

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 34

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 34



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2019



RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Drózka (UJK), Wiesław Jamrozek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (USz), Deniz Kurtoğlu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Wiesław Łuczaj (UJK), Bożena Matyjas (UJK), Jerzy Mądrawski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radziejewicz-Winnicki (UZ), Alina Rynio (KUL), Barbara Smolińska-Theiss (APS), Adriana Wiegerová (Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny: Bożena Matyjas – bozena.matyjas@ujk.edu.pl
Zastępca redaktora naczelnego: Paulina Forma – paulina.forma@ujk.edu.pl
Sekretarz redakcji: Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl
Zastępca sekretarza: Dorota Beltkiewicz – stped@ujk.edu.pl
Koordynator POLINDEX: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl
Wanda Drózka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl
Halina Król, pedagogika – krolhalina@poczta.fm
Jerzy Mądrawski, muzyka – jerzy.madrawski@ujk.edu.pl
Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl
Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.pl
Urszula Ślusarczyk, sztuki piękne – urszula.slusarczyk@ujk.kielce.pl
Małgorzata Stawiak-Ososińska, historia myśli pedagogicznej – malgorzata.stawiak-ososinska@ujk.edu.pl
Małgorzata Wolska-Długosz, pedagogika – mwolskadlugosz@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

Agnieszka Szplit, język angielski – agnieszka.szplit@gmail.com, Paul Siayor, język angielski – paulsiayor@onet.eu, Anna Wileczek, język polski – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Katarzyna Białobrzeska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Teresa Giza (Wszelchnia Świętokrzyska w Kielcach), Anna Hajdukiewicz (Staropolska Szkoła Wyższa), Weronia Król-Gierat (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Zofia Okraj (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Svetlana Nevдах (Białoruski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Maxima Tanki), Katarzyna Palka (Wszelchnia Świętokrzyska w Kielcach), Emilia Rangelova (Uniwersytet Sofijski „St. Kliment Ohridsky”), Mariusz Sztaba (Towarzystwo Naukowe KUL), Tomasz Warzocha (Uniwersytet Rzeszowski)

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11
tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26
e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Opracowanie redakcyjne – Zespół

Projekt okładki – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2019

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, Rodzinne uwarunkowania nierówności w rozwijaniu zdolności dzieci	11
ALICJA BAUM, JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, Samoocena uzdolnionych szachistów i ich rówieśników	27
ZOFIA OKRAJ, Twórcza praca dydaktyczna nauczycieli akademickich w świetle The Evolving Systems Approach to Creative Work (ESA) Howarda E. Grubera	45
MAŁGORZATA STAŃCZAK, Metody oddziaływań wychowawczych w rodzinach zdolnych dzieci	59

BADANIA I KOMUNIKATY

ВЕРА ЛЕМИШ, НАТАЛИЯ АЛЕКСАНДРОВА, Педагогические аспекты социальной поддержки людей, осуществляющих уход за родственниками, больными деменцией	79
ANNA RÓŻA MAKARUK, Efekty uczestnictwa w Interpersonalnym Treningu Twórczego Myślenia – wstępne wyniki badań predyspozycji twórczych	89
MARIA TRZCIŃSKA-KRÓL, Komunikacja oraz współdziałanie nauczycieli i rodziców w świetle badań sondażowych	101
JANINA FLORCZYKIEWICZ, Rozwój podmiotowy w warsztacie twórczym – badania jakościowe nad rezultatami procesu warsztatowego	121
LARISA MITINA, Concept and technology of personal and professional development of a poly-subject community “teacher – student”	135

RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE

KRYSTYNA NAJDER-STEFANIAK, Wspólnotowość i solidarność w realizowaniu pedagogiki twórczości	151
PAULINA RZEPECKA, W jakim stopniu sztuczna inteligencja jest w stanie zastąpić człowieka?	161

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, Family determinants of inequalities in developing gifted children	11
ALICJA BAUM, JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, Self-esteem of talented chess players and their peers	27
ZOFIA OKRAJ, Academic teachers' creative didactic work in light of Howard E. Gruber's The Evolving Systems Approach to Creative Work (ESA)	45
MAŁGORZATA STAŃCZAK, Methods of parenting gifted children	59

RESEARCHES & STATEMENTS

VERA LEMISH, NATALIA ALEKSANDROWA, Pedagogical aspects of social support for people caring for relatives with dementia / Pedagogiczne aspekty wsparcia społecznego dla osób opiekujących się krewnymi z demencją	79
ANNA RÓŻA MAKARUK, Effects of participation in Interpersonal Creative Thinking Training – preliminary research results	89
MARIA TRZCIŃSKA-KRÓL, Communication and cooperation between teachers and parents in the light of surveys	101
JANINA FLORCZYKIEWICZ, Subject's development in creative workshop – qualitative research on the course of the workshop process	121
LARISA MITINA, Pojęcie i technologia rozwoju osobowościowego i zawodowego wspólnoty wielopodmiotowej „nauczyciel – student”	135

REVIEWS, REPORTS & OPINIONS

KRYSTYNA NAJDER-STEFANIAK, Community and solidarity in implementing the pedagogy of creation	151
PAULINA RZEPECKA, To what extent is artificial intelligence able to replace a human being?	161

Artykuły i rozprawy

Rodzinne uwarunkowania nierówności w rozwijaniu zdolności dzieci¹

Family determinants of inequalities in developing gifted children

DOI 10.25951/4070

Wprowadzenie

Problematyka nierówności jest analizowana w naukach społecznych w szczególności w kontekście stratyfikacji społecznej, która dotyczy zróżnicowanego dostępu do przywilejów (w tym dóbr materialnych, władzy i prestiżu) ze względu na przynależność do klasy, warstwy i grupy społecznej (Szymański 1996) oraz ze względu na szanse edukacyjne, które mają znaczenie dla sukcesów edukacyjnych i zawodowych młodych ludzi.

Szczególnie dużo miejsca w literaturze poświęca się nierównościom edukacyjnym. I tak już badania J. Colemana z lat sześćdziesiątych XX w. wskazały główne przyczyny nierówności społecznych, które wynikają ze specyfiki funkcjonowania rodzin, ich sąsiedztwa oraz grup rówieśniczych, do których przynależy dziecko. Te warunki przenoszone są także do szkół, szkoła zaś je utrwała, co ma znaczenie nie tylko na etapach edukacyjnych, lecz także w życiu dorosłym młodych ludzi (Coleman 1966). Z kolei badania Michaela Ruttera ukazały znaczenie szkoły, której reguły są lepiej dostosowane do uczniów o wysokiej motywacji, którzy częściej wywodzą się z rodzin o wyższym statusie kulturowym. Zdaniem badacza oprócz tego na efekty kształcenia i osiągnięcia wpływ ma również zaangażowanie rodziców, klimat i polityka szkoły oraz jej zasoby, relacje z nauczycielami i rówieśnikami, a także różnice indywidualne pomiędzy poszczególnymi osobami (por. Rutter, Maughan 2002). Na różnice w szansach edukacyjnych uczniów wpływają przede wszystkim: miejsce

¹ Praca powstała ze środków na badania statutowe realizowane w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej „Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności”.

zamieszkania, położenie szkoły, brak dostępu do określonych ścieżek kształcenia, status społeczny i materialny rodziny, status kulturowy oraz tzw. habitus² (Bourdieu, Passeron 2011; Szymański 2013). Także sam rynek edukacyjny przyczynia się do nierówności społecznych, gdyż to rodzice, którzy są w stanie i mają gotowość do tego, by korzystać z jego możliwości, mogą poprzez dostępną ofertę realizować swoje interesy (Potulicka 2010a). Przykładowo, rodzice, korzystając z prawa do wyboru szkoły obowiązkowej, mając ku temu zasoby, wybierają te placówki, które mają korzystniejszy skład społeczny, przy tym z tego prawa wyboru korzystają głównie dzieci z klasy średniej³. Ma tu znaczenie także posiadanie kompetencji, by rozpoznać szkołę korzystną dla dziecka i jego kariery edukacyjnej. Stąd dzieci rodziców aktywnie wybierających szkołę (potrafiący wybrać spośród wielości ofert, stosujący długotrwałe planowanie i porównywanie szkół) mają korzystniejsze możliwości rozwoju (Potulicka 2010b). Tym samym możemy mówić o selekcji szkolnej, która – jawna lub ukryta – ma znaczenie dla „otwierania lub ograniczania szans życiowych i mobilności społecznej młodzieży” (Szymański 1996, s. 27).

Warto w tych rozważaniach podkreślić także znaczenie określenia przeciwnostawnego do nierówności. Równość, jak zauważa Mirosław J. Szymański, w kontekście edukacji jest rozumiana jako równy start, równy dostęp, równe warunki, a nawet równe efekty (Szymański 2013, s. 157). I tak równość startu oznacza, że osoby przy zapewnionych jednakowych warunkach wstępnych, dzięki zdolnościom i pracy osiągną określone wyniki, a zarówno sukces, jak i porażka to wynik indywidualnego wkładu. Tak rozumiana równość preferuje jednak osoby zdrowe, bogate, a dyskwalifikuje te, które pochodzą z trudnych środowisk, słabych szkół czy dysfunkcyjnych rodzin (Szymański 2013; 2015). W takim ujęciu akceptowalne są nierówności wynikające z rywalizacji opartej na posiadanych zdolnościach oraz włożonym wysiłku, co zgodnie z zasadą mery-

² Określenie oznaczające poglądy, postawy, przekonania oraz preferencje, które nabywane są w okresie dzieciństwa pod wpływem rodziny (Bourdieu, Passeron 2011).

³ Ostatnie lata przynoszą wzrost tej tendencji – coraz więcej rodziców posyła swoje dzieci do szkół niepublicznych, obawiając się braku oczekiwanej jakości kształcenia w placówkach publicznych, w tym tłoku oraz niemożności wpływania na to, co w tych placówkach się dzieje. Można więc mówić o „nowych” nierównościach, które dotyczą dostępu dzieci i młodzieży do nieformalnych sposobów edukacji, w szczególności do korepetycji oraz wyraźnej, horyzontalnej segregacji szkolnej, wynikające z dostępu do szkół bardzo dobrych, do których trafiają uczniowie o wysokim poziomie kapitału ekonomicznego, społecznego i kulturowego, oraz szkół przeciętnych – dla pozostałych uczniów (Długosz 2012).

tokracji jest sprawiedliwe. Jednocześnie brak klarownych ustaleń, dotyczących takich pojęć, jak zdolności czy wysilek, sprzyja usprawiedliwianiu istniejących nierówności (Prokop 2012). Kontekst równości dotyczącej wykształcenia ukazuje znaczenie nie tyle dostępu do jakiegoś wykształcenia, ile dostępu do „wykształcenia tej samej jakości” (Prokop 2012, s. 253).

To, jakie wewnętrzne zasoby ma uczeń, nie niweluje trudności związanych ze środowiskiem, z którego się wywodzi. Doświadczenia pokazują, że nie jest możliwe osiągnięcie ani równości warunków, ani efektów – zbyt wielkie znaczenie ma połączenie indywidualnych cech jednostki oraz wpływu środowiska. Zdaniem Szymańskiego najbardziej wartościowe jest używanie określenia „równość szans”, które niesie za sobą nie tylko równość startu i dostępu, lecz także oznacza stałe wsparcie w okresie edukacji (Szymański 2013). To pojęcie odnosi się w szczególności do uczniów zdolnych, którzy mając wysoki poziom potencjału, borykają się z trudnościami, np. związanymi z rodziną pochodzenia, zdrowiem czy emigracją. Równość szans oznacza w tym kontekście „kompensowanie niedoborów i poprawę szans edukacyjnych”⁴ (Szymański 2013, s. 159).

Należy przy tym zauważyć, że wiele państw przyjmuje politykę, w której uznaje się, iż „nie jest konieczne i możliwe, by wszyscy uczniowie ukończyli naukę z równym bagażem wiadomości i równym poziomem rozwiniętych zdolności i uzyskanych kompetencji”, a także ważniejsze jest, „by każdy uczeń osiągał minimum, umożliwiając mu kontynuację kształcenia w ramach edukacji całonocnej” (Prokop 2012, s. 255).

Raport UNICEF (Drohan 2018) jako przyczyny nierówności edukacyjnych wśród dzieci wymienia m.in.:

- status zawodowy rodziców – dzieci rodziców o wysokim statusie zawodowym częściej kontynuują edukację;
- pochodzenie imigranckie oraz wzorce imigranckie w danym kraju – dzieci w rodzinach imigranckich mogą osiągać zarówno wyższe, jak i niższe niż rówieśnicy sukcesy;

⁴ Mirosław J. Szymański zauważa, że w szkole mamy do czynienia z równością sprawiedliwą – gdy nauczyciel ocenia, nie stygmatyzując, nie faworyzując nikogo w klasie, a także z równością niesprawiedliwą, która obejmuje takie fakty, jak promowanie do wyższych klas zarówno bardzo dobrych uczniów, jak i uczniów, którzy nie opanowali wymaganej wiedzy i umiejętności. Dalej autor mówi także o sprawiedliwej nierówności, której przejawem jest przyjmowanie do szkół średnich laureatów olimpiad, oraz o niesprawiedliwej nierówności, gdy pozycja rodziny wpływa na pozycję ucznia w szkole, w tym na jego dostęp do szkoły i edukacji pozaszkolnej, relacje z innymi, niemożność realizowania aspiracji edukacyjnych i in. (Szymański 2013, s. 160).

- płeć – dziewczęta sprawniej czytają i chętniej deklarują dalszą chęć nauki;
- różnice pomiędzy szkołami, szczególnie w krajach, w których nabór do określonych szkół jest związany ze statusem majątkowym rodziców⁵.

Istotnym czynnikiem jest także miejsce zamieszkania, które wpływa na wybory związane z karierą edukacyjną. Młodzież wiejska częściej wybiera szkoły słabsze, które dają jej mniejsze szanse na kontynuowanie nauki na studiach. Wynika to z następujących powodów: niższego poziomu edukacji w szkołach wiejskich, innych wartości cenionych w rodzinach wiejskich, w tym niższym docenianiu wykształcenia – z podwójnej roli, którą pełnią tam dzieci – konieczności pogodzenia roli ucznia i pomocnika w gospodarstwie oraz niższego poziomu kulturowego i społecznego rodzin wiejskich, co utrudnia wsparcie dziecka w rozbudzaniu i podtrzymywaniu jego aspiracji edukacyjnych (Długosz, Niezgodna 2010; Długosz 2012). Barrierami, które wymienia Piotr Długosz w osiągnięciach szkolnych są: odległość szkoły od domu, rodzeństwo w szkole zawodowej oraz poświęcanie czasu mediom. Wyższe wyniki osiąga młodzież o wyższych aspiracjach, w szczególności ta, która pragnie dostać się w przyszłości na studia (Długosz 2012).

Z problemem nierówności edukacyjnych powiązana jest problematyka nierówności w odniesieniu do rozwijania zdolności posiadanych przez dzieci.

Nierówności szans rozwoju zdolności

O ile kontekst społeczny i edukacyjny nierówności jest w literaturze przedmiotu opisany dokładnie, o tyle kwestie zdolności pojawiają się niejako na uboczu tej tematyki. Tymczasem posiadany przez dziecko potencjał, który może być wzmacniany lub ograniczany przez środowisko, ma znaczenie dla jego szans życiowych. Obecny, dynamiczny rozwój cywilizacji umożliwia awans

⁵ Jako elementy nierówności występujące w szkole wymieniane są także inne aspekty, takie jak: niepełnosprawność, płeć, mniejszość seksualna i etniczna, religia, wiek, wygląd i inne aspekty (Lewartowska-Zychowicz 2019). Jan Papież z kolei wyróżnia dwie grupy czynników wpływających na szanse edukacyjne: makrosocjologiczne (związane z miejscem zamieszkania, kryterium ekonomicznym, społeczno-zawodowym i stratyfikacją) oraz mikrosocjologiczne, które obejmują zdolności, cechy indywidualne, zainteresowania, potrzeby, aspiracje oraz środowisko: rodzinę, grupę rówieśniczą, szkołę i środowisko lokalne (Papież 2006).

społeczny osobom mającym odpowiednie zdolności oraz wykształcenie wpisujące się w rozwój technologiczny i naukowy współczesnego społeczeństwa. Tym samym kreowane są nowe elity, które opierają się nie tyle na dziedziczeniu materialnych zasobów rodziny, ile raczej na bazowaniu na kapitale kulturowym, językowym i społecznym czy nawet technologicznym i medialnym. Poziom środowiska rodzinnego w tych obszarach ma znaczenie dla szans rozwoju potencjału młodego człowieka – system nierówności społecznych obniża możliwości rozwoju potencjału młodych, których rodziny nie mają odpowiednich zasobów, by zapewnić im rozwój zdolności⁶.

Zdaniem Tomasza Szlendaka na zaangażowanie rodziców w rozwój i inwestowanie w dziecko wpływają trzy czynniki: wyższe wykształcenie rodziców, status majątkowy oraz miejsce zamieszkania, przy tym rodzice nawet o słabszych możliwościach ekonomicznych, lecz mieszkający w dużych miastach i mający wyższe wykształcenie, starają się dać dzieciom takie możliwości, jak rodzice o wyższym statusie finansowym z tego samego środowiska. Rodzice, którzy sami doznali awansu zawodowego, chętniej inwestują w swoje dzieci, by te poziom ten utrzymały. Rodzice ci zapewniają dziecku odpowiednio wzbogacone środowisko domowe, bodźce, które rozwijają ich zainteresowania, dostęp do wyjazdów edukacyjnych i rodzinnych, do pomocy dydaktycznych. Dbają o wykształcenie wrażliwości, ciekawości, a także sprawności (np. umiejętności posługiwania się komputerem) oraz wartościowego spędzania czasu wolnego. Zachęcają do rozwoju, lecz jednocześnie jest tu sprawowana kontrola, która dotyczy m.in. korzystania z mediów⁷. Co więcej, w wychowaniu rodzice ci starają się być konsekwentni. Dzięki działaniom rodzicielskim ich dzieci szybciej uczą

⁶ Analogicznie jak w przypadku szans edukacyjnych, także w obszarze szans wzmocnienia rozwoju zdolności można wyodrębnić następujące oddziaływania, do których przynależą: rodzinne, środowiskowe, szkolne oraz rówieśnicze, a także związane z właściwościami intelektualnymi i psychicznymi dziecka oraz płcią.

⁷ Badania Tomasza Szlendaka (2003) wskazywały także na znaczenie stylów wychowania w pierwszych latach życia dziecka dla jego dalszych losów. To etap, który „różnicuje szanse życiowe najmłodszych” (s. 15). Warto tu zauważyć np. podejście do mediów: kontrola nad dostępem do mediów sprawia, że dziecko ma więcej zainteresowań, czasu na inne aktywności. Brak takiej kontroli może doprowadzić do uzależnień. Są oczywiście przypadki, że dzieci spędzające od najmłodszych lat czas w sieci z tym obszarem związały swoje życie i np. osiągają sukcesy, nawet komercyjne, prowadząc kanały na YouTube lub grając zawodowo w internecie. Jednak takich osób jest stosunkowo niewiele, pozostali zaś spędzają czas bezproduktywnie, nawet jeżeli coś tworzą (np. filmy), często stanowi to ukłon w stronę konsumpcjonizmu.

się czytać, swobodniej się wypowiadają, mają bogate zainteresowania i wiele umiejętności (np. znajomość języków obcych), mają także możliwość współuczestniczenia w wyborach dotyczących ich rozwoju. W literaturze przedmiotu takie dzieciństwo nazywane jest „cukierkowym” (Szlednak 2003, s. 103). Przeciwwagą dla tego sielankowego obrazu jest tzw. ciemna strona piaskownicy, która widoczna jest w rodzinach o niskim statusie (Szlednak 2003, s. 105). Rodzice tacy albo nie mają zainteresowań, albo ograniczają je do telewizji. Brakuje im czasu, który poświęcają na zdobywanie środków na życie. Ograniczeniem dla uczestniczenia w ciekawych wydarzeniach jest brak środków finansowych na nie. Stąd telewizja jest głównym medium kształtującym poziom kultury rodziny, są to teleturnieje, bajki, seriale, przy tym telewizor jest włączony cały czas. Również kontakty społeczne są ograniczone jedynie do rodziny i szkoły. W procesie wychowawczym często panuje „asymetria działań wychowawczych i dyscyplinujących” (Szlednak 2003, s. 109), w którym jeden rodzic zaprzecza temu, co robi drugi. Nie można jednak generalizować, również w tej grupie rodziców są tacy, którzy podejmują starania, by dziecku umożliwić rozwój, niwelować dostrzeżone deficyty, wzbudzać zainteresowania czy zapewniać kontakty z rówieśnikami.

Analizy Dona Ambrose’a wskazują, że głównym czynnikiem, który ma znaczenie dla nierówności w rozwoju zdolności, jest ubóstwo – osoby ubogie rzadziej korzystają z programów przeznaczonych dla zdolnych. Aby w środowisku osób ubogich rozpoznać zdolności, konieczne jest stosowanie niestandardowych metod i miar zdolności, tymczasem obowiązująca polityka oraz przekonania społeczne przyczyniają się do obniżenia szans życiowych młodych ludzi. Warunki środowiskowe obniżają aspiracje – młodzi ludzie wybierają ścieżkę edukacyjną lub zawodową niezgodną z ich możliwościami intelektualnymi. Brakuje im także wzorców, które pozwoliłyby im realizować ambitniejsze zamierzenia lub ich działania są kierowane w taki sposób, by posiadane zdolności realizować niezgodnie z normami społecznymi (Ambrose 2013). Miejsce zamieszkania jest ważne także dla rozwoju zdolności matematycznych. Mieszkanie na obszarach wiejskich wiąże się z niższym wykształceniem rodziców, mniejszym udziałem dzieci w edukacji prowadzonej przez lepsze szkoły, mniejszymi aspiracjami oraz niechęcią do zgłębiania matematyki na wysokim poziomie na kolejnych etapach edukacji (Howley i in. 2013). Z kolei wykształcenie rodziców różnicuje aspiracje wobec dzieci – rodzice mający wyższe wykształcenie analogicznie oczekują od swoich dzieci (Kozłowski, Matczak 2014), jak też zakresu rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności (Łukasiewicz-Wieleba, Baum 2014). Zdaniem Józefy Bałachowicz osiągnięcia

dzieci są różnicowane w większym stopniu przez wykształcenie rodziców niż wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła. Warunki rodzinne dziecka i status kulturowy rodziny mają znaczenie dla rozwoju dziecka, gdyż sama szkoła powiela schematy, jest ukierunkowana na deficyty ucznia i ich kompensację, a nie na wzmacnianie podmiotowości, niezależności, działania dziecka (Bałachowicz 2009; 2015).

Z kolei, jak pokazują badania Długosza, istotniejszy w osiągnięciach szkolnych jest kapitał kulturowy rodziny, w tym styl życia, wartości oraz nawyki edukacyjne, niż poziom wykształcenia rodziców. To właśnie ten czynnik sprzyja udzielaniu wsparcia przez rodziców, w tym tworzeniu dziecku dodatkowych szans edukacyjnych, takich jak korepetycje i udział w nieobowiązkowych zajęciach⁸ (Długosz 2012). Ważne są także aspiracje, zarówno uczniów, jak i ich rodziców. Tymczasem w ostatnich latach obniża się poziom aspiracji edukacyjnych młodych ludzi. Oprócz wciąż istniejącej grupy młodych ludzi o wysokich aspiracjach związanych ze studiami, wzrosła liczba tych, którzy chcą zakończyć edukację wcześniej. Zmiany te uwarunkowane są obserwacjami rynku pracy, na którym istnieje duże zapotrzebowanie na zawody robotnicze, przy jednoczesnym braku satysfakcjonujących ofert dla tych, którzy uzyskali dyplom studiów (Wasilewski 2012). Tendencje te wartościują także posiadane przez dzieci i młodzież zdolności – rozwijane są te, które rodzina uznaje za „opłacalne”, pozwalające na utrzymanie się w życiu dorosłym, a potencjał, który takich korzyści nie przyniesie, jest ignorowany lub traktowany jako hobby (por. Łukasiewicz-Wieleba 2018).

Metoda, problemy badawcze i organizacja badań

Uznając nierówności za element życia, wynikający m.in. ze stratyfikacji społecznej oraz zróżnicowanych zasobów intelektualnych oraz osobowościowych, interesujące jest przyjrzenie się tej tematyce w kontekście rodzinnych uwarunkowań rozwijania zdolności.

Celem prezentowanych badań jest poznanie poglądów i postaw rodziców wobec możliwości rozwoju zdolności kierunkowych ich dzieci w kontekście nierówności.

⁸ Przy tym badania Santander Consumer Banku (2019) pokazują, że najwięcej na zajęcia dodatkowe poświęcają z budżetu domowego rodziny zamieszkujące metropolie (powyżej 500 tys. mieszkańców), a najmniej mieszkańcy wsi.

Sformułowałam problem badawczy o treści: Jakie są rodzinne uwarunkowania nierówności w rozwoju zdolności dzieci?

Badania, prowadzone metodą wywiadu, objęły rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym, którzy dokonali pozytywnych nominacji zdolności swoich dzieci⁹.

Badani rodzice mieli zróżnicowany poziom wykształcenia (ojcowie: 47 – wykształcenie wyższe, 23 – średnie, 19 – zawodowe, 2 – podstawowe, 2 – brak danych; matki: 60 – wykształcenie wyższe, 25 – średnie, 6 – zawodowe, 2 – brak danych), zawodowy (54 ojców i 49 matek ma stałą pracę, 9 ojców i 10 matek to rolnicy, 20 ojców i 10 matek prowadzi działalność gospodarczą; pozostałe osoby albo mają tymczasową formę zatrudnienia, albo korzystają ze świadczeń socjalnych, albo są bezrobotne) i materialny (1 rodzina zły, 28 rodzin przeciętne, 62 rodziny dobre lub bardzo dobre; 2 rodziny – brak informacji).

Transkrypcje wywiadów poddano analizie jakościowej pod kątem postawionego pytania badawczego. Analiza ujmuje ujawnione w wypowiedziach rodziców uwarunkowania w dwóch perspektywach: pośrednio wynikające z toku narracji i sformułowane bezpośrednio przez rodziców oraz przykłady prezentujące znaczenie wybranego czynnika dla decyzji i oddziaływań rodzicielskich. Przykłady zostały dobrane na zasadzie przeciwstawnych diad, obrazujących w pewnym zakresie skalę oddziaływania danego czynnika na rozwój zdolności kierunkowych dziecka. Należy przy tym podkreślić, że wyodrębnione czynniki zachodzą na siebie.

Wyniki badań

Postawione pytania badawcze ukierunkowały analizę wypowiedzi rodziców. I tak wśród czynników, które rodzice uznali za istotne w generowaniu nierówności w obrębie rozwijania zdolności kierunkowych ich dzieci, można wyróżnić:

⁹ Były to 93 wywiady z rodzicami (matką, ojcem lub jednocześnie dwojgiem rodziców) 96 dzieci w wieku wczesnoszkolnym ze szkół publicznych i niepublicznych w Warszawie, Kraśniku, Jastkowie, Kozietałach, Krzemieniu, Kocudzy (województwo mazowieckie i lubelskie). W ramach wywiadów prowadzonych w formie narracji rodzice opowiadali o wychowywaniu dzieci uzdolnionych oraz o sposobach wzmacniania rozwoju i ograniczeniach, które im towarzyszą. Znacząca część wyników badań została przedstawiona w książce *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa 2018, Wydawnictwo APS. W tym artykule zaprezentowano wycinek badań, odnoszący się do nierówności w rozwoju zdolności dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Miejsce zamieszkania (miasto/wieś)

Jest to wątek częściej poruszany przez rodziców mieszkających na wsi. Rodzice zauważają mniejszą ofertę pozadomowych możliwości oddziaływania na dziecko, by wzmocnić rozwój jego zdolności. W środowisku wiejskim głównie szkoła i w mniejszym stopniu dom kultury lub kościół tworzą warunki do rozwoju zdolności kierunkowych. Brakuje dostępu do szkół muzycznych lub klubów sportowych, których odległość nierzadko wyklucza dowożenie dzieci kilka razy w tygodniu na zajęcia. W porównaniu z miejskimi ośrodkami kultury w środowisku wiejskim jest mniejszy wybór zajęć, co ogranicza rozwój zdolności kierunkowych.

W środowisku miejskim rodzice podkreślali dostępność, a nawet przeladowanie różnego rodzaju zajęć dodatkowych, które są organizowane w szkole lub poza nią i często w bliskiej odległości od miejsca zamieszkania, wspieranej przez lepsze zaplecze komunikacyjne.

W obydwu przypadkach znaczące przy podejmowaniu decyzji o tym, by dziecko rozwijało swoje predyspozycje poza domem, jest posiadanie odpowiednich zasobów materialnych, umożliwiających dowiezenie dziecka i opłacenie takich zajęć, oraz ceniecie przez rodziców określonych zdolności. Przy tym w środowisku wiejskim rodzice mają niższy poziom wykształcenia niż w środowisku miejskim.

Przykład

Dzieci posiadające zdolności muzyczne w środowisku wiejskim, pomimo znacznej odległości, są dowożone do szkoły muzycznej miejskiej. Nabywane przez dzieci umiejętności gry na instrumentach pozwalają ojcu realizować dawne marzenia o wspólnym muzykowaniu i wynikają z przekonania o wartości posiadania wykształcenia muzycznego.

Dziecko ze środowiska wiejskiego posiadające zdolności muzyczne nie jest posyłane na zajęcia dodatkowe, gdyż wymaga to wysiłku organizacyjnego ze strony rodziców, którego nie są w stanie podjąć, pomimo znajdującego się na terenie wsi domu kultury i prowadzonego tam zespołu wokalnego. Rozwój zdolności muzycznych dziecka realizowany jest przez wspólne śpiewanie z mamą, która odświeżyła swoje umiejętności w zakresie chwytów gitarowych. Aktywność ta jest irytująca dla ojca, który chciałby w tym czasie oglądać telewizję.

Dziecko o zdolnościach muzycznych ze środowiska miejskiego jest posyłane do szkoły muzycznej, która realizuje zajęcia popołudniowe w budynku szkoły. Dziecko po lekcjach zostaje na świetlicy, a następnie przychodzi kilka razy w tygodniu na zajęcia muzyczne, ucząc się gry na instrumentach.

Status materialny rodziców

Ważnym wątkiem związanym z rozwojem zdolności jest posiadane zaplecze materialne rodziców. Oni sami zwracają uwagę na fakt, że ich wybory są dyktowane tym, czy stać ich na opłacenie zajęć dodatkowych, przynależność do klubu, zakup sprzętu lub pomocy dydaktycznych i innych. Rodzice o wysokim statusie materialnym wskazują, że po prostu starają się zapewnić wszystko, czego dziecko potrzebuje, a ich ograniczenia w tym zakresie dotyczą przekonania oraz świata wartości. Wśród tych czynników mieści się m.in. posyłanie dziecka do szkoły niepublicznej, która ma bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych i zapewnia adekwatne dla potrzeb i wrażliwości dziecka wsparcie.

Wśród rodziców o niższym statusie finansowym pojawiają się dylematy dotyczące wyboru najbardziej potrzebnych lub najbardziej korzystnych opcji dla dzieci. Przy tym rodzice ci także wybierają, które z ich dzieci będzie w określony sposób rozwijane. W rodzinach o bardzo niskim statusie materialnym nie zauważa się potrzeb dzieci związanych z posiadaniem dostępu do przedmiotów wzmacniających ich rozwój (gier, książek, pomocy dydaktycznych i sprzętu), ich główną troską jest zapewnienie bytu rodzinie.

Status materialny rodziny ma znaczenie dla jakości oddziaływań w rodzinie, lecz jest także wyraźnie powiązany ze statusem kulturowym rodziców.

Przykład

Dziecko ze środowiska wiejskiego posiadające potencjał matematyczny wzmacniane jest przez zasobnych rodziców (wykształcenie matki: średnie) poprzez: wczesne zakupy potrzebnych pomocy (gry dydaktyczne, logiczne, łamigłówek, książeczki matematyczne) oraz zapewnienie uczestnictwa w płatnych zajęciach matematycznych prowadzonych metodą MathRiders, na które dziecko jest dowożone z miejsca zamieszkania.

Dziecko ze środowiska wiejskiego, wychowujące się w rodzinie o bardzo niskim statusie materialnym (wykształcenie matki: zawodowe) – główne oddziaływania mające umożliwić rozwój jego potencjału polegają na przygotowaniu przez matkę słupków matematycznych do rozwiązania przez chłopca. Dziecko nie ma w domu przedmiotów, które wzbogacałyby jego zainteresowania i możliwości – rodzice nie kupują dziecku niczego, tłumacząc, że i tak szybko to zniszczy.

Poziom wykształcenia rodziców

Rodzice z wykształceniem wyższym tworzą dzieciom bogatsze środowisko domowe, starając się zapewnić im dostęp do materiałów piśmienniczych, książek, zabawek, gier, sprzętu sportowego i muzycznego i innych. Rodzice

o niższym wykształceniu w większym stopniu przenoszą odpowiedzialność za rozwój zdolności na szkołę, są bierni w samodzielnym poszukiwaniu innych form wzmacniania potencjału dzieci, chętniej przyjmują, że w ich środowisku i tak niczego nie znajdują, chętniej także swój brak działań uzasadniają uznaniem dziecka za zbyt młode lub za takie, które nie wytrwa w swoich pasjach.

Przykład

Dziecko wychowujące się w środowisku miejskim, rodzice mają wykształcenie wyższe. Tworzą dziecku wzbogacone środowisko domowe, zapewniają uczestnictwo w zajęciach dodatkowych, wiążących się z dowożeniem dziecka i robią to pomimo choroby przewlekłej ojca. Rodzice doceniają wagę rozwijania zdolności i starają się dawać swoim dzieciom możliwości. Nie wywierają na dzieci nacisku, lecz podążają za ich zainteresowaniami i potrzebami.

Dziecko wychowujące się w środowisku miejskim, rodzice o wykształceniu średnim. Z wypowiedzi rodziców wynika, że przeceniają możliwości córki, wywierają na nią presję, by osiągała sukcesy, utwierdzają ją w przekonaniu, że jest niedoceniana, pomimo wysokiego ich zdaniem poziomu zdolności plastycznych. Wyrażają przekonanie, że szkoła niewystarczająco wzmacnia możliwości dziecka, jednocześnie nie podejmują konstruktywnych działań, by zapewnić wsparcie w środowisku domowym. Są w stanie wykonać za córkę prace konkursowe i obarczyć szkołę odpowiedzialnością za brak wyróżnienia dziewczynki.

Kierunek wykształcenia lub zdolności kierunkowe rodziców

Czynnikiem różnicującym rodziców jest oprócz poziomu wykształcenia także jego kierunek lub posiadane przez rodziców pasje i zdolności. Rodzice o niższym poziomie wykształcenia, lecz posiadający lub doceniający dany kierunek zdolności, będą wzmacniać swoje dzieci jako ich pierwsi nauczyciele, albo będą starać się stworzyć warunki pozwalające na rozwój dziecka. Posiadane przez rodziców pasje i umiejętności oraz doświadczenie w danej dziedzinie sprawiają, że szybko rozpoznają oni możliwości dziecka i wiedzą, w jaki sposób wzmacniać dziecko, by mogło osiągnąć sukcesy.

Przykład

Rodzice w środowisku miejskim o niskim poziomie wykształcenia (zawodowe i średnie) oraz niskim statusie materialnym, lecz posiadający doświadczenia sportowe z lat młodości, posyłają wszystkie swoje dzieci do klubu sportowego i starają się znajdować środki na to, by zdolności sportowe u każdego dziecka rozwijać. Rodzice uważają to za priorytet w wychowaniu. Dzieci osiągają sukcesy w zawodach w różnych dyscyplinach sportowych.

Rodzice w środowisku wiejskim o wysokim poziomie wykształcenia (wykształcenie wyższe), lecz nieceniący zdolności kierunkowych syna, uważają, że plastyka jest domeną dziewczynek, lekceważą wysoki poziom możliwości dziecka, traktują je nawet jako problem wychowawczy. Pomimo posiadanych przez ojca zdolności plastycznych (nie były rozwijane w dzieciństwie) nie są one uznawane za istotne dla edukacji i wyborów życiowych.

Style i wartości wychowawcze rodziców

Oprócz powyższych czynników analizy wskazują na to, że rodzice dokonują pewnej autorefleksji, odnosząc się do obserwacji swojej rodziny na tle innych rodzin. Po dostrzeżeniu błędów wychowawczych innych starają się wdrażać w swojej rodzinie pożądane wzorce, kształtować odpowiednie postawy i wzmacniać zdolności. Odnosi się to m.in. do systemu kar i nagród, sposobu spędzania wolnego czasu, stosunku do mediów, kształtowania u dziecka samodzielności, zaradności, odporności psychicznej, postawy nonkonformistycznej, radzenia sobie z emocjami, wdrażania do systematycznej nauki szkolnej. Rodzice, którzy refleksyjnie analizują proces wychowawczy, starają się na bieżąco korygować swoje postępowanie, by stwarzać dziecku odpowiednie warunki rozwoju, także zdolności.

Opiekunowie, którzy nie mają dojrzałości wychowawczej, zdają się w tym zakresie na czynniki środowiskowe, biernie akceptując niewystarczające oddziaływania szkoły oraz nie angażując się w podejmowanie działań, które przyczyniłyby się do kształtowania w dziecku pożądanych postaw i nawyków.

