

Równie ważną i wyznaczającą już późniejszy kierunek dociekań badawczych tej niezwykłej kobiety–naukowca jest swoista wykładnia edukacyjna zawarta w *Developing Talents: Careers for Individuals with Asperger Syndrome and Highfunctioning Autism* (Grandin, Duffy 2004), będąca nietuzinkowym, a przy tym i praktycznym źródłem dla pedagogów pragnących odkrywać, pielęgnować czy rozwijać niezwykłe talenty niezwykłych dzieci. W źródłach internetowych znajdziemy wiele zarejestrowanych wykładów Grandin, w których przekonuje o konieczności tworzenia programów dedykowanych różnym sposobom myślenia czy stylom poznawczym, postuluje, by zrewidować system kształcenia akademickiego, kierując go również do specjalnych potrzeb edukacyjnych studentów, wystarczy przywołać: *Educating Students Who Have Different Kinds of Minds* – zarejestrowany w 2016 roku przez American Academy of Arts & Sciences, czy *Temple Grandin Askwith Forum: All Kinds of Minds Help the World* (2014), znajdujący się na stronie www.harvard.edu/graduate-school-of-education. Od 2012 roku prowadzi również swoją stronę domową *Temple Grandin, Ph.D.*, gdzie odnaleźć można materiały jej autorstwa, w tym szeroką ofertę webinarów.

Film, do którego się tu odnoszę, wywołał ogromne poruszenie – pojawiły się wywiady, nagrania wykładów badaczki, które stale można śledzić choćby w serwisie YouTube. Dyskusja na temat specyfiki postrzegania świata przez autystów zyskała perspektywę nie do przecenienia. Niewątpliwie interesujący dla widza jest zwłaszcza obraz swoistego widzenia świata przez bohaterkę (kreowaną przez Claire Danes), dzięki temu, że sama Grandin była konsultantką podczas tworzenia filmowego scenariusza, ale też spotykała się z odtwórczynią swojej postaci. Dzięki doskonałemu scenariuszowi W. Merritta Johnsona i Christophera Mongera mamy niepowtarzalną szansę dotknięcia faktycznej specyfiki odczuwania i doświadczania otoczenia przez autystyczne dziecko.

To, co z perspektywy pedagogicznej jest kluczowe, to znaczenie opieki i bezpardonowej walki matki (granej przez Julie Ormond) o to, by Temple mogła osiągnąć lepsze wyniki, niż na to wskazywały wstępne diagnozy, jakie usłyszała od lekarzy. Najłatwiej było oddać dziecko pod opiekę instytucji zapewniających bezpieczną wegetację, jak sugerował pierwszy specjalista, gdyż uznał, że dziewczynka nigdy nie będzie mówiła i nie uda jej się funkcjonować normalnie. Lecz matka – mimo trudności i, jak się jej wydawało, braku jakichkolwiek postępów – nie poddawała się i szukała każdej okazji, by stwarzać córce warunki do rozwoju. Nie bez znaczenia jest fakt, iż na swojej drodze znalazła ludzi rozumiejących jej odmiennosć, stwarzających możli-

wości dla jej własnej drogi poznawania świata, lecz bez uporu matki i jej determinacji nie byłoby prawdopodobnie tak spektakularnych osiągnięć.

Przed oczami odbiorcy przewijają się kluczowe momenty biografii Temple Grandin – rozpoczynając od diagnozy i starań matki, by Temple rozpoznawała i nazywała obrazki, przez szczęśliwe momenty na farmie, gdzie zetknęła się ze zwierzętami i ich hodowlą, obmyślając pierwsze innowacje techniczne, przez doświadczenia szkolne i akademickie, kiedy nie czuła się dobrze, była nierozumiana i wyśmiewana. Ale też, gdzie spotkała wyjątkowego nauczyciela Profesora Carlocka, byłego oficera NASA, dzięki któremu odkryła istotę złudzenia optycznego, ale i dowiedziała się, że jej umysł jest niezwykły. Miała również szczęście do współlokatorki na uczelni, której nie przeszkadzała maszyna do przytulania i wymykające się regułom zachowanie koleżanki.

Wyjątkowo przekonująca jest scena końcowa, która tworzy niejako wskazanie tego, czego potrzebują wyjątkowe dzieci widzące i rozumiejące inaczej to, co umyka innym. Scena pokazuje Konwencję Autyzmu z 1981 roku, w której uczestniczy trzynaścioletnia już wówczas Temple wraz z mamą. Przytoczę tu ją, gdyż doskonale ukazuje wartość szczególnego edukacyjnego wsparcia autysty, co pozwala mu wydobyć jego niecodzienne zdolności. Dodajmy, wsparcia nieoczywistego, czasem budzącego kontrowersje, gdyż balansującego na wytrzymałości i stawiającego przed dzieckiem trudne zadania. Zawsze jednak konsekwentnego, budującego potrzebne ramy i wymagania.

Widzimy w kadrze salę konferencyjną i słyszymy wypowiedzi różnych osób opowiadających o dziwnych zachowaniach swoich dzieci. W pewnym momencie zabiera głos Temple, gdyż przed jej oczami ukazują się niemal fotograficzne przebitki/sytuacje z jej życia, nawiązujące do wypowiedzi zebranych, które oni uznają za niewłaściwe, kompulsywne. Mówi:

Myślę, że wirowanie jest dobre i toczenie się też. Wydaje mi się, że autostymulacja pozwala na uspokojenie systemu nerwowego. Może to być sposób na kompensację braku przytulania. Bycie przytrzymywanym przez inną osobę jest przerażające, ale toczenie się czy przywieranie do powierzchni wywołuje efekt uspokojenia, które zwykle dzieci uzyskują z uścisku¹.

Zainteresowanie zebranych jest duże, wszyscy myślą, że Temple opowiada o swoim autystycznym dziecku, kiedy zaprzecza – koncentracja na jej wypowiedzi jest jeszcze większa, zwłaszcza że mówi o sobie. Kontynuuje zatem:

Jestem autystką i potrzebuję doznawać uczucia bycia przytulaną. Sama stworzyłam maszynę, w którą wchodziłam, i ona przytula mnie i dzięki temu zmieniałam się, stałam się bardziej uspołeczniona.

Cóż, nie mówiłam do czwartego roku życia, teraz mam licencjat, magisterium i przygotowuję doktorat.

¹ Fragmenty listy dialogowej przytaczam w tłumaczeniu własnym, w oparciu o wersję oryginalną filmu *Temple Grandin* (2010).

Zebrani uczestnicy konferencji są wyraźnie poruszeni, przekrzykują się wzajemnie, zaintrygowani wyznaniem osoby w spektrum autyzmu, mama prosi, by nie krzyczeli, żeby jej nie denerwować. Temple jednak okazuje się być bardzo opanowana i wyjaśnia: „Większość osób z autyzmem jest bardzo wrażliwa na dźwięki i kolory, jeśli zbyt wielu ludzi mówi naraz – to nie jest stymulujące, a może wywołać panikę”. Pada pytanie – jak zostałaś wyleczona? Bohaterka odpowiada:

Cóż – nie jestem wyleczona. Zawsze będę autystyczna. Moja matka nie chciała pogodzić się z tym, że nie będę mówić, a kiedy mnie nauczyła mówić – kazała mi iść do szkoły. Reguły i zasady w szkole i w domu były dla mnie naprawdę ważne, ukształtowały mnie. Miałam szczęście, bo wszystko to działało na moją korzyść.

Wszyscy ciężko pracowali, by upewnić się, że jestem zaangażowana. Wiedziałam, że jestem inna. Ale niemniej, musicie wiedzieć, że miałam dar, mogłam zobaczyć świat w nowy sposób, mogłam zobaczyć szczegóły, na które inni ludzie byli ślepi.

To moja matka nakierowała mnie, popchnęła mnie, abym stała się samowystarczalna. Latem pracowałam na ranchu ciotki, uczęszczałam do szkoły z internatem, studiowałam. To wszystko na początku było dla mnie trudne, niewygodne, ale pomogło mi otworzyć drzwi do nowych światów.

Wymowny jest finał sceny, kiedy zaintrygowani słuchacze wręczają mikrofon mówczyni, bo chcą wszystko dokładnie usłyszeć. I tu osoba mająca na ogół kłopot z wypowiedziami w ekspozycji społecznej przyjmuje mikrofon, wychodzi na mównicę, wizualizując sobie owe drzwi i słyszy niejako w tle reminiscencje ważnych dla siebie dialogów, także własne słowa o nietolerancji, z jaką się spotykała w szkole. Ale wśród tych strzępów wypowiedzi wybija się głos profesora Carlocka „masz wyjątkowy umysł – widzisz świat w sposób, jaki nieodstępny jest innym ludziom”.

Gdyby mama Temple posłuchała pierwszego diagnosty i nie walczyła o swoją córkę (może czasem zastanawia się widz, czy nie była zbyt wymagająca) – nigdy nie odkrylibyśmy jej wyjątkowości. Może dlatego teraz profesor Grandin tak wiele miejsca w swej działalności poświęca wskazywaniu właściwych warunków dla edukacji dzieci nietuzinkowych, by mogły aktualizować swoją potencjalność.

John Forbes Nash jr

Wyjątkowa postać wybitnego matematyka, który jako jedyny otrzymał i Nagrodę Nobla w dziedzinie nauk ekonomicznych w 1994 roku, i Nagrodę Abela (2015). W wieku 20 lat uzyskał tytuł magistra matematyki, a mając 22 lata otrzymał stopień doktora w Uniwersytecie Princeton – na podstawie 28-stronicowej pracy dotyczącej teorii gier niekooperacyjnych, która stała się fundamentem nowoczesnej ekonomii, ale też noblowskiego opracowania równowagi Nasha i profili strategii gier (*John F. Nash Jr. – Facts 2015*).

Postrzegany przez otoczenie jako osoba trudna, egotyczna, sprzeciwiająca się regułom, kwestionująca uznane autorytety, był jednocześnie genialny – ale jego życie zostało stygmatyzowane piętnem schizofrenii paranoidalnej.

Nash – mimo niełatwej osobowości – był niezwykle ceniony i podziwiany, także przez swoich studentów. To właśnie jedną ze swoich zdolnych studentek Alice Lardé Lopez-Harrison, którą poznał podczas pracy akademickiej w Massachusetts Institute of Technology, poślubił w 1957 roku. Alice, absolwentka fizyki, a potem programistka komputerowa, była jedną z 16 kobiet studiujących w MIT na 800 mężczyzn. Ich relacja, również wymykająca się regułom i konwenansom, zdecydowała o ostatecznym sukcesie Nasha oraz stała się kanwą najpierw bestsellerowej książki Sylvii Nasser (1998), a potem filmu pod tym samym tytułem – *A Beautiful Mind (Piękny umysł)* (Howard 2001).

Więź z żoną, jej wsparcie nie były od początku ich małżeństwa oczywiste; w momencie silnego rzutu chorobowego, w obawie o brak możliwości jednoczesnej troski o niemowlę i opieki nad mężem trawionym urojeniami, Alice oddaje Nasha do kliniki psychiatrycznej w 1959 roku. Stosowana wówczas terapia wstrząsami insulinowymi, podawanymi pięć razy dziennie przez 6 tygodni, nie przyniosła oczekiwanych rezultatów długofalowych, urojenia powróciły. Zdruzgotana kobieta decyduje się rozwieść w 1963 roku. Jednak uczucie, jakim darzyła męża, okazało się silniejsze od racjonalnych przesłanek dotyczących własnego bezpieczeństwa. Postanowiła zatem zająć się chorym – wówczas już – byłym mężem, ponieważ, jak sama wyznała w jednym z wywiadów: wielu leczonych pacjentów w szpitalach psychiatrycznych po prostu tam już zostaje (Nutt 2015). Nie chciała, by John wegetował hospitalizowany, nie chciała, by był głodny i bezdomny (czego faktycznie doświadczył po zakończonej pierwszej hospitalizacji – zob. Andreasen 2015). Dlatego zdecydowała w 1970 roku zabrać go do siebie i opiekować się nim samodzielnie. Wiedziała bowiem, że znajome otoczenie Princeton i jej troskliwa opieka sprzyjać będą osiągnięciu stabilności w stanie zdrowia Nasha. Opinie specjalistów wskazywały później, że właśnie to posunięcie i poświęcenie się Alice było determinantem faktu, iż po 10 latach choroba przeszła w stan remisji. Dzięki Alice John odzyskał swoje życie i geniusz. W 2001 roku ponownie zawarli związek małżeński.

Po przejściu na emeryturę Alice poświęciła się działalności na rzecz osób chorych psychicznie, w 2005 roku została doceniona – uzyskała Luminary Award od National Alliance for Research on Schizophrenia and Depression (obecnie Brain and Behavior Research Foundation), zauważono bowiem jej zasługi w zakresie przełamywania barier i stereotypów dotyczących życia z chorobą psychiczną (Nutt 2015).

Relacja romantyczna łącząca Johna i Alice Nashów stała się również polem analiz naukowych; jednym z kluczowych jest artykuł psychiatry Nancy A. Andreasen, nazywający więź między małżonkami piękną historią miłosną (2015). Autorka przywołanego artykułu poznała Johna podczas konferencji dotyczącej schizofrenii, którą otwierał jako mówca plenarny. Wspomina także czas, kiedy powstawał film Rona Howarda, co stanowiło nie lada zmartwienie dla Johna, zaniepokojonego tym, jak

zostanie przedstawiony on i jego rodzina. Andreasen podkreśla, że był to czas, kiedy Nash potrzebował jeszcze rehabilitacji, zwłaszcza w zakresie psychospołecznym. Film jednak, mimo nieścisłości historycznych czy psychiatrycznych, podobał się Johnowi i – co podkreśla Andreasen – dzięki kreacji Russella Crowe’a pokazał ważne przesłanie dotyczące rozumienia schizofrenii. Film stał się, co szczególnie warto zaakcentować, asumptem dla utworzenia Mind Research Network łączącego doświadczenia technologii neuroobrazowania i genomiki dla badania chorób psychicznych. Zaproszono do udziału w Radzie Naukowej tego gremium również Nasha.

Nancy A. Andreasen szczególnie jednak koncentruje się na wątku walki z chorobą, co było wyjątkowe i traktowane w kategoriach zjawisk nieoczekiwanych, nawet mając na uwadze postęp w zakresie farmakologii. Psychoza Johna bowiem niejako samoistnie się wyczerpała bez zastosowania leków przeciwpsychotycznych, na co wpływ miała niewątpliwie głęboka więź z żoną. Częścią geniuszu Johna Nasha – co podkreślała Sylvia Nasar w swojej książce (1998) – było wybranie kobiety, która okazała się niezbędna dla jego przetrwania. Losy obojga silnie się splatają, a kres ich życia jeszcze to pieczętuje. Giną razem w wypadku samochodowym w 2015 roku, niedługo po odebraniu Abel Prize przez Johna, co staje się kolejnym romantycznym elementem ich wspólnej historii. W filmowej scenie przemowy noblowskiej padają ważne w tym kontekście słowa, Nash zwraca się w nich do żony:

Zawsze wierzyłem w liczby, w równania i logikę – prowadzące do przyczyny. Po tylu latach poszukiwań pytam: czym naprawdę jest logika? Kto stanowi przyczynę. Poszukiwania wiodły mnie przez świat fizyczny, metafizyczny, urojony i z powrotem. I dokonałem największego ze wszystkich odkrycia. To najważniejsze odkrycie mego życia. Tylko w niezbadanych równaniach miłości można znaleźć wszelkie logiczne przyczyny. Jestem tu dzisiaj tylko dzięki Tobie. Jesteś przyczyną dla której istnieję. Jesteś dla mnie przyczyną wszystkiego. Dziękuję.

Ważne okazuje się również to, iż Alice intuicyjnie rozumiała, jak ważne w leczeniu jest usytuowanie chorego w miejscu, w którym był wcześniej szczęśliwy i spełniony. To właśnie w Princeton, u boku żony (choć żyło im się trudno i doświadczali nierzadko ubóstwa), jeszcze nękany chorobą, pracował nieodpłatnie w bibliotece (na co uzyskał zgodę władz), zapisując swoje rozważania matematyczne na „wolnych” tablicach w nieużywanych pokojach akademickich. W ten sposób analizował między innymi rozwiązanie 19. problemu z Listy Hilberta (słynnej listy nierozwiązanych problemów matematycznych) czy rozmaitości Riemanna (geometryczne badanie zakrzywionych przestrzeni), a także nieliniowe cząstkowe równania różniczkowe. Wszyscy przywykli do Ducha Fine Hall, jak go nazywali studenci i pracownicy, a społeczność matematyczna w Princeton powoli go przyjęła i wspierała, pozwalając mu odzyskać kontakty z podobnie myślącymi ludźmi.

Silna samoświadomość pozwoliła też na prowadzenie przez Nasha autoterapii poznawczo-behawioralnej opartej na wykorzystaniu mechanizmów neuroplastyczności mózgu – o czym wspomina Andreasen (2015). Sądzę, że udało się to celnie od-

dać autorom scenariusza filmu, którzy w scenie nazwanej Ceremonia Pióra, wkładają w usta Nasha takie oto słowa, skierowane do reprezentanta Komitetu Noblowskiego:

Myślałem, że nominacje do Nagrody Nobla są tajne [...] [z reguły tak, ale to są szczególne okoliczności]. [...] Rozumiem, chce Pan sprawdzić, czy jestem szalony. Czy nie narozrabiam, jak ją dostanę. [...] czy zrobię coś żenującego? To możliwe. Widzi Pan, jestem szalony. Biorę nowe lekarstwa, ale wciąż widzę rzeczy, których nie ma. Tylko, że wiem o tym. To taka dieta umysłu, nie zaspokajam pewnych apetytów – jak apetyt na wzory. Apetyt na wyobrażenia i marzenia.

Związek między kreatywnością a szaleństwem jest od wielu lat penetrowany badawczo (Kéri 2009), niektórzy ludzie dostrzegają rzeczy, których inni nie widzą i są odkrywcami – kreatywnymi geniuszami, bo mają rację (jak Temple Grandin), ale są i ludzie widzący rzeczy, których inni nie widzą, są jednak w błędzie, i ich nazywamy chorymi psychicznie (Andreasen 2015). Są też tacy, jak Nash, łączący jedno i drugie.

Zamknięcie

Jak sądzę, w całości przekazu nie ma znaczenia, że przywołane produkcje edutainmentowe to jedynie obrazy fikcyjne, czasem odbiegające od faktycznego porządku realiów, ot – rozrywka kinowa dla mas. Oba portrety wyjątkowych uczonych, protagonistów przedstawionych w tych nagradzanych hitach, powstały jednak w oparciu o biografie konkretnych sawantów. Co więcej, zarówno Temple Grandin, jak i John Nash obejrzeni ekranizacje sobie poświęcone i byli obecni na galach, podczas wręczania statuetek, którymi filmy honorowano: Nash na rozdaniu Oscarów w 2001 roku, zaś w 2010 Grandin podczas uroczystości wręczania Emmy. Tę ostatnią uroczystość Grandin porównała – dowodząc swojego wielkiego poczucia humoru – do innego wydarzenia: jej zdaniem bardzo przypominało ono zjazdy przedstawicieli przemysłu mięsnego, tylko mniej było alkoholu (Leonard 2010).

Warto zastanowić się i nad tym, iż film może znacznie więcej, niż wskazuje na to jego edutainmentowe zadanie. Weźmy pod uwagę przenikanie idei/przesłania obrazu do świadomości widza, wskazywanie choćby zakresu pojawiających się w obiegu pojęć – nie przez przypadek odkrycie halicynianu, działającego na patogeny odporne na leki, ma związek z kinem (*Extra Life...* 2021). Odkrycie to efekt pracy komputera, który wyodrębnił cząsteczki SU3327, a nazwa halicyn zaczerpnięta została z dzieła Stanleya Kubricka 2001. *Odyseja kosmiczna*: Hal to komputer pokładowy, przejmujący w kultowym filmie kontrolę nad załogą. Filmy zapładniają wyobraźnię, pomagają nie tylko opowiadać historie, ale i dostarczają kontekstu dla refleksji o tym, co ważne. Wystarczy ponownie przywołać choćby powstanie Mind Research Network, o którym wspominałam wcześniej.

A wracając do myśli zainicjowanej tematem niniejszego artykułu: wydostać się z cienia – to uczynić z inności, czasem niedoboru – walor. Możliwe to jednak staje się jedynie przez drugiego człowieka, co niejako dokumentują przywołane obrazy. Fil-

my bowiem, na które powołuję się powyżej, są przykładami mogącymi pobudzać do refleksji nad wyjątkowością ludzką, nad przekraczaniem wyjściowego potencjału/zadanku organicznie zawężonego dysfunkcją, jednak transgresja owa możliwa jest pod rudymenarnym warunkiem, dokonuje się wszak za sprawą akceptującej obecności w życiu sawanta „znaczących innych”. Szansa dokonywania wyjścia poza swoje możliwości pojawia się jedynie wówczas, kiedy zaistnieją korzystne warunki, których gwarantem jest kochająca, rozumiejąca osoba. Osoba zdeterminowana, by „opatrzyć ranę”, o czym mówi przywołany na początku Rūmi, ale też niosąca pomoc ułatwiającą przetrwanie cierpienia, zwłaszcza za sprawą bycia w nim razem:

Don't turn your head. Keep looking at
the bandaged place. That's where the
light enters you
(Rūmi, za: Barks 2016: 149–150)

Bibliografia

- Andreasen N. A. (2015) *John and Alice Nash: A Beautiful Love Story*, „The American Journal of Psychiatry”, nr 8(172), s. 710–713, <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2015.15060709>.
- Barks C. (2016) *Rumi's Little Books of Love and Laughter: Teaching Stories and Fables*, Newburyport, MA, Hampton Roads Publishing.
- Chi R. P., Snyder A. W. (2011) *Facilitate Insight by Non-Invasive Brain Stimulation*, „PLoS ONE”, nr 6(2), s. 1–7, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0016655>.
- Clare C. (2017) *Lord of Shadows*, New York, Simon and Schuster.
- Eastwood S., Evans B., Gaigg S., Harbord J., Milton D. (2022) *Autism Through Cinema: Co-Creation and the Unmaking of Knowledge*, „International Journal of Qualitative Studies in Education”, Ahead of Print, <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2025492>.
- Garret M., Ezzo M. (1996) *Edutainment. The Challenge*, „Journal of Interactive Instruction Development”, nr 3(8), s. 3–7.
- Grandin T. (1995) *Thinking in Pictures. My Life with Autism*, New York, Doubleday, Bantam Doubleday Dell Publishing.
- Grandin T., Duffy Kate (2004) *Developing Talents: Careers for Individuals with Asperger Syndrome and Highfunctioning*, Minnetonka, Autism Asperger Publishing Company.
- Grandin T., Johnson C. (2005) *Animals in Translation: Using the Mysteries of Autism to Decode Animal Behavior*, London, Bloomsbury Publishing.
- Gyarmathy É. (2018) *The Savant Syndrome and Its Connection to Talent Development*, „Open Science Journal of Psychology”, nr 2(5), s. 9–16.
- Hughes J. E. A., Ward J., Gruffydd E., Baron-Cohen S., Smith P., Allison C., Simner J. (2018) *Savant Syndrome Has a Distinct Psychological Profile in Autism*, „Molecular Autism”, nr 9, s. 53, <https://doi.org/10.1186/s13229-018-0237-1>.
- Kéri S. (2009) *Genes for Psychosis and Creativity: A Promoter Polymorphism of the Neuregulin 1 Gene Is Related to Creativity in People With High Intellectual Achievement*, „Psychological Science”, nr 20(9), s. 1070–1073, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02398.x>.

- Krasoń K. (2020) *Padawanika. Przebudzenie mocy w doświadczeniu zapośredniczonym. Studium o filmie, wychowaniu i wsparciu rozwoju*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nasar S. (1998) *A Beautiful Mind*, New York, Simon & Schuster.
- Schipperheijn J. A. M., Dunne F. J. (1990) *The Savant Syndrome Genius and Mental Handicap Combined*, „Psychiatric Bulletin”, nr 14, s. 475–476, <https://doi.org/10.1192/pb.14.8.475>.
- Snyder A. W., Mulcahy E., Taylor J. L., Mitchell D. J., Sachdev P., Gandevia S. C. (2003) *Savant-Like Skills Exposed in Normal People by Suppressing the Left Fronto-Temporal Lobe*, „Journal of Integrative Neuroscience”, vol. 2, nr 2, s. 149–158, <https://doi.org/10.1142/s0219635203000287>.
- Treffert D. A. (2009) *The Savant Syndrome: An Extraordinary Condition. A Synopsis: Past, Present, Future*, „Philosophical Transactions of The Royal Society B – Biological Sciences”, nr 1522(364), s. 1351–1357, <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0326>.
- Treffert D. A. (2014) *Savant Syndrome: Realities, Myths and Misconceptions*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 44, s. 564–571, <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1906-8>.
- Wojtyński J. (2015) *Edutainment i edukacja filmowa jako narzędzia kształtowania tożsamości oraz postaw dzieci i młodzieży*, „Państwo i Społeczeństwo”, nr 1, s. 170.

Źródła internetowe

- DeGroot D. (2020) *Dr. Temple Grandin of CSU Named One of the Top College Professors in the Country*, [online:] <https://ourcommunitynow.com/news-local/dr-temple-grandin-of-csu-named-one-of-the-top-college-professors-in-the-country> (dostęp: 1.11.2022).
- Grandin T. (2014) *Temple Grandin Askwith Forum: All Kinds of Minds Help the World*, [online:] https://www.youtube.com/watch?v=9klKhlc_cjg (dostęp: 30.10.2022).
- Grandin T. (2016) *Educating Students Who Have Different Kinds of Minds*, [online:] <https://www.youtube.com/watch?v=8LCrjUL8qU4&t=629s> (dostęp: 30.10.2022).
- John F. Nash Jr. – *Facts*, [online:] <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/1994/nash/facts/> (dostęp: 30.10.2022).
- Leonard T. (2010) *Temple Grandin: My Autism Made Me A Cowgirl Superstar*, [online:] <https://www.beefmagazine.com/people/0929-temple-grandin-cowgirl-superstar> (dostęp: 1.11.2022).
- Meet Kim Peek: The incredible case of the man who could memorize everything* (2022/2023), [online:] <https://yestherapyhelps.com/meet-kim-peek-the-incredible-case-of-the-man-who-could-memorize-everything-10280> (dostęp: 31.10.2022).
- Nutt A. E. (2015) *Alicia Nash, wife of Nobel Laureate, dies at 82*, „The Washington Post”, may 27, [online:] https://www.washingtonpost.com/national/health-science/alicia-nash-wife-of-nobel-laureate-dies-at-82/2015/05/27/6fced406-0479-11e5-bc72-f3e16bf50bb6_story.html (dostęp: 31.11.2022).
- Spektrum autyzmu w filmowej opowieści – wywiad z organizatorami Przeglądu Filmów o Autyzmie i Zespole Aspergera* (2019) [online:] <https://www.wszpwn.com.pl/wydarzenie/spektrum-autyzmu-w-filmowej-opowieści-wywiad-z-organizatorami-przeglądu-filmów-o-autyzmie-i-zespole-aspergera,459.html> (dostęp: 15.10.2022).
- Temple Grandin, Ph.D.*, [online:] <https://www.templegrandin.com/> (dostęp: 1.10.2022).