Przykład

Matka dziecka o predyspozycjach sportowych zapewnia mu wiele zajęć ruchowych, w tym dowozi na zajęcia specjalistyczne. Dziewczynka bez wyładowania energii nie jest w stanie funkcjonować. Konflikt w szkole, wynikający z nadruchliwości dziewczynki, doprowadził matkę do refleksji, że musi we własnym zakresie zapewnić dziecku możliwość realizacji sportowych pasji. Pomimo trudnej sytuacji finansowej swój czas i środki poświęca właśnie na rozwój zdolności sportowych córki. Dziewczynka osiąga sukcesy w zawodach krajowych.

Rodzice dziecka o predyspozycjach muzycznych akceptują, a nawet poprzez przykład zachęcają je do spędzania wolnego czasu przed telewizorem. Dziecko, uznając ten czas za wartościowy (spędzany z matką), niechętnie podejmuje inne aktywności, zarówno związane z nauką szkolną, jak i rozwijaniem zainteresowań i zdolności.

Podsumowanie

Podjęty w artykule temat rodzinnych uwarunkowań nierówności w rozwijaniu zdolności dzieci jest w literaturze polskiej mało eksploatowany. Jest to o tyle niezrozumiałe, że istotnie łączy się z nierównościami edukacyjnymi. Posiadany przez dzieci potencjał, ignorowany lub niewystarczająco wzmacniany w pierwszych latach, może zostać zaprzepaszczony, co ma konsekwencje zarówno jednostkowe, jak i globalne. Czasy, w których zdolności jednostek kształtują rozwój cywilizacyjny i społeczny, powinny wymuszać rozwiązania systemowe, pozwalające nie tylko na wczesne rozpoznawanie możliwości dzieci, lecz także na wzmacnianie ich oraz wspieranie w tym zakresie rodzin. Znaczącą rolę w tym zakresie powinny odgrywać przedszkola i szkoły, które mogłyby rekomensować trudności wynikające z określonego statusu rodziny. Jednak by taką funkcję instytucje te mogły pełnić, konieczna jest diagnoza zarówno potencjału dziecka, jak i jego środowiska rodzinnego.

W swoich analizach starałam się odnaleźć najważniejsze czynniki, mające związek z jakością rodzicielskich oddziaływań na rozwój zdolności dzieci. W dużej mierze są one zbieżne z tymi, które wskazuje się jako przyczyny nierówności edukacyjnych.

Analiza ta, mająca charakter diagnostyczny, ukierunkowuje dalsze dociekania naukowe: potrzeba temat ten pogłębić poprzez ponowne przebadanie tych samych rodzin w pewnych odstępach czasu. Jednak dostrzegam także konieczność rozszerzenia badań, poprzez dotarcie do większej próby rodziców i zbadanie, w jakim zakresie dostrzeżone nierówności ograniczają rodzicielskie oddziaływania na rzecz rozwoju zdolności dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrose D. (2013), *Socioeconomic Inequality and Giftedness: Suppression and Distortion of High Ability*, „Roeper Review”, 35, s. 81–92.
- Balachowicz J. (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Balachowicz J. (2015), *Równi czy różni. Współczesne dylematy edukacji dziecka*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 34(2), s. 13–27.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2011), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: PWN.
- Coleman J. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington: U.S. Department of Health, Education, Andwelfare.

- Długosz P. (2012), *Stare i nowe nierówności edukacyjne wśród młodzieży wiejskiej*, „Wieś i Rolnictwo”, 1(154).
- Długosz P., Niezgodna M. (2010), *Nierówności edukacyjne wśród młodzieży Małopolski i Podkarpacia*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Drohan M. (red.) (2018), *Niesprawiedliwy Start. Nierówności edukacyjne wśród dzieci w krajach wysokorozwiniętych*, Innocenti Report Card 15. Fundusz Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF).
- Howley C.B. i in., (2013), *Rural Math Talent, Now and Then*, „Roeper Review”, 35, s. 102–114.
- Kozłowski W., Matczak E. (2014), *Aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do własnych dzieci*, „Edukacja”, 1(126), s. 66–78.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2019), *Równość w edukacji – o teoretycznych legitymizacjach nierówności i praktycznej konieczności polityk równościowych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 22, 1(85), s. 7–18.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2018), *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Łukasiewicz-Wieleba J., Baum A. (2014), *Wykształcenie matki jako czynnik różnicujący rodzicielskie strategie rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci*, „Chowanna”, 2(43), s. 301–319.
- Papież J. (2006), *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Potulicka E. (2010a), *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenie dla demokracji*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Potulicka E. (2010b), *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Prokop J. (2012), *Nierówności w wykształceniu i nierówności płci w teorii i praktyce europejskiej*, w: R. Kwiecińska, J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna: edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Raport Santander Consumer Banku, *Polaków portfel własny. „Rodzina w szkole”*, http://www.santanderconsumer.pl/gfx/santander/userfiles/_public/karty_kredytowe/dokumenty/kk_rodzina_w_szkole_raport.pdf (dostęp: 25.09.2019).
- Rutter M., Maughan B. (2002), *School Effectiveness Findings 1979–2002*, „Journal of School Psychology”, 40(6), s. 451–475.
- Szlendak T. (2003), *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Warszawa: ISP.
- Szymański M.J. (1996), *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa: IBE.

- Szymański M.J. (2013), *Socjologia edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymański M.J. (2015), *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wasilewski K. (2012), *Zmiany poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży jako efekt adaptacji do nowych warunków społeczno-ekonomicznych*, w: M. Zahorska (red.), *Zawirowania sytemu edukacji. Z perspektywy socjologicznych warsztatów badawczych*, Warszawa: Wydawnictwo UW.

STRESZCZENIE

Tematyka nierówności społecznych, szczególnie w kontekście nierówności edukacyjnych, jest szeroko opisywana w literaturze przedmiotu. Niewiele miejsca poświęca się jednak uwarunkowaniom rodzinnym, których efektem są nierówne szanse rozwoju zdolności dzieci. W tym artykule analizowany jest ten temat w dwóch perspektywach. Pierwsza wynika z wypowiedzi rodziców dzieci zdolnych i pozwala na dookreślenie tych przyczyn nierówności, które rodzice dostrzegają i starają się korygować. Druga perspektywa dotyczy statusu społecznego, materialnego i kulturalnego badanych rodzin dzieci zdolnych.

SŁOWA KLUCZOWE: nierówności społeczne, zdolności dzieci

SUMMARY

The topic of social inequalities, especially in the context of educational inequalities, is widely described in the literature. However, not much space is devoted to family conditions that result in the unequal opportunities to develop children's abilities. In this paper the topic is analyzed in two perspectives. The first perspective results from the statements of gifted children's parents and allows us to specify the causes of inequalities that parents see and try to correct. The second perspective concerns the social, material and cultural status of the studied families of gifted children.

KEYWORDS: social inequalities, children's abilities, gifted children

JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA – Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
e-mail: jlukasiewicz@aps.edu.pl

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 26.09.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 3.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.11.2019

Samooceńa uzdolnionych szachistów i ich rówieśników

Self-esteem of talented chess players and their peers

DOI 10.25951/4071

Wstęć

Tematyka samooceny poruszana była w literaturze polskiej już od lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w., gdy powstały znaczące opracowania w tym zakresie¹. W latach siedemdziesiątych Leon Niebrzydowski (1976) wskazywał na znaczenie poznawania siebie samego. Autor zauważał konieczność poznawania swoich mocnych i słabszych stron, uznając, że wiedza ta wpływa na plany życiowe i skuteczność w ich realizacji. Znaczenie samooceny podkreślał także Józef Koźielecki (1986, s. 8–9), odwołując się do tradycji sokratejskich i przekonania, że jest to najbardziej specyficzna cecha ludzi. Zdaniem autora samowiedza ma znaczenie dla postępowania jednostki, stosunku do innych, podejmowania decyzji, „jest podstawą samorozwoju lub samodestrukcji”. Wiedza o sobie jest także elementem wiedzy o świecie, grupach społecznych, zależnościach, kulturze, przy tym bazuje ona zarówno na informacjach naukowych, jak też informacjach potocznych, przesądach czy mitach. Poznawanie i ocenianie siebie jest jednak o tyle trudne, że ludzie są w większym stopniu nastawieni na poznawanie świata niż samego siebie (Niebrzydowski 1976).

Współcześnie tematykę samooceny analizuje się m.in. w kontekście znaczenia procesów metapoznawczych² oraz w kontekście konsekwencji

¹ Należy tu wymienić m.in. publikacje Józefa Koźieleckiego, Henryka Kulasa, Wiesława Łukaszeńskiego, Leona Niebrzydowskiego, Janusza Reykowskiego.

² Uznaje się, że elementem rozwoju jednostki jest metapoznanie, polegające na rozumieniu i umiejętności kontrowalowania swoich procesów poznawczych,

posiadania określonej samooceny dla osiągnięć edukacyjnych i pozaszkolnych uczniów. W prezentowanym artykule podjęty został wątek dotyczący porównania samooceny ujętej w deklaracjach uczniów z uzdolnieniami i osiągnięciami w dziedzinie szachów oraz w deklaracjach ich rówieśników.

Samoocena – ustalenia terminologiczne i kategoryzacje

Samoocena określa wiedzę o sobie oraz odczucia dotyczące siebie i swojej wartości – jest „oszacowaniem własnej wartości” (Wosińska 2004, s. 67). Przy tym wiedza o sobie jest zbiorem sądów, opinii i wyobrażeń, które dotyczą różnych elementów jednostki: wyglądu, intelektu, emocji, charakteru, relacji społecznych, aspiracji, zdrowia, sprawności fizycznej, wykształcenia i innych. Samoocena dotyczyć może także potencjalnych możliwości człowieka oraz celów i dążeń. Jest to wiedza prywatna, intuicyjna, o podłożu emocjonalnym (Kozielecki 1986; Niebrzydowski 1976).

Henryk Kulas (1986) wyróżnia samoocenę cząstkową i globalną, a także: wysoką lub niską, stabilną lub niestabilną, pozytywną lub negatywną, pewną lub zagrożoną, adekwatną lub nieadekwatną. Z kolei Niebrzydowski (1976) wskazuje na samoocenę stabilną: adekwatną i nieadekwatną, oraz niestabilną. Samoocena stabilna ujawnia się u osób bardziej uporządkowanych, a niestabilna u tych, które łatwo ulegają emocjom. Samoocena stabilna adekwatna oparta jest na poczuciu akceptacji siebie, odpowiedzialności, uznaniu różnorodności – ten rodzaj samooceny bazuje na systematycznej konfrontacji z doświadczeniami i opiniami innych ludzi i pozwala na lepsze przystosowanie się. Samoocena stabilna nieadekwatna świadczy o niezrozumieniu siebie i wykazuje się dużą rozbieżnością pomiędzy wyobrażeniem na swój temat a rzeczywistością. Autor wyróżnia także ocenę zaniżoną oraz zawyżoną. Ocenie zaniżonej towarzyszy wiele negatywnych emocji, takich jak niepokój, niezadowolenie, poczucie bezsensu i tego, że życie jest mało wartościowe. Ocena zawyżona z kolei może prowadzić do sięgania po takie wyzwania, które przerastają możliwości osoby. W konsekwencji z czasem może doprowadzić do wycofywania się z kolejnych zadań, ze strachu przed kolejną potencjalną porażką (Niebrzydowski 1976). Samoocena wysoka wzbudza poczucie zagrożenia szczególnie w sytuacji, w której

w tym dotyczy ono wiedzy o swoich zdolnościach i możliwościach, sposobach rozwiązywania zadań i problemów oraz interakcji pomiędzy tymi właściwościami (Nęcka 2003).

może dojść do jej naruszenia. Zarówno nazbyt niska, jak i nazbyt wysoka samoocena jest niekorzystna pedagogicznie, gdyż zaburza relacje z rówieśnikami, wpływa na rozwój poznawczy, lecz także zaburza myślenie o swoich motywacjach i możliwościach (Uszyńska-Jarmoc i in. 2015). Najbardziej korzystna dla jednostki jest samoocena adekwatna, ujęta na podstawie obiektywnej oceny osiągnięć i wkładu pracy, gdyż stanowi ona punkt wyjścia do doskonalenia się, sprzyja poszukiwaniu źródeł sukcesu i porażki w sobie oraz zachęca do włożenia w pracę większego wysiłku (Wosińska 2004).

Samocena może dotyczyć różnych aspektów funkcjonowania oraz ról, które przyjmuje jednostka w określonej grupie. I tak uczniowie mają np. określoną samoocenę akademicką, która odnosi się do postrzegania ich zdolności akademickich i osiągnięć szkolnych (McCoach, Siegle 2002).

Kształtowanie się samooceny

Kształtowanie się samooceny, oparte na poznawaniu siebie, nie zawsze jest intencjonalne, chociaż pierwsze opinie o sobie kształtują już małe dzieci. Dzieci opierają te oceny na podstawie wypowiedzi osób dorosłych i rówieśników. Przy tym młodsze dzieci mają wyższą ocenę niż starsze (Koziński 1986). Małe dzieci, poznając siebie, zaczynają rozumieć związek pomiędzy sobą a innymi osobami lub przedmiotami, mogą także doświadczać konsekwencji własnych działań – rozpoznają, co zrobiły same i jakie są tego skutki (Falk, Miller 1998). Samoocena kształtuje się więc pod wpływem doświadczeń, ewoluuje przez całe życie pod wpływem odkrywanych możliwości i zachodzących interakcji (Stan 2015).

W wieku wczesnoszkolnym rozwijają się procesy dotyczące samooceny i porównania społecznego, chociaż wraz z dorastaniem stają się one coraz bardziej złożone (Niedenthal i in. 2016). Wiek szkolny to okres, w którym dziecko postrzega siebie w kontekście nabywanych umiejętności, kompetencji, wiedzy. Liczy się z wieloma autorytetami, w tym w szczególności z rówieśnikami, których ocena jest znacząca. Ocena innych osób może wpływać na postrzeganie siebie i poziom możliwości, a to z kolei na motywację do pracy (Erikson 2004). Dziecko pozostaje pod szczególnym wpływem osób znaczących, takich jak rodzice, rodzeństwo, nauczyciele, rówieśnicy. Poczucie wartości, które dziecko buduje, opiera się na tym, czy doświadcza dumy, czy wstydu, wyobrażając sobie opinie osób znaczących o sobie, a także poprzez porównanie swoich możliwości: umiejętności i zdolności, do możliwości rówieśników (Falk, Miller 1998).

Przy kształtowaniu się samooceny na tle rówieśników uczniowie porównują zarówno wygląd, jak i zdolności czy pozycję społeczną rodziny. Stąd też skutkiem takiego porównania może być dobre samopoczucie, a także poczucie wyobcowania i odmienności (Salovey, Sluyter 1999). Również postawy rodziców mają znaczenie dla kształtowania się samooceny, w szczególności wyższy poziom akceptacji oraz mniejsza kontrola sprzyja wyższej samoocenie dzieci (Zakeri, Karimpour 2011).

Szczególnie ważna jest samoocena w okresie dojrzewania, gdy dominującą rolę w jej kształtowaniu przejmują rówieśnicy. Jest to etap, gdy młodzi ludzie dokonują zmian w samoocenie, w tym ocenie swojej wartości i możliwości. Często sprzeczne poglądy innych wpływają negatywnie na sposób postrzegania siebie. W tym okresie szczególnie dziewczęta są wrażliwe na opinie innych i odnoszą je na poziom samooceny. Dotyczy to zwłaszcza dziewcząt zdolnych, które rezygnują z ujawniania swojego potencjału intelektualnego, izolują się od swoich dotychczasowych, zdolnych przyjaciół na rzecz bycia popularną i akceptowaną przez rówieśników (Falk, Miller 1998; Silverman 1993). Znaczenie rówieśników dla kształtowania się samooceny wzmacniane jest poprzez normy i zasady, które obowiązują w danej szkole. I tak moda na uczenie się może wzmacniać prestiż dobrych uczniów, a jej brak – obniżać aspiracje. Przy tym nawet w tej samej szkole, ale w innej klasie normy i wymagania rówieśników mogą być odmienne. Gdy to rówieśnicy dyktują, co jest wartościowe i aprobowane, wpływa to także na postrzeganie wartości przez pojedyncze osoby, a co za tym idzie – także na kształtowanie się samooceny. Wpływ na normy rówieśnicze mają także media społecznościowe czy informacje zaczerpnięte z internetu (Zahorska 2014).

Wejście w okres młodości wiąże się z kryzysem tożsamości oraz radzeniem sobie z wieloznacznościami w świecie. Młody człowiek dąży do dookreślenia siebie na podstawie posiadanych doświadczeń, ale także postrzegania siebie. Musi odpowiedzieć na pytanie: kim jest i czego chce oraz czego nie chce. Proces ten prowadzi do budowania poczucia własnej wartości oraz wyboru ról społecznych. Dlatego młodzi ludzie wykazują dużą refleksyjność, gdyż poszukują prawdy o sobie. Nie tylko porównują się do innych osób, lecz także chętnie stawiają siebie w sytuacjach próby, by dookreślić, jakie są ich możliwości i ograniczenia. Dokonują także porównywania siebie do „ja idealnego” – wyobrażenia o sobie, badają swoje cechy i zachowania zarówno ze swojego, jak i cudzego punktu widzenia. Ważnym punktem odniesienia są także osiągnięcia innych osób w podobnym wieku lub o podobnych predyspozycjach – wymaga to umiejętności porównywania informacji z różnych źródeł i ich integracji w jed-

norodną ocenę. Wraz z wiekiem młodzi ludzie mają zarówno większą wiedzę o sobie, jak i wyższy poziom aspiracji, pragnień czy życzeń. Ich autorefleksja jest w coraz większej mierze krytyczna i oparta na przemyśleniach. Standardy oceny stają się bardziej obiektywne, ale też stabilniejsze i dojrzsze niż u dzieci. Młodzi ludzie w sposób bardziej świadomy potrafią dokonać opisu tych cech, które wyróżniają ich na tle innych osób, chociaż ich sposób oceniania siebie zależy od posiadanych kompetencji badawczych oraz stosowania standardów społecznych do samooceny (Kozielecki 1986; Niedenthal i in. 2016; Wysocka 2012).

Na przestrzeni czasu kształtuje się i zmienia samoocena zarówno dotycząca całej osoby, jak i jej poszczególnych cech (Niebrzydowski 1976). Co więcej, ta samoocena może być także związana z konkretnymi funkcjami pełnionymi w różnych grupach (por. Falk, Miller 1998).

Samoocena zdolnych – przegląd badań

Samoocena jest elementem samoświadomości, pozwala na dookreślenie siebie i wyodrębnienie z otoczenia. Wpływa na aktywność, motywację, twórczość i rozwój podmiotowy człowieka, na poziom przystosowania się, poczucie szczęścia, cele i plany życiowe, w tym na karierę edukacyjną, przekonania i podejmowane na przestrzeni życia zadania oraz wiarę w siebie (Kozielecki 1986; Niebrzydowski 1973; 1976; Van Tassel-Baska, Olszewski-Kubilius 1994). Samoocena ma wpływ na cechy i zachowania osób bez względu na rodzaj i poziom posiadanych przez nich zdolności. W szczególności oddziałuje na takie właściwości jednostki, jak: pewność siebie, gotowość do wysiłku, zdolności przywódcze, a także osiągnięcia szkolne (Zeidner, Shani-Zinovich 2015).

Badania Joan Freeman (2006) wskazują na fakt, że pozytywna samoocena w dzieciństwie jest istotnym predyktorem osiągnięć w dalszych latach. Jednocześnie badania pokazują, że zdolni uczniowie różnią się pod względem samooceny od swoich rówieśników. Zdolna młodzież może szybciej niż inni przeżywać kryzys tożsamości związany z dojrzewaniem, gdyż ich analityczne i intensywne podejście do samoanalizy, perfekcjonizm w połączeniu z nieadekwatnymi oczekiwaniami dorosłych stanowi o trudnościach w kształtowaniu się tożsamości. Do tego dochodzi częsty dylemat związany z koniecznością dookreślenia obszaru talentu i jednoczesnej rezygnacji z rozwoju innych obszarów. W tym wszystkim ważny jest także konflikt ról i pragnień dotyczących dopasowania społecznego i akceptacji rówieśników (Roedell 1984).

Zdolna młodzież, bez względu na pochodzenie etniczne, płeć czy status społeczno-ekonomiczny, ma wysoką samoocenę, chociaż ten ostatni czynnik wyraźnie wpływa na jej poziom negatywnie. W swoich opiniach mają oni mniej wsparcia ze strony środowiska (rodziny, rówieśników, nauczycieli), ale też niżej oceniają swoje kompetencje intelektualne i społeczne. Również płeć ma znaczenie – dziewczęta oceniają się niżej niż chłopcy (Van Tassel-Baska, Olszewski-Kubilius 1994). W przypadku dziewcząt szczególne znaczenie dla poziomu samooceny mają niskie oczekiwania oraz ich niechęć do podejmowania wyzwań. Przypisywanie porażek brakowi zdolności dziewcząt oraz porównywanie ich do chłopców sprawia, że nie mają one przekonania o możliwości osiągnięcia sukcesów i unikają trudnych wyzwań (Dweck 1986). I chociaż wyższą samoocenę mają uczniowie o wysokim poziomie intelektualnym i twórczym, to jednak wyżej oceniają siebie chłopcy (Pufal-Struzik 2009).

Pomiędzy samooceną szkolną uczniów, odnoszącą się do własnych możliwości intelektualnych i radzenia sobie z wymogami szkoły, a osiągnięciami szkolnymi istnieją pozytywne relacje, a pomiędzy tymi dwoma zjawiskami występują wzajemne zależności (Karwowski, Szumski 2014).

Widocznym zjawiskiem odnoszącym się do osób zdolnych jest efekt nazywany „wielka ryba w małym stawie”, ukazujący, że w grupie osób o zróżnicowanym poziomie zdolności ich wysoki poziom jest lepiej widoczny, co pozytywnie wpływa na samoocenę uczniów zdolniejszych. W grupie (klasie) osób porównywalnie zdolnych, poprzez brak kontrastu występującego przy porównywaniu z rówieśnikami, ten sam poziom zdolności jest mniej widoczny, co wpływa na przekonania o własnych możliwościach uczniów (Karwowski, Szumski 2014).

Uznając, że szachiści osiągający mierzalne, obiektywne sukcesy w swojej dziedzinie, mają uzdolnienia kierunkowe, należy wskazać na specyficzne dla ich grupy cechy. Badania pokazują, że szachiści to osoby, które charakteryzują się pewnym uporządkowaniem, niekonwencjonalnym myśleniem, zaangażowaniem, zaciekawieniem, motywacją (Bilalic, Gobet 2007). Mają także wysokie poczucie własnej wartości, które może przyczynić się do budowania sukcesu. Jednocześnie jednak badacze zwracają uwagę na to, że uczestnictwo w rywalizacji sportowej oraz duże sukcesy mogą tworzyć sytuację, w której wzrasta presja i oczekiwania wobec młodego człowieka. Takie oczekiwania, które wykraczają poza możliwości i zdolności szachisty, mogą tworzyć warunki do neurotycznego perfekcjonizmu, co w konsekwencji może niechęć do podejmowania rywalizacji. Jednocześnie jednak kształtowanie się pozytywnego perfekcjonizmu w młodym wieku pozwala na promowanie ważnych w życiu cech osobowości, w tym w szczególności poczucia własnej wartości (Maddahi i in. 2011).

Szachiści są osobami o wysokim poziomie inteligencji, która sprzyja ich sukcesom szkolnym, są także dobrymi uczniami, wielu z nich jest pracowitych i chętnie podejmuje rozwiązywanie nowych problemów, znaczna część lubi i akceptuje szkołę (Baum, Łukasiewicz-Wieleba 2018). Jak pokazują badania, samoocena akademicka jest determinowana zarówno przez to, jak uczeń postrzega swoje umiejętności w określonej dziedzinie, jak też poprzez swoją pozycję (akademicką) wśród rówieśników. Uczniowie zdolni wyżej oceniają swoje umiejętności szkolne (McCoach, Siegle 2002). Badania izraelskie pokazują, że uczniowie zdolni mają wyższy poziom samooceny akademickiej niż ich rówieśnicy, ale za to niższy poziom samooceny związanej z funkcjonowaniem społecznym, osobowością i fizycznością. Lepszemu poznaniu siebie oraz wyższemu poziomowi samooceny służą wysokie osiągnięcia szkolne oraz skuteczność w uczeniu się, a przy tym samoocena wpływa także na osiągnięcia i jest wzmacniana poprzez sukcesy w różnych dziedzinach (Zeidner, Shani-Zinovich 2015). Ponadto istnieje istotny związek pomiędzy statusem społecznym wśród rówieśników zdolnego ucznia a poziomem jego samooceny – wyższy poziom samooceny mają uczniowie popularni i akceptowani (Cornell 1990; Norman i in. 2000). Istnieje korelacja pomiędzy samooceną i pozycją społeczną dziecka w grupie rówieśniczej. Osobom z niską samooceną częściej towarzyszy lęk w relacjach z rówieśnikami oraz brak zaufania do innych i konflikty; ci zaś z nazbyt wysoką samooceną są oceniani jako zarozumiali i konfliktowi, co także przyczynia się do ich negatywnych relacji z rówieśnikami (Bielecka 2003).

Badania szachistów pokazują, że poziom ich wyobraźni twórczej oraz oryginalności myślenia jest wysoki, chociaż wyższe wyniki uzyskują w tym zakresie dziewczynki (Baum, Łukasiewicz-Wieleba 2018). Z kolei badania uczniów kreatywnych ukazują, że ocena zaniżona ma związek ze środowiskiem uczniów (rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym), w którym oryginalność jest niepożądana i krytykowana, prowadzi do poczucia bycia odmiennym, a przez to gorszym od innych. Z kolei ocena wysoka jest zgodna z wysoką opinią wychowawców i uznawana za sprzyjającą w rozwoju kreatywności. Badania wskazują, że najliczniejsza jest grupa uczniów, którzy oceniają siebie w kategoriach przeciętności, co może mieć związek z ich niskim poziomem znajomości siebie lub niewielkim poziomem refleksyjności (Różańska 1986).

Założenia metodologiczne

Celem badań było ustalenie różnic w samoocenie młodych, uzdolnionych szachistów³ (grupa badawcza) i ich rówieśników (grupa kontrolna). Szczególnie przeanalizowano również te cechy, które uznano za istotne dla osiągnięcia sukcesu w dziedzinie szachów. Na podstawie literatury przedmiotu wyodrębniono cechy, które sprzyjają osiągnięciu sukcesu i ujęto je w analizach. Są to: zamiłowanie do uczenia się i rywalizacji, zdolność koncentracji, ciekawość poznawcza, pracowitość, skuteczność, dokładność, nonkonformizm, poczucie własnej wartości (por. m.in. Piirto 2000; Gould, Dieffenbach, Moffett 2001; Subotnik, Olszewski-Kubilis, Worrell 2011; 2012; Dweck 2016). Szczególnie cechy o charakterze rywalizacyjnym są pożądane dla osiągnięć sportowych (por. Zdebski 1998; Siekańska 2012; 2013).

W artykule starano się rozstrzygnąć problemy badawcze:

Czy są istotne różnice w poszczególnych kategoriach samooceny uzdolnionych szachistów i ich rówieśników?

Czy są istotne różnice w poszczególnych kategoriach samooceny uzdolnionych szachistów i ich rówieśników w zakresie cech istotnych dla osiągnięcia sukcesu w dziedzinie szachów?

Na potrzeby badań przyjęto następującą definicję samooceny – jest to ocena (na którą składają się osobiste sądy, opinie i wyobrażenia) dotycząca siebie, swoich zachowań, możliwości i ograniczeń oraz sposobu postrzegania własnej osoby przez innych. W obrębie tej definicji przyjęto kategorie samooceny: negatywna, nieusztaltowana i pozytywna.

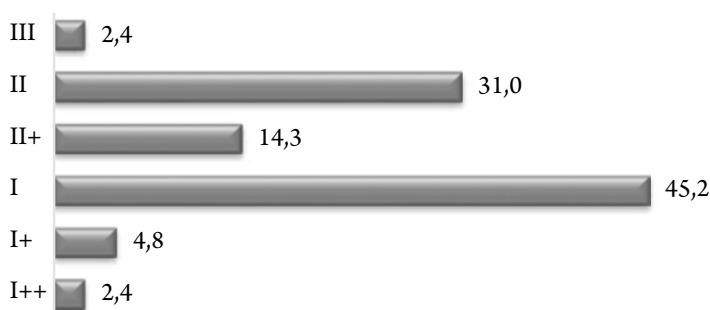
Narzędzie badań stanowił autorski *Kwestionariusz samooceny* składający się z 30 twierdzeń (22 pozytywnych i 8 negatywnych), do których badani ustosunkowywali się, wybierając „zgadzam się”, „nie potrafię ocenić”, „nie zgadzam się”.

³ Za uzdolnionych szachistów uznano dzieci, które mają obiektywne osiągnięcia szachowe, tj. awansowały do Mistrzostw Polski Juniorów w Szachach Klasycznych. Corocznie do finałów w kategoriach wiekowych do 10, 12 i 14 lat kwalifikuje się po 46 zawodniczek i zawodników na podstawie wyników: z poprzednich Mistrzostw Polski, z mistrzostw makroregionów lub Półfinałów Mistrzostw Polski oraz medaliści Mistrzostw Europy i Świata bezpośrednio. Pojęcie uzdolnień szachowych funkcjonuje w literaturze przedmiotu, przykładowo w Monachijskim Modelu Zdolności Kurta A. Hellera (Heller 2007; 2013).

Kwestionariusz został przygotowany na podstawie narzędzi zaproponowanych przez Ewę Kazuk-Janas (1997) oraz Leona Niebrzydowskiego (1976)⁴.

Badane próby

Wszyscy badani, zarówno szachiści, jak i ich rówieśnicy, pochodzili ze środowiska miejskiego, a ich wiek wahał się między 9 a 12 lat. Grupę szachistów: 42 osoby, w tym 23 chłopców (54,8%) i 19 dziewczynek (45,2%) stanowili finaliści Mistrzostw Polski w szachach klasycznych. Najwięcej, gdyż 19 szachistów (45,4%), w dniu badania posiadało I kategorię szachową⁵ (rys. 1).



Rys. 1. Kategorie szachowe badanych (w proc.)

Źródło: opracowanie własne.

Grupę rówieśników: 53 osoby, w tym 32 chłopców (60,4%) i 21 dziewczynek (39,6%) stanowili uczniowie warszawskich szkół podstawowych.

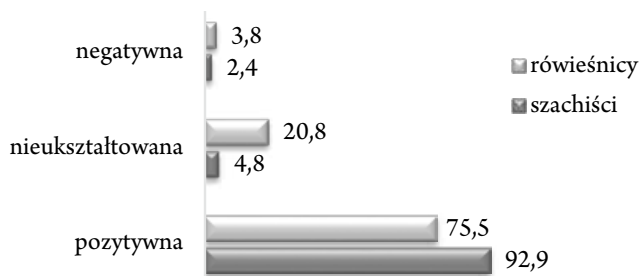
⁴ Przy ustaleniu kategorii samooceny badanych pod uwagę brane były ustosunkowania się do wszystkich twierdzeń zawartych w kwestionariuszu. Przewaga odpowiedzi „zgadzam się” (na pytania pozytywne) i „nie zgadzam się” (na pytania negatywne) świadczyła o samoocenie pozytywnej. Na samoocenę negatywną wskazywała przewaga odpowiedzi „zgadzam się” (na pytania negatywne) i „nie zgadzam się” (na pytania pozytywne). Samoocenę uznano za nieukształtowaną, gdy w ustosunkowaniach badane dominowały odpowiedzi „nie potrafię ocenić”.

⁵ Kategoria szachowa według *Regulaminu klasyfikacyjnego Polskiego Związku Szachowego* „jest wykładnikiem maksymalnego wyniku sportowego, osiągniętego przez ocenianego zawodnika. (...) Wszyscy szachiści, kobiety i mężczyźni, niemający nadanej przynajmniej V kategorii, są szachistami niesklasyfikowanymi z rankingiem R = 1000 p. (...) Kategorie i tytuły szachowe dzielimy ze względu na płeć zawodnika na: a) kategorie i tytuły kobiece, b) kategorie i tytuły męskie” – http://pliki.pzszech.pl/komisje/ewidencji_klasyfikacji_i_rankingu/2017/regulamin_klasyfikacyjny.pdf (dostęp: 4.09.2018).

Wyniki badań własnych

Samooceena uzdolnionych szachistów i ich rówieśników

Ustalono, że aż 92,9% (39) uzdolnionych szachistów i 75,5% (40) rówieśników charakteryzuje się pozytywną samooceną (rys. 2). Stwierdzono, że różnica ta jest istotna statystycznie⁶. Istotną statystycznie różnicę⁷ stwierdzono również w przypadku samooceny nieukształtowanej. Samoocenę taką ma jedynie 4,8% (2) uzdolnionych szachistów, podczas gdy rówieśników aż 20,8% (11).

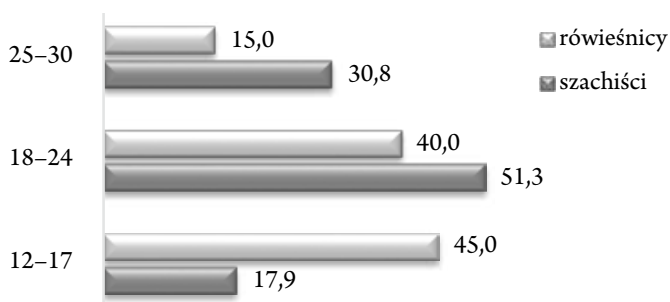


Rys. 2. Rozkład porównawczy samooceny badanych (w proc.)

Źródło: opracowanie własne.

U znikomego procenta uzdolnionych szachistów (3,8%; 1) oraz ich rówieśników (2,4%; 2) stwierdzono samoocenę negatywną.

Dalszej analizie poddano samoocenę pozytywną. Na rys. 3 porównano jej rozkład w badanych grupach.



Rys. 3. Rozkład porównawczy poziomu samooceny pozytywnej (w proc.)

Źródło: opracowanie własne.

⁶ Analiza testem porównywania częstości F_p Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu $F_p = 5,67$; wartość krytyczna $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$.

⁷ Analiza testem porównywania częstości F_p Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu $F_p = 5,47$; wartość krytyczna $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$.

Ponad połowa uzdolnionych szachistów (51,3%) i 40% rówieśników uzyskało w ramach samooceny pozytywnej wynik przeciętny (18–24 punkty). Najwięcej rówieśników, gdyż 45%, uzyskało wynik niski (12–17 punktów), podczas gdy szachistów jedynie 17,9%. Dużą różnicę odnotowano również w przypadku poziomu wysokiego – 30,8% szachistów i tylko 15% rówieśników uzyskało wynik w przedziale 25–30 punktów.

Dokonując porównawczego opisu statystycznego samooceny pozytywnej ustalono, że grupa szachistów uzyskała średnio 21,3 punktu, przy czym połowa z nich co najmniej 21 punktów ($Me = 21$). Wyniki najczęściej powtarzające się (D) tworzą rozkład dwumodalny ze szczytami 18 i 27 punktów. Odchylenie standardowe informuje, że wyniki uzyskane przez grupę szachistów odchylają się przeciętnie o 4,7 punktu w górę lub w dół od średniej. Pozwala to wyznaczyć obszar przeciętnej zmienności ($\pm s$) jako $21,3 \pm 4,7$, czyli wyniki typowe dla grupy zawarte są w obszarze 16,5–26 punktów. Badana grupa szachistów jest stosunkowo wysoko jednorodna, czyli zmienność mierzona odchyleniem standardowym stanowi 22,3% ze średniej dla grupy. Rozkład wyników jest symetryczny i zauważalnie spłaszczony ($A = -0,005$; $K = -0,95$) z przewagą wyników przeciętnych. Wartość wskaźników A i K nie wykracza poza granicę ± 1 , co oznacza, że rozkład poziomu samooceny pozytywnej można uznać za zbliżony do normalnego (zgodny z krzywą Gaussa)⁸.

Grupa rówieśników (kontrolna) uzyskała przeciętnie 19,1 punktu, przy czym połowa co najmniej 18 punktów ($Me = 18$), a wynik najczęściej powtarzający się (D) to 16 punktów. Wyniki grupy kontrolnej przeciętnie odchylają się od średniej o 4,9 punktu. Obszar przeciętnej zmienności określony jest jako $19,1 \pm 4,9$, co oznacza, że wyniki typowe dla grupy mieszczą się w obszarze 14,2–24 punktów. Poziom zmienności pomiaru jest stosunkowo niewielki ($v = 25,5\%$), co oznacza dość wysoką jednorodność poziomu samooceny pozytywnej w tej grupie. Występuje bardzo słaba skośność dodatnia, prawostronna ($A = +0,17$), co oznacza znikomą przewagę wyników niższych od średniej. Rozkład wyników jest wyraźnie spłaszczony ($K = -1,37$).

W związku z brakiem rozkładu normalnego w grupie kontrolnej⁹ dla ustalenia istotności różnic dla średniego poziomu samooceny pozytywnej między grupami posłużono się testem Manna-Whitney'a i stwierdzono, że różnica ta

⁸ Rozkład normalny został również potwierdzony przez test Kołmogorowa-Smirnowa – $Z = 0,096$; $p < 0,200$.

⁹ Kurtosis dla grupy kontrolnej $K = -1,37$. Brak rozkładu normalnego został również potwierdzony przez test Kołmogorowa-Smirnowa – $Z = 0,163$; $p < 0,009$.

jest istotna statystycznie¹⁰. Oznacza to, że średnie nasilenie pozytywnej samooceny w grupie szachistów i ich rówieśników różni się istotnie.

Samoocena cech ważnych dla osiągnięcia sukcesu w szachach

Dla porównania samooceny cech, które uznano za ważne dla osiągnięcia sukcesu w szachach, przeanalizowano 14 stwierdzeń¹¹. Ustalono, że istnieje związek między samooceną (pozytywna, nieukształtowana, negatywna) a przynależnością do grupy badawczej (uzdolnieni szachiści) bądź kontrolnej (rówieśnicy szachistów) w przypadku 5 stwierdzeń: „Lubię uczestniczyć w zawodach/konkursach/olimpiadach”¹², „Lubię rywalizację”¹³, „Lubię rozwiązywać nowe problemy”¹⁴, „Często wygrywam”¹⁵; „Nie lubię przegrywać”¹⁶.

W celu przeprowadzenia dokładniejszej analizy cech, dla których zależność została stwierdzona, zastosowano test porównywania częstości F_p Góralskiego. W przypadku cech: „Lubię uczestniczyć w zawodach/konkursach/olimpiadach”¹⁷, „Lubię rywalizację”¹⁸, „Często wygrywam”¹⁹ i „Nie lubię przegrywać”²⁰

¹⁰ $Z = -1,991$; $p < 0,046$.

¹¹ „Lubię się uczyć”; „Lubię uczestniczyć w zawodach/konkursach/olimpiadach”; „Lubię rywalizację”; „Lubię rozwiązywać nowe problemy”; „Lubię pracować samodzielnie”; „Często wygrywam”; „Zadaję dużo pytań i szukam na nie odpowiedzi”; „Jestem pracowity”; „Planuję i osiągam wymyślone cele”; „Nie lubię przegrywać”; „Bronię swojego zdania, gdy wiem, że mam rację”; „Jestem przekonany, że w życiu osiągnę sukces”; „Jestem dokładny”; „Łatwo się rozpraszam”.

¹² Wartość testu $\chi^2 = 10,44$; wartość krytyczna $\chi^2(2; 0,05) = 5,99$.

¹³ Wartość testu $\chi^2 = 6,85$; wartość krytyczna $\chi^2(2; 0,05) = 5,99$.

¹⁴ Wartość testu $\chi^2 = 7,30$; wartość krytyczna $\chi^2(2; 0,05) = 5,99$.

¹⁵ Wartość testu $\chi^2 = 9,81$; wartość krytyczna $\chi^2(2; 0,05) = 5,99$.

¹⁶ Wartość testu $\chi^2 = 9,34$; wartość krytyczna $\chi^2(2; 0,05) = 5,99$.

¹⁷ Dla samooceny pozytywnej wartość testu $F_p = 12,08$; wartość krytyczna $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$. Dla samooceny negatywnej wartość testu $F_p = 10,21$; wartość krytyczna $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$.

¹⁸ Dla samooceny pozytywnej wartość testu $F_p = 6,90$; wartość krytyczna $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$. Dla samooceny negatywnej wartość testu $F_p = 4,44$; wartość krytyczna $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$.

¹⁹ Dla samooceny pozytywnej wartość testu $F_p = 5,40$; wartość krytyczna $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$. Dla samooceny negatywnej wartość testu $F_p = 14,36$; wartość krytyczna $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$.

²⁰ Dla samooceny pozytywnej wartość testu $F_p = 8,80$; wartość krytyczna $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$. Dla samooceny negatywnej wartość testu $F_p = 8,54$; wartość krytyczna $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$.

ustalono istotne statystycznie różnice zarówno w zakresie oceny pozytywnej, jak i negatywnej. Samoocena uzdolnionych szachistów istotnie częściej jest pozytywna, a ich rówieśników negatywna.

Dla cechy „Lubię rozwiązywać nowe problemy”²¹ ustalono zaś istotne statystycznie różnice w zakresie oceny pozytywnej i nieukształtowanej. Samoocena uzdolnionych szachistów istotnie częściej jest pozytywna, podczas gdy ich rówieśników nieukształtowana.

Podsumowanie wyników

Badania pokazały, że grupa zdolnych szachistów ma wyższy poziom samooceny w porównaniu z grupą dzieci, które nie trenują szachów. Różnice te są istotne w szczególności wśród tych dzieci, u których stwierdzono pozytywną samoocenę – więcej młodych szachistów ma ten rodzaj samooceny i jest ona znacząco wyższa. Wytlumaczenia tych wyników można doszukiwać się w fakcie, że osoby, które zajmują się szachami systematycznie, czerpią z tej aktywności wiele korzyści dotyczących rozwoju intelektualnego i społecznego, a także w zakresie budowania pozytywnej oceny samego siebie. Szachy wymagają szybkiego podejmowania decyzji, a gracze otrzymują szybką informację zwrotną, czy decyzja ta była słuszna – czynnik ten może sprzyjać również kształtowaniu się poczucia skuteczności i poziomu samooceny – uczniowie tacy stają się bardziej pewni siebie (Aciego i in. 2012). Samoocena obejmuje zarówno wiarę w siebie i swoją skuteczność, jak i szacunek do siebie, w tym przekonanie o tym, że jest się wartościowym człowiekiem (Branden 1995). Uzyskane wyniki mogą świadczyć o tym, że szachiści mają więcej okazji do tego, by budować zaufanie do siebie i swoich możliwości, swojego sposobu myślenia i podejmowanych decyzji niż uczniowie, którzy rzadziej stają w sytuacjach konieczności sprostania rywalizacji.

Młodzi szachiści potrafią wskazać dziedziny, w których są lepsi od rówieśników, a także wielu z nich wykazuje przekonanie, że przez innych są również postrzegani jako zdolni (Baum, Łukasiewicz-Wieleba 2018). Prezentowane wyniki wskazują, że szachiści różnią się od rówieśników w zakresie samooceny tych cech, które mają znaczenie dla wysokiego poziomu osiągnięć, powiązanych z rywalizacją. Ich samoocena w tym zakresie jest istotnie częściej pozy-

²¹ Dla samooceny pozytywnej wartość testu $F_p = 4,08$; wartość krytyczna $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$. Dla samooceny nieukształtowanej wartość testu $F_p = 7,43$; wartość krytyczna $F_p(0,05; 2; 47) = 3,65$.

tywna. Samo zamiłowanie do rywalizacji sprawia, że młodzi ludzie angażują się w sport i tym więcej mają okazji do tego, by wzmacniać pewność siebie poprzez wygrane rozgrywki. Stąd ich pewność siebie, wyrażana wysoką samooceną, może być wynikiem częstych konfrontacji posiadanych umiejętności i możliwości potwierdzenia ich w praktyce. Tymczasem dzieci, które nie trenują szachów, w porównaniu z młodymi szachistami nie mają tak wielu okazji do tego, by mogły wzbogacać swoje doświadczenia i weryfikować samoocenę. Prezentowane badania ukazały, że dzieci te istotnie częściej mają samoocenę nieukształtowaną, co może świadczyć o ich mniejszej dojrzałości.

Uzyskane wyniki świadczą o tym, że młode zdolne osoby, trenujące systematycznie grę w szachy, osiągające w tej dziedzinie wysokie wyniki, mają wysoki poziom samooceny w porównaniu z ich rówieśnikami. Można sądzić, że jest to związane z ich bogatymi doświadczeniami, zmuszającymi ich do stałego konfrontowania ich umiejętności i nabywania odporności wobec sytuacji, które ich samoocenę mogłyby obniżyć.

BIBLIOGRAFIA

- Aciego R. i in. (2012), *The Benefits of Chess for the Intellectual and Social-Emotional Enrichment in Schoolchildren*, „The Spanish Journal of Psychology”, 15 (2), s. 551–559.
- Baum A., Łukasiewicz-Wieleba J. (2018), *Korelaty uzdolnień szachowych. Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bielecka E. (2003), *Dziecko w grupie rówieśniczej – interakcje między dziećmi*, w: J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*, Białystok: TransHumana.
- Bilalic M., Gobet F. (2007), *Personality of Young Chess Players*, „Personality and Individual Differences”, 42 (6), s. 901–910.
- Branden N. (1995), *Six Pillars of Self-esteem*, New York: Plenum Press.
- Cornell D.G. (1990), *High Ability Students Who Are Unpopular with Their Peers*, „Gifted Child Quarterly”, 34, s. 155–160.
- Dweck C. (1986), *Motivational Processes Affecting Learning*, „American Psychologist”, 41 (10), s. 1040–1048.
- Dweck C.S (2016), *The Remarkable Reach Of Growth Mind-Sets*, „Scientific American Mind”, 27 (1), s. 36–41.
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i spółka.
- Falk R.F., Miller N.B. (1998), *The Reflexive Self: A Sociological Perspective*, „Roeper Review: A Journal on Gifted Education”, 20 (3).

- Freeman J. (2006), *Giftedness in the Long Term*, „Journal for the Education of the Gifted”, 29, s. 384–403.
- Gould D., Dieffenbach M.S., Moffett A. (2001), *The Development of Psychological Talent in U.S. Olympic Champions*, Final Grant Report, https://www.researchgate.net/publication/228495724_The_Development_of_psychological_talent_in_US_Olympic_Champions.
- Heller K.A. (2007), *Scientific Ability and Creativity*, „High Ability Studies”, 18 (2), s. 209–234.
- Heller K.A. (2013), *Findings from the Munich Longitudinal Study of Giftedness and Their Impact on Identification*, „Gifted Education and Counseling. Talent Development & Excellence”, 5 (1), s. 51–64.
- Karwowski M., Szumski G. (2014), *O wielkiej rybie w małym stawie*, w: A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Kazuk-Janas E. (1997), *Praca z dzieckiem zdolnym w szkole*, ETPP Kongres Polonii Kanadyjskiej.
- Kozielecki J. (1986), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa: PWN.
- Kulas H. (1986), *Samooocena młodzieży*, Warszawa: WSiP.
- Maddahi M.E. i in. (2011), *Self-esteem and Perfectionism in the Chess Players*, „International Journal of Scientific & Engineering Research”, 2 (12).
- McCoach D.B., Siegle D. (2002), *The Structure and Function of Academic Self-Concept in Gifted and General Education Students*, „Roeper Review”, 25 (2).
- Nęcka E. (2003), *Inteligencja: geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk: GWP.
- Niebrzydowski L. (1973), *Kształtowanie się samoooceny w okresie dorastania*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Niebrzydowski L. (1976), *O poznawaniu i ocenie samego siebie. Na przykładzie młodzieży dorastającej*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Niedenthal P.M. i in. (2016), *Zrozumieć emocje. Perspektywy poznawcze i psychospołeczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Norman A.D. i in. (2000), *Effect of Social Setting, Self-Concept, and Relative Age on the Social Status of Moderately and Highly Gifted Students*, „Roeper Review”, 23 (1).
- Piirto J. (2000), *The Piirto Pyramid of Talent Development*, „Gifted Child Today”, 23 (6).
- Pufal-Struzik I. (2009), *Samooocena u młodzieży o zróżnicowanym poziomie uzdolnień i postawy twórczej*, w: I. Pufal-Struzik (red.), *Oblicza „JA”. „Ja” twórcze, aspirujące, zwielokrotnione, wyczerpane, noetyczne, zagrożone patologią*, Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Roedell W.C. (1984), *Vulnerabilities of Highly Gifted Children*, „Roeper Review”, 127.
- Różańska E. (1986), *Samooocena uczniów kreatywnych*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 1, s. 75–81.

- Salovey P., Sluyter D. (1999), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Siekańska M. (2012), *Athletes' Perception of Parental Support and Its Influence on Sports Accomplishments – a Retrospective Study*, „Human Movement”, 13 (4), s. 380–387.
- Siekańska M. (2013), *Talent sportowy – psychologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju uzdolnionych zawodników*, Kraków: AWF.
- Silverman L.K. (1993), *Social Development, Leadership, and Gender Issues*, w: L.K. Silverman (red.), *Counseling the Gifted and Talented*, Denver, CO: Love Publishing.
- Stan M.M. (2015), *Study on the Structuring of Self-image in Early Childhood*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 187, s. 619–624.
- 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”, 12 (1), s. 3–54.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2012), *Nurturing The Young Genius*, „Scientific American Mind”, 23 (5).
- Uszyńska-Jarmoc J. i in. (2015), *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów*, Białystok: Centrum Kształcenia Ustawicznego, Uniwersytet w Białymstoku.
- Wosińska W. (2004), *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk: GWP.
- Wysocka E. (2012), *Dzieciństwo i młodość jako kategorie rozwojowe i społeczne*, w: E. Wysocka (red.), *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Van Tassel-Baska J., Olszewski-Kubilius P. (1994), *A Study of Self-concept and Social Support in Advantaged and Disadvantaged Seventh and Eighth*, „Roeper Review”, 16 (3).
- Zahorska M. (2014), *O popularności wśród gimnazjalistów. Kto jest popularny, a kto odrzucany*, w: P. Długosz, H. Kotarski, W. Jedynek (red.), *Czy stracone pokolenie? Młodzież i jej dylematy na początku XXI wieku*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Zakeri H., Karimpour M. (2011), *Parenting Styles and Self-esteem*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 29, s. 758–761.
- Zdebski J. (1998), *Sport. Osiągnięcia sportowe i ich uwarunkowania*, w: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa: Fundacja Innowacji.
- Zeidner M., Shani-Zinovich I. (2015), *A Comparison of Multiple Facets of Self-concept in Gifted vs. Non-identified Israeli Students*, „High Ability Studies”, 26 (2), s. 211–226.

STRESZCZENIE

W artykule podjęto problematykę samooceny dzieci. Tematyka ta jest istotna w pedagogice zdolności, gdyż sposób myślenia o sobie, dokonywanie oceny własnych możliwości ma znaczenie w kształtowaniu osiągnięć edukacyjnych i życiowych.

Celem badań było ustalenie różnic w samoocenie młodych, uzdolnionych szachistów – finalistów Mistrzostw Polski w szachach klasycznych i ich rówieśników, a także porównanie tych cech, które uznano za istotne dla osiągnięcia sukcesu w dziedzinie szachów. Badania ukazały różnice w poziomie samooceny badanych – istotnie więcej uzdolnionych szachistów prezentuje pozytywną samoocenę, dodatkowo jej średnie nasilenie jest w tej grupie istotnie wyższe. Samocena szachistów istotnie rzadziej jest nieukształtowana, co może świadczyć o większej ich dojrzałości w porównaniu z rówieśnikami. Ponadto uzdolnieni szachiści istotnie częściej podejmują rywalizację.

Uzyskane wyniki mogą wskazywać na wartość systematycznych treningów szachowych, a w szczególności szachowej praktyki dla kształtowania się samooceny dzieci. Ustalenia dokonane na podstawie zaprezentowanych badań są ważną wskazówką dla pedagogów, którzy poszukują sposobów na adekwatne kształtowanie samooceny swoich uczniów.

SŁOWA KLUCZOWE: samocena, samoocena zdolnych, szachiści, uzdolnieni szachiści

SUMMARY

The article discusses the issue of children's self-esteem. This subject is important in the pedagogy of giftedness, because the way of thinking about oneself, assessing one's own abilities is important in shaping educational and life achievements.

The aim of the research was to determine the differences in the self-esteem of young, talented chess players - finalists of the Polish Chess Championships and their peers, as well as a comparison of those features that were considered important for achieving success in chess. The research revealed differences in the level of self-esteem of the respondents - significantly more talented chess players present positive self-esteem, in addition, its mean intensity is significantly higher in this group. The self-esteem of chess players is less often not formed, which may indicate greater maturity in comparison with their peers. In addition, talented chess players are significantly more likely to compete.

Obtained results may indicate the value of systematic chess training, and in particular chess practice for shaping children's self-esteem. Findings made on the basis of the presented research are an important indication for educators who are looking for ways to adequately shape their students' self-esteem.

KEYWORDS: self-esteem, self-esteem of talented, chess players, talented chess players

ALICJA BAUM – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
e-mail: alicjabaum@aps.edu.pl
JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA – Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
e-mail: jlukasiewicz@aps.edu.pl

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 2.08.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 1.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.11.2019

Twórcza praca dydaktyczna nauczycieli akademickich w świetle The Evolving Systems Approach to Creative Work (ESA) Howarda E. Grubera

Academic teachers' creative didactic work in light of Howard E. Gruber's
The Evolving Systems Approach to Creative Work (ESA)

DOI 10.25951/4072

Wstęp

Nauczyciel akademicki realizując proces nauczania – uczenia się z udziałem studentów autonomicznie podejmuje decyzję o tym, jaki będzie przebieg tego procesu. Wśród różnych opcji najwyraźniej zarysowuje się dychotomiczne „rozdroże”: uczyć w sposób podający, pamięciowy, schematyczny, powtarzalny, „tak jak inni”? Czy „uczyć inaczej”: twórczo, nieszablonowo, atrakcyjnie, z wykorzystaniem nowatorskich strategii, metod, technik i środków kształcenia? W niniejszym artykule przedstawiam w ujęciu syntetycznym założenia podejścia teoretyczno-metodologicznego ESA oraz wyniki zrealizowanych przy jego wykorzystaniu badań empirycznych nad twórczą pracą dydaktyczną polskich nauczycieli akademickich, którzy – często wśród głosów krytyki ze strony innych wykładowców, ale przy aplauzie studentów – wdrażają i popularyzują innowacyjne rozwiązania koncepcyjne, metodyczne i organizacyjne w obszarze dydaktyki akademickiej.

Założenia teoretyczne

Podejście teoretyczno-metodologiczne *The Evolving Systems Approach to Creative Work* (ESA) powstało na bazie ponad 30 lat pracy badawczej amerykańskiego psychologa Howarda E. Grubera i jego uczniów oraz współpracowników zafascynowanych twórczą pracą naukowców,

działaczy społecznych i artystów. Tezy tworzące teorię ESA zostały wypracowane na kanwie analiz poznawczych studiów przypadków, których celem była rekonstrukcja procesu oraz kontekstu powstawania i realizacji twórczych pomysłów poprzez osadzenie ich w strukturze pracy badanej jednostki. Teoria ta mieści się w ramach paradygmatu konstruktywistycznego zarówno w obszarze ontologicznym, epistemologicznym, jak i metodologicznym (por. Szmidt, Modrzejewska-Świgulska 2011).

Twórczość najczęściej badana i opisywana jest w kontekście osoby, produktu, procesu lub środowiska (Nęcka 2001). W omawianej teorii nacisk położony jest przede wszystkim na badanie procesu powstawania twórczego produktu z uwzględnieniem drogi od pomysłu do jego wcielenia w życie. U podłoża teorii twórczej pracy Grubera leżą pytania:

1. Jak przebiega twórcza praca?
2. Co ludzie robią, gdy są kreatywni?
3. W jaki sposób kreatywna osoba organizuje i wdraża swoje zasoby, czego nikt inny nie zrobił? (Gruber 1989a).

Koncepcja ta ma charakter systemowy. Zgodnie z klasyczną definicją system oznacza „zbiór elementów sprzężonych ze sobą w taki sposób, że tworzą one całość wyodrębniającą się w danym otoczeniu; jest to kompleks elementów znajdujących się we wzajemnej interakcji” (Duraj-Nowakowa 1992). Systemowe podejście w poznawaniu i analizowaniu twórczości oznacza uwzględnienie nie jednego (np. talent), ale wielu – działających łącznie i wchodzących we wzajemne interakcje czynników (Nęcka 2001). Zbudowana na filarach paradygmatu konstruktywistycznego systemowo-ewolucyjna teoria twórczej pracy Grubera przedstawia ją w specyficzny, złożony sposób. W intencji samego autora ma ona stanowić „przewodnik do badań dotyczących twórczych osób” (Gruber 1980). Na potrzeby niniejszego opracowania opisane zostaną główne, składające się na nią tezy.

1. Twórcza praca ewoluuje przez długi czas, ma charakter przyrostowy i przypomina budowanie skomplikowanej nieraz konstrukcji krok po kroku, „cegła po cegle” (*brick on brick*). Inaczej można powiedzieć, że jest to „cierpliwy rodzaj budowania” (Gruber 1989a).
2. W pracy osoby kreatywnej często wyróżnia się kilka głównych kierunków działalności. To tzw. „sieć przedsięwzięć” (*network of enterprises*). Składa się na nią kilka równolegle realizowanych projektów, które najczęściej są ze sobą powiązane, chociaż mają zróżnicowaną rangę. Sieć ta jest interaktywna i współzależna (Gruber 1983; 1989a).
3. Kreatywna osoba wykorzystuje w swojej pracy nie tylko wiedzę ekspercką z danej dziedziny lub dziedzin, w której się specjalizuje i którą można uznać

- za podstawę dla podejmowanych przez nią twórczych działań, ale także metafory, społeczne relacje, projekty i heurystyki, czyli wskazówki pomagające twórczo myśleć i odnajdywać skuteczne rozwiązania dla różnego rodzaju problemów (Gruber 1989a).
4. W procesie twórczym daje się zauważyć wiele przykładów „powtarzającej się” pracy. Zanim dojdzie do wypracowania twórczego dzieła, konieczne jest niejednokrotnie dokonanie wielu prób i powtórzeń, aż do osiągnięcia efektu zadowalającego twórcę (Brower 2003).
 5. Istotną rolę w pracy osób kreatywnych odgrywa specyfika jej organizacji, związana głównie z silnym ukierunkowaniem na osiągnięcie zaplanowanego celu i determinacją w realizacji prowadzących do niego zadań (por. Gruber 1985; 1989a). Koncentracja twórców na celu ich działania powoduje zacieśnianie się granic między życiem a pracą. Dla kreatywnych osób często „życie to praca, a praca to życie” (Wallace 1989). Ponadto każda twórcza osoba ma pewną koncepcję swoich życiowych zadań. Ludzie twórczy są przy tym bardzo zorientowani zadaniowo, znacznie bardziej niż „ego zorientowani” (Gruber 1989a).
 6. Twórcza praca trwa latami. Nie jest ona jak „światło błyskawicy” (Gruber 1989a). Cechuje ją przynajmniej pięcioletni czas trwania, w którym wyróżnić można etapy dynamicznej i wolniejszej pracy, przerwy, a także „nagle” olśnienia, pociągające za sobą nowe, intensywne działania (Gruber 1989a).
 7. Kreatywni ludzie są w stanie ciężko pracować przez bardzo długi czas, nawet jeśli ich działania nie przynoszą natychmiastowych rezultatów lub nagród, ale praca ta jest dla nich przyjemna (Gruber 1988).
 8. Twórcza praca jest nastawiona na innowacje, czyli wdrażanie pomysłów w życie, ucieleśnianie idei, które zrodziły się w umysłach osób kreatywnych, które wierzą, że robią coś, czego wcześniej nie robiono, chcą robić coś nowego (Gruber 1989ab).

Zarys procedury badań własnych

W badaniach dotyczących doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej, rozumianej przeze mnie jako świadomie podejmowane przez nauczyciela działania mające na celu wdrażanie oraz popularyzowanie nowych (dla nauczyciela, studentów i co najmniej własnej uczelni) strategii postępowania dydaktycznego, rozwiązań metodycznych, a także organizacyjnych

związanych z procesem kształcenia studentów¹, wykorzystałam nakreślone już podejście teoretyczno-metodologiczne ESA.

Główne problemy badawcze w projekcie sformułowane zostały następująco: *Jakie są doświadczenia nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej, jakie nadają im znaczenia i jak można interpretować te relacje wykorzystując teorię „The Evolving Systems Approach to Creative Work” Grubera oraz inne teorie twórczości?*

W tym obszarze zwróciłam szczególną uwagę przede wszystkim na: doświadczenia inspirujące i stymulujące nauczycieli akademickich do twórczych działań, doświadczenia w budowaniu warsztatu dydaktycznego, doświadczenia w wymyślaniu i wdrażaniu nowych rozwiązań dydaktycznych, związane z nimi formy aktywności podejmowane przez nauczycieli akademickich, przeszkody i reakcje zwrotne ze strony studentów i współpracowników, jakich doświadczają badani, a także doświadczenia w zakresie organizowania przez nich swojego czasu i pracy. Interesujące były dla mnie również doświadczenia rozmówców w odniesieniu do wprowadzonych w 2011 r. Krajowych Ram Kwalifikacji (Okraj 2019b).

Ze względu na specyficzne wytwory twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich: nowe strategie, techniki kształcenia, oryginalne warsztaty, ćwiczenia, środki dydaktyczne, programy kształcenia, systemy oceniania studentów itp., w prowadzonych badaniach postawiłam również problem badawczy dotyczący tego zagadnienia: *Jaki jest przedmiot i właściwości rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez badanych nauczycieli akademickich?*

Istotne było dla mnie również pytanie: *Jakie są wyróżniki warsztatu pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich?*

Zgodnie z założeniami podejścia teoretyczno-metodologicznego ESA badacz prowadzący badania nad twórczą pracą jednostek ma do spełnienia dwie funkcje:

1. Fenomenologiczną, która wiąże się z ukazywaniem doświadczeń osób badanych wraz z przypisywanymi im przez nich znaczeniami – „tak jak widzą to osoby badane”.
2. Krytyczną, związaną procesem interpretacji relacji narratorów połączonym z odnoszeniem ich do teorii celem ich wyjaśnienia. Inaczej mówiąc, badacz

¹ W nawiązaniu do teorii Romana Schulza przyjmuję, że w obszarze wyników twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich mieszczą się zarówno: adaptacje rozwiązań zaproponowanych przez innych, modyfikacje istniejących rozwiązań oraz autorские propozycje rozwiązań dydaktycznych – por.: R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 1994, s. 84.

wykorzystuje „ramę teoretyczną” do interpretacji sensu wypowiedzi rozmówców (Gruber, Bödeker 2005; Wallace 1989; Kvale 2014).

Dla zbadania doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej zastosowano deskryptywne, wielokrotne studium indywidualnych przypadków. Celem takiego studium jest „opis zjawiska (przypadku) w kontekście rzeczywistości” (Yin 2015). Jak pisze Krzysztof Konarzewski (2000), to właśnie „studium przypadku okazuje się bezcenne, gdy interesujące nas zjawisko jest rzadkie. Studium przypadku innowacji dydaktycznej czy wychowawczej z reguły daje o niebo głębszą wiedzę niż masowe, a powierzchowne badania przeglądowe”.

W badaniach wzięło udział 13 nauczycieli akademickich, którzy przynajmniej od 5 lat (taki warunek stawia twórczej pracy Gruber – 1989a) wprowadzają takie rozwiązania w pracy ze studentami. Dobór osób do badań odbywał się przy zastosowaniu techniki „śnieżnej kuli”, która polega na „przechodzeniu od jednego przypadku do kolejnych na podstawie wskazań respondentów, kto jeszcze – zgodnie z przyjętą w badaniach definicją przypadku – mógłby się nadać do badania” (Flick 2010).

W obrębie studium przypadku dla pozyskania materiału empirycznego przeprowadzone zostały wywiady jakościowe częściowo ustrukturyzowane (*semi-structured life world interview*), analiza treści publikacji naukowych i dydaktycznych autorstwa badanych oraz analiza zdjęć z zajęć dydaktycznych, warsztatów i szkoleń prowadzonych przez badanych nauczycieli. Następnie poszczególne wywiady poddane zostały transkrypcji, a spisany tekst wraz z zapisem cyfrowym stanowiły materiał empiryczny, który podlegał dalszej interpretacji. W procesie tym zastosowany został model Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej (*Interpretative Phenomenological Analysis – IPA*). Głównym celem badaczy posługujących się modelem IPA jest wnikliwa analiza tego, w jaki sposób ludzie nadają sens swoim doświadczeniom. Zakłada się tu, że człowiek aktywnie angażuje się w interpretację zdarzeń, których doświadcza, a także obiektów i ludzi, których spotyka w swoim życiu (Smith, Pietkiewicz 2012). Założenia IPA korespondują z wymaganiami stawianymi badaczowi w teoretyczno-metodologicznym podejściu do badania twórczej pracy kreatywnych osób wypracowanym przez Grubera (1980). Zastosowane w badaniach metody i techniki badań pozwoliły na zgromadzenie pokaznego i zróżnicowanego materiału badawczego, umożliwiającego wieloaspektowe poznanie doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej.

Wyniki badań własnych – ujęcie syntetyczne

Przeprowadzone badania z wykorzystaniem podejścia ESA pozwoliły nakreślić – nieobecną do tej pory w literaturze przedmiotu – propozycję systemowego modelu twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich. Na interaktywny zbiór tworzących go elementów składają się:

1. Konglomerat celów przyświecających podejmowanym przez nauczycieli twórczym działaniom dydaktycznym, obejmujący:
 - nadrzędny cel pracy dydaktycznej nauczycieli, który można określić wspólnym dla ich przypadków hasłem „Uczyć inaczej”,
 - cele kształcenia studentów, ujęte dawniej w programach kształcenia, a obecnie zapisane w Krajowych Ramach Kwalifikacji,
 - osobiście formułowane przez nauczycieli cele kształcenia związane z „wychodzeniem poza” ramy programowe, a obejmujące m.in. rozwijanie w studentach takich cech, jak: kreatywność, odpowiedzialność, refleksyjność,
 - cele proponowanych rozwiązań dydaktycznych, które mają służyć osiągnięciu zaplanowanych efektów.

Cele te wiążą się ze sobą, ukierunkowując i porządkując twórcze działania dydaktyczne badanych nauczycieli.

2. Indywidualna wizja kształcenia wypracowana przez badanych nauczycieli, która zawiera w sobie ślady osobistych doświadczeń krystalizujących, inspirowanych i ukierunkowujących ich na własną – twórczą pracę dydaktyczną, a także wiąże się z ich zainteresowaniami, pasjami i przyjętymi celami własnej pracy i kształcenia studentów. Wizje te są specyficzne dla poszczególnych nauczycieli, wszystkie jednak łączą odejście od kształcenia podającego na rzecz alternatywnego, związanego z celem własnej pracy – „Uczyć inaczej”.
3. Pasja badanych nauczycieli, która występując w każdym z badanych przypadków, przyjmuje jednak wiele odcieni i wiąże się z: kształceniem studentów, wybranymi przez nauczycieli: koncepcjami, metodami/technikami kształcenia, w obrębie których wdrażają oni proponowane przez siebie rozwiązania, a także z własnymi zainteresowaniami, które zostały przeniesione przez nauczycieli na grunt dydaktyki i tu rozwijane w postaci propozycji dydaktycznych.
4. Wiedza nauczycieli dotycząca: dydaktyki, wybranej przez siebie koncepcji/metod/technik kształcenia, w obrębie których proponują oni i wdrażają rozwiązania dydaktyczne, obszarów własnych zainteresowań (programowanie, gry, sztuka itp.), które wiążą się z tymi propozycjami.

5. Postawa twórcza, przejawiająca się m.in. w nastawieniu badanych nauczycieli na innowacje polegające na wprowadzaniu i promowaniu nowych/wartościowych (przydatnych) rozwiązań dydaktycznych/radzeniu sobie z napotykanymi trudnościami poprzez szukanie alternatywnych rozwiązań.
6. Tworzący „samonapędzający się mechanizm” twórczych działań zbiór czynników stymulujących badanych nauczycieli do twórczej pracy dydaktycznej, obejmujący: radość wymyślania i satysfakcję z udanego wdrażania i popularyzowania nowych rozwiązań dydaktycznych, pozytywne informacje zwrotne otrzymywane od studentów, poczucie „ważności” i użyteczności proponowanych rozwiązań, możliwość rozwijania własnej pasji oraz związanej z nią wiedzy i umiejętności, a także dzielenia się tym z innymi.
7. Trudności w pracy dydaktycznej, obejmujące głównie takie czynniki, jak: deficyt czasu potrzebnego na realizację wszystkich pomysłów i form aktywności związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem proponowanych rozwiązań dydaktycznych, brak/deficyt środków finansowych potrzebnych na zakup niezbędnych do pracy materiałów, udział w szkoleniach czy konferencjach, krytyka ze strony innych nauczycieli akademickich.
8. „Splot aktywności” związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem proponowanych rozwiązań dydaktycznych, obejmujący – oprócz realizacji zajęć ze studentami – także prowadzenie szkoleń i warsztatów promujących propozycje dydaktyczne, pisanie artykułów i monografii poświęconych tym rozwiązaniom, w niektórych przypadkach prowadzenie badań z ich wykorzystaniem, kierowanie kołami naukowymi, organizacje i udziały w konferencjach dydaktycznych i naukowych, podczas których nauczyciele prezentują wyniki swoich twórczych działań dydaktycznych. W poszczególnych przypadkach, w „splocie aktywności” nauczycieli znajdują się także działania wpisujące się w edukację nieformalną, wolontariat, organizację akcji okolicznościowych realizowanych nie tylko w uczelniach, lecz także poza nimi. Różnorodne formy aktywności podejmowane przez badanych nauczycieli łączy wykorzystanie podczas ich realizacji proponowanych przez siebie rozwiązań dydaktycznych.
9. Indywidualna strategia organizacji czasu i pracy, umożliwiająca nauczycielom satysfakcjonujący udział w wielu formach aktywności.
10. Efekty twórczej pracy dydaktycznej, obejmujące: adaptacje, twórcze modyfikacje oraz autorskie propozycje rozwiązań dydaktycznych w obrębie: koncepcji/metod/technik/narzędzi kształcenia, sposobów oceniania studentów. W koncepcji ESA środowisko pracy stanowi „ewoluujący system”, w którym również w sposób systemowy działa jednostka realizując swoją twórczą

pracę (Gruber 1989a). W odniesieniu do badanych nauczycieli akademickich można stwierdzić, że środowisko szkoły wyższej jest ważną częścią składową realizowanej przez nich twórczej pracy. Przyjmuje ona postać swoistej przestrzeni dla podejmowanych przez nich twórczych działań dydaktycznych. Korzystając ze stwarzanej przez uczelnie wyższe autonomii w zakresie działalności metodycznej, badani nauczyciele wybrali drogę twórczych, innowacyjnych działań – sprzeciwiając się rutynie, schematom, nudzie i nieefektywności kształcenia podającego. Środowisko pracy – w tym przypadku uczelnia wyższa – chociaż stanowi system sama w sobie, w odniesieniu do twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich jest elementem tego systemu, aranżowanym intencjonalnie i samodzielnie przez dydaktyków, zgodnie z przyświecającymi im celami, wizją kształcenia, przy aktywnym udziale własnej pasji, postawy twórczej, doświadczeń stymulujących ich do podejmowania tego typu działań i innymi elementami podejmowanej przez nich twórczej pracy dydaktycznej.

Poszczególne elementy systemu twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich łączą się ze sobą tworząc złożoną, kompatybilną, synergiczną całość. Żaden z tych elementów „pojedynczo” nie jest wystarczający do powstania innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych. Wszystkie one razem, wzajemnie się przenikając, przyczyniają się do budowania nowych jakości w obszarze dydaktyki akademickiej.

Wiele z części składowych nakreślonego modelu, ze względu na ich wieloelementowość, złożoność i koherencję również cechuje wewnętrzna, systemowa organizacja. Tak jest w przypadku celów pracy dydaktycznej, wiedzy nauczycieli, stymulatorów działania, „splotu aktywności”, w które angażują się nauczyciele, oraz indywidualnych strategii organizacji czasu i pracy. Twórczą pracę dydaktyczną nauczycieli akademickich cechują zatem złożoność i wielowymiarowość. Nie jest to praca łatwa ani prosta w swojej warstwie koncepcyjnej i realizacyjnej. Mimo że jest realizowana przez badanych nauczycieli, w codziennej pracy ze studentami przyjmuje postać twórczości profesjonalnej, wymagającej nie tylko specjalistycznej, rozwijającej się od „intuicyjnej” do „eksperckiej” wiedzy, lecz także innych – zarysowanych w modelu czynników: jasno sprecyzowanych celów własnych działań, własnej wizji kształcenia, pasji, postawy twórczej, doświadczeń stymulujących do twórczej pracy oraz specjalnej strategii jej organizacji.

Wyłaniający się z badań systemowy model twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich obejmuje zatem więcej elementów niż proponowany przez Grubera systemowy model twórczej pracy zawierający głównie: cel, wiedzę i uczucia twórcy (Gruber 1989a).