Filmografia

2001: A Space Odyssey (1968) reż. Stanley Kubrick, Metro-Goldwyn-Mayer, USA – Wielka Brytania.

A Beautiful Mind (2001) reż. Ron Howard, DreamWorks SKG – Imagine Entertainment – Universal Pictures, USA.

Extra Life: A Short History of Living Longer (2021) serial dokumentalny, Wielka Brytania – USA, sezon 1, odcinek 3.

Rain Man (1988) reż. Barry Levinson, United Artist – Guber-Peters Company, USA.

Temple Grandin (2010) reż. Mick Jackson, HBO Films – Ruby Films, USA.

O Autorce

Katarzyna Krasoń – profesor tytularna (Uniwersytet Śląski i Akademia Muzyczna im. K. Szymanowskiego w Katowicach). Pedagog twórczości, muzyk, literaturoznawca, zajmuje się zagadnieniami ekspresji estetycznej i arteterapii. Zainteresowania badawcze to edukacja i wychowanie estetyczne dziecka, zwłaszcza obcowanie ze sztuką: literaturą, muzyką, teatrem i tańcem, głównie w wymiarze ekspresyjnym i terapeutycznym. Bada potencjalność pedagogiczną przekładu intersemiotycznego i wizualizacji przestrzennej. Organizuje Festiwale Ekspresji Dziecięcej oraz Ogólnopolskie Konferencje Naukowe na temat Sztuka i Edukacja, Edukacja przez Sztukę.

Katarzyna Krasoń is a professor at the University of Silesia and the Karol Szymanowski Academy of Music in Katowice. Counsellor of creativity, musician, and literary scholar who specializes in issues of aesthetic expression and art therapy. Her research interests include: education and aesthetic education of children, in particular contact with art: literature, music, theatre and dance, mainly in the expressive and therapeutic scope. She studies the pedagogical potentiality of intersemiotic translation and spatial visualisation. She organises Festivals of Child Expression and Polish-Wide Scientific Conferences on Art and Education, Education through Art.

Cytowanie

Krasoń K., *Wydostać się z cienia ograniczeń ciała i umysłu – zespół sawanta w optyce twórców filmowych*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(16), s. 275–288, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.17>.



Agnieszka Janiszewska* 

Co może blokować wykorzystanie potencjału twórczego? Psychologiczne inhibitory samorealizacji

Abstrakt

W artykule przywołuję wybrane definicje i teorie samorealizacji z obszaru pedagogiki i psychologii (zwłaszcza psychologii pozytywnej). Odwołuję się też do kilku teorii potrzeb, które zawierają jako osobną kategorię potrzebę samorealizacji. Następnie dokonuję kompilacji zaproponowanych przez przedstawicieli wspomnianych dyscyplin (zwłaszcza Abrahama Masłowa) lub analizowanych przez współczesnych badaczy-psychologów inhibitorów procesu samorealizacji, takich jak: syndrom oszusta, kompleks Jonasza, syndrom wysokiego maku, mentalność kraba. Opisane inhibitory dotyczą zwłaszcza obszaru interakcji międzyludzkich i ujawniać się mogą w ramach grup społecznych, takich jak np. środowiska pracy.

Słowa kluczowe: teorie samorealizacji, syndrom oszusta, kompleks Jonasza, syndrom wysokiego maku, mentalność kraba.

What Can Block the Use of Creative Potential? Psychological Inhibitors of Self-Realization

Abstract

In the article, I refer to selected definitions and theories of self-realization in the area of pedagogy and psychology (especially positive psychology). I also mention several theories of human needs, which include the need for self-realization as a separate category. Then, I compile the inhibitors of the self-realization process proposed by the representatives of the aforementioned disciplines (specifically Abraham Maslow) or analyzed by modern researchers-psychologists, i.e.: the impostor syndrome, the Jonah complex,

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 23.08.2022; akceptacja: 30.11.2022.

tall poppy syndrome, crab mentality. The described inhibitors are mainly relevant to the area of interpersonal interactions and might appear within social groups, e.g. in the workplace environment.

Keywords: self-realization theories, the impostor syndrome, the Jonah complex, tall poppy syndrome, crab mentality.

W końcu psycholog zwrócił się do mamy Gillian i powiedział:
Pani Lynne, Gillian nie jest chora. Jest tancerką (Robinson, Aronica 2017: 17).

Wprowadzenie

W eseju pt. *The myth of mental illness [Mit choroby psychicznej]* amerykański profesor psychiatrii, Thomas Szasz (1960), zaprezentował idee opozycyjne wobec ówczesnie rozwijających się tendencji w psychologii i psychiatrii, sfokusowanych wokół diagnozowania i leczenia coraz częściej „odkrywanych” zaburzeń psychicznych. Zaburzenia te, którymi tłumaczyło się niezliczoną ilość ludzkich zachowań, nie miałyby być, zdaniem autora, niczym więcej jak sztucznie wykreowanymi określeniami dla naturalnie doświadczanych przez jednostkę trudności, wynikającymi z samego faktu funkcjonowania w świecie społecznym. Po zaspokojeniu podstawowych potrzeb fizjologicznych i psychicznych, człowiek nieuchronnie napotyka egzystencjalny problem znalezienia „swojego miejsca pod słońcem” (Szasz 1960: 118), a „medyczne” podejście do ludzkich problemów, polegające na konieczności konfrontowania się z życiem jako takim, jest błędem (Poulsen 2012). Główny przekaz Szasza (1960) oparty był na przekonaniu, że życiowym zadaniem człowieka jest rozwój własnego potencjału i wykorzystanie zdolności, czyli – według jej najczęstszych definicyjnych charakterystyk – samorealizacja. Natomiast „tropienie” mniej lub bardziej domniemych zaburzeń mentalnych stanowi stratę energii i nie prowadzi do poprawy jakości życia jednostki (Szasz 1960).

Podobna idea przyświecała działaniom jednego z najbardziej znanych specjalistów i promotorów nauczania twórczości, Kena Robinsona (Robinson, Aronica 2017), którego wypowiedź przytoczyłam we wstępie do niniejszego tekstu. Wspomniana w cytacie Gilian Lynne była dziewczynką, której trudności sprawiało skoncentrowanie się na lekcjach i realizacja szkolnych zadań, przez co nauczyciele zaczęli podejrzewać u niej zaburzenia psychiczne i zalecili oddelegowanie jej do szkoły specjalnej. Jak ironicznie pisze Robinson, odnosząc się do przypadku Gilian:

Działo się to w latach trzydziestych ubiegłego wieku. Myślę, że dziś powiedzieliby, iż ma zespół nadpobudliwości psychoruchowej i przepisaliby jej Ritalin albo coś podobnego. Ale w tamtym czasie nie wymyślono jeszcze epidemii ADHD. Nie było takiej opcji. Ludzie nie wiedzieli, że można mieć ADHD i musieli sobie radzić bez niego (Robinson, Aronica 2017: 15).

Odsuwając na bok analizę, czy i na ile epidemia ADHD została „wymyślona”, co rzecz jasna może stanowić nadmierne uproszczenie i egzagerację, wnioskiem z opowieści jest to, że dziewczynka szczęśliwie trafiła na eksperta, który dostrzegł ponadprzeciętne uzdolnienia twórcze dziecka, przez co mogły być one z sukcesem rozwijane. Odnosząc się do założeń teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego (1979) i rozwijających ją prac Michaela Piechowskiego, przypuszczać można, że dziewczynka doświadczać mogła – przypisywanych osobom wybitnym w jakiejś dziedzinie – „asynchronicznego rozwoju” (Limont 2013; 2014). Być może charakteryzowała ją też tzw. „wzmożona pobudliwość psychiczna typu psychomotorycznego” (Piechowski 2015), która ujawniała się w potrzebie i zamiłowaniu do tańca. W każdym razie – dzięki trafnemu rozpoznaniu jej zainteresowań i zdolności – Gillian Lynne została uznaną na świecie baleriną i choreografką, współtwórczynią znakomitych musicali, takich jak np. *Koty* (Robinson, Aronica 2017: 17).

Celem tak zarysowanego wstępu jest przypomnienie, że kształtowanie naturalnych zdolności człowieka może być ograniczane – i to już od najmłodszych lat – poprzez działania korygująco-wychowawcze lub terapeutyczne, które, wydając się służyć zdrowiu psychicznemu, czasem szkodzą rozwojowi jednostek. Przykład Gillian Lynne ukazuje, że rozwój potencjału, a szczególnie twórczego potencjału, blokowany być może – i często jest (zob. Szmidt 2013: 321–329) – na etapie edukacji szkolnej. O problemie tym warto wspomnieć w kontekście analizy procesu samorealizacji, który hamowany bywa na wiele różnych sposobów – między innymi właśnie poprzez wskazane powyżej tendencje do „doszukiwania się” zaburzeń u dzieci, które wykazują ją wyróżniającą się na tle grupy zainteresowania, zachowania czy postawy.

W dalszej części niniejszych rozważań skupię się już na problematyce rozwoju potencjału osób dorosłych – czyli samorealizacji, która jest procesem, a także potrzebą charakterystyczną dla jednostek będących już w stanie samodzielnie i świadomie kierować własnym rozwojem. Moim zamierzeniem jest dokonać krótkiego przeglądu wybranych teorii samorealizacji, a potem opisać możliwe inhibitory tego procesu – zwłaszcza o charakterze psychologicznym i interakcyjnym (czyli wynikające z charakteru relacji międzyludzkich i przyjętych lub domniemyanych zasad współżycia społecznego w grupach, do których należy chcąc rozwijać swój potencjał jednostka).

Przegląd wybranych teorii samorealizacji

Samo pojęcie samorealizacji wprowadził do nauk humanistycznych filozof Søren Kierkegaard, który wskazywał na fakt, że „ja” (*self*) jest konstruktem dynamicznym (Wróblewska 2014). Do psychologii natomiast termin ten wdrożony został przez Kurta Goldsteina, który opisał go jako „aktywność twórczą, oznaczającą realizację siebie, swego własnego ja” (Jančina, Kubicka 2014: 33; zob. też: Obuchowski 2000). Samorealizacja to proces ciągłego „stawania się”, realizowania potencjalności, dzięki którym jednostka jest coraz pełniej sobą (Stephen 2009). Wśród badaczy-psychologów, zajmujących się tym zagadnieniem, wspomnieć trzeba niewątpliwie

Abrahama Maslowa – twórcę nurtu psychologii humanistycznej i autora klasycznej „piramidy potrzeb”, której zwieńczenie stanowi właśnie samorealizacja.

„Freud przedstawił nam chorą część psychologii, my zaś musimy ją uzupełnić częścią zdrową” – dosadnie stwierdził Maslow (1986: 14) w kontekście potrzeby wsparcia jednostki w utrzymaniu psychicznego dobrostanu. Badając jednostki dobrze funkcjonujące (zdrowe, osiągające sukcesy, radosne), stworzył listę cech tzw. „samoaktualizatorów”, charakteryzujących osoby samorealizujące się, będące wzorcem zdrowia psychicznego i spełnienia oraz alternatywą dla mnożonych opisów zaburzeń i deficytów, które są udziałem dużej części społeczeństwa (Maslow 1971; 1986; 2006). Co interesujące, badacz podkreślał, że przy zaspokojeniu potrzeb niższego rzędu samorealizacja nie jest „wyborem” w tym sensie, że jej niezaspokojenie (tak jak niezaspokojenie innych, bardziej podstawowych potrzeb) również niesie negatywne konsekwencje dla jednostki i prowadzić może do tzw. „metachoroby” (Maslow 1971). Jak twierdził badacz: „Muzyk musi zajmować się muzyką, malarz musi malować, poeta pisać, jeżeli ma pozostawać w zgodzie z samym sobą” (za: Zamiara 1995: 265). Podobne idee wyrażał kolejny przedstawiciel psychologii humanistycznej, Carl Rogers (1991: 31), który stwierdził, że – o ile wpływ otoczenia jednostki nie działa nadmiernie hamująco – dążenie do samorealizacji „niezawodnie się ujawnia i kieruje człowieka ku temu, co określamy jako rozwój, dojrzałość, pełnia życia”.