Cechujący twórczą pracę dydaktyczną nauczycieli akademickich „splot aktywności” związanych z wdrażaniem i promowaniem proponowanych rozwiązań dydaktycznych przypomina w swojej – interaktywnej i koherentnej strukturze oraz organizacji – „sieć przedsięwzięć” opisywaną przez Grubera. W przypadku badanych nauczycieli nie jest ona jednak budowana głównie wokół celu twórczej pracy, któremu jest podporządkowana – co podkreślał Gruber. Wydaje się, że zarówno rdzeniem, wokół którego gromadzone są poszczególne, licznie podejmowane przez nich formy działania, jak i silnym ich spoiwem jest synergiczne połączenie: (1) pasji nauczycieli, (2) chęci własnego – również poprzez tę pasję – rozwoju, (3) głównego celu przyświecającego realizowanej przez siebie pracy dydaktycznej („Uczyć inaczej”), (4) postawy twórczej związanej z dążeniem do opracowywania własnych rozwiązań czy modyfikowania istniejących, a także (5) chęci ich popularyzowania – „przekazywania dalej” – co z kolei wiąże się z poczuciem towarzyszącym nauczycielom stymulującym do twórczej pracy, że są one nowe/wartościowe/użyteczne/efektywne/inne od znanych dotychczas sposobów kształcenia. Tak jak opisywał to Gruber w odniesieniu do „sieci przedsięwzięć” – „splot aktywności” podejmowanych przez badanych nauczycieli cechuje: trwałość, wytrzymałość, wewnętrzne zmiany w obrębie poszczególnych elementów, interakcyjne połączenia między nimi, obecność elementów–aktywności czynnych–stałych, regularnych i „uśpionych” – podejmowanych epizodycznie bądź z dłuższymi przerwami. „Splot aktywności” związanych z implementacją i rozpowszechnianiem proponowanych przez siebie rozwiązań dydaktycznych stanowi immanentną i dystynktywną właściwość twórczej pracy realizowanej przez badanych nauczycieli akademickich.

Poszczególne systemy twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli znajdują swoje odzwierciedlenie w indywidualnie budowanych przez lata warsztatach ich pracy dydaktycznej.

Całokształt poczynań nauczycieli cechuje wewnętrzna zgodność i harmonia warunkowana dogłębnym przemyśleniem własnych działań i proponowanych rozwiązań dydaktycznych, pewnością ich stosowania, przekonaniem o ich słuszności i wartości. Na czynnik ten – występujący w twórczej pracy przedstawicieli różnych dziedzin wiedzy – zwracał uwagę w swojej koncepcji również Gruber.

Analiza wertykalna i horyzontalna obrazów twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich ukazała – konstytutywny dla koncepcji Grubera – walor ewolucyjności, obejmujący zarówno jej całokształt, jak i poszczególne elementy systemu. W przypadku twórczej pracy dydaktycznej bada-

nych nauczycieli akademickich ewolucyjność ta przybiera jednak specyficzny wymiar i wiąże się głównie z:

- pojawianiem się i włączaniem do repertuaru stosowanych przez nich: metod/technik/strategii/narzędzi kształcenia nowych pozycji będących: adaptacjami poznawanych przez nich rozwiązań, twórczymi ich modyfikacjami lub autorskimi propozycjami lub/a także
- rozbudowywaniem własnych propozycji – od prostych/pojedynczych rozwiązań do całych systemów–modeli prowadzenia zajęć/warsztatów,
- zmianami w obrębie własnych postaw wobec studentów, własnej roli i pozycji jako nauczyciela akademickiego – co w recepcji badanych nauczycieli wiąże się z procesem ich „dojrzwania”, kształtowania się własnej tożsamości zawodowej, kolejnymi doświadczeniami, na podstawie których badani uczą się, modyfikują swoje rozwiązania dydaktyczne i generują kolejne.

Ewolucji podlega także wiedza badanych nauczycieli, którzy pasjonując się wybraną przez siebie metodą/strategią/koncepcją kształcenia, przez lata pogłębiają wiedzę na jej temat w procesie samokształcenia, uczestnicząc w różnego rodzaju kursach, szkoleniach itp. Przechodząc od początkowo – intuicyjnego – ich stosowania, z czasem stają się ekspertami w ich zakresie, którzy nie tylko posiadają pogłębioną wiedzę teoretyczną na ten temat, ale tworzą i wdrażają w ich obrębie także własne rozwiązania dydaktyczne, które następnie popularyzują wśród studentów/doktorantów/nauczycieli w szkołach różnego szczebla. Ewolucji podlega także „splot aktywności” związanych z implementowaniem i rozpowszechnianiem proponowanych przez nich rozwiązań. Wiele z elementów tego systemu funkcjonuje w nim w sposób stały/regularny, inne pojawiają się cyklicznie, niektóre epizodycznie. Zmiany w obrazie „splotu aktywności” nie burzą go i nie prowadzą do rozpadu. Zmieniają jedynie czasowo jego skład i wzajemny układ aktywności między sobą.

Względnie stałe okazują się natomiast cele własnej pracy dydaktycznej, w tym nadrzędny „Uczyć inaczej”, oraz cele kształcenia studentów (kreatywność, refleksyjność, odpowiedzialność) – ważne dla badanych nauczycieli, a wykraczające niejednokrotnie poza zapisy zawarte w dokumentach (programy kształcenia, zapisy KRK). Stałe pozostaje również ich dążenie do realizacji procesu kształcenia w sposób nieszablonowy i „poza schematem”.

Zakończenie

Zastosowane w opisywanych badaniach podejście ESA okazało się być trafną bazą teoretyczno-metodologiczną dla poznania, opisu, analizy i interpretacji twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich. Uzyskane wyniki badań wiążą się jednak wyraźnie z wyjściem „poza” sformułowane przez Grubera tezy, jednak nie jako ich kwestionowanie czy negację, ale bardziej jako rozwinięcie i uzupełnienie wynikające ze specyfiki badanej grupy zawodowej nauczycieli akademickich oraz realizowanych przez nich twórczych działań w obrębie dydaktyki akademickiej.

BIBLIOGRAFIA

- Brower R. (2003), *Constructive Repetition, Time and the Evolving System Approach*, „Creativity Research Journal, Special issue: Festschrift for Howard E. Gruber”, 15 (1), s. 61–72.
- Duraj-Nowakowa K. (1992), *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków: WN WSP.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: PWN.
- Gruber H.E. (1980), *And the Bush Was Not Consumed: The Evolving Systems Approach to Creativity*, w: S. Modgil, C. Modgil (red.), *Towards a Theory of Psychological Development*, Windsor: NFER Publishers, s. 269–299.
- Gruber H.E. (1983), *History and Creative Work: From the Most Ordinary to the Most Exalted*, „Journal of the History of the Behavioral Sciences”, 19 (1), s. 4–15.
- Gruber H.E. (1985), *From Epistemic Subject to Unique Creative Person at Work*, „Archives de Psychologie”, 54, s. 167–185.
- Gruber H.E. (1988), *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, „Creativity Research Journal”, 1, s. 27–51.
- Gruber H.E. (1989a), *Creativity and Human Survival*, w: H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, New York: Oxford University Press, s. 286–294.
- Gruber H.E. (1989b), *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, w: H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, New York: Oxford University Press, s. 4–35.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa: WSIP.
- Kvale S. (2014), *Interviews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Okraj Z. (2019a), *Bez szablonu: twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

- Okraj Z. (2019b), *Krajowe ramy kwalifikacji a twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich – relacja z badań*, „Studia z Teorii Wychowania”, 26 (1), s. 173–192.
- Rostan S.M. (2003), *In the Spirit of Howard E. Gruber’s Gift: Case Studies of Two Young Artists’ Evolving Systems*, „Creativity Research Journal”, 15 (1), s. 45–60.
- Schulz R. (1994), *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Smith J.A., Pietkiewicz I. (2012), *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, „Psychological Journal”, 18 (2), s. 361–369.
- Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (2011), *Psychopedagogiczne badania biograficzne nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk*, w: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii innych*, t. 2: *Biografia i badanie biografii*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 13–38.
- Vidal F. (2003), *Contextual Biography and the Evolving System Approach to Creativity*, „Creativity Research Journal”, Special issue: Festschrift for Howard E. Gruber, 15 (1), Routledge, s. 73–82.
- Wallace D.B. (1989), *Studying the Individual: The Case Study Method and Other Genres*, w: H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, New York: Oxford University Press, s. 36–55.
- Yin R.K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych: projektowanie i metody*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

STRESZCZENIE

Celem opracowania jest prezentacja głównych tez podejścia teoretyczno-metodologicznego *The Evolving Systems Approach to Creative Work* oraz syntetyczne przedstawienie wyników badań nad twórczą pracą dydaktyczną nauczycieli akademickich. Na wyłaniający się z badań systemowy model realizowanej przez nich twórczej pracy składa się: konglomerat celów kształcenia, w tym ten najistotniejszy – „Uczyć inaczej”, indywidualna wizja kształcenia, pasja nauczycieli, ich wiedza, postawa twórcza, doświadczenia stymulujące, trudności, „splot aktywności” związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem proponowanych rozwiązań dydaktycznych, indywidualna strategia organizacji czasu i pracy oraz efekty realizowanej przez nich twórczej pracy dydaktycznej (adaptacje, twórcze modyfikacje, pomysły autorskie).

SŁOWA KLUCZOWE: twórcza praca dydaktyczna, nauczyciel akademicki, podejście ESA

SUMMARY

The aim of this article is to present the main thesis of *The Evolving Systems Approach to Creative Work* theory and presentation – in outline – results of research on academic teachers' creative work. Emerging from the research systematic model of creative work includes: a conglomerate of the aims of education with the main: "teaching in other way", individual vision of education, teachers' passion towards work, their knowledge, creative attitude, stimulating experiences, difficulties, convolution of activities connected with implementation and popularization of new didactic solutions, individual organization of time and work and results their creative work (adaptations, creative modifications, original ideas).

KEYWORDS: creative didactic work, academic teacher, ESA theory

ZOFIA OKRAJ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: zokraj@ujk.edu.pl

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji: 26.09.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 11.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.11.2019

Metody oddziaływań wychowawczych w rodzinach zdolnych dzieci

Methods of parenting gifted children

ODI 10.25951/4073

Podstawy teoretyczne

Metody wychowania – zgodnie z większością definicji – utożsamiane są z drogą, sposobem postępowania wychowawczego stosowanym świadomie, systematycznie i konsekwentnie (de Tchorzewski 2018, s. 141). Józef Górniewicz traktuje metodę wychowania jako „sposób współbycia, współprzebywania wychowawcy z wychowankiem w kontakcie bezpośrednim lub pośrednio, za pomocą sztuki, nauki czy wytworów własnych wychowanka” (2007, s. 86). Metody oddziaływań wychowawczych stanowią istotny element procesu wychowawczego, odpowiadają bowiem za jego stronę operacyjną (Górniewicz 2007, s. 74–75). Nie należy jednak – co podkreśla Krzysztof Konarzewski – postrzegać ich wyłącznie w kategorii gotowego schematu działania. Pewna wiedza o metodach jest konieczna do skutecznego ich stosowania w praktyce wychowawczej, lecz nie może ograniczać twórczego podejścia wychowawcy (Konarzewski 1992, s. 326).

U podstaw wyboru metody leży określona idea, którą wychowawca chce zaoferować wychowankowi. Metody wychowania są więc funkcją ideału i celów wychowawczych (Górniewicz 2007, s. 87), wyznaczających kierunek działań wychowawcy. Żadna z metod nie ma jednak charakteru uniwersalnego, wzajemnie się one uzupełniają i dopełniają. Trzeba pamiętać też o tym, że skuteczność metod wychowania zależy od wielu czynników – nie tylko od umiejętności jej praktycznego zastosowania przez wychowawcę, lecz także choćby od etapu rozwoju wychowanka, jego cech, dotychczasowych doświadczeń i wpływów środowiskowych, którym aktualnie podlega (Łobocki 2006, s. 189–190).

W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele klasyfikacji metod wychowania ujmowanych najczęściej w układzie dychotomicznym (zob.

np. Konarzewski 1982, 1992; Łobocki 1992, 2006; Górniewicz 2007; de Tchorzewski 2018). Pierwszą grupę metod – określaną mianem metod wpływu bezpośredniego, a przez część autorów nazywanych też metodami indywidualnymi (Konarzewski 1982; Łobocki 2006; Górniewicz 2007) – tworzą metody polegające na bezpośrednim udziale wychowawcy w kształtowaniu określonych opinii, przekonań, postaw czy konkretnych zachowań wychowanka. Druga z kolei grupa metod – wpływu pośredniego – obejmuje te spośród oddziaływań wychowawcy, w których on sam bezpośrednio nie uczestniczy. „Istota ich polega – pisze Mieczysław Łobocki – na czynnym uczestnictwie samych wychowanków w inspirowanym przez wychowawców procesie wychowania. Dzieci i młodzież nie zdają sobie tutaj sprawy, że są przedmiotem świadomych i celowych oddziaływań” (1992, s. 87). Większość autorów zgodna jest co do tego, które spośród metod wychowania to metody bezpośrednie. Zalicza się do nich metodę nagradzania, metodę karania, metodę perswazyjną, metodę modelowania i metodę zadaniową (Konarzewski 1982; Łobocki 2006; Górniewicz 2007).

Większą różnorodność obserwuje się w konstruowanym przez różnych autorów katalogu pośrednich metod oddziaływania wychowawczego. Źródłem zmian opinii, przekonań, postaw czy zachowań wychowanka może być np. jego otoczenie społeczne. Wychowawca będzie dążył tu do wykorzystania naturalnego wpływu grupy w celach wychowawczych. Krzysztof Konarzewski wyróżnia następujące klasy metod grupowych, wyprowadzając je z czterech kanałów wpływu grupy na jednostkę: metody kształtowania odniesienia porównawczego (ustalenie składu grupy, eksponowanie grup odniesienia porównawczego), metody kształtowania nacisku grupowego (zbiorowe nagradzanie i karanie, pobudzanie współzawodnictwa grupowego), metody kształtowania systemu norm i ról społecznych (poprzez stanowienie ich w sposób arbitralny, na mocy decyzji grupowej albo poprzez pobudzenie wynalazczości kulturowej), metody kształtowania grupowych wzorów życia (1982, s. 253–276). Z kolei Józef Górniewicz wskazuje na oddziaływanie wychowawcy na wychowanka za pośrednictwem grupy poprzez kształtowanie norm i wartości grupowych, restrukturyzowanie spontanicznie ukształtowanych powiązań interpersonalnych w grupie wychowawczej oraz kreowanie przywództwa grupowego (2007, s. 93–94). Mieczysław Łobocki wśród metod oddziaływań grupowych wymienia aktywizowanie dzieci i młodzieży poprzez działalność zespołową, samorządową oraz współdziałanie uczniów w organizowaniu lekcji (2006, s. 218–229). Najszerzej ujmując pośrednie metody wychowania Andrzej M. de Tchorzewski, który zalicza do nich metody wpływu sytuacyjnego, metody oddziaływań społecznych

oraz metody transfiguracyjne. Autor włącza do zestawu pośrednich oddziaływań wychowawcy wszelkie okoliczności i warunki społeczne mogące sprzyjać realizacji założonych celów wychowania (2018, s. 148–149).

Założenia metodologiczne

Zaprezentowane poniżej wyniki pochodzą z badań zrealizowanych z udziałem rodzin wychowujących dzieci zdolne (Stańczak 2019). Badania przeprowadzono na podstawie metodologii badań biograficznych, związanych z doświadczeniem życia codziennego z perspektywy przeżywających je osób. Ważne jest tu jednak nie tyle odtwarzanie zdarzeń i faktów, ile poszukiwanie subiektywnych znaczeń nadanych im przez ich uczestników (Lalak 2010, s. 238–240). Biografia przedstawia nie tylko doświadczenia danej osoby, lecz także grupy, której jest ona członkiem. Wspólna treść narracji członków grupy rodzinnej tworzona jest w wyniku międzyludzkich negocjacji i podtrzymywana dzięki uzgadnianiu wspólnych interpretacji zdarzeń (Trzebiński 2002, s. 26). W przywoływanych badaniach tematem organizującym opowieść snutą przez rodziców było nie tyle konkretne zdarzenie, ile procesy odkrycia i rozwoju zdolności dziecka, których rozumienie przyjęto za Franzem J. Mönksem jako pewien potencjał do uzyskania wysokich lub bardzo wysokich osiągnięć w jednej lub kilku dziedzinach aktywności (Mönks, Katzko 2005, s. 191). Procesy transformacji, jakim podlegają dziecięce zdolności (od poziomu potencjalności poprzez kompetencje, eksperckość aż do wybitności) opisuje jedna z najnowszych koncepcji – megamodel rozwoju talentów – którego twórcami są Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius oraz Frank C. Worrell (2011; 2015). Celem badań było zatem dokonanie rekonstrukcji doświadczeń rodzin dzieci i młodzieży przejawiających uzdolnienia w obszarze akademickim, artystycznym i sportowym, związanych z odkryciem i rozwojem dziecięcych potencjalności oraz zidentyfikowanie znaczeń nadawanych przez rodziny owym doświadczeniom.

Materiał badawczy zgromadzony został za pomocą indywidualnego wywiadu pogłębionego, który pozwala na poznanie subiektywnych perspektyw dotyczących jednego lub kilku wąsko zdefiniowanych tematów (Brounéus 2011, s. 130). Niewielki stopień strukturyzacji wywiadu stworzył przestrzeń dla „zagłębienia się” w rozmowę i „otwartości” na pojawiające się dygresje badanych, co wskazało nowe ścieżki poszukiwań (Agrosino 2010, s. 89–90). Jedną z nich był wątek metod oddziaływań wychowawczych praktykowanych w rodzinach dzieci zdolnych.

W badaniach uczestniczyły rodziny wychowujące co najmniej jedno dziecko uznane za zdolne na podstawie jego dotychczasowych osiągnięć (najczęściej były to bardzo wysokie i wysokie wyniki w nauce, połączone z wysokimi pozycjami na listach rankingowych konkursów przedmiotowych, artystycznych albo sportowych o zasięgu od lokalnego po międzynarodowy) lub – tak jak w przypadku najmłodszego z dzieci – możliwość ich uzyskania. Jest to jedno z kryteriów włączenia dziecka do grupy uczniów zdolnych (zob. Lewowicki 1980). Jako że dobór próby oparty został na logice doboru celowego, a podczas jej konstrukcji zastosowano regułę maksymalnej zmienności (Flick 2011, s. 59), kolejnymi z kryteriów różnicujących grupę badawczą były: rodzaj zdolności dziecka ujawniających się w jednym z trzech obszarów – akademickim (w zakresie przedmiotów humanistycznych, ścisłych, języków obcych), artystycznym (muzyczne: gra na pianinie, fortepianie, gitarze, akordeonie, wiolonczeli, skrzypcach, śpiew, rytmika; plastyczne: rysunek; taniec: klasyczny, nowoczesny) i sportowym (pływanie, tenis ziemny, piłka siatkowa, short track, kick boxing, gimnastyka akrobatyczna); wiek (szkolny, wczesny i późny okres dorastania) oraz miejsce zamieszkania (miasto, wieś). Ostatecznie w badaniach wzięło udział 18 rodzin (dwie z nich to rodziny monoparentalne), których dorośli członkowie to na ogół ludzie bardzo dobrze wykształceni, pracujący w urzędach i innych państwowych oraz samorządowych instytucjach, o stabilnej sytuacji finansowej, zamieszkujący środowisko miejskie i podmiejskie.

Mimo że jednostką badawczą była grupa rodzinna, wywiady prowadzono głównie z matkami, co pozostaje w zgodzie z przyjętym założeniem o wewnątrzrodzinnym negocjowaniu znaczeń (Cierpka 2004). Tylko w przypadku 4 rodzin odbyto rozmowę z każdym z rodziców. W sumie przeprowadzono i poddano analizie (kodowanie – wstępne, skoncentrowane, zogniskowane; kategoryzowanie i formułowanie konstruktów teoretycznych) 22 indywidualne wywiady pogłębione.

Metody wychowania praktykowane w rodzinach dzieci zdolnych – wyniki badań

Sposoby oddziaływania wychowawczego na dziecko odbywają się w rodzinie w toku jej codziennych czynności. Ich wyodrębnienie z całokształtu działań rodziny, a tym bardziej ujęcie w takie lub inne klasyfikacje proponowane przez teoretyków nie jest sprawą łatwą, każda bowiem z rodzin wypracowuje własne

metody postępowania wychowawczego, które przybierają postać stałych sekwencji działań (Gawlinowa 1988, s. 104).

Z analizy narracji prowadzonych przez uczestników badania wyłania się specyficzny katalog metod wychowawczych stosowanych w rodzinach dzieci i młodzieży zdolnej, wśród których zidentyfikować można zarówno metody oddziaływań bezpośrednich, jak i pośrednich. W swoich wypowiedziach rodzice eksponowali szczególnie jedną z nich. Chodzi tu o metodę perswazyjną, rozumianą jako „przekazywanie wychowankowi komunikatów językowych w celu zmiany jego przekonań” (Konarzewski 1982, s. 122). Wielu autorów (zob. np. Łobocki 2006, s. 206; Górniewicz 2007, s. 92) podkreśla, że oddziaływania perswazyjne mogą być realizowane w różnej formie – dyskretnej sugestii, tłumaczenia, objaśniania, przekonywania czy wreszcie rozmowy. Andrzej M. de Tchorzewski wyodrębnia „dialog” (rozmowę) jako oddzielną metodę oddziaływania wychowawczego. Zdaniem autora metoda dialogowa – w przeciwieństwie do pozostałych, które bazują na monologu wychowawcy – jest „sposobem, dzięki któremu podmiot wychowujący i podmiot wychowywany w trakcie rozmowy starają się wzajemnie zrozumieć, zbliżyć się, a dzięki temu wspólnie działać” (de Tchorzewski 2018, s. 144). Warunkiem uznania dialogu za metodę wychowania jest stworzenie przestrzeni dla samookreślenia się uczestniczących w nim podmiotów oraz ich namysłu nad treścią i przebiegiem rozmowy. Ważna jest tu zatem nie tylko umiejętność mówienia, lecz także słuchania i rozumienia drugiego człowieka (de Tchorzewski 2018, s. 145; Błasiak 2012, s. 67).

Z analizy narracji prowadzonych przez uczestników badania wynika, że rozmowa rodziców z dziećmi stanowi stały element ich codziennego życia. Uwidacznia się tutaj nie tylko duża częstotliwość werbalnych zachowań komunikacyjnych, lecz także ich wysoka jakość (Stańczak 2019, s. 232–233). Nasiłenie kontaktów interpersonalnych, otwartość i dużą częstotliwość komunikacji w rodzinach dzieci zdolnych wykazały także badania Ireny Borzym (1979, s. 65) i Teresy Makarskiej (1991, s. 78–80). Z wypowiedzi narratorów wyłania się obraz międzypokoleniowych rozmów rodzinnych jako wymiany myśli służącej poznawaniu i porządkowaniu otaczającego świata, głównie społecznego, panujących w nim norm i reguł, wartościowaniu i rozstrzyganiu napotykanym trudności czy dylematów.

I tak idziemy i gadamy o tak zwanych pierdołach czasami, ale na takim fajnym poziomie, na takim fajnym poziomie, że obserwujemy takie różne cechy niektórych zjawisk, niektórych sytuacji, jakieś wnioski wyciągamy. Ona wyciąga takie wnioski. I to mi sprawia radość. Ona wyciąga takie wnioski czasami z niektórych tematów,

sytuacji czy problemów, że ja się zastanawiam, ile ona ma właściwie lat, czy 10 czy 20 (VII/10/K*).

[...] więc zawsze się o wszystkim mówiło głośno** . To nie było żadne tabu, że to są nasze sprawy, a to są wasze, albo że wy jesteście smarkaci, więc się nie wtrącajcie. wszystkim się normalnie rozmawiało. Jak ktoś w rodzinie umierał czy była jakaś tego typu tragedia, to również nie było nieprowadzenia dzieci, bo niech one nie patrzą na śmierć. O wszystkim mówiło się normalnie, to jest element życia niestety [...] ja z nimi o wszystkim rozmawiam (VI/9/K).

Należy podkreślić, że w warunkach życia rodzinnego komunikaty językowe kierowane do córki czy syna z zamiarem kształtowania jej/jego cech, opinii, przekonań, postaw lub konkretnych zachowań mogą przybrać także inne formy. W narracjach zidentyfikować można przekazy językowe przyjmujące postać dyskretnej sugestii („Ja mówię, no i co, dzień dobry chyba trzeba powiedzieć@”, VII/10/K; „Nie lubię radzić, zrób tak w ten sposób, ale na przykładach, na przykład mu pokazuję”, V/8/K), tłumaczenia („Cały czas jej tłumaczę, robisz coś, to zrób dobrze. Poświęć trochę więcej czasu, a na pewno to się opłaci”, II/3/M; „No i tłumaczmy jej, że na wyniki i na takie jakby oceny to się pracuje cały rok”, XVIII/22/K) albo przekazu perswazyjnego wspartego różnego rodzaju argumentami:

Ja mówiłam, Marysiu*** wiesz co, ja bym tego nie robiła na twoim miejscu, bo ja nie wiem, jak to wyjdzie. A jak to się nie da potem zmyć? Nie wiadomo. Mówię, wiesz co, z tą farbą, tym farbowaniem włosów, z tym wszystkim ja bym z tymi rzeczami poczekała. >Mówię, po co to?<. [...] Ja wolę chuchać na zimne. Widzisz, piszą w Internecie, że dolewają tam jakieś preparaty. A nie daj Boże, słuchaj, przecież to może ci wypalić. [...] Nie wiadomo później jak to zejdzie. Będziesz musiała pójść do szkoły i jeszcze każą Ci włosy obciąć (I/1/K).

A ja:: (.) CHCIAŁEŚ, MASZ. To była twoja decyzja. Była decyzja 2 lata temu. Masz stracone w tym momencie 2 lata ciężkich treningów. To był TWÓJ WYSIŁEK. Chcesz zmarnować? Ja mówię, chcesz zmarnować, no to marnuj. Chcesz wrócić do G. (nazwa miejscowości – M.S.)? Proszę bardzo, >ALE TO BĘDZIE< twój zmarnowany czas. Zmarnowany czas jednego, drugiego, trzeciego trenera, który cię wytrenował. To jest na tej zasadzie, jak już się powiedziało A, to trzeba powiedzieć B i cały alfabet (XIII/16/K).

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

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

*** Imiona dzieci zostały zmienione.

Uzyskany wynik badawczy koresponduje z danymi przedstawionymi przez Irenę Borzym, która wykazała, że rodzice zdolnej młodzieży uzyskującej bardzo dobre wyniki w nauce odwoływali się w swoim postępowaniu wychowawczym zarówno do perswazji, jak i do pozytywnych oraz negatywnych wzmocnień werbalnych (1979, s. 71–72). Także badania Ewy Jakubiak-Zapalskiej wskazują na znaczny odsetek rodziców dzieci zdolnych realizujących indywidualny tok nauki, którzy odwołują się do tłumaczenia jako jednej z form oddziaływania perswazyjnego – 40% matek i 17% ojców (2013, s. 400).

Kolejną z bezpośrednich metod oddziaływania wychowawczego, która wyłania się z narracji rodziców zdolnych dziewcząt i chłopców, jest metoda modelowania, polegająca na tym, że „dziecko naśladuje zachowania wzorca lub wzoru oraz identyfikuje się z nimi zarówno w warstwie poglądów, wyborów i zachowań społecznych, w konkretnych działaniach w środowisku” (Górniewicz 2007, s. 90). Modelowanie bazuje na mechanizmie uczenia się przez obserwację, który wychowawca wykorzystuje do własnych celów (Konarzewski 1982, s. 87–88). W literaturze przedmiotu opisywane są co najmniej dwa warianty modelowania – jako metody przykładu oraz metody działania własnym przykładem (zob. Łobocki 2006, s. 191–192; de Tchorzewski 2018, s. 143–144). W pierwszym przypadku wzory (ktoś istniejący naprawdę) i wzorce (postać fikcyjna albo nieżyjąca) do naśladowania wybiera rodzic i podsuwa je córce czy synowi, a w drugim – rodzice własnym przykładem, poprzez swoje postępowanie, głoszone poglądy, preferowane wartości służą swojemu dziecku jako wzór postępowania („Mhh myślę, że niektóre (.) zachowania swoje mają z obserwacji, nas też, ja to wiem”, V/8/K; „Dzieci się uczą przez przykład a nie przez to co im się mówi”, VI/9/K; „I to wiem, że to jest dzięki mnie i to jest takie satysfakcjonujące”, VII/10/K), choć ostatecznie to ono podejmuje decyzję o tym, które z zachowań, poglądów, wartości uzna za własne. Stosowanie metody przykładu osobistego w postępowaniu wychowawczym wobec dziecka zdolnego potwierdzają także badania Ewy Jakubiak-Zapalskiej. Wynika z nich, że 40% rodziców, zarówno ojców, jak i matek, deklaruje, że daje własnemu dziecku dobry przykład (Jakubiak-Zapalska 2013, s. 400).

Zdaniem wielu teoretyków wychowania metoda działania własnym przykładem jest jedną z najważniejszych (Łobocki 2006, s. 191–192; de Tchorzewski 2018, s. 143–144), osadzona jest bowiem na bliskich i częstych kontaktach podmiotów wychowania – wychowawcy i wychowanka. Obecność rodziców nie polega „tylko na fizycznym byciu obok – pisze Anna Błasiak – lecz przede wszystkim na stałej dyspozycji bycia dla kogoś, dla jego spraw, problemów, radości i wątpliwości” (2012, s. 66). Rodziny wychowujące dzieci i młodzież

zdołną, które uczestniczyły w badaniu, charakteryzuje stała dyspozycja rodziców, a przynajmniej jednego z nich do bycia z dzieckiem i dla dziecka. To jego sprawom i potrzebom podporządkowane jest codzienne życie rodzin (Stańczak 2019). Silną koncentrację rodziców na swoich zdolnych dzieciach wykazali także Benjamin S. Bloom (1985, s. 510), Ellen Winner (1996, s. 187–191) czy Joan Freeman (2013, s. 15).

Wpływ osobisty matki i ojca eksponowany jest szczególnie w wypowiedziach badanych poświęconych pożądanym przez rodziców cechom syna czy córki, a przede wszystkim systematyczności („Ja nigdy nie doprowadzam do apogeum. Nie. Nie doprowadzam nigdy. [...] Dlatego może to też na tym polega, że ja nie mam zaległości”, VII/10/K); obowiązkowości („każdy wie co ma robić”, II/3/M); dobrej organizacji („Wiedzą, że ja mam uporządkowany ten harmonogram dnia”, V/8/K; „my już mamy z góry zaplanowane”, VII/10/K).

Na wagę własnego przykładu wskazują też wypowiedzi rodziców poświęcone rozwojowi ich indywidualnych pasji („więc obecność rodzica, pokazywanie sobą, że się ma pasję, dzieci w tym uczestniczą, widzą od najmłodszego”, V/8/K), choć należy zauważyć, że nieliczni z badanych rzeczywiście je pielęgnują.

Rodzice dzieci i młodzieży zdolnej wprowadzają do społecznego otoczenia swoich córek i synów inne osoby, które stanowią dla nich mogą wzór do naśladowania. Analiza wypowiedzi badanych wskazuje, że są to dwie grupy osób. Pierwszą tworzą eksperci – nauczyciele, trenerzy, instruktorzy – na co dzień organizujący procesy specjalistycznego kształcenia zdolności. Długie godziny spędzane na lekcjach, treningach, zajęciach przez kolejne tygodnie, miesiące i lata sprawiają, że pomiędzy uczniem i jego „mistrzem” zawiązuje się szczególna więź (Stańczak 2019). Poniższa wypowiedź najpełniej ilustruje udział specjalistów w procesie wychowania dzieci badanych rodzin:

No i pani jest po prostu, można powiedzieć >częścią naszej rodziny<. [...] Uważam, że >współwychowuje Damiana i to zdecydowanie naprawdę, bo ma duży na niego wpływ, ale bardzo pozytywny<. Jest to naprawdę bardzo, taki dobry człowiek. [...] Zresztą ona go uwielbia. Czasami to mówimy, że chyba go traktuje trochę jak własne dziecko, bo ona go też przytula. Ona, jak on idzie na koncert, jest to bardzo religijna osoba, możliwe, że też to z tego wynika, czyli ona przed wejściem na scenę, wiem, że mu robi krzyżyk na czole. [...] No i bardzo dobrze. Mi się to akurat podoba (IX/12/K).

Drugą grupę osób wybieranych przez rodziców i podsuwanych córkom i synom jako wzory do naśladowania tworzą przyjaciele i znajomi rodziny („ale też

mamy różnego rodzaju towarzystwo [...] poznawały różnych ludzi w różnych zachowaniach”, (V/8/K); „to jest dla nich normalne, że oni się obracają w takim środowisku, że jest dużo ciekawych bardzo ludzi robiących takie nietuzinkowe rzeczy”, VIII/11/M), choć podkreślić należy, że nie jest to tendencja typowa dla każdej z badanych rodzin.

W narracjach rodziców zidentyfikować można jeszcze jedną z metod oddziaływań bezpośrednich, chodzi tu o metodę zadaniową. Polega ona na powierzeniu wychowankowi określonych zadań, których wykonanie prowadzi do konstruktywnych zmian w jego opiniach, postawach, zachowaniach (Łobocki 2006, s. 197). Istotą tej metody jest uruchamianie własnej aktywności wychowanka (Konarzewski 1982, s. 191). Kluczową cechą, którą rodzice chcą rozwinąć w swoich zdolnych dzieciach, odwołując się do metody zadaniowej, jest samodzielność („Ma być samodzielna”, I/1/K; „musimy ją też usamodzielniać”, VII/10/K). Progrewowi w tym zakresie służyć mają zadania polegające na samodzielnym odrabianiu lekcji, samodzielnym pozostawaniu w domu pod nieobecność dorosłych oraz samodzielnym przemieszczaniu się w środowisku lokalnym.

We wszystkich rodzinach uczestniczących w badaniu dzieci odrabiają lekcje bez pomocy dorosłych („ale żeby z nią odrabiać lekcje to nie”, I/1/K; „ja z moimi dziećmi to tak naprawdę się prawie wcale nie uczę”, V/8/K; „Nie siedziałam z nią przy lekcjach, natomiast sprawdzałam zeszyty”, XVII/21/K). Rodzice pozostawiają dzieciom znaczny margines swobody i ingerują w odrabianie prac domowych oraz przygotowanie się do kolejnego dnia w szkole jedynie na wyraźną prośbę córki czy syna („no chyba, że ona sama przyjdzie, ale to ona musi sama”, I/1/K; „No zdarza się też, dla mnie to jest też przyjemność, że przychodzą, mamó popytaj nas”, III/5/K).

Kolejnym z zadań wspierającym rozwój samodzielności dziewczynki czy chłopca jest przebywanie w domu pod nieobecność dorosłych. Na ogół zadanie takie wprowadzane jest przez rodziców do ich repertuaru oddziaływania wychowawczego, kiedy syn czy córka osiąga wiek szkolny. Jedna z rodzin przyznała, że zaczęła przyzwyczajać córkę do samodzielnych, bardzo krótkich pobyków w domu, kiedy ta była jeszcze mała („My od 4 roku życia potrafilismy ją już na przykład przyzwyczaić, żeby ona pół godziny w domu sama została”, II/3/M).

Nie tak, że ja zrzucam na nich jakieś zadania, karkołomne, absolutnie, ale często musieli być na przykład sami, przygotować sobie posiłki. Nie tak, że całą dobę zostawiałam, ale oczywiście ja szłam do szkoły, nie było na przykład opiekunki, w wieku 7 lat przychodzili ze szkoły musieli sobie zrobić te posiłki, zadbać o siebie (V/8/K).

Nieco później rodziny stawiają swoje dzieci przed zadaniem polegającym na samodzielnym przemieszczaniu się na trasie dom rodzinny – szkoła – miejsce zajęć, w których ramach rozwijają zdolności. Na ogół pierwsze w pełni samodzielne piesze przejścia oraz przejazdy środkami komunikacji albo rowerem podejmują dzieci około 9–10 roku życia („dzisiaj też już sama pojechała rowerem 3 km na trening, ale ja zajechałam, zobaczyłam czy ona na tym treningu jest”, VII/10/K; „Dziewczyny od zeszłego roku zaczęły jeździć same autobusami”, XVI/20/K). W dużej mierze jest to uzależnione od odległości, którą dziecko ma do pokonania, pory dnia oraz czasu, jakim dysponuje, co najpełniej wyraża poniższa wypowiedź:

I w zeszłym roku jakby uczyłam je, jak się jeździ tramwajami, autobusami. [...] Paula stwierdziła, że autobusami nie lubi. Ona lubi tramwajami. A że tramwajem wszędzie nie dojedzie, więc jedzie rowerem do tramwaju, wsiada z rowerem do tramwaju. Potem jedzie tym rowerem na zajęcia i z powrotem. Jedyna rzecz, gdzie łamiemy się, żeby je odwozić, no to albo ja od tego tramwaju przywożę Paulę, tak, żeby się tutaj nie szlajała albo nie czekała długo na przystanku jak jest ciemno, albo właśnie jak bardzo późno kończy zajęcia, żeby ją przywieźć po tych zajęciach do domu (XV/19/K).

W narracjach pojawiła się jeszcze jedna kategoria zadań stawianych przez rodziców przed ich zdolnymi dziećmi – związana ze świadczeniem usług na rzecz domu i rodziny („mają też obowiązki domowe bez względu na to jak mają intensywnie dużo zajęć”, XV/19/K; „Ciężko jest jeszcze zgarnać do roboty, no ale już powoli tak, no to co może to robi”, II/3/M). Najczęściej są to zadania utrzymania porządku we własnym pokoju lub części mieszkania/domu rodzinnego („Ona ze mną sprząta”, VII/10/K; „Tam odkurzy po swojemu, to odkurzy po swojemu. Kurze jak zetrze to (.) to widać te smugi czy coś, trochę sprzątnięte, ale robi po swojemu”, II/3/M).