Natomiast odnośnie do pojęcia wspomnianej przez Maslowa (1971) metachoroby przytoczyć można ciekawe rozważania polskiego psychologa, Kazimierza Obuchowskiego (2000). Dokonał on opisu przypadków tzw. „nerwicy egzystencjalnej”, jak w latach 70. XX w. nazwany został zespół objawów związany właśnie z poczuciem braku sensu życia i spełnienia, odczuciem „niebycia tym, kim się chciało / mogło się być”, przy braku stwierdzenia innych powodów do zdiagnozowania zaburzeń nerwicowych („przyczyną owej paradoksalnej nerwicy jest właśnie niespełnienie młodzieńczych rojeń, marzeń”; Obuchowski 2000: 236). Jak pisze badacz:

tak dziwne wydawały się przypadki nerwic występujące u ludzi, których sytuacja życiowa nie dawała do tego żadnego powodu. Byli bowiem znakomicie przystosowani, skuteczni, kompetentni i cenieni w zawodzie, o udanym życiu osobistym, znani jako energiczni i odważni. [...] Skoro jest im tak dobrze, to dlaczego jest tak źle? Skoro są tak znakomicie przystosowani, to dlaczego czują się coraz gorzej? (Obuchowski 2000: 234–235).

Jak wskazują Magdalena Jančina i Dorota Kubicka (2014: 32), na przełomie lat 60. i 70. nastąpił przełom paradygmatyczny w psychologii rozwojowej, który otworzył drzwi do „badania zmian w życiu ludzi dorosłych, ich przyczyn, kontekstów i konsekwencji rozwojowych”, do pełniejszego dostrzeżenia podmiotowości i sprawczości jednostki (w opozycji do koncentracji jedynie na zachowaniach adaptacyjnych wobec otoczenia). Była to tzw. „rewolucja podmiotów”, o której wspomina też Obuchowski (2000: 234). W ujęciu Obuchowskiego samorealizacja łączy się w dużej mierze z ogólnym poczuciem sensu życia, który wynika z realizacji indywidualnego potencjału, co czyni też kategorię nerwicy egzystencjalnej bliską pojęciu „nerwicy neogennej”, używanemu w logoterapii (Frankl 2008: 153). Również Józef Górniewicz

i Krzysztof Rubacha (1993: 5) wskazują na to, że „[n]erwica jest przeciwieństwem samorealizacji”, czyli brak samorealizacji może powodować stany nerwicowe, a także odwrotnie – jednostka samorealizująca się ma większą szansę być od nerwicy wolna. Natomiast rolę, jaką odgrywać powinien terapeuta w przypadku cierpień jednostki związanych z brakiem samorealizacji, bardzo obrazowo określił Maslow. Zdaniem badacza, aby pomóc jednostce odnaleźć sens i spełnienie, terapeuta działać ma niczym ogrodnik, który podejmuje „próbę uczynienia róży jeszcze lepszą różą, a nie zamiany jej w lilię” (za: Kaufman 2020: XX).

Również współcześni przedstawiciele psychologii pozytywnej odnoszą się do pojęcia samorealizacji jako czynnika zapewniającego życie autentyczne, a przez to szczęśliwe (zob. Czapiński 2004). A w odniesieniu do teorii potrzeb i samorealizacji Maslowa wspomnieć warto jeszcze o publikacji psychologa humanistycznego, Scotta Barry’ego Kaufmana (2020), dotyczącej omawianych tutaj zagadnień. Kaufman (2020) dokonał mianowicie rewizji klasycznego modelu hierarchii potrzeb w postaci piramidy i zaproponował alternatywną metaforę – „żaglówki”. Zgodnie z tą interpretacją samorealizacja nie jest traktowana jako potrzeba nadrzędna (Kaufman używa zresztą innej terminologii – zamiast samorealizacji pojawia się określenie *purpose*, czyli „cel, misja”), gdyż jako najwyższy etap rozwoju jednostki autor wyróżnił „transcendencję”, która stanowi przekroczenie indywidualnych dążeń jednostki. Spełnienie indywidualnych dążeń niewątpliwie jest czynnikiem spełnienia i poczucia dobrostanu człowieka, ale równocześnie wplecione być winno w szerszą tkankę ogólnego rozwoju społecznego, a więc łączyć się z uniwersalnym rozwojem społeczeństwa. Innymi słowy to, co na poziomie samorealizacji (posługując się określeniem z oryginalnego modelu Maslowa) służy jednostce, służy też równocześnie ogólnemu dobru ludzkości – i wtedy mówić można o transcendencji (Kaufman 2020).

Podobną ideę zaproponował też wcześniej Alfred Adler (1986), według którego naturalna dla jednostki jest chęć przewyciężenia własnych słabości (poczucia niższości) i dążenie do doskonałości – musi im jednak towarzyszyć „poczucie wspólnoty” i uznanie interesu społeczności, w której człowiek żyje. Nawiązując do podjętego we wstępie problemu pochodzenia zaburzeń mentalnych, u Adlera również widać traktowanie nerwicy w kategoriach eskapistycznego unikania samorealizacji, rozumianej jako zdrowe realizowanie własnych potencjałów w służbie ogółu. Zdaniem twórcy psychologii indywidualnej, gdy nie ma chęci wykorzystania własnych mocy sprawczych dla dobra społecznego

[s]taje się dla osoby konieczne stworzenie wielu sztucznych fikcyjnych problemów, których istnienie staje się uzasadnieniem do wycofania się ze współdziałania w interesie wspólnoty ludzkiej [...]. Tak formuje się nerwica, stanowiąca formę ucieczki od rzeczywistych zagadnień w świat fikcji (za: Obuchowski 1984: 23).

A kierunkiem, jaki życiu ludzkiemu nadaje nerwica, jest – jak obrazowo ujmuje to badacz – „naprzód wstecz”, czyli w stronę przeciwną do rozwoju osobowości (za: Obuchowski 1984: 23).

Warto wspomnieć, że spośród polskich badaczy, o samorealizacji wspominał też Tomasz Kocowski (1982). Potrzebę samorealizacji uważał on za nadrzędny cel rozwoju człowieka i ujmował ją jako „zbiór koniecznych lub pożądaných zgodności pomiędzy uzdolnieniami, zamiłowaniem, wykształceniem i pełnionymi rolami społecznymi” (Kocowski 1982: 182–183). Natomiast, badający proces samorealizacji Józef Górniewicz i Krzysztof Rubacha (1993: 20), definiują samorealizację jako „całokształt działań jednostki skierowanych na realizację jej potencjalnych możliwości”, czego rdzeniem jest świadome formowanie własnej osobowości w zgodzie z wyznawanymi wartościami i celami, do których jednostka dąży. Zbigniew Pietrasiński (2008: 71; zob. też. 1990) używa natomiast, zbliżonego do terminu samorealizacji, pojęcia autokreacji, oznaczającego „współformowanie się jednostki poprzez swe względnie autonomiczne wybory i działania”.

Nieco odmienne od powyżej przedstawionych rozumienie samorealizacji znaleźć można m.in. u przedstawicieli ruchu ekologicznego. Przykładowo, w teorii „ekologii głębokiej” norweskiego filozofa Arne Naessa, o której wspomina Agnieszka Gromkowska-Melosik (2014: 432), samorealizacja to nie tylko realizacja indywidualnych potencjałów, ale także świadomość związków między ludźmi jako przedstawicielami tego samego gatunku, współpraca z innymi, a także życie w harmonii ze światem przyrody. Tak postrzeganą samorealizację osiągnąć można poprzez medytację oraz praktykowanie etycznych i empatycznych zachowań (Gromkowska-Melosik 2014: 432).

Nakreśliwszy bardzo ogólny zarys teorii samorealizacji, przejść zamierzam do głównego zagadnienia niniejszych rozważań, którym są inhibitory samorealizacji – czyli czynniki mogące ten proces hamować. Spośród zapewne wielu możliwych skupić się chcę na kilku wybranych mechanizmach psychologicznych, znanych głównie w anglosaskiej literaturze przedmiotu jako: syndrom oszusta, kompleks Jonasza, syndrom wysokiego maku oraz mentalność kraba.

Inhibitory samorealizacji

„Przesadne uznanie wobec mojego życiowego dorobku sprawia, że jestem zażenowany. Czuję się zmuszony myśleć o sobie jako o mimowolnym oszuście”, stwierdził Albert Einstein, co w obrazowy sposób oddaje sens pierwszego z wyżej wymienionych inhibitorów (Holt 2018: 13). Pierwsze badania nad syndromem oszusta (tłumaczonym też jako „zespół impostora”; Filarowska i Schier 2018) przeprowadzono w 1978 r. na grupie 150 osiagających duże sukcesy zawodowe i/lub naukowe kobiet. Duża część badanych opisywała, że na ścieżce kariery stale towarzyszyło im „wewnętrzne poczucie intelektualnej fałszywości” (Clance, Imes 1978: 1). Pomimo ponadprzeciętnych i obiektywnie stwierdzalnych osiągnięć w swoich dziedzinach, badane nie wierzyły w swoje zdolności intelektualne i żywiły przekonanie, iż sukcesy były wynikiem przypadku lub szczęścia, i że „oszukały” tych, którzy doceniają ich osiągnięcia (Clance, Imes 1978). Jako możliwe wyjaśnienie rozwinięcia się tego

syndromu badaczki podały uwarunkowania rodzinno-wychowawcze oraz kulturowe stereotypy płci (Clance, Imes 1978). Późniejsze badania Moniki Filarowskiej i Katarzyny Shier (2018) nie potwierdziły jednoznacznie, że omawiana przypadłość częściej miałaby dotyczyć kobiet niż mężczyzn. Z kolei jedno z najnowszych badań, dotyczących omawianego zjawiska, przeprowadzone przez Johna M. LaVelle, Natalie D. Jones i Scotta I. Donaldsona (2022) na grupie ponad trzystu ewaluatorów, wskazuje, że w diskutowanym aspekcie kobiety i mężczyźni różnią się przede wszystkim strategiami radzenia sobie z syndromem, natomiast występuje on u obu płci. Ważną konstatacją Filarowskiej i Shier jest natomiast to, że osoby z syndromem oszusta wykazują nieadaptacyjny styl atrybucji w aspekcie inteligencji. Oznacza to, że uważają ją za cechę niezmienną (a więc niemogącą być pogłębianą i rozwijaną), z czego wyciągają wniosek, że osoba inteligentna musi zawsze radzić sobie świetnie i nie może popełniać błędów (Filarowska, Schier 2018: 39). Ponadto nawet kiedy jednostka cierpiąca na syndrom oszusta wielokrotnie otrzymuje wyrazy uznania (wobec siebie i swoich osiągnięć), nie jest w stanie zinternalizować tych pozytywnych ocen (Filarowska, Schier 2018: 37; Langford, Clance 1993). Osoba z syndromem oszusta może mieć też tendencję do oscylowania pomiędzy poczuciem bezwartościowości i wstydu, kiedy brak jest uznania ze strony otoczenia, a (zazwyczaj chwilową) euforią, czy nawet wpadaniem w megalomanię, kiedy otoczenie dostarcza wyrazów aprobaty (Langford, Clance 1993: 499).

Analizy przeprowadzone natomiast przez Michaela Gottlieba, Arlene Chung, Nicole Battaglioli, Stefanie Sebok-Syer i Annahietę Kalantari (2019) wskazują na powszechność syndromu oszusta wśród lekarzy oraz lekarzy-stażystów. Autorzy ci zauważają znaczenie płci dla występowania syndromu (kobiety doświadczają go częściej), jak również korelację zjawiska z niską samooceną oraz funkcjonowaniem w kulturze instytucjonalnej. Badacze zaznaczają też, że syndrom oszusta przyczynia się do wzrostu ryzyka wypalenia zawodowego, a nawet jest przyczyną samobójstw wśród analizowanej grupy zawodowej, czyli lekarzy. Zapobiegawczo na rozwój syndromu oszusta działa natomiast wsparcie grupy i docenianie sukcesów, co jest wnioskiem istotnym z punktu widzenia możliwych interwencji o charakterze pedagogicznym, uwzględniających zagrożenie dla dobrostanu jednostek, jakie stanowi omawiany syndrom (Gottlieb et al. 2019).