[...] mieszkamy w domu, one u góry, dziewczyny zajmują górę, no to w sobotę sprzątamy. One sprzątają swoje, swoją łazienkę. Są dyżury, mają tam grafik wywieszony, tak że każdy, no bo kłótnie były, więc kiedy, która. Jedna jest łazienka, schody i hol. I są trzy i w każdym tygodniu inną tą część jedna z nich, no bo wiadomo niesprawiedliwe jest wiadomo w łazience więcej roboty. I każda swój pokój odkurzy, sprząta (III/5/K).

Część dzieci partycypuje też w przygotowywaniu posiłków („One lubią piec, to ja w ogóle już ciast nie piekę. Po prostu to jest ich domena”, III/5/K; „Gotowanie to też rozwija [...] ona w ogóle uwielbia gotowanie”, XVII/21/K;

„Ona ze mną gotuje. Jak na przykład teraz miała kilka dni wolne od treningów, to miała Master Chefa, robiła obiady. Ona musi codziennie coś zrobić”, VII/10/K). Nawet najmłodszemu z dzieci (7-letniemu) matka powierza zadania na miarę jego możliwości. Chłopiec opiekuje się swoim psem („Mamy psa, którego musimy ogarniać. Już teraz mi Wojtek nawet pomaga”, XI/14/K).

W doświadczenia rodzin dzieci i młodzieży zdolnej wpisane są także pośrednie oddziaływania wychowawcze. W narracjach rodziców powtarzają się opisy różnych sytuacji, zakorzenionych w praktykach życia codziennego rodzin, które można postrzegać poprzez pryzmat ich walorów wychowawczych. Andrzej de Tchorzewski nazywa ten rodzaj oddziaływania metodami wpływu sytuacyjnego (2018, s. 148). W wypowiedziach badanych eksponowane były trzy kategorie sytuacji sprzyjających realizacji postawionych celów wychowania: związane z opisanym powyżej wypełnianiem obowiązków szkolnych, z uczestnictwem w kulturze (Stańczak 2019, s. 211–217) oraz rodzinnymi podróżami (Stańczak 2019, s. 218–223). Warto zauważyć, że wiele spośród przywoływanych przez rodziców sytuacji wzmacnia procesy transformacji potencjałów zdolnościowych dzieci.

Z sytuacją wypełniania uczniowskich obowiązków związane są konstruowane przez rodziny zasady, za pomocą których organizują one doświadczenia swoich zdolnych córek i synów w tym zakresie. Ogólna reguła, którą wprowadziły wszystkie badane rodziny, zakłada, że dzieci zobowiązane są do systematycznego odrabiania prac domowych i przygotowania się do lekcji („Lekcje musisz mieć zawsze. Możesz na sprawdzianie gorzej wypaść, bo jakieś pytanie, coś ci nie pasuje, ale lekcje to trzeba odrabiać. Lekcje to jest podstawa”, I/1/K). Część rodzin uszczegóławia warunki realizacji tej rodzinnej normy, określając także czas jej wykonania („ona przychodzi i ona odrabia to co ona miała zadane dzisiaj. <Nie to co jest na jutro, a to co było zadane dzisiaj>”, I/2/M; „lekcje nigdy nie są zostawione na wieczór”, II/3/M; „Ustaliliśmy, że lekcje miały być odrobione do godziny 21.00 do soboty”, XVII/21/K), okoliczności („najpierw obowiązek, potem przyjemność”, II/3/M) czy sposób („zróbcie sobie notatkę, wypiszcie. Potem ja mówię, nie to zła notatka jest, trzeba tylko najważniejsze rzeczy, nie ma co przepisywać książki”, III/5/K; „No i zaczęliśmy sobie tam takie mnemotechniki różne stosować. I zaczęłam trochę tak wspierać te metody uczenia się Elwiry”, XVII/21/K).

Kolejną kategorię sytuacji wykorzystywanych w rodzinach dzieci i młodzieży zdolnej w celach wychowawczych tworzą te związane z uczestnictwem w kulturze („od początku było takie wychowanie w kulturze”, V/8/K). Wśród praktyk kulturalnych badanych rodzin dominują klasyczne formy partycypacji

kulturalnej, określane mianem „chodzenia do” i „bywania w” (Szlendak 2014, s. 151). Narratorzy wskazują przede wszystkim na wyjścia do kina i teatru („Chodzimy do kina wspólnie, do teatru chodzimy”, III/5/K; „Jeździliśmy, no teraz to już w zasadzie jest normą, że braliśmy ich do teatrów”, V/8/K; „No to jedziemy do Buffo [chodzi o teatr muzyczny Studio Buffo – M.S.], żeby zobaczyć”, XVI/20/K), wizyty w muzeach („to nie jest tak, że na zakupy jedziemy, tylko gdzieś tam do jakichś muzeów”, III/5/K), uczestnictwo w koncertach („Na koncerty razem z mężem jeżdżą”, V/8/K), słuchanie różnych gatunków muzyki („ale nasze dzieci tego słuchały [chodzi o muzykę operową – M.S.] od dziecka, bo w domu się słuchało i to po prostu leciało, to było normalne”, VIII/11/M; „w tle ta muzyka poważna też leciała, ale też jazz mojego męża”, V/8/K), oglądanie filmów (<ja na przykład uwielbiam z nimi oglądać film.> [...] no takie filmy o czymś” XVII/21/K; „Zawsze robiliśmy wieczory filmowe w piątki”, XVI/20/K).

No właściwie to tata z Nataszą, to są tacy filmowcy i oni oglądają filmy [...] Franciszek się wymienia muzyką z tatą, tak. (.) Natasza również. Ode mnie Franek patrzy, tam Mozarta przeróżne, Vivaldiego czy operę „Czarodziejski Flet”. Ty to słuchałaś, do mnie mówi. Rzeczywiście mam tu całą płytotekę. Więc mówię to jest z obserwacji, ze słuchania, z takich przyzwyczajień (V/8/K).

Istotną formą rodzinnych praktyk kulturalnych jest aktywność czytelnicza inicjowana przez rodziców już w pierwszych miesiącach życia dziecka, poprzez wieczorne czytanie tuż przed snem („No i tak też u nas się działo, my ZAWSZE, że była jakaś taka sytuacja przed snem”, III/5/K; „I czytanie prawie zawsze było”, V/8/K), kontynuowane w niektórych rodzinach nawet wtedy, kiedy dzieci chodziły już do szkoły podstawowej i potrafiły czytać samodzielnie („bardzo długo mu wieczorami czytałam, no::: nie było wieczoru, żeby mu tam nie czytać. Ja po prostu czytałam mu do I klasy”, X/13/K). Rodzice dbają o to, aby dzieci otoczone były literaturą („Rodzina nienormalna, (.) gdzie są tysiące książek w domu, (.) tysiące”, VIII/11/M; „Mamy sporo książek”, III/5/K) lub miały do niej swobodny dostęp, na przykład w bibliotece („staramy się tak zawsze, żeby gdzieś jakąś książkę miała”, II/3/M). Wielu dorosłych czuwa nad tym, co czytają ich córki i synowie, a przeczytane utwory literackie czynią przedmiotem rodzinnych rozmów i dyskusji. Warto podkreślić, że aktywność czytelniczą podejmują też matki i ojcowie dzieci zdolnych (Stańczak 2019, s. 211–214).

Pośrednie oddziaływania wychowawcze rodzin wpisane są także w sytuacje związane z rodzinnymi podróżami. Z analizy narracji wynika, że aktywność tu-

rystyczną podejmują wszystkie badane rodziny, choć różni je ich intensywność (weekendowe, urlopowe) i zasięg (krajowe, zagraniczne). Podróż jest procesem (por. Alejski 2011, s. 7), który obejmuje nie tylko etap przemieszczania się z domu do miejsca docelowego i z powrotem, lecz także etap powstania konkretnej potrzeby dziecka („z uwagi na Martę pojechaliśmy do Muzeum Powstania Warszawskiego”, XVI/20/K; „objeżdżamy wszystkie takie najważniejsze miasta w Polsce, tak. Alicja tak chciała”, XVIII/22/K), rodziców („Co roku jeździmy zimą z dziećmi na narty. [...] Oboje z mężem uwielbiamy narty”, XV/19/K) lub całej rodziny („my właśnie sobie gdzieś tam planujemy rok wcześniej, gdzie (.) potencjalnie chcielibyśmy pojechać”, VIII/11/M). W niektórych rodzinach istotną rolę w przygotowaniu podróży odgrywają dzieci. Ich zadaniem jest wyszukanie atrakcji turystycznych w miejscu, do którego planowana jest rodzinna wyprawa i przygotowanie autorskich przewodników („I ona jest głównie odpowiedzialna za kwestie logistyczno-zwiedzające-przewodnikowe”, XVIII/11/M).

Jak byliśmy w Barcelonie, to każda dostała zadanie i musiały coś znaleźć, wiedziały o tym dużo, dużo wcześniej, więc nie kupowaliśmy żadnych przewodników. One miały zrobić przewodnik. [...] Miały się podzielić, między sobą się dogadać. Każda musiała coś opisać. No i później jak szliśmy, to każda opowiadała co, gdzie jest. Jak byliśmy w wakacje we Włoszech, to tak samo musiały, była Wenecja, Werona, więc każda wzięła sobie jedno z miast i musiały się o nim czegoś dowiedzieć (XVI/20/K).

Rodzinne podróżowanie pełni zatem nie tylko funkcję wypoczynkową, lecz także kształcącą, edukacyjną kulturową, a nawet kreatywną.

Wnioski końcowe

Analiza narracji snutej przez rodziców pokazała, że w codziennej praktyce wychowawczej rodzin dzieci i młodzieży zdolnej osadziły się cztery grupy metod oddziaływań wychowawczych. Wśród metod bazujących na relacji interpersonalnej pomiędzy rodzicem a dzieckiem znalazły się metoda perswazyjna, metoda przykładu oraz metoda zadaniowa, a wśród metod oddziaływania pośredniego – metoda wpływu sytuacyjnego. W zbiorze tym nie ma jednak nagradzania i karania, wymienianych przez innych autorów wśród metod wychowania stosowanych w środowisku rodzinnym wobec dzieci zdolnych (Borzym 1979, s. 71–72; Łukasiewicz-Wieleba 2018, s. 29–36). W swoich wypowiedziach

dziach niektórzy spośród badanych wskazali na sytuacje, w których odwołali się w stosunku do własnych, zwłaszcza młodszych, dzieci do wzmocnień pozytywnych (głównie w formie pochwał) czy negatywnych (dezaprobata słowna albo ograniczenie uprawnień), trudno jednak uznać ten rodzaj postępowania za systematycznie i konsekwentnie stosowany sposób reagowania wychowawczego. Nie bez znaczenia pozostaje tu fakt, że w badaniach uczestniczyła specyficzna grupa rodzin, których dorośli członkowie legitymowali się głównie wyższym wykształceniem. Wiele badań donosi, że poziom wykształcenia rzutuje na wybór metod wychowania stosowanych na gruncie rodziny (za: Łukasiewicz-Wieleba 2018, s. 27). Im wyższy poziom wykształcenia, tym większa tendencja rodziców do stosowania bardziej demokratycznych metod wychowania.

Uzyskany wynik badawczy skłania ku refleksji, że praktykowany w rodzinach sposób postępowania wychowawczego sprzyja rozwojowi indywidualności i autonomii dzieci. Pierwsza z rozpoznanych w narracjach metod wychowawczych zastosowana w klasycznej formie – perswazji – rodzi co prawda pewne ryzyko ograniczania własnej aktywności i samodzielności dziewczynki czy chłopca, zmuszając ich do biernego wysłuchania i podporządkowania się rodzicom (Łobocki 1992, s. 87), należy jednak zauważyć, że przekazy językowe konstruowane w badanych rodzinach przyjmują także formę delikatnych sugestii, tłumaczenia, przekonywania, a przede wszystkim rozmów, dzięki czemu zdolne dzieci stają się pełnoprawnymi uczestnikami procesu wychowania. Niezależnymi podmiotami wychowania czyni dzieci i młodzież zdolną także metoda przykładu, do której walorów odwołują się badani rodzice. Ostateczną decyzję, które spośród obserwowanych poglądów, wyborów i zachowań przyjąć za własne, podejmują przecież córki i synowie. Podobną refleksję rodzi analiza zadań, wobec jakich rodziny stawiają swoje zdolne dzieci, a których istotą jest uruchamianie ich własnej aktywności i samodzielności. Uznanie indywidualności i autonomii gwarantują dzieciom także inspirowane przez rodziców liczne sytuacje związane z wypełnianiem obowiązków szkolnych, uczestnictwem w kulturze czy w ramach rodzinnych podróży.

Nasuwa się zatem ostateczny wniosek, że praktykowany przez badane rodziny sposób „współbycia” (Górniewicz 2007, s. 86) rodziców i dzieci stwarza przestrzeń dla urzeczywistniania potencjałów zdolnościowych dziewcząt i chłopców. Znaczenie oddziaływań środowiska rodzinnego dla przebiegu tej transformacji podkreślają autorzy megamodelu rozwoju talentu (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2011; 2015). Wkład rodziny jest tu opisywany przede wszystkim z perspektywy rozpoznania zdolności dziewczynki czy chłopca oraz ukierunkowania ich rozwoju. Przedstawione powyżej wyniki

badawcze skłaniają do refleksji, że rola rodziców zaznacza się równie wyraźnie w obszarze formowania u dzieci określonych cech, postaw, preferowanych wartości czy zachowań sprzyjających rozwojowi ich potencjalności.

BIBLIOGRAFIA

- Agrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Warszawa: PWN.
- Alejski W. (2011), *Aktywność turystyczna: międzynarodowe i krajowe zróżnicowanie oraz kwestia wykluczenia społecznego*, „Turyzm”, 1–2 (21), http://turyzm.pl/artykuly/Pdf_21_1-2/01_Alejski_pol.pdf (dostęp: 10.09.2019).
- Bloom B.S. (1985), *Generalizations About Talent Development*, w: B.S. Bloom (red.), *Developing Talent in Young People*, New York: Ballantine Books.
- Błasiak A. (2012), *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie. Zagadnienia wybrane*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Borzym I. (1979), *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Warszawa: PWN.
- Brounéus K. (2011), *In-depth Interviewing: The Process, Skill and Ethics of Interviews in Peace Research*, w: K. Höglund, M. Öberg (red.), *Understanding Peace Research: Methods and Challenges*, Londyn: Routledge, https://www.researchgate.net/publication/257251767_In-depth_Interviewing_The_process_skill_and_ethics_of_interviews_in_peace_research (dostęp: 10.09.2019).
- Cierpka A. (2004), *Narracje rodzinne w procesie kształtowania się tożsamości człowieka*, w: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Flick U. (2011), *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: PWN.
- Freeman J. (2013), *The Long-Term Effects of Families and Educational Provision on Gifted Children*, „Educational and Child Psychology”, 30 (2), s. 7–17.
- Gawlinowa Z. (1988), *Proces wychowania w rodzinie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Górniewicz J. (2007), *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Jakubiak-Zapalska E. (2013), *Uwarunkowania środowiskowe wsparcia ucznia zdolnego*, Radom: Wydawnictwo Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego.
- Kędzierska H. (2012), *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Konarzewski K. (1982), *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa: PWN.
- Konarzewski K. (1992), *O wychowaniu w szkole*, w: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa: PWN.

- Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Lewowicki T. (1980), *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa: WSiP.
- Łobocki M. (1991), *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa: WSiP.
- Łobocki M. (2006), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2018), *Nagrody i kary jak oddziaływania wychowawcze rodziców zdolnych dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 575 (10), s. 25–38.
- Makarska T. (1991), *Rodzina a stymulacja zdolności intelektualnych dziecka*, Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach.
- Mönks F.J., Katzko M.W. (2005), *Giftedness and Gifted Education*, w: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.), New York: Cambridge University Press.
- 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.C. (2011), *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*, „Psychological Science in the Public Interest”, 12 (1), s. 3–54.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2015), *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*, „Psychologia Wychowawcza”, 50 (8), s. 20–30.
- Szlendak T. (2014), *Formy aktywności kulturalnej*, w: R. Drozdowski i in., *Praktyki kulturalne Polaków*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- de Tchorzewski A.M. (2018), *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Trzebiński J. (2002), *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, w: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk: GWP Gdańsk.
- Winner E. (1996), *Gifted Children: Myths and Realities*, New York: Basic Books.

STRESZCZENIE

Artykuł ma na celu ukazanie metod wychowania stosowanych na co dzień w rodzinach dzieci zdolnych, których zdolności ujawniły się w co najmniej jednym z trzech obszarów: akademickim, artystycznym lub sportowym. Kierunek analizy wyznaczają narracje matek i ojców zgromadzone w ramach indywidualnych wywiadów pogłębionych. W doświadczenie badanych rodzin na stałe wpisały się cztery grupy metod wy-

chowania – metoda perswazyjna, metoda przykładu, metoda zadaniowa oraz metody wpływu sytuacyjnego.

W artykule zostały przedstawione kolejno: sposób definiowania pojęcia metoda wychowania, ich klasyfikacje oraz metodologia i analiza przeprowadzonych badań.

SŁOWA KLUCZOWE: metoda wychowania, rodzina, dziecko zdolne

SUMMARY

The article discusses the study of the methods of parenting used in every day life in the families of talented children, whom had been identified with high abilities manifested in one or more of the following areas: academic, artistic or athletic. The direction of undertaken research is determined by the narrations of mothers and fathers followed by the individual in-depth interviews. The analysis of the experience of studied families allows the selection of four parenting methods: persuasive method, example method, task method and situational impact methods.

The article presents: different ways of defining the parenting method, its classification as well as methodology and analysis of conducted research.

KEYWORDS: parenting method, family, gifted child

MAŁGORZATA STAŃCZAK – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: malgorzata.stanczak@uwm.edu.pl

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 26.09.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 2.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.11.2019

Badania i komunikaty

Педагогические аспекты социальной поддержки людей, осуществляющих уход за родственниками, больными деменцией

Pedagogical aspects of social support for people caring for relatives with dementia

Pedagogiczne aspekty wsparcia społecznego dla osób opiekujących się krewnymi z demencją

DOI 10.25951/4074

Введение

По данным ВОЗ распространенность болезни Альцгеймера с каждым годом растет и молодеет. Если раньше заболевание в среднем встречалось у людей в возрасте от 60 лет, то на сегодняшний день оно проявляется, начиная с 50 лет. Сегодня более 35 миллионов человек во всем мире страдают от деменции, однако, по мнению ученых, их число будет удваиваться каждые 20 лет, достигнув 65,7 миллиона в 2030 и 115,4 миллиона в 2050. В ближайшие 20 лет рост составит 40% в Европе, 63% – в Северной Америке, 77% – в Южной Америке и 89% – в развитых странах Юго-Восточной Азии. На Ближнем Востоке и в северной Африке рост составит 125% (Сиденкова 2007; Краснова, Лидерс 2002). В Российской Федерации насчитывается около 1,5 млн. больных, живущих с деменцией. С увеличением среди населения людей пожилого возраста, будет расти количество возраст-зависимых заболеваний в общей структуре заболеваемости (Психиатрия. Национальное руководство 2014).

Вместе с тем, деменция часто диагностируется на поздних стадиях, что во многом связано с низкой осведомленностью населения о данной патологии и, как следствие, поздним обращением родственников к врачу-психиатру (Голенков, Полуэктов, Николаев 2014).

Описание проблемы

Медико-социальные, экономические и эмоциональные проблемы, связанные с деменцией, самым тяжелым бременем ложатся на родственников пациентов (Захаров 2005; Никулина 2017; Сердюк, Сиденкова 2017). Факт психического заболевания, в особенности такого тяжелого, которым является деменция, кардинально меняет качество жизни семьи больного. Выявлено, что дистресс, возникающий у родственников, ухаживающих за больными с деменцией, в большинстве случаев связан с бременем ежедневного ухода за больным. Ведь это требует каждодневной физической и психоэмоциональной нагрузки, финансовых затрат, отражается на социальной стороне жизни, а так же тяготит психологически. Семья сталкивается с такими проблемами как прогрессирующее снижение памяти больного, потеря у него ориентации во времени и пространстве, проблемами со сном, неадекватным поведением как в быту, так и в отношении родственников. Больной не в состоянии себя обслуживать и самостоятельно передвигаться, что требует постоянного и круглосуточного ухода. Деменция, как и любое другое тяжелое хроническое заболевание, является причиной наиболее серьезного семейного кризиса.

Известно, что серьезное психическое заболевание одного из членов семьи вносит ограничения в организацию быта, требует особого режима, изменения привычного жизненного уклада всех членов семьи, перераспределения обязанностей, пересмотра планов на будущее, а так же заставляет отказаться от некоторых привычек. Формируется хроническое переживание неопределенности, беспомощности, страха (Сиденкова 2007). Уход за собственными тяжелобольными родственниками – это не только трудная изматывающая жизненная ситуация, но и постоянное напоминание о возможности собственной смерти.

Когда миссия ухода за больным родственником ложится на неподготовленных людей, это может привести к эмоциональным и психосоматическим расстройствам. Нередко и к формированию экзистенциального кризиса: утрачивается возможность социальной самореализации, поскольку жизнь проходит мимо, поглощая время и силы уходом за больным человеком. Тяжесть нагрузки растет, достигая апогея ближе к концу жизни старого больного человека. В этот период велика потребность в социальной поддержке, важным аспектом которой является образование или обучение помощников.

Данный вид помощи помощникам должны осуществлять, прежде всего, психиатрические клиники. В Клинической психиатрической больни-

це им. Н.Н. Солодникова г. Омска, с пациентами, страдающими ментальными проблемами, работает полипрофессиональная бригада, в которую входит психиатр, специалист по социальной работе, психолог и медсестры. При помещении клиента в соматогериатрическое отделение врач вкратце рассказывает родственникам о специфике болезни, медсестры – об особенностях ухода, специалист по социальной работе (если есть запрос) информирует о необходимых документах. Однако, целенаправленной систематической работы с родственниками на сегодняшний день не ведется. Вместе с тем, именно семья осуществляет уход, поддерживает жизнедеятельность больного. Поэтому микроклимат в семье непосредственно отражается на больном, и для его комфорта необходимо работать с семьей, адаптировать ее к сложившейся ситуации и научить с этим правильно жить.

Именно в связи с данным запросом специалистов клиники возникла необходимость создать проект социальной школы для семей, осуществляющих уход за родственниками, больными деменцией.

Разработке проекта предшествовало исследование, направленное на выявление потребностей родственников в социальной поддержке.

Методы исследования

В качестве методов исследования использовались индивидуальные беседы, анкетирование, кейс-стади (анализ частного случая). В частности, анкета и индивидуальные беседы были направлены на выявление осведомленности родственников о законодательной базе, видах социальной помощи, которой они могут воспользоваться, особенностях протекания и лечения деменции.

Характеристика выборки

Выборку исследования составили 34 родственника больных (11 мужчин и 23 женщины), страдающих деменцией различного генеза. Дети пациентов составили 48% опрошенных, супруги – 42%, остальные родственники – 10%. Средний возраст в исследованной группе составил 60 ± 5 лет, когорта менее 55 лет (трудоспособные) составила 30%. Проживали вместе с пациентом 81% родственников.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ эмпирических данных позволил выявить следующие пробелы в знаниях у родственников, ухаживающих за больными деменцией:

- 76% респондентов не знакомы с клиникой деменции;
- 80% – не знают об этапах и проявлениях болезни;
- 52% – не имеют представления о том, как осуществляется лечение и уход за их родственником и какие реабилитационные мероприятия необходимо проводить;
- 92% родственников ничего не знают о препаратах, которые принимает и необходимы больному;
- 72% – не знают, как правильно ухаживать за больным;
- 52% – не знакомы с видами социальной помощи;
- 48% – не знакомы с видами социальной помощи, имеющимися в г. Омске;
- 60% – не знакомы с законом РФ «О психиатрической помощи и гарантиях прав при ее оказании».

Данные проблемы беспокоят практически всех: 92% респондентов хотят получать консультации по этим вопросам.

О необходимости в поддержке красноречиво свидетельствовало и состояние родственников, в котором они пребывали во время индивидуальных бесед: как правило, они были растеряны и подавлены.

Приведем также в качестве примера один из кейсов. Исследование проведено в семье, в которой женщина 65 лет последние 4 года страдает деменцией, в настоящее время ее болезнь достигла тяжелой стадии. Способность к независимым действиям у нее все больше снижается из-за прогрессирующего ухудшения состояния. Владение языком сократилось до пары фраз. Пожилая женщина проявляет раздражительность и эмоциональную лабильность, выражающуюся в плаче, спонтанной агрессии, или в сопротивлении уходу. Женщина живет с дочерью, ее мужем и сыном. У семьи трехкомнатная квартира, хороший и стабильный доход. В данной семье мама (дочь) – предприниматель, папа (зять) – работает в правоохранительных органах, а сын (внук) – заканчивает 11 класс.

Индивидуальные беседы с дочерью показали, что она не знает о специфике заболевания мамы и о необходимости специального ухода за ней. Дочь осуществляет уход в основном сама и практически круглые сутки, не получая поддержки от других членов семьи. Дочь и сама отмечает, как сильно изменились взаимоотношения в семье: они стали напряженнее, появи-

лась злость и обида друг на друга. К тому же дочь испытывает угрызения совести перед членами семьи за болезнь мамы и за все неудобства связанные с этим. И в тоже время ей жалко маму. Таким образом, дочь находится в постоянном состоянии стресса. Ей пришлось кардинально поменять свою деятельность, начиная от ее специфики, и кончая распорядком. Пришлось пожертвовать временем на себя и досугом.

Зять также не имеет представления о болезни, ее специфике и занял позицию невмешательства. Он уверен, что уход за тещей – это сугубо женское дело. Он, правда, готов оказывать физическую помощь, но не видит необходимости в моральной поддержке своей супруги. Зять также отметил ухудшение микроклимата в семье, напряжение во взаимоотношениях с окружением, прежде всего, с друзьями, финансовые и бытовые проблемы. Особую роль для него играет карьера и взаимоотношения на работе, которые тоже в корне изменились.

Позиция внука пассивна. Он убежден, что не способен внести свой вклад в уход за бабушкой и принести пользу. Болезнью он не интересуется и считает, что незачем. Внук находится в подростковом периоде, он весь погружен в свои интересы. Для него очень значима оценка окружающих. Он стесняется своей бабушки перед друзьями, и поэтому не может пригласить их в гости. Кроме того, бабушка живет в его комнате и это вызывает у него скорее раздражение. Внук ярко чувствует, как сменились взаимоотношения в семье и считает, что нужна помощь со стороны, специалиста. Однако, его тактика поведения – уход от проблемы.

Анализ частного случая, показал, что большие физические и психологические нагрузки, связанные с уходом за членом семьи, страдающим деменцией, с одной стороны, и отсутствие знаний о специфике и проявлениях болезни бабушки, и о возможной социальной поддержке – с другой, негативно сказываются на взаимоотношениях в семье и жизни каждого члена семьи в отдельности. Итог – негативные последствия, как для семьи помощника, так и для самого дементного больного.

Таким образом, как показали данные проведенного исследования, подавляющее большинство родственников больных, страдающих деменцией, не знакомы с клиникой болезни, с аспектами правильного ухода, не знают о препаратах необходимых больному, а так же не имеют представления о наличии и возможности пользования социальной защитой согласно законодательству РФ. Все эти факты свидетельствуют о том, что родственникам крайне необходима поддержка.

Заключение

Проведенное исследование позволит сформировать образовательную программу целенаправленно ориентированную на потребности родственников, осуществляющих уход за больными деменцией. Она должна включать помимо медицинского блока, информирующего об особенностях лечения и ухода за дементными больными, юридический и психологический блоки. В последний – необходимо включить информацию, связанную как с особенностями поведения в отношении дементных родственников, так и с видами эффективных копингов в сложившейся трудной жизненной ситуации, особое внимание при этом следует уделить методам саморегуляции эмоционального состояния. Обучение будет более эффективным, если информирование будет сочетаться с активными методами: тренингами, деловыми играми и т.п. Такая образовательная программа поможет внести большой вклад в адаптацию семей к их сложной жизненной ситуации.

В силу стремительного роста доли пожилых людей в структуре общества и увеличения количества дементных больных, подобные программы будут востребованы не только в психиатрических клиниках, но и в комплексных центрах социального обслуживания населения, тем более, что последние есть в каждом районе города, и для многих родственников получение образовательных услуг будет доступнее. Внедрение таких образовательных программ, безусловно, потребует межведомственного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

- Голенков А.В., Полуэктов М.Г., Николаев Е.Л. (2014), *Распознавание и осведомленность населения о стадиях болезни Альцгеймера*, «Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова», 114 (11–2), 49–54.
- Захаров В.В. (2005), *Деменции в пожилом возрасте*, «Нервные болезни», 3 (40), 12–17.
- Краснова О.В., Лидерс А.Г. (2002), *Социальная психология старения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*, М.: Издательский центр «Академия».
- Никулина М.А. (2014), *Социальная работа с семьей и семейный уход: деонтологический потенциал социальных служб*, «Отечественный журнал социальной работы», 2, 64–70.
- Психиатрия. Национальное руководство* (2014), под ред. Т.Б. Дмитриевой, В.Н. Краснова, Н.Г. Незнанова, В.Я. Семке, А.С. Тиганова, М.: ГЭОТАР-Медиа.

- Сердюк О.В., Сиденкова А.П. (2017), *Деменция, как фактор семейной дезадаптации ухаживающих лиц: клинико-психосоциальный подход*. Антология российской психотерапии и психологии, Материалы Международного конгресса. Общероссийская профессиональная лига и Национальная саморегулируемая организация «Союз психотерапевтов и психологов», М.: Изд-во Общероссийская общественная организация «Союз психотерапевтов и психологов», 107–110.
- Сиденкова А.П. (2007), *Деменции позднего возраста как актуальная психосоциальная проблема*, «Социальная и клиническая психиатрия», 4 (112), 5–8.

РЕЗЮМЕ

В статье уход за пожилым родственником, страдающим деменцией, рассматривается как трудная жизненная ситуация, деструктивно влияющая, как на самого помощника, так и на семью в целом. В результате неподготовленные к ситуации ухода люди сами нуждаются в социальной поддержке. Приводятся результаты эмпирического исследования образовательных потребностей людей, осуществляющих уход за пожилыми родственниками, больными деменцией. Выборку составили 34 респондента, включенных в процесс ухода. Используются количественные (анкетирование) и качественные (беседа) методы сбора информации. Результаты исследования показали, что большинство респондентов испытывает дефицит знаний, связанных с ситуацией ухода за больным родственником. 92% опрошенных хотели бы обладать подобной информацией. В соответствии с выявленными потребностями обосновывается содержание образовательной программы для родственников, ухаживающих за пожилыми пациентами с деменцией. Она должна включать три блока: медицинский, юридический и психологический. Для большей эффективности усвоения знаний информирование должно сочетаться с активными методами обучения. Реализация программы возможна как на базе психиатрической клиники, так в комплексных центрах социального обслуживания населения, что потребует межведомственного взаимодействия. Данная программа рассматривается как вид социальной поддержки помощников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: пожилые люди, деменция, социальная поддержка, образовательные потребности родственников дементных больных, образовательная программа для родственников дементных больных

SUMMARY

Caring for an elderly relative with dementia is considered in the article as a difficult life situation, as destructive for the assistant as for the whole family. As a result, people who unprepared for taking care, need social support themselves. The article presents the results of an empirical study of the educational needs of people caring for elderly relatives with dementia. The sample consisted of 34 respondents included in the care process. Quantitative (questionnaire) and qualitative (conversation) methods of collecting information were used in the study. According to the results of the study, the majority of respondents lack knowledge about caring for a sick relative. 92% of respondents would like to have such information. The identified needs justify the content of the educational program for relatives caring for elderly patients with dementia. The program should include three blocks: medical, legal and psychological. Informing should be combined with active teaching methods for more effective learning. The implementation of the program is possible both on the basis of a psychiatric clinic, and in complex centers of social services for the population, which will require interagency interaction. This program is considered as a type of social support for assistants.

KEYWORDS: elderly people, dementia, social support, educational needs of dementia patients' relatives, educational program for relatives of dementia patients

STRESZCZENIE

Opieka nad starszym krewnym z demencją jest uważana za trudną sytuację życiową, która destrukcyjnie wpływa zarówno na samego opiekuna, jak i na całą rodzinę. W rezultacie osoby nieprzygotowane do opieki same potrzebują wsparcia społecznego. W artykule przedstawiono wyniki badań empirycznych dotyczących potrzeb edukacyjnych osób opiekujących się starszymi krewnymi z demencją. Próba składała się z 34 respondentów włączonych w proces opieki. W badaniu zastosowano ilościowe (kwestionariusz) i jakościowe (rozmowa) metody zbierania informacji. Wyniki badania wykazały, że większości respondentów brakuje wiedzy związanej z sytuacją opieki nad chorym krewnym. 92% respondentów chciałoby mieć takie informacje. Zidentyfikowane potrzeby uzasadniają prowadzenie programu edukacyjnego dla krewnych opiekujących się starszymi pacjentami z demencją. Powinien obejmować trzy bloki: medyczny, prawny i psychologiczny. Przekazywanie informacji powinno być połączone z aktywnymi metodami nauczania, aby zapewnić bardziej efektywne szkolenie. Wdrożenie programu jest możliwe zarówno na bazie kliniki psychiatrycznej, jak i w ośrodkach usług socjalnych dla ludności, przy współdziałaniu międzyinstytucjonalnym. Program ten należy uważać za rodzaj wsparcia społecznego dla opiekunów.

SŁOWA KLUCZOWE: starsi ludzie, demencja, pomoc socjalna, potrzeby edukacyjne krewnych pacjentów z demencją, program edukacyjny dla krewnych pacjentów z demencją

VERA LEMISH – Dostoevsky Omsk State University, Russia

e-mail: verlem2004@yandex.ru

NATALIYA ALEKSANDROVA – Dostoevsky Omsk State University, Russia

e-mail: natalie_v_al@inbox.ru

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 10.07.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.11.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.11.2019

Efekty uczestnictwa w Interpersonalnym Treningu Twórczego Myślenia – wstępne wyniki badań predyspozycji twórczych

Effects of participation in Interpersonal Creative Thinking Training – preliminary research results

DOI 10.25951/4075

Wprowadzenie. Rozważania teoretyczne

Przed podjęciem badań związanych z zagadnieniami twórczości, kreatywności oraz twórczego myślenia należy, po pierwsze, wyjaśnić interpretację wybranych terminów stosowanych w niniejszym artykule, a po drugie – podkreślić ich znaczenie w tytułowym Interpersonalnym Treningu Twórczego Myślenia.

Andrzej Góralski pytanie, co znaczy twórczość, proponuje zastąpić pytaniem, co to znaczy twórcze. Odpowiedź przynosi siedem komplementarnych definicji twórczości:

- twórcze to nowe i cenne zarazem,
- twórczość to podstawowy środek do trwałego wyrażania siebie, do efektywnej samorealizacji, do skutecznej samoochrony,
- twórczość to także dialog mistrza z przeszłością,
- twórczość jest także krystalizacją śladu przyszłości,
- twórczość jest najważniejszym ze środków przewycięzania błędów dostępnych człowiekowi,
- twórczość urzeczywistniona tworzy wzorzec postępowania, jest – mówiąc metaforycznie – algorytmizacją niezalgorytmizowanego,
- twórczość to nade wszystko urzeczywistnione trwanie (Góralski 1989; 2003, s. 48–49).

Pomimo przywołania różnych aspektów twórczości, autor nie wyczerpuje wszystkich możliwości określenia tego pojęcia. Andrzej Grzegorzczak (1993) postrzega twórczość jako moment, w którym ujawnia się wolność wewnętrzna jednostki, wolność od schematów i szablonów.

Wolność przejawiająca się w decyzji ma jednak pewne ograniczenia, które pomagają w realizacji wartości, tj. zasady logiki, metodologii, normy moralne czy kanony pisarstwa. Ellis Torrance zdefiniował twórczość jako uwrażliwienie na problemy, niedostatki, luki wiedzy, brakujące elementy, dysharmonię, identyfikowanie trudności, poszukiwanie rozwiązań, próby zdefiniowania lub sformułowania hipotez dotyczących zauważonych niedostatków, wielokrotne testowanie sformułowanych hipotez i na zakończenie – ogłoszenie wyników (Torrance 1965; 1995; por. Jabłonowska 2004).

Z przywołanych definicji wynika, że trudno jest jednoznacznie wyjaśnić, czym jest twórczość, ponieważ pojęcie to odnosi się z jednej strony do tworzenia w kontekście artystycznym, z drugiej natomiast – do tworzenia w kontekście osobowościowym; w wyżej wymienionych określeniach związanych z twórczością podkreślana jest jednak nowość i wartość osiągnięcia, czyli „twórcze to nowe i cenne zarazem”. Twórczość określana jest także mianem kreatywności, chociaż pojęcia te nie są jednoznaczne. Podobieństwo definiowania wskazanych pojęć w wybranych publikacjach powoduje, że można traktować je zamiennie. Kreatywność może być rozumiana jako twórczość – cecha osoby, zdolność do produkowania wytworów, które są nowe i wartościowe. Zwykle przejawia się w formie obserwowalnego zachowania prowadzącego do powstania nowych i wartościowych wytworów, np. piosenek, opowiadań, choreografii tanecznych (Nęcka 2016). W niniejszym artykule pojęcie twórczości i kreatywności będzie stosowane zamiennie, choć zgodnie ze stwierdzeniem, że „nie ma kreatywności bez twórczości” (Szmidt 2017, s. 118).

Według Nęcki jedną z podstawowych cech warunkujących twórcze myślenie jest aktywne podejście do problemu, czego wynikiem jest często daleko posunięta modyfikacja pierwotnej wersji. „Twórczy myśliciele nie godzą się na szukanie rozwiązań problemu w postaci, w jakiej go sformułowano. Przeciwnie, starają się problem uprościć, zredefiniować, postawić na nowo, niekiedy wręcz zastąpić innym problemem” (Nęcka 2016; 2003, s. 71–72). Twórcze myślenie to ciągły proces skierowany na transformowanie wiedzy, a nie na jej konsumowanie. To środek do odkrywania nowych celów, służący szukaniu sposobów dojścia do nieoczekiwanych konkluzji. Edward de Bono, pisząc o myśleniu twórczym, wskazuje na współdziałanie myślenia aktywnego i reaktywnego. Myślenie aktywne określa, jakie czynności należy wykonać, aby osiągnąć wyznaczony cel. Myślenie reaktywne pochodzi z danych zewnętrznych; to pewne informacje ze źródeł zewnętrznych, które stanowią podstawę do reakcji (de Bono 1999, s. 33–34). Józef Koziński opiera twórcze myślenie na twórczym rozwiązywaniu problemów. Podczas tego procesu można wyróżnić dwie fazy:

wytwarzania pomysłów rozwiązania i weryfikację pomysłów rozwiązania (ocena i wybór). Są to dwa odrębne systemy myślowe funkcjonujące w sytuacji problemowej (Kozielecki 1966, s. 23). W wielowymiarowych modelach i definicjach zdolności, jako ważne komponenty podaje się – obok wysokiego poziomu inteligencji i/lub uzdolnień kierunkowych – także poziom twórczości (w kontekście myślenia twórczego) (Gegne 2005; Piirto 1999; Renzulli 1978; Tannenbaum 2003; Ziegler, Heller 2000; por. Limont 2008, s. 13). Jean-Claude Kaufman podkreśla znaczenie teorii Guilforda, upatrując źródeł twórczości w myśleniu dywergencyjnym, które sprowadza się do generowania pomysłów w odpowiedzi na pytania o charakterze otwartym (Kaufman 2011). Do koncepcji Guilforda nawiązuje także Klaus Urban (1996). Model Urbana zakłada istnienie sześciu grup komponentów twórczości, które można rozumieć jako predyspozycje twórcze. Tworzą one system funkcjonalny – działają we wzajemnym powiązaniu; żaden nie wystarcza sam do uruchomienia procesu twórczego, ani nie jest zań odpowiedzialny. Trzy pierwsze grupy to składniki poznawcze, trzy następne to składniki osobowościowe. Cechy osobowości, które najczęściej okazują się – w świetle badań – skorelowane z twórczością, to wysoka samoocena, małe nasilenie postaw obronnych, nonkonformizm i wewnątrzsterowność (Matczak, Jaworowska, Stańczak 2000, s. 9–11). Zgodnie z podejściem egalitarnym każdy człowiek jest twórczy, ale nie w takim samym stopniu, natomiast podejście elitarne zakłada, że twórcze są tylko jednostki wybitne. Zgodnie ze stanowiskiem przyjmowanym przez pedagogów, mówiącym o powszechności występowania tej cechy, można przyjąć, że jest możliwe rozwijanie twórczości poprzez rozmaite techniki wspomagania rozwoju twórczego albo treningi twórczych umiejętności (Nęcka 2016). Mówi się też o nim jako treningu poprzez rozwijanie motywacji i kształtowanie nawyków umysłowych (Jaworska-Witkowska 2008). Trzeba jednak pamiętać, że trenowanie twórczości jest możliwe tylko wtedy, kiedy nasze działania i myślenie będziemy traktować tak samo jak każdy inny rodzaj ludzkiej aktywności. Jeżeli przyjmuje się egalitarne podejście, to należy zwrócić uwagę na to, że każdy może być twórczy, jednak nie wszyscy w jednakowym stopniu. To prowadzi do podziału twórczości na rodzaje i poziomy. Edward Nęcka wymienia następujące cztery poziomy: twórczość potencjalną (płynną), twórczość „skryzalizowaną”, twórczość dojrzałą oraz twórczość wybitną. Pierwszy z poziomów twórczości jest najbardziej elementarny i polega na uruchamianiu procesów psychicznych oraz wytwarzania zachowań, które niekoniecznie prowadzą do powstawania liczących się dzieł. Ten poziom charakteryzuje brak wiedzy z określonej dziedziny, brak specyficznych umiejętności warsztatowych. Kolejny poziom wymaga przynaj-

mniej minimum wiedzy z pewnej dziedziny, kierowania się określonymi kryteriami akceptowalności wytworu, jednak ostateczne rozwiązanie nie musi mieć znaczącego wkładu w wybraną dziedzinę. Trzeci poziom wymaga specjalistycznej wiedzy nabywanej latami, wiąże się z wytworami ważnymi w jakiejś dziedzinie, które są społecznie akceptowane i uznawane. Ostatni, czwarty poziom, wiąże się z dziełami stworzonymi w wyniku twórczości dojrzałej, jednak wytwory wybitnej twórczości wprowadzają fundamentalne zmiany w danej dziedzinie (Nęcka 2005). Kaufman i Ronald A. Beghetto wymieniają następujące poziomy twórczości: twórczość potencjalna, twórczość codzienna, twórczość profesjonalna, twórczość wybitna. Twórczość potencjalna jest opisywana jako zdolność do kierowania procesem uczenia się. Ma charakter aktywności związanej z osobistą interpretacją doświadczeń i zdobywanej wiedzy. Twórcza ekspresja na tym poziomie nie musi być wyrażona poprzez namacalne wytwory, a oryginalność i użyteczność generowanych rozwiązań podlega subiektywnej ocenie jednostki. Poziom twórczości codziennej także wiąże się z osobistym rozwiązywaniem problemów w twórczy sposób, a rezultaty aktywności jednostki muszą być nowe i wartościowe jedynie z punktu widzenia twórcy. Z punktu widzenia społecznego te rezultaty mogą być znanymi i wielokrotnie sprawdzonymi rozwiązaniami (Kaufman, Beghetto 2009). W bieżącym artykule istotne jest skoncentrowanie się na dwóch poziomach – twórczości potencjalnej i codziennej. Duża część społeczeństwa może nieświadomie ograniczać twórczość tylko do pewnych konwencjonalnych obszarów ludzkich wysiłków lub postrzegać ją w terminach samych wytworów. W rzeczywistości pewne ludzkie czynności, procesy, postawy i charaktery są przejawem twórczości jako cechy osoby. Krzysztof Szmidt zgadza się z Józefą Sołowiej czy Joan F. Smutny, że „twórczość jest trudnym obiektem badawczym”, bo trudno sądzić inaczej, skoro „równie trudno ją mierzyć, co definiować”. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele. Przede wszystkim rozległość tematyki, na którą składa się problematyka procesu twórczego, osobowości, środowiskowych uwarunkowań twórczości oraz produktu. Inną przyczyną trudności tkwi w silnym związku procesu twórczego z motywacją (Szmidt 2003). Autor wyróżnia pięć szczebli twórczości: twórczość codzienną – powszednią, twórczość amatorską, twórczość profesjonalną, twórczość mistrzowską oraz twórczość transgresyjną – przełomową (Szmidt 2017, s. 118–123).

W podsumowaniu powyższych rozważań należy stwierdzić, że twórczość stanowi istotny czynnik rozwojowy, a zaangażowane uczestnictwo w treningach twórczego myślenia może wpłynąć na wzrost predyspozycji twórczych danej jednostki. Ponadto analiza poszczególnych etapów klasycznych treningów

twórczego myślenia (Nęcka, Góralski) czy treningów kreatywności (Szmidt) ukazuje ich znaczenie nie tylko w kontekście podnoszenia poziomu twórczości, ale także umiejętności interpersonalnych ściśle związanych z komunikacją.

Interpersonalny trening twórczego myślenia. Program warsztatów

Świadomość wagi, możliwości i znaczenia uczestnictwa jednostki w treningu twórczego myślenia, zawierającego elementy treningu interpersonalnego zaowocowała pomysłem na innowację społeczną. Innowacja społeczna „Wejdz z impetem na rynek pracy. Interpersonalny trening twórczego myślenia (ITTM)”, stanowiąc unikalny pomysł połączenia treningu twórczego myślenia i treningu interpersonalnego z wykorzystaniem nowoczesnych technologii i komunikacji. Rozwiązanie zaproponowane w innowacji społecznej było innowacyjne w skali całej Polski i nie powielalo standardowych form wsparcia zaplanowanych w programach PO WER i w RPO oraz innowacji czy produktów wypracowanych w PO KL. Etap testowania innowacji społecznej w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie odbył się w latach 2017–2018 w ramach projektu Akcja Inkubacja Ecorys Polska S.A. Inspirację do opracowania programu innowacji społecznej „Wejdz z impetem na rynek pracy. Interpersonalny trening twórczego myślenia” stanowił „Trening twórczego myślenia z komputerem”, przeznaczony dla uczniów w wieku od 6 do 16 r.ż. (Łaszczczyk i in. 2012). Wdrożenie ITTM miało za zadanie realizację nadrzędnego celu związanego z priorytetami programu PO WER, czyli przeciwdziałanie wykluczeniu zawodowemu poprzez kształtowanie postaw przedsiębiorczych.

Trening ITTM opracowano do prowadzenia w formie 30-godzinnych warsztatów. Program warsztatów składał się z trzech modułów:

1. Rozpoznawanie potencjału zawodowego;
2. Budowanie wizerunku i współpraca;
3. Kreatywna prezentacja i promocja (Makaruk 2018).

Warsztaty prowadzono na podstawie autorskiego zbioru scenariuszy zajęć, które wraz z programem podlegały ocenie ekspertów merytorycznych (pedagog, psycholog i terapeuta). Program warsztatów ITTM jest przejawem innowacji społecznej. W ramach zajęć dodatkowych w wybranych placówkach edukacyjnych zajęcia z ITTM są prowadzone przez trenerów Fundacji Centrum Wspierania Zdolności. W niektórych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (np. TOP) odbywają się treningi twórczego myślenia.

Założenia metodologiczne badań własnych. Cele, pytania badawcze i hipoteza

Podczas planowania wdrożenia projektu poruszono zagadnienia badawcze dotyczące możliwości skutecznego rozwijania twórczego myślenia i umiejętności interpersonalnych, a także poszukiwania możliwości podnoszenia poziomu samooceny u uczestników treningu. W związku z powyższym wyznaczone zostały następujące cele badawcze:

1. Ocena skuteczności Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia w rozwijaniu poziomu twórczości i kompetencji interpersonalnych uczestników warsztatów.
2. Wstępna ocena skuteczności Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia w podnoszeniu poziomu samooceny uczestników warsztatów.

Adekwatnie do wyznaczonych celów postawiono pytania badawcze:

- Jaka jest skuteczność warsztatów Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia w podnoszeniu poziomu predyspozycji twórczości u uczestników?
- Jaka jest skuteczność warsztatów Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia w podnoszeniu kompetencji interpersonalnych u uczestników?
- Czy i w jakim stopniu udział w warsztatach Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia wpływa na poziom samooceny u uczestników?

W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytania badawcze postanowiono skorzystać z metody testów pedagogicznych oraz przeprowadzić sondaż diagnostyczny (z techniką wywiadu) i ewaluację zajęć. Do kontroli wyników zastosowano: Rysunkowy Test Twórczości Urbana-Jellena, Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych ICQ oraz Skalę Samooceny SES Rosenberga. Bieżący artykuł koncentruje się na odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze związane ze skutecznością treningu ITTM w zakresie poziomu predyspozycji twórczych uczestników.

Przyjęto następującą hipotezę badawczą:

Uczestnictwo badanych w cyklu warsztatów Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia (ITTM) przyczynia się do wzrostu poziomu predyspozycji twórczych i umiejętności interpersonalnych; może korzystnie wpływać na poziom samooceny uczestników.

Ustalono zmienne: zmienną niezależną – uczestnictwo w warsztatach ITTM, oraz zmienne zależne: wstępny poziom kompetencji twórczych uczniów/studentów, wynikowy poziom kompetencji twórczych uczniów/studentów

(Rysunkowy Test Twórczości Urbana-Jellena), wstępny poziom umiejętności interpersonalnych uczniów/studentów, wynikowy poziom umiejętności interpersonalnych uczniów/studentów (Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych ICQ), wstępny poziom samooceny uczniów/studentów, wynikowy poziom samooceny uczniów/studentów (Skala Samooceny SES Rosenberga) oraz wyniki badań sondażowych (wywiad).

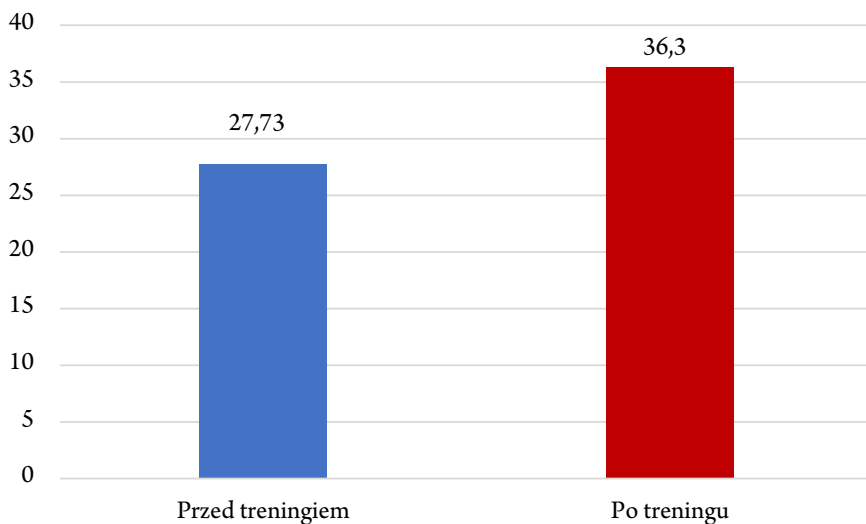
Organizacja badań

Określono kryteria doboru grup. Spośród placówek edukacyjnych ze względu na dostępność poznawczą zakreślono obszar badań do Warszawy i okolic, kolejnym kryterium była pozytywna decyzja kadry zarządzającej, a w przypadku szkoły podstawowej – także zgoda rodziców i uczniów na uczestnictwo uczniów w cyklu warsztatów ITTM. Kryteriami doboru uczniów/studentów były: wiek, płeć, chęć uczestnictwa w warsztatach, liczebność grup (do 15 osób). Badania zostały przeprowadzone w roku akademickim 2017/2018 w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz w 2018/2019 w szkołach podstawowych znajdujących się na terenie Warszawy (w dzielnicy Wesołej). W badaniach wzięły udział 64 osoby, w tym 42 uczniów kl. VI (19 chłopców i 23 dziewcząt) oraz 22 studentów trzeciego roku licencjackich studiów stacjonarnych Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (6 mężczyzn i 16 kobiet). Uczniowie/studenci uczestniczyli w 30-godzinny cykl warsztatów; warsztaty ITTM odbywały się jeden raz w tygodniu w salach lekcyjnych. Czas trwania warsztatów był zróżnicowany ze względu na wiek uczestników; studenci uczestniczyli jednorazowo w trzech jednostkach lekcyjnych, odbywając dziesięć spotkań z autorką niniejszego artykułu. Dla uczniów klas VI czas zajęć nie przekraczał jednorazowo dwóch jednostek lekcyjnych, wobec tego odbyli piętnaście spotkań warsztatowych w semestrze. Program zajęć warsztatowych dla uczniów szkoły podstawowej został zmodyfikowany i dostosowany do wieku uczniów na podstawie wskazanej innowacji społecznej przez Patrycję Ambrożewicz w ramach pracy dyplomowej.

Wyniki badań własnych. Analiza i wnioski

Testy pedagogiczne, pozwalające na określenie poziomu zarówno predyspozycji twórczych, jak i kompetencji interpersonalnych i poziomu samooceny, zostały przeprowadzone na pierwszych i ostatnich zajęciach warsztatowych.

Porównanie średnich wyników poziomu predyspozycji twórczych uczestników (TCT-DP) zarówno przed, jak i po udziale w cyklu warsztatów ITTM przedstawia wykres 1.



Wykres 1. Poziom predyspozycji twórczych uczestników ITTM

Źródło: badania własne.

Wykres 1 pokazuje wyraźnie, że średnie wyniki testów predyspozycji twórczych uczestników przeprowadzonych przed treningiem były niższe niż po treningu. Przed treningiem średni wynik wynosił 27,73 (przeciętny wynik dla populacji mieści się w przedziale 17–31). Natomiast po treningu średni wynik wynosił 36,30 (przeciętny wynik dla populacji mieści się w przedziale 17–30).

Przeprowadzono analizę statystyczną; dla wyników 64-osobowej grupy badawczej zastosowano test t-studenta dla prób zależnych. Wartość testu studenta wynosi $t = 10,02$ i świadczy o tym, że różnice predyspozycji twórczych uczestników przed i po treningu są istotne statystycznie na poziomie $p = 0,01$. Aby zróżnicować wyniki pomiędzy studentami i uczniami klas VI zastosowano test t-studenta dla prób niezależnych. Wyniki pokazały, że w grupie studenckiej poziom wzrostu predyspozycji twórczych był nieco niższy niż w grupie starszych uczniów szkoły podstawowej.

Wstępna analiza poziomu kompetencji interpersonalnych pozwala wnioskować, że uczestnictwo w cyklu warsztatów ITTM przyczynia się wzrostu umiejętności interpersonalnych, jednakże ze względu na różnice liczebności

prób badawczych planowane jest kontynuowanie badań, które zostaną opisane w kolejnym artykule. Wyniki skali samooceny SES także wskazują na nieznaczny wzrost poziomu samooceny u uczestników warsztatów ITTM, ze względu na niewielką próbę badanych studentów (22 osoby) zarówno prowadzenie warsztatów, jak i badania w tym zakresie będą realizowane w roku akademickim 2019/2020. Wypowiedzi, jakich udzielili uczestnicy warsztatów ITTM w badaniach sondażowych prowadzonych po zakończeniu zajęć, świadczyły o dużym zaangażowaniu i chęci kontynuacji udziału w warsztatach. Wstępne wyniki świadczą o tym, że hipoteza badawcza została potwierdzona.

Podsumowanie

Wyniki badań pokazują wyraźnie, że warsztaty ITTM spełniły swoje zadanie. Uczestnictwo studentów i uczniów w cyklu warsztatów ITTM stanowiło skuteczną formę rozwijania predyspozycji twórczych oraz umiejętności interpersonalnych – jednakże badania mają charakter wstępny i będą kontynuowane. Uczestnictwo w cyklu warsztatów ITTM korzystnie oddziałuje na poziom samooceny uczestników, jednakże ta teza wymaga dalszych, pogłębionych badań.

BIBLIOGRAFIA

- de Bono E. (1999), *Jak myśleć sprawniej*, Warszawa: Wydawnictwo Medium.
- Dzwonkowska I., Lachowicz-Tabaczek K., Łaguna M. (2008), *SES Samoocena i jej pomiar*, Warszawa: PTP.
- Góralski A. (1989), *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa: PWN.
- Góralski A. (1995), *Reguły treningu twórczości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Góralski A. (2003), *Teoria twórczości*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Grzegorzczak A. (1993), *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Jabłonowska M. (2004), *O pedagogice twórczości – refleksje i rozwiązania praktyczne*, w: J. Łaszczczyk, *Pedagogika twórczości i dialogu* (s. 47–55), Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Jaworska-Witkowska M. (2008), *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Kaufman J.C. (2011), *Kreatywność*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kaufman J.C., Beghetto R.A. (2009), *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*, New York–London: American Psychological Association.

- Kozielecki J. (1966), *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa: PWN.
- Limont W. (2008), *Zdolności, talent, twórczość*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Łaszczyk J., Jabłonowska M., Łukasiewicz-Wieleba J., Makaruk A.R., Trzczińska-Król M. (2012), *Trening twórczości z komputerem*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Makaruk A.R. (2018), *Innowacja społeczna – Interpersonalny Trening Twórczego Myślenia (ITTM) efektem współpracy uczelni wyższej z organizacją pozarządową*, w: M. Seroka (red.), *Organizacje pozarządowe w stuleciu Polski niepodległej* (s. 169–179), Olsztyn: Wydział Prawa i Administracji UWM.
- Matczak A. (2007), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik* (wyd. 2 uzupełnione), Warszawa: PTP.
- Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J. (2000), *TCT-DP Rysunkowy Test Twórczego Myślenia*, Warszawa: PTP.
- Nęcka E. (2005), *Trening twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Szmidt K.J. (2003), *Czy twórczość można zmierzyć? Spory wokół psychometrycznych metod badania twórczości*, w: E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka (red.), *Twórczość – wyzwanie XXI w.* (s. 39–58), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K.J. (2017), *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Torrance E. (1965), *Rewarding Creative Behavior*, Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Torrance E. (1979), *The search for Satori and Creativity*, Buffalo, New York: Bearly Limited.
- Urban K.K. (1996), *Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP) by Klaus K. Urban & Hans G. Jellen. Manual*, Frankfurt: Swets and Zeitlinger.

STRESZCZENIE

Projekt „Wejdz z impetem na rynek pracy. Interpersonalny trening twórczego myślenia”, uznany za innowację społeczną, został zrealizowany na przełomie 2017/2018 r. w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Podczas wystąpienia zaprezentowano program warsztatów, efekty pracy oraz przebieg badań i wstępne wyniki.

Zakładano, że uczestnictwo w Interpersonalnym Treningu Twórczego przyczyni się do zwiększenia poziomu uczestników w zakresie twórczego myślenia oraz kompetencji interpersonalnych, co może wpłynąć korzystnie na samoocenę ogólną, a w dalszej konsekwencji przełoży się na skuteczność w poszukiwaniu pracy.

SŁOWA KLUCZOWE: twórczość, komunikacja, trening twórczości, trening interpersonalny, ITTM, innowacja społeczna, samoocena, poziom twórczości, kompetencje interpersonalne

SUMMARY

Project „Enter the labor market with impetus. Interpersonal training of creative thinking”, recognized as social innovation, was implemented at the turn of 2017/2018 at the Academy of Special Education in Warsaw. During the presentation of the presented program, workshops, work effects as well as the course of research and preliminary results. The authors of Interpersonal Creative Thinking Training assumed that participation in the proceedings includes activities in the field of creative thinking and interpersonal skills, which may affect overall self-esteem, work.

KEYWORDS: creativity, ITTM, interpersonal training, creativity thinking

ANNA RÓŻA MAKARUK – Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
e-mail: stanczyk@aps.edu.pl

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji: 22.09.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 4.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.11.2019

Komunikacja oraz współdziałanie nauczycieli i rodziców w świetle badań sondażowych¹

Communication and cooperation between teachers and parents in the light of surveys

DOI 10.25951/4076

Wprowadzenie

Dom rodzinny i placówka edukacyjna dziecka są dwoma podstawowymi środowiskami, które kształtują wychowanka. Wzajemne wsparcie, wspólna strategia działań, wzajemne dopełnianie się pozwalają dziecku nie tylko dostrzec, że jest ono zauważane, że jego problemy są ważne dla dorosłych, ale także pozwalają na jego wszechstronny rozwój. Rodzice są skarbnicą wiedzy o swoim dziecku, o jego funkcjonowaniu, które niejednokrotnie jest zupełnie różne od tego w szkole. Dlatego tak ważna jest wzajemna wymiana informacji, pomoc i współpraca w działaniach, które pozwolą na wsparcie dziecka nie tylko w jego brakach, dysfunkcjach, ale także w odniesionych przez nie sukcesach.

W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć wiele podziałów form współpracy (por. m.in.: Babiuch 2002; Janke 2009; Konieczna 2009; Łobocki 1985; Mendel 2007; Nowosad 2004). Jednak z reguły sprowadzają się one do trzech form zaproponowanych przez Mieczysława Łobockiego (1985), tj. kontaktów indywidualnych, grupowych oraz działań na rzecz szkoły i klasy. Formy te stanowiły punkt odniesienia dla niniejszych badań. Analizując literaturę możemy także dostrzec wiele podziałów form komunikacji medialnej. Podziały dokonywane są np. ze względu na formę kontaktu (jednostronna, interaktywna), interaktywność (syn-

¹ Badania przeprowadzono w ramach projektu finansowanego ze środków projektu BSTP 2013-2014/I, realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

chroniczna, asynchroniczna), nadawcę i odbiorcę (one-to-one, one-to-many, many-to-many (Jensen, Helles 2011 za: Helles 2013). Na potrzeby pracy przyjęto podział ze względu na formę kontaktu i wyróżniono komunikację jednostronną, interaktywną asynchroniczną oraz interaktywną synchroniczną.

Założenia metodologiczne

W prezentowanych badaniach spośród nauczycieli i rodziców ze szkół podstawowych z województwa mazowieckiego i lubelskiego, wśród których były prowadzone szersze badania², wyłoniono grupę respondentów z placówek zlokalizowanych w miastach. Taki dobór próby podyktowany jest większymi możliwościami dostępu do środków komunikacji medialnej, która umożliwia dotarcie do większego grona rodziców, niejednokrotnie mocno zapracowanych, nie mających czasu lub możliwości stawienia się w szkole na wyznaczone spotkania, oraz wzrostem znaczenia technologii informacyjno-komunikacyjnych na rynku (por. m.in.: Szymczak 2011; Samsung 2019).

Badania ukierunkowano na poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki jest cel kontaktów rodziców i nauczycieli?
2. Od czego zależy częstość wzajemnych kontaktów rodziców i nauczycieli?
3. W jakich formach współpracy i wymiany informacji uczestniczą rodzice?
4. W jaki sposób przekazywane są informacje o uczniu?
5. Jak oceniana jest rola formy wymiany informacji?

Sposób opracowania wyników

Wyniki opracowano na podstawie opisu statystycznego badanej próby – częstości badanych cech ujętych jakościowo oraz mediany dla cech ujętych porządkowo. W badaniach zastosowano pięciostopniową skalę nasilenia cech, której kolejne wartości liczbowe (1–5) były opisywane przy pomocy etykiet, np. *zawsze, bardzo często, czasami, rzadko, nigdy, znacząco zwiększa, umiarkowanie zwiększa, nie ma wpływu, umiarkowanie zmniejsza, znacząco zmniejsza*.

² Badania miały na celu diagnozę środowiska nauczycieli i rodziców pod kątem wykorzystywania różnych form komunikacji, w tym medialnych, w celu wzajemnej współpracy i wymiany informacji.

W tak skonstruowanej skali trudno jest uznać za spełniony warunek równych jednostek pozwalających na potraktowanie jej jako skali typu Likerta (Bedyńska, Brzezicka, Cypryańska 2013, s. 38). Subiektywna ocena odległości skłania autorkę do potraktowania tego wymiaru jako skali porządkowej i zastosowania testów nieparametrycznych. W celu oszacowania różnic między grupami wykorzystano test rang *U* Manna-Whitneya.

Kafeterie odpowiedzi zostały pogrupowane według wyróżnionych form współpracy i wymiany informacji, wyłoniono trzy kategorie form tradycyjnych i trzy kategorie form medialnych. Do tradycyjnych zostały zaliczone formy: indywidualne (np. spotkania indywidualne, notatki w dzienniczku, korespondencja tradycyjna, wizyty domowe, wgląd czy też udostępnianie teczek z kartami pracy, konsultacje), grupowe (np. spotkania robocze – wywiadówki, spotkania nieformalne, zbieranie opinii, spotkania z ekspertem, prelekcje, lekcje pokazowe, szkolenia) oraz prace na rzecz szkoły i klasy (współorganizowanie kół zainteresowań, wycieczek szkolnych, czasu wolnego, pomoc w przygotowaniu pomocy dydaktycznych, dbałości o wygląd klasy czy organizacji czasu wolnego uczniów). Do medialnych zaliczono formy komunikacji: jednostronnej (np. strona internetowa szkoły, gazetka szkolna, newsletter), interaktywne asynchroniczne (np. korespondencja e-mail, korespondencja z wykorzystaniem wiadomości sms, e-dziennik, fora internetowe, portale) oraz interaktywne synchroniczne (np. rozmowy telefoniczne, czaty, komunikatory). Z tak skategoryzowanych kafeterii odpowiedzi zostały wyliczone mediany i na ich podstawie dokonano opisu i wnioskowania statystycznego.

Obliczenia zostały wykonane w programie IBM SPSS Statistica.

Grupa badawcza

Do badań wyłoniono grupę 122 nauczycieli (113 kobiet i 9 mężczyzn) oraz 459 rodziców uczniów (362 kobiety i 84 mężczyzn, 13 osób nie podało płci) szkół podstawowych województwa mazowieckiego i lubelskiego. Najmłodszy nauczyciel miał 24 lata, a najstarszy – 64 ($M = 44,32$; $SD = 9,092$). Z kolei najmłodszy rodzic był w wieku 26 lat, a najstarszy – 62 ($M = 37,93$; $SD = 5,222$).

Wyniki badań

Prezentowane w tej części artykułu wyniki badań są zgodne z kolejnością postawionych pytań badawczych. Zestawienia uzyskanych wartości nasilenia cechy od 1 do 5 w tabelach w obrębie poszczególnych odpowiedzi zostały podane jako wartości procentowe.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że nauczyciele najczęściej kontaktują się z rodzicami w sprawach wychowawczych oraz informowania o postępach w nauce ich dziecka (Mediana = 5), nieco rzadziej, ale prawie równie często zwracają się do rodziców z prośbą o pomoc w organizacji zajęć, wyjść czy imprez okolicznościowych oraz w celu przekazania rodzicom wskazówek dotyczących pracy z dzieckiem (Mediana = 4). Rodzice także w głównej mierze za cel kontaktów nauczycieli z opiekunami wskazują sprawy wychowawcze czy przekazanie informacji o uczniu, jednak w ich ocenie robią to z mniejszą częstością (Mediana = 4). Podobnie niżej oceniają częstość zwracania się z prośbą o pomoc czy o udzielenie wskazówek (Mediana = 4). Wyniki badań przedstawione są w tabeli 1.

Tabela 1. Cel kontaktów³

	Nasilenie cechy	Sprawy wychowawcze	Pomoc w organizacji zajęć, wyjść, zabaw, imprez okolicznościowych	Informacje o postępach dziecka w nauce	Wskazówki dotyczące pracy z dzieckiem	Pomoc w przygotowaniu narzędzi dydaktycznych	Przekazanie informacji na temat metod i programów nauczania	Nawiązanie bliższych kontaktów w celu lepszej współpracy	Inne
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nauczyciele	1	0,8	4,1	2,5	2,5	21,3	9,8	4,9	4,9
	2	0,8	3,3	2,5	4,9	25,4	16,4	13,1	1,6
	3	9,0	18,9	7,4	22,1	27,9	29,5	29,5	3,3
	4	27,9	40,2	31,1	36,1	4,9	16,4	23,8	0,8
	5	53,3	22,1	46,7	26,2	3,3	13,1	10,7	0,8
	mediana	5,00	4,00	5,00	4,00	2,00	3,00	3,00	–
	dominanta	5	4	5	4	3	3	3	–

³ Stwierdzeniom przyznawano punkty następująco: *zawsze* – 5 punktów, *bardzo często* – 4 punkty, *czasami* – 3 punkty, *rzadko* – 2 punkty, *nigdy* – 1 punkt.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rodzice	1	4,6	8,1	2,0	9,2	19,6	19,4	15,7	8,9
	2	7,8	13,7	2,8	11,3	19,8	19,4	17,0	1,1
	3	25,3	28,8	17,4	24,2	17,0	17,4	16,6	0,7
	4	18,5	12,4	30,3	14,6	4,6	4,6	7,0	0,2
	5	26,1	11,5	37,3	10,7	1,7	4,1	5,0	0,4
	mediana	4,00	3,00	4,00	3,00	2,00	2,00	2,00	–
	dominanta	5	3	5	3	2	1 ^a	2	–

^a – istnieje wiele wartości modalnych, podano wartość najmniejszą

Źródło: badania własne.

Analiza cech testem rang *U* Manna-Withneya pozwoliła na wykazanie istotnych statystycznie różnic pomiędzy rodzicami i nauczycielami przy ocenie celu kontaktów. Istotne statystycznie różnice dostrzeżono w przypadku odpowiedzi: sprawy wychowawcze $Z = -6,472; p < 0,05$ (istotność asymptotyczna, dwustronna) ($MrangN = 205,49^4; MrangR = 191,32^5$); pomoc w organizacji zajęć, wyjść, imprez okolicznościowych $Z = -6,139; p < 0,05$ ($MrangN = 290,31; MrangR = 205,03$); przekazanie informacji o postępach ucznia $Z = -2,350; p < 0,05$ ($MrangN = 289,55; MrangR = 254,01$); udzielenie wskazówek dotyczących pracy z uczniem $Z = -5,889; p < 0,05$ ($MrangN = 275,16; MrangR = 196,71$); przekazanie informacji dotyczących metod i programów nauczania $Z = -5,608; p < 0,05$ ($MrangN = 254,79; MrangR = 183,90$) oraz nawiązanie bliższych kontaktów, lepszego wzajemnego poznania się $Z = -5,687; p < 0,05$ ($MrangN = 243,32; MrangR = 172,38$). Wyniki w grupie nauczycieli są znacznie wyższe niż w grupie rodziców.

Zarówno nauczyciele, jak i rodzice zostali poproszeni o wypowiedzenie się, od czego ich zdaniem zależy częstość kontaktów rodzic – nauczyciel. Obie grupy bardzo podobnie oceniły czynniki wpływające na częstość kontaktów rodzic – nauczyciel (tabela 2).

Analiza testem rangowym *U* Manna-Whitneya wykazała różnice pomiędzy grupami w kwestii oceny czynników warunkujących częstość kontaktów. Istotne statystycznie różnice odnotowano w przypadku odpowiedzi: inicjatywa nauczyciela ($Z = -2,342; p < 0,05; MrangN = 270,95; MrangR = 238,70$); problemy wychowawcze ($Z = -3,824; p < 0,05; MrangN = 276,02; MrangR = 223,48$) oraz formy kontaktów ($Z = -5,634; p < 0,05; MrangN = 226,09; MrangR = 159,66$). Wyniki w grupie nauczycieli są znacznie wyższe niż w grupie rodziców.

⁴ $MrangN$ – średnia ranga w grupie nauczycieli.

⁵ $MrangR$ – średnia ranga w grupie rodziców.

Tabela 2. Czynniki warunkujące częstotliwość kontaktów

	Nasilenie cechy	Inicjatywy nauczyciela	Inicjatywy rodzica	Potrzeby edukacyjne dziecka	Problemy wychowawcze	Formy kontaktów	Inne
Nauczyciele	1	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	4,1
	2	0,0	6,6	0,0	0,0	2,5	1,6
	3	10,7	29,5	17,2	10,7	29,5	0,8
	4	53,3	45,9	48,4	47,5	36,1	9,8
	5	33,6	16,4	31,1	37,7	10,7	0,0
	mediana	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	1,00
	dominanta	4	4	4	4	4	1
Rodzice	1	1,3	1,1	0,7	6,1	12,2	0,9
	2	3,7	2,6	3,5	4,6	9,8	1,3
	3	13,5	22,0	16,8	13,9	15,0	1,1
	4	39,0	35,1	38,1	29,4	14,4	0,7
	5	23,7	17,6	22,2	23,3	4,6	13,7
	mediana	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	1,00
	dominanta	4	4	4	4	3	1

Źródło: badania własne.

Obie grupy respondentów zostały poproszone o wskazanie form kontaktów i współpracy, w jakich uczestniczą rodzice uczniów.

Analiza zebranych danych pozwala stwierdzić, że rodzice znacznie rzadziej wskazywali, że ich kontakt ogranicza się do dość okazjonalnych kontaktów indywidualnych, konsultacji z nauczycielem (Mediana = 1,5). Z kolei nauczyciele uważają, że rodzice z reguły czasami biorą udział w kontaktach indywidualnych (różnego rodzaju konsultacjach, w tym pedagogicznych) (Mediana = 3). Zarówno rodzice, jak i nauczyciele stwierdzili, że prawie co 4 badany rodzic rzadko podejmuje działania na rzecz szkoły czy klasy bądź nigdy nie podejmuje takich działań. Wyniki przedstawione są w tabeli 3.