Na związek syndromu oszusta z charakterem środowiska społecznego, z jakiego pochodzi jednostka, która go doświadcza – co jest istotne z perspektywy socjologicznej, ale również w dużym stopniu pedagogicznej – w interesujący sposób wskazuje Kamil Łuczaj (2021)¹. Badacz na przykładzie akademików (naukowców, pracowników uczelni wyższych) analizuje mianowicie, jak na wykształcenie się syndromu oszusta wpłynąć może fakt, że jednostka w szybki sposób awansowała społecznie/klasowo. Z raptownym przemieszczeniem się w obrębie struktury społecznej / awansem społecznym związana jest często dysproporcja między poziomem kulturowym grupy społecznej, z której wywodzi się jednostka, a otoczeniem społecznym, w któ-

¹ Wpływ pozycji społecznej, w tym awansu w strukturach zawodowych, na samorealizację jednostek analizowali też wcześniej m.in. Górniewicz i Rubacha (1993).

rym obecnie funkcjonuje ona zawodowo. Ta niekompatybilność habitusów, czyli środowiska pochodzenia i środowiska zawodowego, powoduje często w jednostkach „[w]ywołane przez innych lub odczuwane wewnętrznie poczucie niedopasowania” (Łuczaj 2021: 7). Jak pisze Łuczaj (2021: 7) „[b]adania dotyczące doświadczenia klasowego pokazują, że wyjście jednostki z określonej klasy nie powoduje, że »klasa wychodzi z jednostki«, gdyż „przyzwyczajenia i sposoby zachowań wydają się stosunkowo trwałe”. Łuczaj (2021: 13) zauważa, że „[w] kontekście szkolnictwa wyższego syndrom oszusta pojawia się szczególnie wyraźnie, gdy odziedziczone dyspozycje okazują się zupełnie niezgodne z normami w środowisku akademickim”. Przejawami zaś syndromu oszustwa wśród akademików może być obawa przed wypowiedziami publicznymi (aby nie zostać „zdekonspirowanym” poprzez ograniczony kod językowy – jako przykład autor podaje doświadczenia relacjonowane przez klasyka socjologii, Pierre’a Bourdieu, który czuł się „niegodny” przemawiać przed publicznością podczas pierwszych lat swojej akademickiej kariery) lub dyskomfort w kontaktach towarzyskich ze współpracownikami (obawa o brak dostatecznego kapitału kulturowego i związane z tym zagrożenie odrzuceniem przez grupę). Często strategią radzenia sobie jest natomiast pracoholizm jako mechanizm kompensacyjny wobec faktycznych lub domniemych braków w edukacji czy „obejście” poprzez obsesyjne oddawanie się pracy. Związany z nim jest również perfekcjonizm (Łuczaj 2021).

W przypadku cierpiących na syndrom oszusta „pracoholików” mamy więc do czynienia z uporczywym dążeniem do sukcesu, który postrzegany jest jako czynnik mogący zrekompensować natrętne poczucie niższości – inaczej jest natomiast w przypadku kolejnego inhibitora samorealizacji, który zamierzam omówić, czyli kompleksu Jonasza. Termin ten oznacza bowiem lęk przed „własną wielkością”, związaną z osiąganiem sukcesów (Maslow 1971). Zjawisko to po raz pierwszy zaobserwował Maslow (1971) w kontekście swojego doświadczenia w praktyce akademickiej. Otóż podczas rozmów ze studentami psychologii badacz zauważył, że niektórzy z nich wydawali się wysoce zażenowani i zawstydzeni ujawnianiem własnych ambicji i marzeń, związanych z projektami twórczymi (karierą zawodową, artystyczną). Na pytania wykładowcy, kto z grupy chciałby np. napisać podręcznik, zostać liderem, znanym artystą itp., „[g]eneralnie wszyscy zaczynają chichotać, czerwienić się i wiercić, aż nie zapytam, *Jeśli nie wy, to kto inny?*” (Maslow 1971: 35). Maslow (1971: 34) wyciągnął wniosek, iż pomimo tego, że każdy człowiek posiada „impuls do samorealizacji”, to jednak – nawet przy sprzyjających warunkach zewnętrznych – rozwój twórczego potencjału może być ograniczony, czego powodem jest równocześnie działający mechanizm, jakim jest właśnie „unikanie wzrostu”.

Przyczyną kompleksu Jonasza może być też nieprzyjemna postawa, jaką często przyjmują ludzie wobec osób wybitnych, wyróżniających się, ponadprzeciętnych. Mieszane uczucia wobec osiągających sukcesy (czy też pod różnymi względami pozytywnie wyróżniających się) jednostek, np. podziw w połączeniu z zazdrością, złością, a nawet wrogością, określił Maslow (1971: 35) mianem *countervaluing* („przeciwwartościowaniem”). Jak zauważył badacz, w obecności jednostki ponadprzeciętnej (w jakimś aspekcie lub w wielu) u innych osób może pojawić się poczucie niższości,

na co zareagować mogą one projekcją, że jednostka ta działa intencjonalnie, aby inni czuli się gorsi, że celowo kwestionuje ich wartość. W takiej sytuacji wrogość w pewien sposób staje się zrozumiałą reakcją (Maslow 1971). Kompleks Jonasza jest więc mechanizmem ochronnym (przed wrogością otoczenia), choć z punktu widzenia samorealizacji niesie, rzecz jasna, negatywne skutki. Tak jak w kontekście syndromu oszusta, również w przypadku omawianego inhibitora jednostka balansuje pomiędzy chęcią rozwoju swojego potencjału a obawą, że spotkają ją niepożądane reakcje społeczne. Przypomina to również koncepcję austriackiego psychoanalityka, Otto Ranka (1968). Myśliciel ten postrzegał kondycję ludzką jako stan ciągłego wyboru między „życiem” (na poziomie psychicznym), czyli aktywnym rozwojem i tworzeniem (które mogą jednak wystawić jednostkę na ocenę i ewentualną krytykę otoczenia), a „śmiercią”, która rozumiana jest jako skrajny konformizm i rezygnacja z dążeń samorealizacyjnych (Rank 1968).

O ile kompleks Jonasza polega na lęku jednostki przed osiągnięciem sukcesów z obawy przed reakcjami otoczenia, o tyle dwa pozostałe inhibitory – syndrom wysokiego maku (*tall poppy syndrome*, TPS) oraz mentalność kraba (*crab mentality*) – są wyrazem właściwie tego samego mechanizmu interakcyjnego, lecz niejako „od drugiej strony”, czyli od strony otoczenia społecznego, negatywnie reagującego na osiągnięcia jednostki. Syndrom wysokiego maku to określenie funkcjonujące najpowszechniej w kulturze australijskiej, a „wysoki mak” to określenie osoby ponadprzeciętnej, która z powodu swoich osiągnięć może budzić w innych wrogość (Peeters 2003: 22; zob. też: Mancl, Penington 2011). Syndrom natomiast dotyczy osób w otoczeniu takiej jednostki, które to w wyniku zazdrości mogą przejawiać tendencję do atakowania lub umniejszania jej osiągnięć (Mancl, Penington 2011). Najczęstszą reakcją emocjonalną osób z TPS jest zazdrość, której często towarzyszy *schadenfreude* (jeżeli osiągnącej sukcesy jednostce „powinie się noga”), pogarda i złość (Mancl, Penington 2011). Jak wynika z badań nad osiągnięciami duże sukcesy kobietami w miejscu pracy, zrealizowanymi przez Anne C. Mancl i Barbarę A. Penington (2011), do zachowań mających na celu umniejszanie pozycji „wysokiego maku” i będących wyrazem dezaprobaty należą m.in.: „przewracanie oczami”, sabotaż, spóźnianie się (ignorowanie), złośliwe komunikaty werbalne, obmawianie, plotkowanie – czyli w większości mają one charakter pasywno-agresywny, choć występują również bardziej otwarte przejawy konfrontacji. Natomiast kobiety będące ofiarami tego typu mechanizmów znajdują się w pewnego rodzaju psychologicznej pułapce. Gdy kontynuują rozwój i zaangażowanie w wysokojakościowe wykonywanie swoich zadań, ryzykują wykluczenie z grupy; gdy z kolei ograniczają rozwój i starają się umniejszyć własnym osiągnięciom, aby utrzymać akceptację i dobre relacje z kolegami i koleżankami, czują dyskomfort związany z nierealizowaniem swojego potencjału (Mancl, Penington 2011). „Umniejszanie sobie” to właśnie jedna z najpowszechniejszych zaobserwowanych strategii radzenia sobie z TPS (Mancl, Penington 2011).

Warto wspomnieć, że Wiesława Limont (2013: 132) przywołuje zjawisko syndromu wysokiego maku (nazywając go też „polskim piekiełkiem”) w kontekście analizy zachowań środowiska szkolnego wobec uczniów zdolnych. Jak pisze ba-

daczka, TPS jest niewątpliwie mechanizmem destrukcyjnym dla procesu rozwoju uzdolnionych dzieci, a także – jak wynika z powyższych rozważań – ambitnych osób dorosłych (Limont 2013). Natomiast to, na ile TPS jest w stanie zahamować proces samorealizacji, w dużej mierze wydaje się zależeć od postawy i strategii radzenia sobie jego ofiar. Jednak nawet przy dużej odporności psychicznej osób (w jakimś aspekcie) wybitnych i determinacji do kontynuowania zaangażowania w pracę funkcjonowanie w niesprzyjającym i nieżyczliwym otoczeniu w jakimś stopniu może obniżać ich osiągnięcia, a na pewno poczucie psychicznego dobrostanu, które przecież – wedle wielu charakterystyk tego procesu – powinno samorealizacji towarzyszyć (Mancl, Penington 2011).

Ostatnie zjawisko o bardzo podobnym charakterze i również azjatyckich „korzeniach” (termin najczęściej używany jest przez Filipińczyków) to mentalność kraba (Spacey 2015; Aydın, Oğuzhan 2019). W tym przypadku chodzi o cechę behawioralną, która skłania jednostkę, będącą częścią grupy społecznej (np. organizacji, instytucji akademickiej itp.), do działań mających na celu „ściągnięcie w dół” innych osób, które osiągają lepsze wyniki w danej dziedzinie (Spacey 2015; Aydın, Oğuzhan 2019). Ciekawe jest samo pochodzenie nazwy, które wiąże się z zachowaniem skorupiaków, zaobserwowanym w wiadrach rybaków. Każdy złowiony wcześniej skorupiak byłby w stanie samodzielnie wydostać się z wiadra (i tym samym uratować własne życie), jednak za każdym razem, gdy próbuje podjąć próbę ucieczki, reszta krabów wciąga go z powrotem do wiadra (Spacey 2015).

Jako przykład ujawniania się mentalności kraba posłużyć mogą badania Simona Spaceya (2015), który zbadał grupę nowozelandzkich studentów pod kątem ich preferencji w kwestii utajniania wyników egzaminów (niepublikowania nazwisk na ogólnie dostępnej liście). Według przyjętej hipotezy studenci z obawy przed szykanowaniem wyróżniających się jednostek celowo wypadają gorzej na egzaminach, których wyniki miały być ujawnione (Spacey 2015). Jak się okazało, 70% badanych studentów wyraziło preferencję utajnienia rankingów, a – według szacunków badaczy – akademickie osiągnięcia mogą aż w 20% warunkowane być obawami studentów o ujawnienie wyników, których podłoże stanowi lęk o reakcję rówieśników na „zbyt dobre” oceny (Spacey 2015). Jak pisze Spacey (2015), mentalność kraba to przyjęta norma w Nowej Zelandii, która łączy się również z występowaniem cyberprzemocy („hejtem”) – ponieważ szykanowanie wyróżniających się jednostek często odbywa się poprzez media społecznościowe. Badania Aydın i Oğuzhan (2019) wskazują, że mentalność kraba powszechna jest również wśród personelu medycznego w Turcji. I choć zjawisko to najbardziej kompleksowo opisane jest w kontekście kultur Bliskiego i Dalekiego Wschodu (szczególnie często przypisywane jest Filipińczykom; Bulloch 2017), to dość prawdopodobne, że stanowi ono raczej element „natury ludzkiej”, niż że jest specyficzne dla jakiejś konkretnej kulturowo-geograficznej przestrzeni. Z drugiej strony częstotliwość opisów tego zjawiska właśnie w kontekście państw azjatyckich może mieć związek z tamtejszą kulturą, opartą o silne więzi społeczne oraz ceniącą zachowania prokolektywne, w opozycji do hołdowania jednostkowym osiągnięciom (co byłoby bardziej charakterystyczne dla cywilizacji zachodniej; Lasquety-Reyes 2016).

Podsumowanie

Jak widać z powyższych rozważań, wyzwania na drodze do samorealizacji – uznawanej przez wielu myślicieli za zwieńczenie dążeń człowieka – nie dotyczą jedynie konieczności zaspokojenia w pierwszej kolejności potrzeb niższej natury, ale mogą obejmować też radzenie sobie z mechanizmami psychologicznymi, mogącymi tłumić rozwój jednostki. Aby jednak nie wpaść w pułapkę tego, że usprawiedliwiając się istnieniem wspomnianych ograniczeń, zaniechamy podejmowania kroków w kierunku własnej samorealizacji, warto pod koniec rozważań przytoczyć myśl francuskiego filozofa Bernarda Stieglera. Stiegler (2009) mianowicie uważa „indywidualizację” (rozumianą w sposób podobny do samorealizacji, jako kształtowanie się jednostki poprzez manifestację jej unikalnego potencjału) za proces dynamiczny, którego podstawą jest dualność sił, próbujących się nawzajem zwalczyć. Jedna z sił dąży do manifestacji potencjału, druga natomiast do jego stłumienia, rozbicia (*disindividuation*; Stiegler 2009: 51). Tak naprawdę nie istnieje więc opozycja, a raczej „metastabilna równowaga procesu indywidualizacji”, ponieważ siły te są sobie nawzajem potrzebne, aby proces samorealizacji mógł w ogóle zaistnieć (Stiegler 2009: 55). Jest to interesująca interpretacja, z której wynika, że być może samym sensem samorealizacji jest właśnie pokonywanie ograniczeń. Tak jak roślina zanim rozkwitnie, musi wykiełkować i wybić się z ciemnej i twardej gleby, tak człowiek musi wznieść się ponad (przynajmniej niektóre) ograniczenia (inhibitory), istniejące w otaczającej go kulturze.

Oczywiście nie stoi to w sprzeczności z innymi możliwymi wnioskami z powyższych rozważań, z których jednym z bardziej oczywistych byłoby, że opisane inhibitory samorealizacji są zjawiskami destrukcyjnymi dla rozwoju jednostek. Co więcej, wskazane mechanizmy nie wyczerpują spektrum możliwych blokad, jakie stać mogą na drodze do zrealizowania potencjału człowieka. Górniewicz i Rubacha (1993), bazując m.in. na opracowaniach Wiesława Łukaszeńskiego oraz badaniach własnych, do inhibitorów procesu samorealizacji zaliczają np.: życie w kulturze nadkonsumpcji, nadmiernie zhierarchizowaną strukturę społeczną, biurokracyzm, dogmatyzm, nietolerancję odmienności, brak zdolności jednostki do stawiania sobie celów i odraczania gratyfikacji, brak motywacji, destrukcyjny wpływ grup pierwotnych (rodziny, rówieśników) na jednostkę, konflikty w rodzinie. Zauważyć też można, że inhibitory samorealizacji uznać można za w pewnym stopniu tożsame z inhibitorami procesu twórczego, jeżeli przyjmujemy interpretację Masłowa (2006), że oba zjawiska są w dużej mierze zbieżne (samorealizacja jest ze swej natury procesem twórczym, a do twórczości zdolne są jedynie osoby samorealizujące się).

Jedną z ciekawych propozycji, dotyczących analizy rozwoju osobowości twórczej w kontekście jej możliwych inhibitorów i stymulatorów jest model kreatywności GAM/DP, zaproponowany przez Williama A. Therivela (1999). Ilustruje on zależność poziomu twórczości jednostek w ciągu życia (*sustained creativity*) od uwarunkowań środowiskowych (*creativogenicity*). Na GAM/DP składają się następujące czynniki: wyposażenie genetyczne (*G – genetic endowment*), wsparcie otrzymane we wczesnych latach życia (*A – assistance of youth*), nieszczęścia doświadczane we wczesnych latach życia (*M – misfortunes of youth*) oraz podział władzy (*DP – division of power*). Z braku miejsca nie rozwinę szerzej tej koncepcji, jednak z tego i innych opracowań (zob. Szmidt 2010;

2013), dotyczących stymulatorów i inhibitorów procesu twórczego, wysnuć można wnioski, że stopień, w jakim potencjał twórczy jednostki ulega zahamowaniu, w dużej mierze zależy od czynników o charakterze wychowawczym.

Generalnie wydaje się, że z perspektywy pedagogicznej opisane powyżej mechanizmy są zagadnieniem wartym pogłębionych analiz, gdyż oddziałują one destrukcyjnie na realizację twórczego potencjału członków grup społecznych, takich jak placówki edukacyjne, czy środowiska pracy. Pod warunkiem wykształcenia odpowiedniej świadomości, wydaje się możliwym, aby wdrożyć działania prewencyjne, mające na celu zmniejszenie ryzyka działania tych mechanizmów już w interakcjach dzieci, a potem młodzieży i dorosłych. Ponadto świadomość tego, że mechanizmy blokujące samorealizację szkodliwe są nie tylko dla jednostek, które są ich ofiarami, ale również dla całych grup społecznych, w których one funkcjonują i które mogłyby skorzystać na pełniejszym rozwoju potencjału ich członków, wydaje się przekonującym argumentem za tym, aby poświęcić zaproponowanej w niniejszym artykule tematyce więcej miejsca w piśmiennictwie obszaru nauk o wychowaniu.

Bibliografia

- Adler A. (1986) *Sens życia*, tłum. M. Kreczowska, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Aydın G. Z., Oğuzhan G. (2019) *The "Crabs in a Bucket" Mentality in Healthcare Personnel: A Phenomenological Study*, "Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi", nr 12(4), s. 618–630, <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.628375>.
- Bullock H. C. M. (2017) *Ambivalent Moralities of Cooperation and Corruption: Local Explanations for (under)Development on a Philippine Island*, "The Australian Journal of Anthropology", nr 28(1), s. 56–71, <https://doi.org/10.1111/taja.12173>.
- Clance P. R., Imes S. (1978) *The Imposter Phenomenon in High Achieving Women: Dynamics and Therapeutic Intervention*, "Psychotherapy: Theory, Research & Practice", nr 15(3), s. 241–247, <https://doi.org/10.1037/h0086006>.
- Czapiński J. (red.) (2004) *Psychologia pozytywna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dąbrowski K. (1979) *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Filarowska M., Schier K. (2018) *Zespół impostora, czyli o poczuciu intelektualnej fałszywości*, „Psychoterapia”, nr 185(2), s. 35–45.
- Frankl V. E. (2019) *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca.
- Gottlieb M., Chung A., Battaglioli N., Sebok-Syer S. S., Kalantari A. (2020) *Impostor Syndrome among Physicians and Physicians in Training: A Scoping Review*, "Medical Education", nr 55(2), s. 116–124, <https://doi.org/10.1111/medu.13956>.
- Górniewicz J., Rubacha K. (1993) *Droga do samorealizacji czyli w poszukiwaniu tożsamości*, Toruń, Wydawnictwo C&T.
- Gromkowska-Melosik A. (2014) *Pedagogika ekologiczna* w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Holt J. (2018) *When Einstein Walked with Gödel: Excursions to the Edge of Thought*, New York, Farrar, Straus and Giroux.
- Jančina M., Kubicka D. (2014) *Kierowanie własnym rozwojem. Kontekst teoretyczny zjawiska*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 19(4), s. 31–48, <https://doi.org/10.4467/20843879PR.14.023.2962>.

- Kaufman S. B. (2020) *Transcend: The New Science of Self-Actualization*, [wersja Kindle], Los Angeles, TarcherPerigee.
- Kocowski T. (1982) *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Langford J., Clance P. R. (1993) *The Impostor Phenomenon: Recent Research Findings Regarding Dynamics, Personality and Family Patterns and their Implications for Treatment*, "Psychotherapy", nr 30(3), s. 495–501, <https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.3.495>.
- Lasquety-Reyes J. (2016) *In Defense of Hiya as a Filipino Virtue*, "Asian Philosophy", nr 26(1), s. 66–78, <https://doi.org/10.1080/09552367.2015.1136203>.
- LaVelle J. M., Jones N.D., Donaldson S. I. (2022) *Addressing the Elephant in the Room: Exploring the Impostor Phenomenon in Evaluation*, "American Journal of Evaluation", nr 0(0). <https://doi.org/10.1177/109821402211075243>.
- Limont W. (2013) „Stań na ramionach gigantów”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, „Psychologia Wychowawcza”, nr 45(3), s. 125–138, <https://doi.org/10.5604/00332860.1094506>.
- Limont W. (2014) „Inny świat? Czy nieznany ich własny?” Potencjał rozwojowy, wzmóżona pobudliwość psychiczna a zdolności, „Psychologia Wychowawcza”, nr 47(5), s. 9–27, [online:] <https://e-psychologiawychowawcza.pl/resources/html/article/details?id=139185> (dostęp: 22.08.2022).
- Łuczaj K. (2021) *Doznawanie klasy w perspektywie mikrosocjologicznej. Przypadek pracowników naukowych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 17(2), s. 6–25, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.2.01>.
- Mancl A. C., Penington B. (2011) *Tall Poppies in the Workplace: Communication Strategies Used by Envious Others in Response to Successful Women*, "Qualitative Research Reports in Communication", no. 12(1), pp. 79–86, <https://doi.org/10.1080/17459435.2011.601701>.
- Maslow A. (1971) *The Farther Reaches of Human Nature*, New York, Penguin Group.
- Maslow A. (1986) *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Maslow A. (2006) *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowski K. (1986) *Wprowadzenie w: A. Adler, Sens życia*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Obuchowski K. (2000) *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Peeters B. (2003) *The Tall Poppy Syndrome: On the Re-Emergence in Contemporary Australia of an Ancient Greek and Latin Motive*, "Classicvm", nr 29(2), s. 22–26.
- Piechowski M. M. (2015) „Jak ptak, wysokim lotem”: wzmóżone pobudliwości psychiczne u osób zdolnych, „Psychologia Wychowawcza”, nr 8, s. 122–137, <https://doi.org/10.5604/00332860.1178712>.
- Pietrasieński Z. (1990) *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
- Pietrasieński Z. (2008) *Ekspansja pięknych umysłów*, Warszawa, Wydawnictwo CIS.
- Rank O. (1968) *Art and Artist: Creative Urge and Personality Development*, New York, Agathon Press.
- Robinson K., Aronica L. (2017) *Uchwycić żywioł*, tłum. A. Baj, Gliwice, Element.
- Rogers C. R. (1991) *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, tłum. A. Dodziuk, E. Knoll, Wrocław, Thesaurus Press.
- Stephen E. C. (2009) *Kierkegaard: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Stiegler B. (2009) *The Theater of Individuation: Phase-Shift and Resolution in Imondon and Heidegger*, "Parrhesia", nr 7, s. 46–57.
- Szasz T. (1960) *The Myth of Mental Illness*, "American Psychologists", nr 15, s. 113–118, <https://doi.org/10.1037/h0046535>.
- Szmidt K. J. (2010) *ABC kreatywności*, Warszawa, Difin.
- Szmidt K. J. (2013) *Pedagogika twórczości*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Therivel W. A. (1999) *Why Mozart and Not Salieri*, "Creativity Research Journal", nr 12(1), s. 67–76, https://doi.org/10.1207/s15326934crj1201_8.
- Wróblewska M. (2014) *Kompetencje twórcze w dorosłości. Uwarunkowania. Rozwój. Indywidualizacja*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Zamiara K. (1995) *Materiały z historii psychologii*, Poznań, Instytut Kulturoznawstwa Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.

Źródła internetowe

- Poulsen B. (2012) *Revisiting the Myth of Mental Illness and Thomas Szasz*, "Psychology Today", <https://www.psychologytoday.com/us/blog/reality-play/201209/revisiting-the-myth-mental-illness-and-thomas-szasz> (dostęp: 22.08.2022).
- Spacey S. (2015) *Crab Mentality, Cyberbullying and "Name and Shame" Rankings*, <https://www.semanticscholar.org/paper/Crab-Mentality%2C-Cyberbullying-and-%22Name-and-Shame%22-Spacey/3e43a0f74b4111c41513f2e0d0a13c92e79efb18> (dostęp: 22.08.2022).

O Autorce

Agnieszka Janiszewska – doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Łódzkiego na kierunku pedagogika, pisze pracę doktorską na temat „przymusu tworzenia” przy Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ. Zainteresowania naukowe obejmują tematykę twórczości artystycznej, procesu twórczego, osobowości twórczej oraz samorealizacji.

Agnieszka Janiszewska – is a Ph.D. candidate in the field of pedagogy in the Doctoral School of Social Sciences, at the University of Lodz. She works at the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity in the Faculty of Educational Sciences at the University of Lodz. She is writing her dissertation on the "compulsion to create." Her research interests include: artistic creativity, creative process, and self-realization.

Cytowanie

- Janiszewska A. (2023) *Co może blokować wykorzystanie potencjału twórczego? Psychologiczne inhibitory samorealizacji*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(16), s. 289–302, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.18>.



Krzysztof J. Szmidt* 

Recenzja: Alane Jordan Starko, *Creativity in the Classroom. School of Curious Delight*, seventh edition, Routledge, New York – London 2022, ss. 442.

Abstrakt

Tekst jest krótką recenzją siódmego już wydania książki Alane Jordan Starko *Creativity in the Classroom. Schools of Curious Delight*, uznanego przez autora recenzji za najlepszy amerykański podręcznik akademicki do nauki pedagogiki twórczości. Została zarysowana krótko treść tej bardzo bogatej w informacje publikacji i wskazano jej podstawowe walory oraz uzupełnienia i rozwinięcia w stosunku do poprzednich wydań.

Słowa kluczowe: twórczość, szkoła twórcza, nauczanie twórczości.

Review: Alane Jordan Starko, *Creativity in the Classroom. School of Curious Delight*, seventh edition, Routledge, New York – London 2022, pp. 442.

Abstract

The text is a short review of the seventh edition of Alane Jordan Starko's book *Creativity in the Classroom. Schools of Curious Delight*, recognized by the author of the review as the best American academic textbook on the pedagogy of creativity. The content of this very informative publication is briefly outlined and its basic advantages as well as additions and developments in relation to previous editions are indicated.

Keywords: creativity, creative school, teaching creativity.

* Uniwersytet Łódzki.
Artykuł otrzymano: 26.01.2023; akceptacja: 28.01.2023.

Już na początku tej recenzji pragnę stwierdzić, iż książkę Alane Jordan Starko zaliczam do najlepszych podręczników pedagogiki twórczości w dotychczasowym dorobku tej młodej subdyscypliny nauk o wychowaniu. Z różnych względów, o których piszę poniżej. Autorka, niemal nieznaną do tej pory wśród polskich pedagogów i psychologów, konsekwentnie rozwija swe kompleksowe dzieło i przedstawia czytelnikom jego siódme wydanie – pierwsze ukazało się w 1995 roku. Alane Jordan Starko jest profesorem na Wydziale Kształcenia Nauczycieli (Department of Teacher Education) w Eastern Michigan University i autorką popularnego bloga *Creativiteach. Creativity for 21st Century Classrooms*. Była, co wyraźnie daje się odczuć w czasie lektury książki po licznych przykładach praktyki edukacyjnej, nauczycielką w szkole podstawowej, zajmowała się również edukacją uczniów zdolnych, a obecnie jest jedną z osób kierujących federalną i bardzo prestiżową organizacją – National Association for Gifted Children. Sprawowała również funkcję dziekana w Uniwersytecie Eastern Michigan. Można więc powiedzieć, że ma wiele doświadczeń pedagogicznych, zwłaszcza związanych z kształceniem nauczycieli i dzieci zdolnych.