Analiza testem *U* Manna-Whitneya nie wykazała różnic istotnych statystycznie jedynie w obrębie kategorii działań podejmowanych przez rodziców na rzecz szkoły czy klasy. Pozostałe wyniki są istotne statystycznie. Nauczyciele, w porównaniu z rodzicami, uzyskali wyższe wyniki w kwestii kontaktów indywidualnych ($Z = -6,423$; $p < 0,05$; $MrangN = 266,38$; $MrangR = 182,22$);

Tabela 3. Formy współpracy i kontaktów, w których uczestniczą rodzice

	Mediana	Formy tradycyjne			Formy medialne	
		indywidualne	grupowe	na rzecz szkoły	asynchroniczna	synchroniczna
Nauczyciele	1	15,6	18,9	23,8	37,7	57,4
	1,5	5,7	4,9	13,9	15,6	0,0
	2	9,8	17,2	27,9	8,2	7,4
	2,5	7,4	7,4	8,2	4,1	0,8
	3	24,6	16,4	9,8	2,5	5,7
	3,5	4,9	1,6	2,5	0,0	0,0
	4	8,2	17,2	2,5	4,9	4,9
	4,5	1,6	0,8	0,0	0,8	0,0
	5	4,1	6,6	1,6	0,8	4,1
	mediana	3,00	2,50	2,00	1,00	1,00
	dominanta	3,0	1,0	2,0	1,0	1,0
Rodzice	1	27,0	41,8	27,7	52,3	58,0
	1,5	9,6	5,0	0,2	4,6	0,0
	2	13,9	11,3	24,2	4,4	3,7
	2,5	5,0	1,3	0,2	0,4	0,0
	3	6,5	8,3	17,9	0,9	1,7
	3,5	0,2	0,2	0,7	0,4	0,0
	4	1,5	1,3	5,2	0,9	0,9
	4,5	0,4	0,4	0,7	0,0	0,0
	5	2,2	3,5	4,4	1,1	0,4
	mediana	1,50	1,00	2,00	1,00	1,00
	dominanta	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0

Źródło: badania własne.

grupowych ($Z = -7,485$; $p < 0,05$; $MrangN = 298,71$; $MrangR = 199,32$); asynchronicznych ($Z = -5,537$; $p < 0,05$; $MrangN = 239,29$; $MrangR = 181,48$) i synchronicznych ($Z = -4,540$; $p < 0,05$; $MrangN = 226,14$; $MrangR = 188,72$).

Badani nauczyciele uważają, że bardzo często przekazują rodzicom informację o sukcesach, postępach w nauce ich dziecka w trakcie różnego rodzaju form kontaktów indywidualnych oraz grupowych (Mediana = 4). Zupełnie inaczej przekaz informacji o osiągnięciach i sukcesach dzieci oceniają rodzice. Uważają, że nauczyciele bardzo często informują ich o tym jedynie w trakcie różnego rodzaju form kontaktów grupowych (Mediana = 4). Obie grupy badanych

twierdzą, że nauczyciel praktycznie nie przekazuje tego typu informacji z wykorzystaniem form komunikacji medialnej (mediana na poziomie 1 i 2). Dane na ten temat umieszczone są w tabeli 4.

Tabela 4. Formy przekazu informacji o sukcesach, osiągnięciach ucznia udzielanych przez nauczycieli rodzicom

	Mediana	Formy tradycyjne			Formy medialne	
		indywidualne	grupowe	jednostronna	asynchroniczna	synchroniczna
Nauczyciele	1	10,7	3,3	25,4	59,0	60,7
	1,5	0,8	0,8	9,8	0,0	0,0
	2	4,1	0,0	14,8	4,9	3,3
	2,5	0,8	2,5	6,6	1,6	0,8
	3	26,2	18,0	4,9	8,2	13,1
	3,5	4,9	12,3	3,3	0,0	0,0
	4	28,7	29,5	4,1	0,8	5,7
	4,5	5,7	7,4	0,0	0,0	0,0
	5	17,2	22,1	2,5	4,9	5,7
	mediana	4,00	4,00	2,00	1,00	1,00
	dominanta	4,0	4,0	1,0	1,0	1,0
Rodzice	1	32,9	0,2	45,8	59,0	61,4
	1,5	0,0	0,7	5,2	0,4	0,4
	2	11,3	1,5	4,1	1,5	1,5
	2,5	0,7	3,9	2,6	0,0	0,0
	3	19,2	24,0	3,7	3,3	1,3
	3,5	0,2	15,7	0,4	0,2	0,0
	4	7,8	17,6	0,9	1,3	1,1
	4,5	0,0	4,8	0,2	0,2	0,0
	5	11,5	29,8	2,0	3,9	0,4
	mediana	2,00	4,00	1,00	1,00	1,00
	dominanta	1,0	5,0	1,0	1,0	1,0

Źródło: badania własne.

Porównania form przekazu informacji o sukcesach uczniów przez nauczycieli rodzicom dokonano za pomocą testu różnic między dwiema grupami niezależnymi *U* Manna-Whitneya i zauważono różnice istotne statystycznie w obrębie form wymiany informacji: indywidualnej, jednostronnej, asynchronicznej i synchronicznej (tabela 5).

Tabela 5. Porównanie form przekazu informacji o sukcesach ucznia udzielanych przez nauczycieli rodzicom

Formy wymiany informacji	Nauczyciele			Rodzice			U Manna-Whitneya	Z	Poziom istotności*
	N	Średnia ranga	Suma rang	N	Średnia ranga	Suma rang			
Indywidualne	121	331,81	40 149,50	384	228,17	87 615,50	13 695,500	-7,009	0,000
Grupowe	117	286,74	33 549,00	451	283,92	128 047,00	26 121,000	-0,170	0,865
Jednostronna	87	244,66	21 285,50	298	177,92	53 019,50	8 468,500	-5,673	0,000
Asynchroniczna	97	224,47	21 774,00	321	204,98	65 797,00	14 116,000	-2,083	0,037
Synchroniczna	109	245,79	26 791,50	304	193,09	58 699,50	12 339,500	-6,598	0,000

* Istotność asymptotyczna (dwustronna)

Źródło: badania własne.

Wyniki w grupie nauczycieli są znacznie wyższe niż w grupie rodziców.

Dzięki analizie danych o formie przekazu informacji o problemach ucznia w nauce i zachowaniu możemy dostrzec, że nauczyciele twierdzą, że bardzo często informacje te przekazują poprzez różnego rodzaju formy przekazu indywidualnego (27% wartości na poziomie mediany 4). Natomiast rodzice są odmiennego zdania (tylko 7,8% wartości na poziomie mediany 4). Co ciekawe, najwięcej respondentów zarówno w grupie rodziców, jak i nauczycieli twierdzi, że tego typu informacje są czasami przekazywane poprzez grupowe formy kontaktów (zebrania robocze – np. wywiady, spotkania nieformalne) (tabela 6).

Tabela 6. Formy przekazu informacji o problemach w nauce i zachowaniu ucznia udzielanych przez nauczycieli rodzicom

	Mediana	Formy tradycyjne			Formy medialne	
		indywidualne	grupowe	jednostronna	asynchroniczna	synchroniczna
Nauczyciele	1	15,6	2,5	57,4	62,3	64,8
	1,5	0,0	0,8	2,5	0,0	0,0
	2	9,8	3,3	2,5	4,1	2,5
	2,5	0,0	3,3	0,0	0,0	0,0
	3	20,5	19,7	2,5	3,3	10,7
	3,5	3,3	10,7	0,0	1,6	0,0
	4	27,0	17,2	1,6	0,8	2,5
	4,5	4,1	10,7	0,0	0,8	0,0
	5	17,2	25,4	1,6	1,6	5,7
	mediana	3,50	4,00	1,00	1,00	1,00
	dominanta	4,0	5,0	1,0	1,0	1,0
Rodzice	1	34,2	2,8	51,9	60,1	60,8
	1,5	4,4	0,9	3,3	0,0	0,0
	2	8,5	3,1	2,2	1,1	2,0
	2,5	2,0	5,9	2,2	0,7	0,0
	3	13,5	25,3	1,5	2,0	1,5
	3,5	2,0	10,2	0,0	0,0	0,0
	4	7,8	16,3	0,2	0,9	0,7
	4,5	0,2	4,4	0,0	0,0	0,0
	5	10,0	28,1	1,7	3,5	0,7
	mediana	2,00	4,00	1,00	1,00	1,00
	dominanta	1,0	5,0	1,0	1,0	1,0

Źródło: badania własne.

Analiza testem rangowym *U* Manna-Whitneya wykazała różnice istotne statystycznie pomiędzy grupami w kwestii oceny formy przekazu informacji o problemach edukacyjnych i wychowawczych ucznia w kategorii form komunikacji indywidualnej ($Z = -6,286$; $p < 0,05$; $MrangN = 319,80$; $MrangR = 227,43$) i synchronicznej ($Z = -4,900$; $p < 0,05$; $MrangN = 230,59$; $MrangR = 194,05$). Wyniki w grupie nauczycieli są znacznie wyższe niż w grupie rodziców.

Respondenci mieli także za zadanie ocenić rolę form wymiany informacji. W tym celu zostali poproszeni o wyrażenie opinii na temat tego, jak zastosowana forma współdziałania, wymiany informacji wpływa na częstość kontaktów z nauczycielami. Największa grupa rodziców stwierdziła, że różnego rodzaju formy kontaktów indywidualnych (27,9% wyników na poziomie wartości mediany 4), jak i grupowych (28,7% wyników na poziomie wartości mediany 4) umiarkowanie zwiększają częstość kontaktów rodziców i nauczycieli. Z kolei, w ocenie nauczycieli, forma kontaktu nie ma wpływu na częstość kontaktów (mediana na poziomie 3) (tabela 7).

Tabela 7. Zastosowana forma a częstość kontaktów⁶

	Mediana	Formy tradycyjne			Formy medialne	
		indywidualne	grupowe	jednostronna	asynchroniczna	synchroniczna
1	2	3	4	5	6	7
Nauczyciele	1	1,6	2,5	2,5	4,9	5,7
	1,5	0,0	0,8	0,8	0,0	0,0
	2	3,3	3,3	0,8	3,3	1,6
	2,5	3,3	1,6	4,1	0,0	0,0
	3	19,7	26,2	25,4	38,5	51,6
	3,5	21,3	4,9	13,9	4,9	0,0
	4	27,9	28,7	10,7	16,4	18,0
	4,5	4,1	10,7	3,3	0,8	0,0
	5	12,3	15,6	2,5	2,5	7,4
	mediana	3,50	4,00	3,00	3,00	3,00
	dominanta	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0

⁶ Stwierdzeniom: *znacząco zwiększa* przyznano 5 punktów, *umiarkowanie zwiększa* – 4 punkty, *nie ma wpływu* – 3 punkty, *umiarkowanie zmniejsza* – 2 punkty, *znacząco zmniejsza* – 1 punkt.

1	2	3	4	5	6	7
Rodzice	1	5,2	8,5	2,6	5,0	4,4
	1,5	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0
	2	3,9	7,8	3,3	4,1	3,5
	2,5	0,2	0,0	2,0	0,4	0,4
	3	29,6	26,6	29,8	37,3	41,4
	3,5	0,7	0,7	7,8	0,7	0,2
	4	18,1	26,6	6,3	11,5	7,8
	4,5	1,5	0,4	2,0	0,0	0,0
	5	11,3	19,8	5,2	7,4	3,5
	mediana	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00
	dominanta	3,0	3,0 ^a	3,0	3,0	3,0

^a – istnieje wiele wartości modalnych, podano wartość najmniejszą

Źródło: badania własne.

Analiza testem rangowym *U* Manna-Whitneya wykazała różnice istotne statystycznie pomiędzy grupami w kwestii oceny częstości kontaktów w zależności od zastosowanych form w kategorii komunikacji indywidualnej ($Z = -2,429$; $p < 0,05$; $MrangN = 244,50$; $MrangR = 212,11$) i synchronicznej ($Z = -2,370$; $p < 0,05$; $MrangN = 211,18$; $MrangR = 185,65$). Podobnie jak w przypadku innych zauważonych istotnie statystycznie różnic, tak i tutaj możemy stwierdzić, że wyniki w grupie nauczycieli są znacznie wyższe niż w grupie rodziców.

Respondenci mieli również możliwość wypowiedzenia się na temat roli mediów i ich wpływu m.in. na komunikację i kontakt z nauczycielem, czy możliwość poszerzenia wiedzy przez uczniów (tabela 8). Obie grupy badanych wyraziły opinię, że wykorzystanie mediów znacząco wpływa na przepływ informacji i szybkość podejmowanych działań (Mediana = 5). Niewielkie różnice w zastosowaniu mediów dostrzegamy w ocenie współpracy nauczycieli i rodziców. Większość nauczycieli ocenia ten wpływ na poziomie *umiarkowanie zwiększa*, z kolei 39,4% rodziców ocenia ją na poziomie *znacząco zwiększa*. Rodzice lepiej oceniają wpływ mediów na różnego rodzaju formy współpracy (mediana na poziomie 4–5), nauczyciele mniej entuzjastycznie wypowiadają się na temat jakości współpracy z rodzicami przy zastosowaniu mediów (np. poczty elektronicznej, komunikatorów).

Tabela 8. Ocena wpływu mediów na jakość współpracy szkoły z rodzicami

Nasilenie cechy	Przeptyw informacji	Współpraca szkół – dom	Szybkość podejmowania działań	Dystans między nauczycielami i rodzicami	Postępy w nauce	Kontrola rodzicielska	Pomoc w nauce	Nadabianie zaległości przez ucznia	Rozwijanie zainteresowań ucznia	Poszerzenie wiedzy o ofercie edukacyjnej dla ucznia	Zaangażowanie rodziców w życie szkoły	Zacieśnianie kontaktów szkół – dom	Lepsze poznanie ucznia i jego potrzeb	Inne
1	1,6	0,8	0,8	9,0	0,8	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	1,6	0,8	0,8	0,0
2	1,6	3,3	0,8	23,8	0,8	1,6	2,5	0,8	0,8	0,8	0,8	2,5	0,0	0,0
3	8,2	14,8	18,9	30,3	36,9	14,8	25,4	18,9	34,4	20,5	27,0	27,9	25,4	4,1
4	33,6	36,1	27,0	16,4	32,0	34,4	40,2	41,8	32,0	37,7	32,8	35,2	36,1	1,6
5	41,0	28,7	35,2	3,3	6,6	31,1	11,5	13,9	9,8	17,2	16,4	13,9	13,1	1,6
mediana	4,00	4,00	4,00	3,00	3,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	-
dominanta	5	4	5	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	-
1	3,5	3,1	2,6	17,0	1,5	2,4	2,6	2,6	1,5	2,0	2,2	2,4	2,8	0,7
2	2,0	2,2	1,1	9,8	2,2	1,5	1,1	1,7	2,0	1,1	0,9	1,5	1,3	0,9
3	8,3	9,6	8,9	21,6	22,7	9,6	15,5	13,5	25,5	19,6	18,7	17,4	21,1	4,8
4	19,0	20,0	18,5	8,3	22,0	20,3	24,4	22,7	18,3	22,7	24,4	25,1	21,1	1,5
5	46,6	39,4	40,5	9,6	22,2	39,2	26,1	28,3	19,8	21,6	21,1	20,7	21,4	3,3
mediana	5,00	5,00	5,00	3,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	-
dominanta	5	5	5	3	3	5	5	5	3	4	4	4	5	-

Źródło: badania własne.

Tabela 9. Porównanie oceny wpływu mediów na jakość współpracy szkoły z rodzicami

Kafeteria odpowiedzi	Nauczyciele			Rodzice			U Manna-Whitneya	Z	Poziom istotności*
	N	Średnia ranga	Suma rang	N	Średnia ranga	Suma rang			
Przeływ informacji	105	221,70	23 278,50	364	238,84	86 936,50	17 713,500	-1,276	0,202
Współpraca szkoła – dom	102	195,56	19 947,50	341	229,91	78 398,50	14 694,500	-2,575	0,010
Szybkość podejmowanych działań	101	193,05	19 498,50	329	222,39	73 166,50	14 347,500	-2,285	0,022
Dystans między nauczycielami i rodzicami	101	206,19	20 825,00	304	201,94	61 390,00	15 030,000	-0,326	0,745
Postępy w nauce	94	175,09	16 458,00	324	219,48	71 113,00	11 993,000	-3,309	0,001
Kontrola rodzicielska	100	196,66	19 666,00	335	224,37	75 164,00	14 616,000	-2,109	0,035
Pomoc w nauce	97	176,49	17 120,00	320	218,85	70 033,00	12 367,000	-3,206	0,001
Nadrabianie zaległości przez ucznia	92	180,09	16 568,00	316	211,61	66 868,00	12 290,000	-2,393	0,017
Rozwijanie zainteresowań ucznia	95	186,09	17 679,00	308	206,91	63 727,00	13 119,000	-1,611	0,107
Poszerzenie wiedzy o ofercie edukacyjnej dla ucznia	93	198,29	18 441,00	307	201,17	61 759,00	14 070,000	-0,222	0,824
Zaangażowanie rodziców w życie szkoły	96	187,59	18 009,00	309	207,79	64 206,00	13 353,000	-1,558	0,119
Zacieśnianie kontaktów szkoła – dom	98	183,54	17 987,00	308	209,85	64 634,00	13 136,000	-2,040	0,041
Lepsze poznanie ucznia i jego potrzeb	92	193,55	17 807,00	311	204,50	63 599,00	13 529,000	-0,833	0,405

* Istotność asymptotyczna (dwustronna)

Źródło: badania własne.

Porównania oceny wpływu mediów na jakość współpracy szkoły z rodzicami dokonano za pomocą testu różnic między dwiema grupami niezależnymi *U* Manna-Whitneya. Uzyskane wyniki zebrano i przedstawiono w tabeli 9.

Analiza testem rangowym *U* Manna-Whitneya wykazała różnice istotne statystycznie pomiędzy grupami w kwestii oceny wpływu mediów na wiele form współpracy nauczycieli z rodzicami (współpracę szkoła – dom, szybkość podejmowania działań, postępy w nauce, nadrabianie zaległości przez ucznia, zacieśnianie kontaktów szkoła – dom). Wyniki w grupie nauczycieli tym razem są znacznie niższe niż w grupie rodziców.

Podsumowanie i wnioski

Z dokonanych analiz wynika, że w ocenie pedagogów i prawnych opiekunów uczniów nauczyciele kontaktują się z rodzicami przede wszystkim w sprawach wychowawczych i w celu przekazania rodzicom informacji o sukcesach edukacyjnych dziecka. Jednak, jak zauważają, bardzo często intensywność kontaktów uzależniona jest od takich czynników, jak: inicjatywa jednej ze stron interakcji, potrzeby edukacyjne czy problemy wychowawcze.

Prezentowane badania wpisują się w nurt badań mówiących o bierności szkolnej rodziców (Nyczaj-Draż 2001; Możdżyńska 2011; Lewandowska-Kidoń 2009; Łukasiewicz-Wieleba, Baum, Trzcińska-Król 2014; Bobula 2012; Młynek 2017), choć jak twierdzi Agnieszka Konieczna, „w relacji szkoła–rodzina niemożliwa jest sytuacja braku współpracy. Nawet w warunkach konfliktu dążeń i rozbieżnych strategii działań realizacja wspólnego celu (edukacja, rozwój dziecka) wiąże się z tym, że jakaś część wkładu należy zawsze do jednej i drugiej strony” (Konieczna 2009, s. 349).

Rodzice stwierdzili, że ich współpraca z nauczycielem ogranicza się do dość okazjonalnych kontaktów. Nieco wyżej tę sytuację oceniali nauczyciele. „W zakresie uwarunkowań tego procesu wskazuje się dzisiaj na czynniki osobowościowe, czynniki społeczno-kulturowe, związane ze specyfiką instytucji oświatowych, a przede wszystkim stereotypy i uprzedzenia” (Błasiak 2017, s. 20). Różnice w ocenie współpracy rodziców i nauczycieli mogą być także podyktowane tym, że pedagogom trudno jest zapamiętać wszystkie okoliczności spotkań, ich częstość oraz osoby, z którymi mają styczność w swej pracy pedagogicznej.

Niepokojący jest fakt, że obie grupy badanych wskazały, że informacje o problemach czasami są przekazywane podczas spotkań grupowych. Należy

mieć nadzieję, że są one sygnalizowane tylko podczas tego rodzaju spotkań, a omawiane w trakcie rozmów indywidualnych. „Bardzo istotną zasadą jest dyskrecja, zachowanie w tajemnicy rozmaitych poufnych informacji przekazywanych przez rodziców uczniów i samych uczniów...” (Hernik, Malinowska 2015, s. 7). Warto zwrócić uwagę na ocenę dokonaną przez rodziców i nauczycieli. Nauczyciele znacznie rzadziej w porównaniu z prawnymi opiekunami uczniów wskazywali, że tego typu zachowania występują podczas spotkań grupowych. Już w latach dziewięćdziesiątych Mieczysław Łobocki (1985) pisał, że rozmowa indywidualna pozwala na pochylenie się nad problemami danego ucznia, pozwala na bieżąco wyjaśniać nieporozumienia i wątpliwości, łagodzić napięcia, pomóc w obraniu jednolitych strategii w wychowaniu ucznia. To właśnie podczas spotkań indywidualnych powinny być poruszane kwestie związane z problemami ucznia. Uzyskane przez autorkę artykułu tak różne wyniki w ocenie przekazu informacji mogą wynikać z innej interpretacji pytania przez nauczycieli i rodziców. Dla jednych poruszanie kwestii związanych z przekazywaniem informacji o problemach może oznaczać ogólne kwestie, problemy występujące na tle klasy, inni mogą pod tym hasłem rozumieć indywidualne problemy uczniów, rodziców. Jednak, aby pogłębić ten problem, należałoby przeprowadzić dalsze badania i analizy w tym zakresie. W trakcie spotkań tradycyjnych nauczyciele również przekazują informacje dotyczące postępów i osiągnięć uczniów.

Tradycyjne formy kontaktów (indywidualnych jak i grupowych) są najbardziej popularną formą kontaktów wśród respondentów, i jak zauważają rodzice, zastosowana forma współpracy i wymiany informacji umiarkowanie zwiększa ich intensywność. Z kolei nauczyciele uważają, że nie ma to wpływu na ich częstość. Obie grupy respondentów uważają, że wykorzystanie mediów znacząco wpływa na przepływ informacji i szybkość podejmowanych działań, a jednak są one wykorzystywane w znikomym stopniu. To, w jaki sposób wykorzystujemy narzędzia informacyjno-komunikacyjne, uzależnione jest m.in. od: wieku, płci, posiadanego wykształcenia czy aktywności zawodowej (por. m.in.: *Spółczesność informacyjna...* 2014; *Umiejętności Polaków...* 2013; *World Internet...* 2013; Small, Vorgan 2011), co poniekąd może tłumaczyć otrzymane wyniki. Uzyskany wynik może mieć również związek z tym, że wielu respondentów nie traktuje rozmów telefonicznych jako komunikacji medialnej, zapośredniczonej (Trzcińska-Król, Pilipczuk, Gosk 2015).

Z przeprowadzonych badań i analiz wynika także inna istotna kwestia, a mianowicie przecenianie swoich inicjatyw przez nauczycieli. W porównaniu z opiniami rodziców, uzyskane wyniki w grupie nauczycieli są znacznie wyższe

niż w grupie prawnych opiekunów uczniów. Jedynie w kwestiach związanych z oceną wpływu mediów na jakość współpracy szkoły z rodzicami nauczyciele uzyskali znacznie niższe wyniki. Różnice te są istotne statystycznie. Z drugiej strony trudno jest mówić o zawyżonej samoocenie nauczycieli, skoro większość rodziców sporadycznie uczestniczy w życiu szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Babiuch M. (2002), *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, Warszawa: WSiP.
- Bedyńska S., Brzezicka A., Cypryańska M. (2013), *Od teorii do analizy statystycznej. Jak badać zjawiska psychologiczne?*, w: S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno, s. 17–45.
- Błasiak A. (2017), *Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia*, „Horyzonty Wychowania”, 16 (38), s. 11–26.
- Bobula S. (2012), *Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co?*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 297–310.
- Helles R. (2013), *Mobile communication and intermediality*, „Mobile Media & Communication”, 1 (1), s. 14–19.
- Hernik K., Malinowska K. (2015), *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów. Broszura informacyjna*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Janke A.W. (2009), *Podstawowe poziomy współpracy trójpodmiotowo-partnerskiej*, w: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 243–247.
- Konieczna A. (2009), *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Lewandowska-Kidoń T. (2009), *Nauczyciel wobec wyzwań współczesnej szkoły*, w: S. Popek, A. Winiarz (red.), *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 91–101.
- Łobocki M. (1985), *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Łukasiewicz-Wieleba J., Baum A., Trzcńska-Król M. (2014), *Wzajemne relacje i komunikacja nauczycieli i rodziców. Podsumowanie i dyskusja wyników*, w: J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Nauczyciele i rodzice. Komunikacja. Relacje. Współpraca*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 118–127.

- Mendel M. (2007), *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Młynek P. (2017), *Współpraca rodziców i nauczycieli – charakter, oczekiwania i uwarunkowania. Praca doktorska*, Katowice: Uniwersytet Śląski, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5897/1/Mlynek_Wspolpraca_rodzicow_i_nauczycieli_charakter_oczekiwania_i_uwarunkowania.pdf (data dostępu 28.09.2019).
- Możdżyńska M. (2011), *Czynniki środowiska rodzinnego znaczące w codzienności szkolnej dziecka z perspektywy nauczycieli*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, 1 (3/4), s. 71–82.
- Nowosad I. (2004), *W poszukiwaniu warunków współpracy nauczycieli i rodziców*, w: I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra–Kraków: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, s. 173–181.
- Nyczaj-Draż M. (2001), *Udział środowiska rodzinnego w przygotowaniu dziecka do roli ucznia*, w: I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, s. 141–145.
- Samsung (2019), *Pracownik przyszłości*, https://images.samsung.com/is/content/samsung/p5/pl/pracownik/pracownik_przyszlosci_2019infuturesamsung.pdf?_ga=2.3174068.540226788.1561712045-634248102.1558254451 (data dostępu: 26.09.2019).
- Szymczak R. (2011), *Internet – pomoc w komunikacji szkoły z rodzicami?*, „Dyrektor Szkoły”, 6, s. 79–80.
- Trzcińska-Król M., Pilipczuk B., Gosk U. (2015), *Kompetencje informatyczno-medialne nauczycieli – doniesienia z badań*, w: M. Sitek, T. Graca (red.), *Nowe wyzwania dla Europy XXI wieku w dziedzinie zarządzania i edukacji*, Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, s. 401–426.

STRESZCZENIE

Dom rodzinny i placówka edukacyjna dziecka są dwoma podstawowymi środowiskami, które kształtują wychowanka. Wzajemne wsparcie, wspólna strategia działań, wzajemne dopełnianie się pozwalają dziecku nie tylko dostrzec, że jest on zauważany, że jego problemy są ważne dla dorosłych, ale także pozwalają na wszechstronny rozwój. Badania miały na celu diagnozę środowiska nauczycieli i rodziców pod kątem wykorzystywania różnych form komunikacji, w tym medialnych, w celu wzajemnej współpracy i wymiany informacji. W prezentowanych badaniach wyłoniono grupę

nauczycieli i rodziców z placówek zlokalizowanych w miastach. Badania wpisują się w nurt badań mówiących o bierności szkolnej rodziców, zarówno formy kontaktów tradycyjne, jak i medialne nie zwiększają ich udziału w procesach edukacyjnych uczniów czy współpracy z nauczycielem.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciele, rodzice, komunikacja, media, współpraca, uczniowie

SUMMARY

The article discusses the issue of children's self-esteem. This subject is important in the pedagogy of giftedness, because the way of thinking about oneself, assessing one's own abilities is important in shaping educational and life achievements. The aim of the research was to determine the differences in the self-esteem of talented chess players and their peers, as well as a comparison of those features that were considered important for achieving success in chess. The research revealed differences in the level of self-esteem of the respondents-significantly more talented chess players present positive self-esteem, in addition, its mean intensity is significantly higher in this group. The self-esteem of chess players is less often not formed, which may indicate greater maturity in comparison with their peers. In addition, talented chess players declare a greater willingness to compete.

KEYWORDS: teachers, parents, communication, media, cooperations, students

MARIA TRZCIŃSKA-KRÓL – Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
e-mail: maria@aps.edu.pl

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji: 2.08.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 1.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.11.2019

Rozwój podmiotowy w warsztacie twórczym – badania jakościowe nad rezultatami procesu warsztatowego

Subject's development in creative workshop – qualitative research on the course of the workshop process

DOI 10.25951/4077

Wprowadzenie – warsztat twórczy jako metoda rozwoju podmiotowego

W ujęciu pedagogicznym warsztat twórczy jest metodą wspomagania rozwoju podmiotowego poprzez uruchamianie dyspozycji twórczych człowieka. Jego formy i przebieg są zróżnicowane w zależności od przyjmowanych założeń warunkujących inicjowane działania twórcze. Autorską propozycją jest warsztat twórczy przy kreacji plastycznej, wypracowany przez Eugeniusza Józefowskiego w toku jego wieloletnich działań artystycznych o charakterze akcyjnym. Proponowana przez niego forma działania warsztatowego lokuje się w obszarze sztuki, w jej nurcie interaktywnym, zakładającym partycypację w działaniu artystycznym. Założenia teoretyczne mieszczą się w koncepcji edukacji sztuką i nawiązują do idei kształtowania rzeczywistości przez sztukę (zob. Józefowski, Florczykiewicz 2015; Józefowski 2017).

Warsztat twórczy jest realizacją, w której artysta aranżuje sytuacje artystyczne zapraszając osoby (uczestników) do tworzenia obiektów plastycznych (obrazów, rzeźb, instalacji), przyjmuje formę symultanicznej kreacji plastycznej. Celem i ostateczną wartością jest doświadczenie uczestników towarzyszące kreacji – powstałe myśli (sądy poznawcze), oceny czy związane z nimi emocje stanowią właściwą wartość działania warsztatowego, natomiast tworzone obiekty plastyczne stają się narzędziem ich generowania. Tak więc zamysł warsztatu, oprócz założeń odnośnie do kreowanej sytuacji artystycznej, w tym planowanego efektu w postaci obiektu plastycznego, czyli określenia miejsca i tworzyw, obejmuje także temat rozważań mentalnych. Istotą omawianej formy

warsztatu jest kształtowanie rzeczywistości wewnętrznej jej uczestnika, które dokonuje się poprzez wpływ doświadczanej sytuacji twórczej na psychikę, tj. wiedzę, emocje, sposoby wartościowania, poszerzając ostatecznie zakres jego samowiedzy (Józefowski, Florczykiewicz 2015).

Z uwagi na przyjmowane założenia i oczekiwane efekty warsztat twórczy przy kreacji plastycznej posiada określoną strukturę wyznaczającą jego etapy i przyporządkowaną im rolę. Warsztat rozpoczyna się treningiem wyobraźniowym. Jest to wypowiedź prowadzącego warsztat kierowana do uczestników pozostających w warunkach relaksacji. Jej celem jest zainspirowanie ich do tworzenia wizualizacji, czyli obrazów mentalnych lub wizualnych, odzwierciedlających przywołane lub wywołane wypowiedzią przeżycia i wydarzenia biograficzne. Stają się one materiałem wyjściowym dla tworzenia wizualnej struktury obiektu plastycznego na drugim etapie warsztatu, tj. na etapie kreacji artystycznej. Istotą kreacji jest ekspresja przeżyć złożonych na doświadczenie podmiotowe zainicjowane podczas treningu wyobraźniowego. Jej mentalną przestrzenią staje się wewnętrzny dialog. Wywołane w nim refleksje i ustalenia wyznaczają transformacje tworzonej struktury wizualnej, z kolei jej zmieniona forma ujawnia nowe konteksty dla oceny doświadczeń. Etap kreacji jest poświęcony na przyjrzenie się sobie i swojemu życiu, jest swoistym odkrywaniem siebie, w wyniku którego poszerza się samowiedza jednostki. Ostatni etap dyskusji inspirowanej pracami ma na celu poszerzenie pola percepcyjnego i ujawnienie innych kontekstów postrzegania danego problemu, sytuacji. Pozwala na to subiektywna interpretacja prac dokonywana przez innych uczestników warsztatu w perspektywie własnego doświadczenia. Omawianie przebiega według zasady pierwszeństwa wypowiedzi uczestników, autor wypowiada się na końcu (Józefowski 2012; Józefowski, Florczykiewicz 2015).

Istotą omawianej formy warsztatu jest zatem doświadczanie i przeżywanie rzeczywistości wykreowanej w polu estetycznym, w którym przestrzeń fizyczna (struktura artystyczna obiektu) przenika się z przestrzenią psychiczną – przeżyciami uczestników. Miarą rozwoju podmiotowego dokonującego się w tym działaniu jest zakres poszerzenia samowiedzy. Należy dodać, że jest to forma niedyrektywna, która zapewnia ekspresję urazowych treści w bezpieczny sposób, zostają bowiem ukryte w kodzie ikonycznym. Ekspresji towarzyszy katharsis, przyczyniając się do odczucia ulgi (psychicznego oczyszczenia). Wskazane właściwości wyznaczają pedagogiczną wartość warsztatu twórczego przy kreacji plastycznej.

Mimo że warsztat twórczy w różnych jego odmianach jest szeroko stosowany w praktyce pedagogicznej i terapeutycznej, to badania nad nim są nieliczne

reprezentowane w literaturze przedmiotu. Teoretyczne studia nad jego formą były podejmowane głównie przez Józefowskiego – twórcę tej metody (Józefowski 2009; 2012; 2017). W ich ramach dokonano opisu założeń i przeprowadzono analizy jego struktury oraz uruchamianych w nim mechanizmów, tj. myślenia obrazowego, wyobraźni twórczej (Józefowski, Florczykiewicz 2015). Przeprowadzono badania jakościowe nad zależnością między kompetencjami plastycznymi a formą narracji wizualnej, zgodnością treści narracji z tematyką warsztatu oraz przeobrażeniami poznawczymi i emocjonalnymi inspirowanymi myśleniem obrazowym (Józefowski, Florczykiewicz 2015). W badaniach eksperymentalnych określono wpływ działania warsztatowego na rozwój poznawczy i emocjonalny, które mierzy się zmiennymi osobowościowymi. Wykazano, że proces warsztatowy przyczynia się do wzrostu poziomu zmiennych: kreatywności, poczucia koherencji, poczucia zaradności, samooceny w zakresie jej komponentów – ogólnej samooceny, samokontroli, atrakcyjności fizycznej, obronnego wzmacniania samooceny oraz dobrostanu (Józefowski, Florczykiewicz 2015). Wykazano również wpływ warsztatu na rozwój tożsamości (Józefowski, Florczykiewicz 2015).

Uzyskane rezultaty wskazują na zakres potencjalnego rozwoju dokonującego się w działaniu warsztatowym, jednak dla pełnego uzasadnienia tej tezy niezbędne są dalsze, pogłębione studia jakościowe nad inicjowanym w nim doświadczeniem, które pozwolą dotrzeć do subiektywnej sfery odczuć jego uczestników.

Rozwój podmiotowy w procesie warsztatowym

Założenia badawcze

Przeprowadzone badania mieszczą się w obrębie paradygmatu pedagogiki zorientowanej humanistycznie w metodologicznym nurcie badań przez sztukę (Kubinowski 2010), w którym zakłada się poznawcze wykorzystanie form sztuki w badaniach edukacyjnych. Ich istotą jest „wykorzystanie różnych dziedzin artystycznych (...) do poznawania człowieka w toku uprawiania przez niego sztuki, a pośrednio w różnych wymiarach, czyli w szerokim rozumieniu – pedagogii” (Finley 2005 za: Kubinowski 2019, s. 188). Dają one możliwość szerszego uchwycenia i pogłębionego rozumienia doświadczenia człowieka.

Celem badań był opis zakresu rozwoju podmiotowego zachodzącego w warsztacie twórczym oraz efektów procesu warsztatowego.

Badani uczestniczyli w dwóch warsztatach twórczych, realizowanych w różnych grupach studentów – warsztat pt. „Książka o oczekiwaniach i dawaniu” (Józefowski 2012) oraz „Ciemne i jasne strony życia”. Ich problematyka była zbliżona. Refleksja zainicjowana w pierwszym warsztacie dotyczyła uświadomienia sobie własnych oczekiwań i potrzeb w relacjach społecznych, natomiast drugi warsztat inicjował ocenę podmiotowych odczuć z relacji z rzeczywistością wewnętrzną (potrzeb, oczekiwań wobec życia) i społeczną. Celem obu warsztatów był rozwój samowiedzy w zakresie określonym przez ich problematykę.

Miarą rozwoju podmiotowego uczyniono samowiedzę. Samowiedza wyraża się w znajomości siebie – własnych celów, planów, kompetencji (zdolności) i ich obiektywnej samoocenie. Wpływa na obiektywizację oczekiwań względem siebie i innych ludzi, zapewniając odczucie zadowolenia z życia i odczuwanie jego sensu. Z tych powodów jej rozwijanie staje się istotnym celem oddziaływań pedagogicznych ukierunkowanych na wspomaganie rozwoju jednostki.

Przeprowadzono badania jakościowe, w których posłużono się techniką wywiadu. Bezpośrednio po warsztacie poproszono uczestników o opisanie podmiotowego znaczenia zainicjowanych w nim doświadczeń w pisemnej notatce. Zadano pytanie: Jakie znaczenie miały dla Ciebie doświadczenia (myśli, emocje) zainicjowane w warsztacie? Notatka była anonimowa, nie określono żadnych wymogów dotyczących jej treści. Zastosowaniu wywiadu w formie pisemnej przyświecały dwie intencje: uzyskanie odczuć istniejących bezpośrednio po warsztacie oraz wyeliminowanie wpływu osoby prowadzącej wywiad na treść referowanych doświadczeń, uwzględniając fakt, że już sama obecność innej osoby uruchamia w jednostce dążenia do określonej autoprezentacji. Zastosowana procedura badawcza ma źródło w synergiczno-partycypacyjnym paradygmacie opartym na pedagogice zorientowanej humanistycznie (Kubinowski 2010). W myśl jego założeń uczestnik (respondent) jest traktowany jako myślący i czujący podmiot badania, biorący w nim czynny udział i któremu przysnaje się prawo do narracji o sobie i własnych odczuciach.