Bez fałszywej skromności mogę powiedzieć, iż dorobek naukowy Autorki upowszechniam od dawna i chyba jako pierwszy na gruncie polskiej pedagogiki (Szmidt 2003; 2006; 2013; 2018; Szmidt, Płóciennik 2020), doceniając Jej świetnie zrealizowany zamysł wydawniczy, by przedstawić nauczycielom i pedagogom całość istotnych zagadnień związanych z rozumieniem, badaniem i aplikacją twórczości do praktyki edukacyjnej. Poglądy Autorki na temat tych podstawowych problemów (czym jest twórczość, jak się przejawia w klasie szkolnej, jakimi cechami charakteryzują się ludzie twórczy i twórczy uczniowie, jaka jest i powinna być badana szkoła twórcza itd.) przedstawiam bliżej w wymienionych publikacjach. Tutaj warto wyraźnie zaznaczyć, iż koncepcja myślenia pytajnego dzieci i młodzieży (*problem finding*), jaką Autorka zarysowała w pierwszych wydaniach tego dzieła i rozwija w następnych oraz w wielu innych publikacjach, stanowi bardzo oryginalne i heurystycznie płodne osiągnięcie Uczzonej z Michigan. Dało też podwaliny pod naszą autorską – z dr Elżbietą Płóciennik – teorię myślenia pytajnego jako ważnej kompetencji (postawy) twórczej (Szmidt, Płóciennik 2020).

Autorka wyraźnie kieruje swoją pracą do nauczycieli, pisząc:

Twórczość w klasie szkolnej pomaga nauczycielom powiązać badania i teorię kreatywności z codziennymi czynnościami nauczania w klasie. [...] jest książką o twórczości napisaną specjalnie dla nauczycieli. Została zaprojektowana z myślą o kursie dla absolwentów, który pomaga nauczycielom włączyć ważne aspekty kreatywności do codziennych zajęć w klasie (Starko 2022: XV).

Temu samemu celowi służy również oryginalnie prowadzony, wspomniany wyżej blog Autorki. Ten obszerny podręcznik (442 strony pisane „maczkiem”) został podzielony na dwie części: *Rozumienie twórczości* (*Understanding Creativity* – s. 1–125) oraz *Twórczość i życie klasy* (*Creativity and Classroom Life* – s. 127–380), i wzboga-

cony o dodatek zatytułowany *Lekcje myślenia pytajnego (Problem-Finding Lessons)* ze scenariuszami dziesięciu lekcji pobudzających umiejętności odkrywania i definiowania problemów (pytań). Bibliografia książki zawiera niemal trzydzieści stron pozycji, a zatem może stanowić dla czytelników ważne i obszerne źródło inspirujące do dalszych studiów.

W zasadzie nie ma ważnego zagadnienia z kreatologii pedagogicznej, któremu Autorka nie poświęciłaby należytej uwagi. Wnikliwie, choć syntetycznie, opisuje najważniejsze historyczne i współczesne koncepcje twórczości (rozdziały 2–3), włączając do siódmego wydania nowe informacje z zakresu neuronauki. Właściwościom kreatywnych ludzi, w tym dzieci, oraz rozwojowi zdolności twórczych (*Creativity Across a Lifetime*, rozdz. 4.) poświęca niemal czterdzieści stron, za każdym razem odwołując się do trafnie wybranych badań dawnych i najnowszych oraz własnych doświadczeń pedagogicznych i badawczych. Druga część książki (rozdziały 5–10), poświęcona twórczości w szkole, zajmuje najwięcej miejsca. Znajdziemy tu interesujące rozważania dotyczące „twórczej klasy”, nauczania twórczości i twórczego nauczania (to nie to samo!), uwarunkowań motywacyjnych aktywności twórczej oraz specyfiki nauczania twórczości w ramach przedmiotów i specjalności szkolnych (sztuka, kształcenie językowe, studia społeczne, matematyka, technologia i inne). Specjalny rozdział (*Teaching Creative Thinking and Habits* – rozdz. 8.) poświęcony jest interdyscyplinarnemu kształceniu myślenia twórczego i strategiom (metodom) heurystycznym, wywiedzionym z treningów kreatywności, obejmującym metody dywergencyjne, użycie analogii i metafor, dramy twórczej i wizualizacji. Treści te poparte są licznymi przykładami i zadaniami dla czytającego nauczyciela, albowiem Autorka kończy każdy rozdział pytaniami problemowymi do czytelnika („Think About This”) oraz propozycjami podjęcia określonych, wywiedzionych z treści danego rozdziału, działań praktycznych w klasie szkolnej („Try It Tomorrow” – „Spróbuj od jutra”). Pyta na przykład:

- „Przeczytaj biografie jakiejś twórczej jednostki [...] Czy dostrzegasz jakieś ewidentnie związane z twórczością właściwości tej osoby?” (Starko 2022: 125);
- „Jakie dostrzegasz problemy powstające wtedy, gdy uczeń pracuje niezależnie od innych?” (Starko 2022: 177);
- „Przez jeden dzień (lub tydzień) śledź wszystkie sposoby, według których oceniasz uczniów – pytania, które zadajesz, działania klasowe, które pozwalają ci zobaczyć ich dokonania, prace domowe, zadania klasowe, projekty i tak dalej. Ile z tych zajęć wymagało od uczniów wykorzystania informacji w nowy sposób?” (Starko 2022: 359).

Nowym pomysłem w stosunku do poprzednich wydań jest dodanie na koniec każdego rozdziału rubryki „Tech Tips”, której zadaniem jest, jak chce Autorka, „udostępnianie zasobów do zastosowania opisywanych treści za pomocą aplikacji i strony internetowej” (Starko 2022: XVI). Nowością są również podrozdziały o uczeniu się społeczno-emocjonalnym, nauczaniu technicznym, nauczaniu przywództwa

oraz tworzeniu środowiska szkoły twórczej w regionach szkolnych. Refleksyjny nauczyciel i pedagog znajdują również w tej pracy przeglądowy rozdział dotyczący badań i diagnozowania zdolności twórczej (rozdział 9.), a ponieważ Autorka jest Amerykanką, to stosuje powszechnie przyjęty w tym kraju termin „Assessment of Creativity” („Ocena kreatywności”). Z dużą erudycją omawia poszczególne metody badania twórczości, dawne i najnowsze – testy myślenia twórczego, oceny wytworów, charakterystyki i skale osobowości twórczej, diagnozy środowiska szkolnego, wskazując na ich mocne i słabe strony. I dochodzi do konkluzji, z którą wypada się zgodzić: „Powinno być jasne, że kreatywność jest na tyle złożona, że żadna pojedyncza miara, bez względu na to, jak ważna, nie wystarczy do zmierzenia jej wielu wymiarów” (Starko 2022: 354).

Czytając kolejne wydanie tego znakomitego podręcznika, nie mam wątpliwości, że zawiera on ciągle aktualizowaną wiedzę pedagogiczno-psychologiczną, prezentowaną klarownie, syntetycznie, interesująco. Autorka włącza czytelnika do dyskusji na temat omawianych kwestii, pyta go, co o nich sądzi, odwołuje się do trafnie dobranych wyników badań i serwuje szereg dobrych wskazówek metodycznych, którym warto zawierzyć. A liczba faktów, informacji i zdarzeń o twórczości w szkole i – ogólniej – edukacji jest niemal przytłaczająca. Dlatego warto książkę tę czytać etapami.

Alane Jordan Starko twierdzi, iż kluczowe dla zrozumienia wagi twórczości w edukacji we współczesnym świecie jest przyjęcie przez wszystkie podmioty zaangażowane w to dzieło następujących założeń:

- Twórczość jest ważna we wszystkich dziedzinach życia, nie tylko w sztuce.
- Twórczość zdarza się na wszystkich poziomach, od przełomowych odkryć po codzienne innowacje.
- Każdy może być twórczy.
- Twórczość może być wspierana i budowana, nie jest raz na zawsze ustalona.
- Działania wspierające kreatywność wspierają również uczenie się i wiedzę.
- Kreatywność może być budowana poprzez rozwijanie wiedzy rzeczowej, umiejętności uczenia się oraz postawy twórcze, kierowane motywacją wewnętrzną (Starko 2022: 374).

Szkoły i instytucje edukacyjne, które realizują te zasady, Autorka włącza do szerszej kultury wspierającej kreatywność (*creative-supportive culture*). Nie jest łatwo ją budować, ale budować – krok po kroku – warto! Pomocna w realizacji tej powinności, by uczynić z naszych szkół tytułową „szkołę ciekawości i zachwytu” (*school of curious delight*), może być lektura tego, jak sądzę, najlepszego do tej pory amerykańskiego podręcznika akademickiego do nauczania pedagogiki twórczości.

Bibliografia

- Starko A. J. (2022) *Creativity in the Classroom. School of Curious Delight*, seventh edition, New York – London, Routledge.
- Szmidt K. J. (2003) *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2, s. 21–44.
- Szmidt K. J. (2006) *Szkoła ciekawości i zachwytu – rzecz o koncepcji wychowania do twórczości Alane Jordan Starko w: Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, W. Dobrołowicz, K. J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), Warszawa, Wszechnica Polska – Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, s. 134–144.
- Szmidt K. J. (2013) *Pedagogika twórczości*, wyd. 2 poszerzone, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K. J. (2018) *Kto pyta, ten tworzy. Znaczenie myślenia pytajnego w edukacji dzieci i młodzieży w: Edukacja a myślenie. Inkluzja czy współmierność...*, K. Przyszczykowski, S. Futyma, G. Barabas (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 199–211.
- Szmidt K. J., Płóciennik E. (2020) *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Źródła internetowe

- Starko A. J., *Creativiteach. Creativity for 21st Century Classrooms*, <https://creativiteach.me/> (dostęp: 26.01.2023).

O Autorze

Krzysztof J. Szmidt – pedagog, profesor nauk społecznych i profesor zwyczajny UŁ, kierownik Katedry Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości. Członek Sekcji Pedagogiki Sztuki Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Autor wielu prac naukowych i metodycznych z zakresu wychowania do kreatywności i edukacji kulturalnej, w tym pierwszego w Polsce podręcznika akademickiego *Pedagogika twórczości* (2007; 2013). Współautor podręczników do lekcji twórczości *Porządek i Przygoda*, *Żywioły* oraz „kultowego” już projektu kształcenia zintegrowanego *Przygoda z klasą* (WSiP). Autor oryginalnej koncepcji pomocy w tworzeniu – treningu kreatywności (Eksploracje – Kombinacje – Transformacje), superwizor treningu twórczości Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, autor innowacyjnych podręczników do treningu kreatywności. Uczestniczką prowadzonego przez niego treningu twórczości była noblistka Olga Tokarczuk. Opiekun naukowy Szkoły Podstawowej „Pracownia” w Łodzi, realizującej model szkoły twórczej. Jego ostatnie książki to: *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności* (2017, Łódź, Wydawnictwo UŁ), *ABC kreatywności. Kontynuacje* (2019, Warszawa, Difin) (pierwszy tom *ABC kreatywności* ukazał się w 2010 r.), *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie* (współaut. E. Płóciennik, 2020, Łódź, Wydawnictwo UŁ). Pomysłodawca i kierownik naukowy serii wydawniczej *Edukacja dla mądrości* (Wydawnictwo UŁ) oraz propagator pedagogiki pozytywnej.

Krzysztof J. Szmidt is a professor of social sciences at the University of Lodz, head of the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity. Member of the Art Pedagogy Section of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences. Author of many scientific and educational works in the field of creativity and cultural education, including the first academic textbook in Poland, *Pedagogy of Creativity* (2007; 2013). Co-author of textbooks for the lessons of creativity *Order and Adventure*, *Elements* and the “iconic” integrated education project *Adventure with the class* (WSiP). Author of the original concept of help in creating – creativity training (Explorations – Combinations – Transformations), supervisor of creativity training of the Polish Creativity Association, author of innovative textbooks for creativity training. Nobel Prize winner Olga Tokarczuk was a participant in his creative training. The tutor of the Primary School “Pracownia” in Łódź, which implements the model of a creative school. His recent publications include: *Educational conditions for the development of creativity* (2017, Łódź, UŁ Publishing House), *ABC of creativity. Continuations* (2019, Warszawa, Difin; the first volume, *ABC of creativity*, was published in 2010), *Questioning Thinking. Theory and education* (co-author: E. Płóciennik, 2020, Łódź, UŁ Publishing House). The creator and scientific director of the “Education for Wisdom” book series (UŁ Publishing House), and a promoter of positive pedagogy.

Cytowanie

Szmidt K. J. (2023) *Recenzja: Alane Jordan Starko, Creativity in the Classroom. School of Curious Delight, seventh edition, Routledge, New York – London 2022, ss. 442, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(16), s. 303–308, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.19>.*

Agnieszka Janiszewska* 

Gdzie jeszcze dyskutuje się o rozwoju zdolności, samorealizacji i twórczości...? Projekt „Obiecane inspiracje. Rozmowy z przedstawicielami kultury, nauki i sztuki” pod patronatem Rektora Uniwersytetu Łódzkiego

Abstrakt

Od stycznia 2023 r. realizowany jest projekt pt. „Obiecane inspiracje. Rozmowy z przedstawicielami kultury, nauki i sztuki” pod patronatem Rektora Uniwersytetu Łódzkiego. Cykl stanowi formę animacji kultury i popularyzacji nauki, a spotkania kierowane są przede wszystkim do społeczności akademickiej, a także działaczy kulturalnych, artystów, pracowników i przedsiębiorców przemysłów kreatywnych oraz wszystkich osób ogólnie zainteresowanych kulturą, nauką i sztuką. Celem niniejszego tekstu jest opis idei, formuły, celów i genezy projektu, jak również wskazanie na grupę docelową i gości spotkań.

Słowa kluczowe: animacja kultury, popularyzacja nauki, proces twórczy, osobowość twórcza, rozwój zdolności, samorealizacja.

Where Else Can You Find a Discussion about the Development of Abilities, Self-Realization and Creativity...? The “Promised Inspirations. Conversations with Representatives of Culture, Science and Art” Project under the Patronage of the Rector of the University of Lodz

Abstract

Since January 2023 the project entitled “Promised Inspirations. Conversations with Representatives of Culture, Science and Art” has been running under the patronage

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 23.03.2023; akceptacja: 24.04.2023.

of the Rector of the University of Lodz. The series is a form of culture animation and popularization of science. The meetings are addressed primarily to the academic community, as well as to cultural activists, artists, employees and entrepreneurs of the creative industries and all those interested in culture, science and the arts in general. The purpose of the text is to describe the idea, formula, goals and origins of the project, as well as to indicate the target group and guests of the meetings.

Keywords: culture animation, popularization of science, creative process, creative personality, development of abilities, self-realization.

Idea, formuła i cele projektu

Od stycznia 2023 r. realizowany jest projekt pt. „Obiecane inspiracje. Rozmowy z przedstawicielami kultury, nauki i sztuki” pod patronatem Rektora Uniwersytetu Łódzkiego. Cykl spotkań stanowi formę animacji kultury i popularyzacji nauki, a moim zamysłem jako organizatorki jest dostarczenie forum do wymiany idei oraz prezentacji dorobku twórczego i doświadczeń dla naukowców, artystów i reprezentantów szeroko pojętych przemysłów kreatywnych. Spotkania odbywają się we współpracującym z Uniwersytetem Łódzkim lokalu „Obiecana Café” i mają formę dwu- lub trzyosobowych rozmów, pod których koniec przewidziane są pytania od publiczności.

Rdzeniem tematycznym prowadzonych dyskusji jest proces twórczy, traktowany jako kategoria uniwersalna, czyli mająca pewne cechy stałe, niezależnie od uprawianej dziedziny sztuki czy dyscypliny naukowej¹. Ponadto do ważnych i przewijających się podczas większości spotkań tematów należą: samorealizacja, potrzeba tworzenia, a także osobowość twórcza i psychologiczno-pedagogiczne uwarunkowania twórczości, takie jak np. stymulatory i inhibitory procesu twórczego, motywacja wewnętrzna, stany *flow*, doświadczenia krystalizujące, źródła twórczych pomysłów. Każdorazowo dostosowując zagadnienia do specyfiki dorobku twórczego, kompetencji i zainteresowań moich Gości, poruszam też kwestie związane z kulturą lokalną (np. sposoby finansowania projektów artystycznych) czy satysfakcjonującymi ścieżkami kariery humanistów, proszę o praktyczne i oparte o indywidualne doświadczenie wskazówki dotyczące rozwoju w konkretnych dziedzinach sztuki (np. sposoby rozwoju zdolności literackich), pytam o sprawdzone przez moich Gości możliwości promocji wytworów twórczych i skutecznego dotarcia do odbiorców.

W duchu pedagogiki pozytywnej i psychologii humanistycznej/pozytywnej podczas dyskusji nacisk kładziony jest na kwestie takie jak m.in.: sposoby rozwoju zdolno-

¹ Za adekwatną uznaję w tym kontekście definicję procesu twórczego Stanisława Popka (2003: 60), który charakteryzuje ten termin w następujący sposób: „proces twórczy to szereg ukierunkowanych czynności psychicznych i fizycznych, mniej lub bardziej uświadomionych przez podmiot tworzący, w wyniku czego następuje ekspresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegów przekształcania rzeczywistości zewnętrznej i własnego «ja»”. W formule tej nacisk położony jest na „ekspresję osobowości”, co odróżnia ją od wielu innych, nawiązujących do atrybutywnego wymiaru twórczości (nacisk na powstanie dzieła).

ści twórczych i mocnych stron osobowości, wykorzystanie indywidualnych zasobów do satysfakcjonującego i twórczego życia, pokonywanie blokad, mogących hamować ekspresję twórczą, programy wspierające rozwój twórczości, sposoby na skuteczną realizację celów zawodowych, samorealizacja, rozwój kreatywności i postawy twórczej czy osiąganie dobrostanu poprzez twórczość² (Csíkszentmihályi 2022; Maslow 1986; 2006; Rogers 1995; Szmidt 2013). W odwołaniu do „wyższych” ludzkich dążeń, takich jak samorealizacja, potrzeba tworzenia³ czy nawet ogólny sens życia⁴, pytam o rolę wartości autotelicznych i znaczenie sztuki we współczesnym społeczeństwie konsumpcyjnym i informacyjnym. W zgodzie z podejściami pedagogiki twórczości, preferującymi orientację na proces, a nie wytwór twórczy, skupiam się na rozwojowej wartości samego zaangażowania w aktywności twórcze⁵. Mottem, którym kieruję się prowadząc spotkania, jest „uczenie się na cudzych sukcesach”, czyli prezentacja przede wszystkim dobrych praktyk z obszaru aktywności kulturalnej i naukowej. Podkreślam, iż celem spotkań nie jest bardzo szczegółowa i specjalistyczna prezentacja wytworów twórczych czy wyników badań naukowych, ani tworzenie hermetycznego środowiska adeptów czy miłośników konkretnej dziedziny sztuki lub przedstawicieli konkretnej dyscypliny naukowej. Moim zamysłem jest natomiast umożliwienie konfrontacji wielu punktów widzenia w podejściu interdyscyplinarnym, a także egalitarnym i inkluzyjnym pod względem przystępności prezentowanych zagadnień dla szerokiego i potencjalnie zróżnicowanego pod względem zainteresowań i profesji grona odbiorców. Pośrednim celem spotkań jest – jak głosi nazwa projektu – inspirowanie uczestników do realizacji własnych projektów twórczych i generalnego rozwoju osobowości twórczej, co potencjalnie i optymalnie prowadzić może do wzrostu samoświadomości, samorealizacji i życiowego dobrostanu. Jak pisał Abraham Maslow (2006: 117) w kontekście różnic między wyższymi i niższymi potrzebami jednostki:

[z]aspokojenie wyższych potrzeb prowadzi do subiektywnie bardziej pożądanym skutków, tzn. do głębszego życia wewnętrznego. Zaspokojenie potrzeb bezpieczeństwa w najlepszym razie powoduje poczucie ulgi i odprężenia. W żadnym przypadku nie może wywołać ekstazy, doświadczeń szczytowych, oszałamiającego szczęścia, zaspokojonej miłości ani takich konsekwencji jak pogoda ducha, rozumienie, szlachetność itp.

Inspirowanie rozumiem też jako zachętę do odwagi – odwagi twórczej, która wedle Rollo Maya (1994: 17) jest najważniejszym rodzajem odwagi, gdyż pozwala na „odkrywani[e] nowych form, nowych symboli, nowych wzorców, na których można budować nowe społeczeństwo”, czyli takie, które oparte jest o wartości humanistyczne.

² Znaczenie twórczości (przede wszystkim codziennej) dla dobrostanu jednostki podkreśla m.in. Agata Cudowska (2017) w koncepcji *twórczych orientacji życiowych*.

³ Według Masłowa (1971; 2006) są to potrzeby związane z „byciem” albo wzrostem jednostki (w opozycji do potrzeb związanych z przetrwaniem).

⁴ Sens życia, zdaniem psychologa Kazimierza Obuchowskiego (2000: 264), „wyznacza rozwój osobowości, czyni stabilnym życie jednostki, nadaje mu znaczenie, jest czynnikiem centralnym osobowości”.

⁵ Jak podkreśla Krzysztof J. Szmidt (2010: 98) – „tworząc nabywamy nową wiedzę, usprawniamy umiejętności przydatne w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych, kształtujemy emocje protwórcze, sięgamy po to, co nieznanne i wyobrażone, przekraczamy granice naszej egzystencji, stając się kimś lepszym”.

Geneza projektu, odbiorcy i uczestnicy rozmów

Projekt stanowi kontynuację cyklu spotkań z artystami, naukowcami i przedstawicielami lokalnej kultury, który prowadziłam od września 2021 r. w różnych lokalizacjach na terenie Łodzi. W poprzednich edycjach uczestniczyli m.in. pedagog twórczości, profesor Krzysztof J. Szmidt czy dyrektor popularnego kina studyjnego „Charlie” w Łodzi, Sławomir Fijałkowski. Obecnie partnerami projektu są m.in. Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ, Interdyscyplinarne Koło Naukowe Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych UŁ oraz wspierająca lokalne inicjatywy twórcze Fundacja LodzArte. Spotkania mają charakter otwarty, a odbiorcami są w dużej mierze członkowie społeczności akademickiej (studenci, badacze), a także działacze kulturalni, artyści, pracownicy i przedsiębiorcy sektora kreatywnego oraz osoby ogólnie zainteresowane kulturą, nauką i sztuką.

Od stycznia do maja br. odbyło się dwanaście spotkań, których Gośćmi byli pisarze: Łukasz Barys, Marta Motyl, dr Anna Ciarkowska (również literaturoznawczyni i asystentka na UŁ) i nagrodzona Nagrodą Literacką „Nike” Joanna Bator, a także artysta, malarz i pedagog Jacek Świągowski, właściciel Wydawnictwa Księży Młyn, Michał Koliński, reżyser Piotr Złotorowicz, dyrektor Filharmonii Łódzkiej, Tomasz Bęben, kierowniczka Biblioteki Wolność, animatorka kultury i krytyczka literacka, dr Natalia Królikowska, a także prof. dr hab. Krzysztof T. Konecki – socjolog i wykładowca UŁ, dr hab. Paweł Pieniążek – historyk filozofii, filozof, wykładowca akademicki i profesor UŁ oraz dr Aleksandra Chmielińska i dr Monika Modrzejewska-Świągowska – psycho-terapeutki, pedagożki i adiunktki na UŁ. Spotkania odbywają się w wybrane czwartki miesiąca o godz. 18.30 w lokalu „Obiecane Café” na terenie Ogrodów Geyera (przy ul. Piotrkowskiej 295 A) w Łodzi. Na podstawie każdej z rozmów emitowany jest podcast pt. „OBIECANA rozmowa przy kawie”.

Więcej informacji o projekcie znaleźć można na stronie projektu.

Bibliografia

- Csíksszentmihályi M. (2022) *Flow. Stan przepływu*, tłum. A. Haduła, Łódź, Wydawnictwo Feeria.
- Cudowska A. (2017) *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Maslow A. H. (1971) *The Farther Reaches of Human Nature*, Nowy Jork, Penguin Book.
- Maslow A. H. (1986) *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Maslow A. H. (2006) *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- May R. (1994) *Odwaga tworzenia*, tłum. E. i T. Hornowsy, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
- Obuchowski K. (2000) *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Popek S. (2003) *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Rogers C. R. (1995) *Co to znaczy stać się osobą?* w: *Materiały z historii psychologii*, K. Zamiara (red.), Poznań, Instytut Kulturoznawstwa Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.

Szmidt K. J. (2010) *ABC kreatywności*, Warszawa, Difin.

Szmidt K. J. (2013) *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone w: Zaskakujące twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, K. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 13–40, <https://doi.org/10.18778/7525-837-0.02>.

Źródła internetowe

Obiecane inspiracje, strona projektu, <https://www.uni.lodz.pl/obiecane-inspiracje> (dostęp: 11.05.2023).

O Autorce

Agnieszka Janiszewska – doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Łódzkiego na kierunku pedagogika, pisze pracę doktorską na temat „przymusu tworzenia” przy Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ. Zainteresowania naukowe obejmują tematykę twórczości artystycznej, procesu twórczego, osobowości twórczej oraz samorealizacji.

Agnieszka Janiszewska – Ph.D. candidate in the field of pedagogy in the Doctoral School of Social Sciences, at the University of Lodz. She is writing her dissertation on the “compulsion to create” at the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity in the Faculty of Educational Sciences at the University of Lodz. Her research interests include: artistic creativity, creative process, and self-realization.

Cytowanie

Janiszewska A. (2023) *Gdzie jeszcze dyskutuje się o rozwoju zdolności, samorealizacji i twórczości...? Projekt „Obiecane inspiracje. Rozmowy z przedstawicielami kultury, nauki i sztuki” pod patronatem Rektora Uniwersytetu Łódzkiego, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(16), s. 309–313, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.20>.*