Do opracowania materiału badawczego zastosowano podejście interpretatywne, posłużono się metodą analizy treści. Wskaźnikiem rozwoju samowiedzy uczyniono pojawienie się nowych treści w samoświadomości jednostki, w szczególności odnoszących się zarówno do uświadomionych cech, dążeń, planów, jak i ocen określonych obszarów rzeczywistości wewnętrznej i społecznej oraz zamiarów wskazujących na zmiany siebie, swoich zachowań, perspektyw życiowych.

W opracowaniu materiału badawczego posłużono się dodatkowo metodą ilościową. Treści uzyskanych pisemnych opisów doświadczeń skategoryzowano, odwołując się do założeń teoretycznych (Józefowski, Florczykiewicz 2015) odnośnie rozwoju dokonującego się w działaniu warsztatowym. Przyjęto, że: (1) warunkiem zainicjowania rozwoju podmiotowego jest koncentracja na sobie, (2) umożliwi ona uzyskanie wglądu, który prowadzi do weryfikacji obrazu siebie, (3) o poszerzeniu samowiedzy świadczy treść refleksji złożonych na doświadczenie warsztatowe, (4) jej następstwem jest określenie kierunków zmiany, (5) katharsis towarzyszące działaniom warsztatowym przyczynia się do poprawy nastroju. Wyróżniono sześć kategorii oceny warsztatu twórczego przez jego uczestników: (1) treść doświadczenia podmiotowego (obszar samowiedzy), (2) koncentracja na *ja*, (3) ocena warsztatu w aspekcie podmiotowego znaczenia, (4) odniesienie do emocji, (5) formułowanie wniosków pod wpływem doświadczenia warsztatowego, (6) refleksje nad metodą warsztatu (aspekt dydaktyczny).

Próba

Uczestnikami badań byli studenci kierunków pedagogicznych. Ostatecznie zebrano wypowiedzi od 110 uczestników warsztatów, w tym 50 wywiadów od studentów podyplomowych studiów w zakresie arteterapii, 41 wywiadów od studentów podyplomowych studiów w zakresie socjoterapii oraz 19 wywiadów od studentów studiów licencjackich na kierunku pedagogika. Wiek badanych był zróżnicowany, mieścił się w przedziale 21–51 lat. Należy dodać, że studenci studiów podyplomowych brali udział w dwóch warsztatach.

Zróżnicowane było również doświadczenie i wiedza respondentów w zakresie metod i założeń arteterapii – studenci podyplomowych studiów w zakresie arteterapii mieli szerszą wiedzę teoretyczną w zakresie arteterapii i znacznie większe doświadczenia z udziału w działaniach arteterapeutycznych.

Dyskusja wyników

Analizy ilościowe

Ilościowe zestawienie uzyskanych rezultatów (tabela 1) ukazuje sposób odbioru działania warsztatowego przez jego uczestników. Największe znaczenie w recepcji uczestnictwa w warsztacie twórczym wydają się mieć treści uzyskanego w nim doświadczenia – odwołało się do nich 52,7% badanych, podmiotowe znaczenie warsztatu – 35,5% badanych wskazuje, że uczestnictwo w nim

było ważnym doświadczeniem oraz koncentracja na sobie – 30,9 %. Prawie 1/4 badanych deklaruje, że doświadczenie warsztatowe wpłynęło na sformułowanie wniosków na przyszłość odnoszących się do zmiany myślenia czy zachowań. Na wymienione efekty warsztatu znacznie rzadziej wskazują studenci arteterapii w porównaniu ze studentami socjoterapii i pedagogiki. Ich wyższa wiedza w zakresie mechanizmów działania arteterapeutycznego oraz doświadczenia uczestnictwa w arteterapii mogły spowodować dwa rodzaje reakcji: niższe zaangażowanie w działanie warsztatowe, sprzężone z efektem znużenia, lub zahamowanie otwartości wypowiedzi w obawie przed nadmiernym odkryciem się. Inną przyczyną może być ukierunkowanie na kształcenie zawodowe – otrzymane wyniki pokazały, że na metodycznych aspektach warsztatu najczęściej koncentrowali się studenci arteterapii.

Badani rzadko odwoływali się do emocji wzbudzonych w toku działania warsztatowego. Na tej podstawie można wywnioskować, że nie były one na tyle silne, aby skupiać na nich uwagę. Wniosek ten koresponduje z poznawczym ukierunkowaniem doświadczenia warsztatowego na rozwój samowiedzy. Powołując się na twierdzenie, że treści odnoszące się do *ja* mocno absorbują podmiot, można przypuszczać, że refleksje wywołane problematyką warsztatu silnie zaangażowały uczestników poznawczo, stąd przypisane im emocje zostały niejako zepchnięte na dalszy plan.

Tabela 1. Podmiotowe znaczenie doświadczeń warsztatowych

Kategorie	Studenci arteterapii	Studenci socjoterapii	Studenci pedagogiki	Ogółem	
	n	n	n	N	%
Treść doświadczenia podmiotowego (obszar samowiedzy)	17	32	9	58	52,7
Koncentracja na „ja”	7	26	1	34	30,9
Podmiotowe znaczenie warsztatu	16	13	10	39	35,5
Odniesienie do emocji	7	1	4	12	10,9
Formułowanie wniosków pod wpływem doświadczenia warsztatowego	7	19	4	30	27,3
Refleksje nad metodą warsztatu (aspekt metodyczny)	14	8	0	22	20,0
Liczba badanych	50	41	19	110	–

Analizy jakościowe

Treść wypowiedzi uczestników warsztatów została poddana selekcji w odniesieniu do mechanizmów strukturyzacji doświadczenia uruchamianych w procesie warsztatowym, następnie wybrane fragmenty poddano interpretacji na gruncie teorii opisującej proces warsztatowy.

Pierwsza grupa wybranych treści dotyczyła skupienia uwagi na sobie oraz pobudzenia refleksji odpowiadającej problematyce warsztatu – w zależności od warsztatu treść refleksji odnosiła się do potrzeb i oczekiwań lub pozytywnych i negatywnych aspektów życia. Do zainicjowania procesu rozwijania samowiedzy niezbędna jest koncentracja na *ja*, czyli skupienie uwagi na własnych myślach, emocjach, dążeniach, co jest równoznaczne z uruchomieniem procesów samoświadomościowych, będących źródłem wiedzy o *ja*. Samoświadomość jest to stan, w którym jednostka nie tylko doświadcza siebie, ale czyni siebie przedmiotem poznania. W tych warunkach zachodzi wgląd, czyli proces „odkrywania” nieuświadomianych dotąd powiązań między zdarzeniami i ich wpływu determinującego zachowanie jednostki. Ich pojawienie się w polu samoświadomości inicjuje ocenę w kontekście aktualnej (posiadanej) wiedzy o sobie. O wystąpieniu wglądu wnioskowano na podstawie następujących fragmentów wypowiedzi¹:

Zajrzałam w głąb siebie, lepiej poznałam samą siebie (studentka socjoterapii).

Dowiedziałam się więcej o sobie (...), bardziej dostrzegłam swoje potrzeby (studentka socjoterapii).

Jestem pod ogromnym wrażeniem, jak dogłębnie po warsztatach spojrzałam w swoje wnętrze (studentka arteterapii).

Udało mi się odkryć „wielowątkowość” mojego wnętrza i poukładać na różnych płaszczyznach (studentka arteterapii).

Otwierają mi się oczy na to, co jest w moim środku (studentka arteterapii).

Dokonany wgląd generował określone myśli i powiązane z nimi emocje. W przypadku warsztatu „Książka o oczekiwaniach i dawaniu” dotyczyły one identyfikacji nieuświadomianych dotąd aspektów funkcjonowania społecznego i ich oceny w kategoriach korzystnych i niekorzystnych dla podmiotu, natomiast w przypadku warsztatu pt. „Ciemne i jasne strony życia” związane były z uświadomieniem subiektywnych odczuć na temat pozytywnych i negatyw-

¹ W znacznej części wypowiedzi wystąpiły jednakowe wątki treściowe, stąd w tekście przytoczone zostały wypowiedzi przykładowe.

nych aspektów życia oraz oceną ich wpływu na funkcjonowanie, odczuwanie sensu i jakości życia. Przywołane treści odpowiadają tematyce warsztatu i są zgodne z jego celami, co oznacza, że zaplanowany proces warsztatowy spełnia swoją rolę. Uczestnicy stwierdzili:

Zajęcia warsztatowe pomogły uświadomić mi, co jest ważne w życiu, czego oczekuję od innych i co sama mogę im dać (studentka pedagogiki).

Pozwolił na chwilę „zatrzymać się” i zastanowić nad tym, czego w życiu [człowiek – wtrącenie J.F.] oczekuje, do czego zmierza, jakie są jego potrzeby, ale także pozwolił uświadomić sobie, jacy my jesteśmy dla drugiego człowieka. Zobrazował on potrzeby (...) (studentka pedagogiki).

Warsztat ten uświadomił mi, jaka naprawdę jestem. Zobaczyłam swoje słabe i mocne strony. Poznałam siebie i swój charakter, swoje wnętrze. Uświadomiłam sobie, jakim jestem człowiekiem (studentka socjoterapii).

Przemyślenie jeszcze raz tego co daję innym od siebie, czy czasem „moja dobroć” nie powoduje tego, że inni z łatwością zwracają się do mnie po pomoc, nawet wtedy kiedy są w stanie sami poradzić sobie, zabierając mój czas (studentka socjoterapii).

Dowiedziałam się, że zbyt dużo czasu poświęcam na pracę (studentka socjoterapii).

Uświadomiłam sobie, ile powinnam dawać, żeby zachować równowagę i harmonię (...) ile mam mocnych stron, ile mam słabych stron (studentka socjoterapii).

Wypowiedzi określają treściowy zakres samowiedzy uzyskanej w warsztacie. Proces wglądu jest dla uczestników ważnym i podniosłym doświadczeniem, łączą je z pozyskaniem nowej wiedzy o sobie i oceniają w kategoriach podmiotowego „zysku” z warsztatu.

Warsztat dał mi możliwość określenia swoich potrzeb, nazwania ich, wyrażenia oczekiwań i potrzeb (studentka socjoterapii).

Uświadomiłam sobie, jak ważne jest zachowanie równowagi pomiędzy pracą a życiem osobistym (studentka socjoterapii).

Dowiedziałam się o sobie kilku rzeczy, poznałam cechy, których do końca nie byłam świadoma. Może dzięki temu zacznę trochę inaczej postrzegać siebie (studentka pedagogiki).

Uświadomiłam sobie swoje dobre i złe emocje, miałam chwilę, aby zastanowić się nad czym muszę pracować (studentka socjoterapii).

Zgodnie z prawidłowością tworzenia wiedzy, nowe informacje są wbudowywane w istniejące struktury, stając się podstawą ich modyfikacji. Tak też sta-

ło się w przypadku wglądu dokonanego w warsztacie – pozyskana wiedza stała się punktem wyjścia dla określenia kierunku zmian postaw i zachowań oraz weryfikacji dążeń i celów życiowych. Do takiej zmiany nawiązywały następujące stwierdzenia uczestników:

Warsztat wzbudził we mnie refleksję, czy nie oczekuję od siebie zbyt wiele (...) Uświadomiłam sobie, jak ważna jest dla mnie moja wolność i niezależność, i że chcę, muszę dbać o to bym pozostała sobą (studentka socjoterapii).

Nastąpiła zmiana w moim myśleniu (studentka arteterapii).

Zrozumiałam, dlaczego odgradzam się od otoczenia, wiem, nad czym pracować. Nabrałam pewności siebie, dostrzegłam, co jest we mnie piękne. Do obecnej chwili nie do końca to dostrzegałam (studentka arteterapii).

Niektórzy wyrażali je w postaci dyrektyw kierowanych do siebie, np. studentka socjoterapii napisała: „zaczynij myśleć o sobie!!!”. Taka forma wypowiedzi świadczy o sile emocji towarzyszących pozyskanej wiedzy o sobie oraz znaczeniu jej pozyskania dla rozpoczęcia procesu zmiany siebie, równoznacznym z podjęciem odpowiedzialności za siebie.

Uświadomienie sobie konieczności zmiany i jej kierunku jest wynikiem ujawnienia niekonsekwencji w myśleniu o rzeczywistości. Wskazuje ona na istnienie zafałszowań poznawczych w posiadanej reprezentacji świata, czyli nieobiektywnych przekonań na temat siebie i relacji z innymi, które zazwyczaj są wynikiem niesprawiedliwego oceniania siebie. Konsekwencją zaś ich uświadomienia jest weryfikacja i obiektywizacja umysłowej reprezentacji. Z wypowiedzi wynika, że odkrywanie siebie jest procesem podniosłym, istotnym dla jednostki, angażującym emocjonalnie.

Otwierają mi się oczy na to, co jest w moim środku. Dzisiejsze warsztaty były dla mnie głębokim doznaniem (studentka arteterapii).

W trakcie dużo się wydarzyło, co tak naprawdę odkrywało prawdę o mnie. Poruszył mnie (studentka arteterapii).

Struktura warsztatu twórczego jest podporządkowana całemu procesowi, który zmierza do realizacji rozwoju podmiotowego. Cele przypisywane każdemu etapowi są realizowane zgodnie z zamierzeniami. Trening wyobrazeniowy inicjuje refleksje i wgląd w zakresie zaplanowanej problematyki:

W trakcie wyobrażania czułam w sobie wiele pytań, ale też pojawiały mi się konkretne obiekty odzwierciedlające moje miejsce w świecie i relacje ze światem (studentka arteterapii).

Nic, co tworzymy, nie jest przypadkowe, że nawet gdy wydaje nam się, że pewne elementy, kształty, kolory rysunku nie mają sensu ani znaczenia, tak naprawdę sporo mówią o autorze (studentka arteterapii).

Kreacja obiektu inicjuje dalsze refleksje, pojawiają się one jako wynik wewnętrznego dialogu osoby tworzącej. Twierdzenie uczestniczki, studentki arteterapii: „Rysunek był dla mnie mocno porządkujący i silnie angażujący emocjonalnie” pokazuje, że dialog ten poszerza widzenie i weryfikację oceny rozważanych problemów. Wyrażenie trudnych treści i emocji jest częścią dokonującego się katharsis: „proces kreacji może być powodem uwolnienia pewnych napięć” (studentka arteterapii); „Czułam radość z rysowania, ponieważ ważne były symbole, a nie sam rysunek. Nastąpiła zmiana w moim myśleniu” (studentka arteterapii). Podkreślane są projekcyjne wartości tworzonych obiektów plastycznych: „Instalacja stała się dla mnie swoistym lustrem. Wchodzę z nią w interakcję, doświadczenie trwa, proces się toczy. Poszczególne symbole stają się dla mnie coraz bardziej wyraziste i wypełniają się treścią” (studentka arteterapii).

Omawianie prac zgodnie z zamierzeniem poszerza perspektywy widzenia problemu, zarówno autora omawianej pracy, jak i uczestników, komentujących cudze prace: „Ważne było dla mnie oglądanie i analizowanie prac innych uczestników, ponieważ odkrywałam w nich wiele elementów uczuć, przekonań, nastawień moich, z mojego życia” (studentka arteterapii); „zajęcia były bardzo otwierające, oprócz spojrzenia w głąb siebie dały możliwość otwarcia na interpretację innych” (studentka arteterapii); „Bardzo dużo informacji otrzymuję przy omówieniu. To cenne” (studentka arteterapii). Etap ten jest wysoko oceniany przez uczestników, którzy podkreślają jego rolę w zyskaniu samowiedzy: „to doświadczenie było dla mnie ciekawe i wzbogacające” (studentka arteterapii).

Oprócz umożliwienia rozstrzygnięcia postawionego problemu zebrany materiał badawczy dostarczył innych danych, istotnych dla omówienia oddziaływania warsztatu twórczego na jego uczestników. Dotyczą one emocji generowanych w warsztacie, głównie na etapie omawiania prac. Jedną z nich jest niepewność, co ujawniono w wypowiedziach: „czułam ciekawość i niepewność pod kątem opinii reszty grupy” (studentka pedagogiki); „Warsztat mnie zaintrygował, ale również czułam niepewność, co zostanie powiedziane o mojej pracy” (studentka pedagogiki); „Podczas omawiania prac czułam lekką niepewność, gdyż nie wiedziałam, jak moja praca zostanie zinterpretowana”. Tłem niepewności stają się potrzeby afiliacji i aprobaty społecznej. Wypowiedzi uczestni-

ków, inspirowane wykonaną pracą plastyczną, są próbą odczytania zawartego w niej przekazu, jednak z uwagi na jego osobiste treści mogą być odbierane jako opinia wyrażona o jego autorze. Opinie te są traktowane jako informacja o tym, jak autor jest odbierany przez grupę, jeśli są trafne, świadczą o empatii i zainteresowaniu grupy: „informacja od uczestników była równie ważna (...). Poczucie, że ktoś ją zrozumiał, zobaczył tak, jak ja ją widzę, była dla mnie bardzo cenna” (studentka arteterapii); „Na końcu czułem zadowolenie, że grupa odczytała mój rysunek, tak jak ja o nim myślałem” (student arteterapii).

Uczestnicy warsztatu pozytywnie oceniają jego rolę, wskazując na kształtowanie wiedzy o sobie czy właściwości integrujące grupę: „poznałam bardziej koleżanki z grupy” (studentka arteterapii). Mimo doświadczania różnych emocji w procesie warsztatowym, w konsekwencji warsztat wpływa pozytywnie na dobrostan psychiczny: „Czułam przyjemne emocje w trakcie omawiania prac. Z uśmiechem opuszczam zajęcia” (studentka socjoterapii); „bardzo miło się na nich [zajęciach – wtrącenie J.F.] czułam” (studentka arteterapii); „Warsztat pozwolił mi odpuścić planowanie i zastanawianie się nad tym, co powinnam zrobić i jak to wypadnie, pozwoliłam sobie na autentyczność i swobodę oraz nieprzejmowanie się opiniami” (studentka arteterapii); „Warsztat był dla mnie mocnym i ważnym doświadczeniem” (studentka arteterapii). Dla niektórych osób warsztat jest impulsem do zapoczątkowania myślenia o sobie, w przypadku innych, którzy wcześniej dokonywali refleksji samoświadomościowych, warsztat przyczynia się do ich modyfikacji: „Widzę dzięki dzisiejszym zajęciom, że dokonują się we mnie pewne zmiany. Akceptuję więcej sytuacji teraz” (studentka arteterapii).

Rozwój podmiotowy dokonujący się w warsztacie zależy od potrzeb i braków w zakresie samowiedzy. Osoby, które odznaczają się wysoką znajomością siebie, pod wpływem procesu warsztatowego utwierdzają ją: „Warsztat (...) nie wywołał we mnie silnych emocji. Był dla mnie potwierdzeniem tego, co wiem” (studentka arteterapii).

Część badanych, głównie studentów arteterapii, podkreślało metodyczne aspekty warsztatu, wskazując na zakres celów edukacyjnych możliwych do realizacji: „jest to dobra metoda aby poznać kogoś, jest to dobra metoda na uporządkowanie swoich wartości, ale również może być sposobem do rozwiązywania problemów, konfliktów itd.” (studentka socjoterapii); „rozwija umiejętność mówienia o sobie” (studentka socjoterapii). Pojawiła się refleksja nad pedagogicznymi, terapeutycznymi oraz poznawczymi właściwościami warsztatu: „możliwość dyskusji bez oceny i krytyki (...) możliwość oderwania się od codzienności” (studentka socjoterapii); „Warsztat pomógł mi odnaleźć, co jest

istotne w arteterapii – odróżnić ją od zajęć czysto artystycznych oraz umieścić w szerszym kontekście – uczuć, środowiska, sytuacji osobistej osoby tworzącej” (studentka arteterapii).

Podsumowanie

Interpretacja uzyskanego materiału badawczego potwierdza, że w procesie warsztatowym następuje rozwój podmiotowy w zakresie zgodnym z zamierzeniem. W przeprowadzonych warsztatach dokonało się poszerzenie samowiedzy. Treść zainicjowanych w warsztacie podmiotowych doświadczeń odpowiada jego problematyce. Znaczna część uczestników deklaruje poszerzenie wiedzy o sobie: w zakresie uświadomienia sobie własnych potrzeb i oczekiwań w relacjach społecznych oraz odczuwanych podmiotowo pozytywnych i negatywnych aspektów życia.

Poszczególne etapy warsztatu realizują zamierzone cele, tj. (1) uzyskanie koncentracji na sobie, (2) wzbudzenie wglądu i wewnętrznego dialogu, (3) poszerzenie perspektyw widzenia problemu i weryfikacja jego oceny. Podczas warsztatu zachodzi katharsis, przyczyniając się do podwyższenia odczuwanego dobrostanu, następuje identyfikacja zafalszowań poznawczych, co przyczynia się do poszerzenia samowiedzy.

Należy podkreślić, że metoda warsztatu uzyskuje pozytywne oceny uczestników, jest ceniona jako skuteczne źródło pozyskiwania wiedzy o sobie. Doświadczenia w pracy ze sobą oraz wiedza w zakresie arteterapii poszerzają refleksje nad warsztatem o perspektywę zawodową, związaną z efektywnością w pracy z innymi ludźmi.

Uzyskane wyniki pozwalają na wyodrębnienie istotnych aspektów oddziaływania warsztatowego w kontekście potrzeb jego uczestników. Zgodnie z założeniami badań jakościowych ustalenia te mogą być punktem wyjścia dla projektowania badań eksplorujących szerzej problematykę inicjowania rozwoju podmiotowego w procesach arteterapeutycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Finley S. (2005), *Arts-based inquiry. Performing revolutionary pedagogy*, w: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of the qualitative research* (3rd edition), Thousand Oaks–London–New Delhi: Sage Publications.

- Józefowski E. (2009), *Edukacja artystyczna w działaniu warsztatowym*, Łódź: Wydawnictwo AHE.
- Józefowski E. (2012), *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Józefowski E. (2017), *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Józefowski E., Florczykiewicz J. (2015), *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, Wrocław: JAKS.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

STRESZCZENIE

Przedmiotem zaprezentowanych badań jest warsztat twórczy przy kreacji plastycznej. Warsztat jest formą działań artystycznych mieszczącą się w nurcie sztuki partycypacyjnej. Jego założenia mają źródła w teorii wychowania estetycznego, a jego cele i struktura wskazują na pedagogiczne inklinacje. W perspektywie pedagogicznej warsztat twórczy daje się ujmować jako metoda pracy z drugim człowiekiem, ukierunkowana na rozwój podmiotowy.

Celem badań było ukazanie zakresu rozwoju podmiotowego dokonującego się w działaniach warsztatowych. Przeprowadzono badania jakościowe, oparte na materiale zebrany w wywiadach z ich uczestnikami. Potwierdzono, że warsztat twórczy przy kreacji plastycznej inicjuje refleksję samoświadomościową, prowadząc w konsekwencji do pogłębienia samowiedzy. Wynikiem procesu warsztatowego są odczucia o charakterze kataraktycznym. Poczynione ustalenia pozwalają na rekomendację metody warsztatu twórczego do zastosowania w praktyce pedagogicznej.

SŁOWA KLUCZOWE: warsztat twórczy, rozwój podmiotowy, metody rozwoju podmiotowego, badania jakościowe, samowiedza

SUMMARY

The subject of the presented research is the creative workshop accompanying artistic creation. A workshop is a form of artistic activity that is contained in the scope of participatory art. Its assumptions have their roots in the theory of aesthetic education, whereas its goals and structure indicate pedagogical inclinations. In the pedagogical perspective, creative workshop can be seen as a method of working with another person, focused on the subject's development.

The aim of the research was to show the scope of subjective development taking place in workshop activities. Qualitative research was conducted based on material

collected in interviews with workshop participants. It was confirmed that the creative workshop, alongside artistic creation, initiates self-aware reflection, consequently leading to a deepening of self-knowledge. The workshop process results in cathartic feelings. The findings allow for the recommendation of the creative workshop method to be used in pedagogical practice.

KEYWORDS: creative workshop, subjective development, methods of subjective development, qualitative research, self-knowledge

JANINA FLORCZYKIEWICZ – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
e-mail: janina.florczykiewicz@uph.edu.pl

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji: 20.09.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 21.11.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.12.2019

Concept and technology of personal and professional development of a poly-subject community “teacher-student”

Pojęcie i technologia rozwoju osobowościowego i zawodowego wspólnoty wielopodmiotowej „nauczyciel – student”

DOI 10.25951/4078

Introduction

In the 21st century, which is characterized by variability (the situation changes rapidly and unpredictably), uncertainty (the past cannot be a predictor of the future), complexity (the actions of various driving forces, facts and factors), inconsistency (the presence of ambiguity, differences in interpretation), professionals who are able to constantly learn and retrain would be sharply demanded and the situation as alike nowadays. This makes special requests on education, both to the secondary education and, most importantly, to the higher pedagogical education. It can be stated that for domestic pedagogical education, a “catch-up” model is typical, as opposed to “stimulating” (outstripping) model, which implies a serious reconstruction of the higher education system based on modern scientific developments.

Modernization processes have affected the education systems of many countries, as it was appeared in a number of scientific and scientific-practical developments (Asmakovets, Koziej 2018; Hanusova, Prokop 2016; Zaharuk 2016; Levterova 2016; Rangelova 2015; Smantser 2014), the analysis of which can be taken into account when creating models and innovative projects of higher education.

In this regard, there is a need to expand the methodological, theoretical and empirical field of research on the personal and professional development of higher pedagogical education subjects, conditioned by the internal logic of the scientific development and ensuring the readiness of modern (and future) teachers for the challenges and risks of global changes taking place in the world.

Problem statement

The problem of personal-professional development of educational subjects has been the key study for the author (Mitina 2014; 2018) for some years in four main areas.

- *Conceptual area*: theoretical and methodological foundations, conceptual models, scientific approaches, psychological patterns of conditions for the development and growth of educational subjects;
- *Dynamic area*: continuous time continuum of formation and development of educational subjects and their professionalization as stages, periods of professional training and professional activity;
- *Technological area*: innovative technologies of comprehensive systemic psychological and pedagogical support of personal, professional and career development of educational subjects;
- *Institutional area*: various types and forms of educational organizations, state and commercial institutions.

The results of the research formed a new perspective direction called foresight projects, involving scientifically based forecasting of professional space construction for future teachers as well as possible alternative scenarios (strategies) and trends of individual professional and career paths.

The methodological basis of our study is a comprehensive personality-development approach, which is aimed at a broad discursive analysis of the professional life of a modern person, including intercultural, interethnic and social facets. This approach makes it possible to identify and solve actual problems of personal, professional and career development of subjects of higher education, to investigate both factors that contribute to their personal, professional and career identity, and factors that impede creative self-actualization in the profession.

In the mainstream of the comprehensive personality-development approach, a concept was developed. It considered the following key issues: integral characteristics of the personality (direction, competence, flexibility) as an object of development; the transition to a higher level of professional self-awareness as a fundamental condition for development; the transformation of the life activity of the subject into the subject of its practical transformation as a psychological mechanism; the contradictory unity of the self-acting, self-reflected and self-creative as the driving forces; and creative self-realization in the profession, the achievement of the uniqueness of the individual as a result of development.

The concept identifies two alternative models (strategies) of professional work: model of adaptive functioning and model of professional development of personality. These models differ from each other in the development level of professional self-awareness and integral personal characteristics (orientation, competence, flexibility), which are the psychological basis necessary for the personal and professional development of both established and future professionals (considering the students of universities).

At present, there are practically no scientific researches on the formation of a model of professional activity in the vector of development and self-development, self-perfection that provides a truly creative performance of professional work, the development of the personality of the teacher (the future teacher) through the means of the profession. Upgrading the level of professional development should be based on a complexly organized combination of personality traits (integral characteristics), where each element not only complements the other, but also has a synergistic effect.

The concept and technology of professional development of the individual allow building innovative projects and higher education programs at a qualitatively new level due to the conditions of poly-subject interaction.

An extremely important condition for effective poly-subject interaction in the higher education is the commitment of all subjects of the educational environment to the model of professional development. Understanding, acceptance, practical application of the concept and technology of professional development of personality determines the formation of a self-developing “teacher-student” community.

Research questions

For the first time in our experimental research (2014–2018), we were made an attempt to introduce the technology of professional development of the personality into the practice of professional training of teachers, directed within the framework of a unified system for simultaneous, continuous personal and professional development of students and teachers as the main subjects of the educational space and as its co-subjects.

Purpose of the study

Evaluating of effectiveness of technology of professional development of the personality into the practice of professional training of teachers.

Participants

The study was a longitudinal research (2014–2017), in which 107 students and 42 teachers of the Pedagogical University (Moscow) took part. The experimental group consisted of 52 students. The process of vocational training in the experimental group was improved by integrating the technology of professional development of the individual (Mitina 2014). As a control group that was trained in the usual mode 55 students took the floor.

Instrument

For determining the motives for the professional activity we used the questionnaire of professional and pedagogical activity motives and questionnaire of career choice motives, developed by K. Zamfir (Ilyin 2002). In order to study the dynamics of the students' self-awareness level, we used the method of studying the level of self-esteem, developed by S.A. Budassi (Anufriev, Kostromina 2006) and the technique of Self-actualization test (SAT), developed by E. Shostrom in the modification of Y.E. Aleshina and L.Y. Gozman (Gozman, Croz, Latin 1995).

Procedure

There are four stages in the mentioned above technology: preparation, awareness, reassessment, action; the main processes of personality development occurring at each stage; a set of methods to study influence. The model unites the main processes of behavior change: motivational (Stage I), cognitive (Stage II), affective (Stage III), behavioral (Stage IV). Technology is integrative and relies on the unity of goals, principles, content and forms of organization of interaction between educational subjects. The sequence of technology stages is the same in the construction of each specific program, as well as programs for personal and professional development of educational subjects in general.

The experimental study consisted of three phases:

Phase 1 – a comprehensive diagnostic examination of subjects of the university educational space (considering students and teachers).

Phase 2 – an experimental study consisting of three rounds:

- Round I: realization of personal and professional development programs of the first, second, third, and fourth year students;
- Round II: implementation of programs for personal and professional development of university teachers;
- Round III: joint activities of personal and professional development of educational subjects.

Phase 3 consists of repeated diagnostic examination of the educational subjects of the university.

In the technology of professional personality development, the stages are correlated with the years students are studying in; training in the university and modified taking into account the specificity of age and the specialty of its participants (Round I). The stage of training (Stage I) was implemented in the first year and was aimed at the development of motivational processes. The stage of awareness (Stage II) and reassessment (Stage III) had an impact on both the cognitive and affective processes of students' development (second and third year of university education). Stage of action (Stage IV) was implemented in the fourth year and included a set of methods aimed at behavioral processes of personality development.

Particular attention was paid to the development of the humanistic orientation of first-year students. Moreover, conditions were created for the development of their active communicative competence, as well as the need for self-knowledge and self-development. Innovative methods were introduced in a number of university courses such as Introduction to the Specialty, General Psychology, Pedagogical Psychology courses. Among active forms of training used the following ones should be mentioned: field Autumn Psychological School and My Future Profession round table. In addition, social and psychological training was conducted with first-year students aimed at increasing competence in communication, group cohesion, as well as enhancing the motivational orientation of students in joint activities, communication, self-knowledge and self-development.

In the second and third course years (Stages II and III respectively), psychological and pedagogical influences were aimed at developing the competence of students, as well as their flexibility in emotional, intellectual and behavioral demonstrations. Educational activities were integrated into such academic disciplines as Theory and Practice of Communication, Techniques and Technol-

ogy of the Teacher's Work, Psychological and Pedagogical Hands-on course, Psychodiagnostics, as well as into students' researches, and psychological and pedagogical practice.

In the fourth year (Stage IV), work was aimed at revision the ways of practicing, increasing the level of self-awareness, self-development and self-realization. At this stage, in accordance with the general goal, the content of the educational subject called Occupational Psychology was enriched. Active methods of teaching used were as follows: a round-table discussion called My Future Profession and I, scientific and practical seminars, scientific and practical conferences of local and city levels, the field Autumn Psychological School, in which fourth-year students worked independently as curators of micro-groups of first-year students and demonstrated skills of effective social and pedagogical activity.

With the fourth-year students, a psychological and psychological training of professional reflection was conducted. As a result, each student was able to analytically comprehend his or her practical experience, the effectiveness of individually used pedagogical influences and behavior in general.

During the experiment, in the control and experimental groups of first and fourth year students some diagnostic tests were made. Psychological diagnostics was aimed at studying the dynamics of development of integral personality characteristics, complex abilities and self-awareness of future teachers.

Findings

The study of the professional orientation of students in the experimental group was carried out with the help of the methodology for determining the motives for the professional activity, developed by K. Zamfir, questionnaire of professional and pedagogical activity motives and questionnaire of career choice motives. The analysis of the results showed the following dynamics (table 1).

Analysis of the dynamics of the self-esteem level showed an increase among students with high professional motivation (based on the results of directional studies) and a decrease among students with low motivation.

The data obtained by the SAT method in the first and fourth year students of the experimental group show a clear tendency towards increase of all the indicators (table 2).

Table 1. Comparative analysis of the professional activity motives expressiveness of the first and fourth year students in the experimental group

Motive	The first year (before the beginning of experimental work) average value	The fourth year (after the experimental work) the average value	Difference value
The desire to realize self-improvement in the scientific, cultural and pedagogical relations	4.038	4.846	0.000***
The desire to experience the love of their pupils	2.538	3.500	0.005**
Receiving cash earnings	2.500	3.308	0.005**
Striving to avoid criticism from the leader or colleagues	2.462	1.692	0.002**
Striving to test their abilities	3.577	4.000	0.046*
Hope to achieve material well-being	2.577	3.577	0.000***
Hope to find optimal conditions for self-development and personal growth	4.885	5.385	0.030*
Intentions to acquire psychological knowledge about man and society	5.885	6.269	0.009**
The desire to help people cope with educational and psychological problems	4.115	5.538	0.000***
The desire to make society more humane, to transform people's standard of living	3.269	5.000	0.000***
The desire to resolve personal psychological and pedagogical problems, to help oneself	3.769	4.923	0.002**

Note: * – value level $p \leq 0.05$; ** – value level $p \leq 0.01$; *** – value level $p \leq 0.001$.

Table 2. Comparative analysis of scales in accordance with the SAT method for first and fourth year students of the experimental group

Scale	The first year (average)	The fourth year (average)	Difference value
1. The scale of competence in time	50.808	53.846	0.029*
2. Support scale	51.077	54.269	0.001***
3. Scale of value orientations	46.962	52.385	0.000**
4. Scale of behavior flexibility	50.269	54.192	0.010**
5. Scale of inner sensitivity	52.077	55.654	0.000**
6. Scale of spontaneity	52.077	52.038	0.972
7. The scale of self-esteem	51.884	57.462	0.001***
8. Scale of self-acceptance	52.615	57.115	0.002*
9. Scale of ideas about the human nature	47.423	52.038	0.000***
10. Scale of synergy	49.115	52.923	0.006**
11. Scale of aggression acceptance	55.385	52.769	0.071
12. The scale of rapport	54.692	52.654	0.039*
13. Scale of cognitive abilities	51.077	52.654	0.501
14. The scale of creativity	50.308	53.538	0.105

Note: * – value level $p \leq 0.05$; ** – value level $p \leq 0.01$; *** – value level $p \leq 0.001$.

The methodology Report on the most significant event by L.M. Mitina used in the study, contributed to a better development of reflection, the ability of the student to understand himself and his attitude towards children better, and analyze behavior in difficult, conflict situations.

So, the obtained data show that by the end of the education in the university the students' self-perception increases, they become more self-independent in mind and decisions, that indicates an increase of the self-awareness level.

Being in the last year of university education, the students of the experimental group, in comparison with the control group representatives, demonstrate a more precise hierarchy of motives and professional values. The humanistic orientation and the value attitude towards a child and other people become a priority in their pedagogical activity. Students have a higher level of reflection, the ability to plan and carry out their activities in unusual situations, creatively apply the skills of effective pedagogical and communication activity and elaborated in the course of their professional training, and realized in curatorial work with first-year students and in the framework of pedagogical practice.

The second series of the experiment is a program of personal and professional development of teachers. 42 teachers of the university took part in the study. Diagnostic, developmental and corrective programs, seminars, group discussions, psychological workshops and trainings were developed in the mainstream of the technology of constructive behavior change, which allows transforming the adaptive behavior of the teacher into behavior aimed at creative self-realization in the profession.

Stage of preparation. At this stage, the diagnosis of the higher education teachers' level of motivation to experimental, innovative activities is performed, as well as the identification of its creative potential.

Stages of awareness and reassessment. The main goal of work at the stages of awareness and reassessment is to change the attitude of teachers towards the difficulties of professional activity: these difficulties are evaluated as a resource, a source of self-development, a motivation to search for new means and ways of carrying out professional activities. The teachers' participation in My Portfolio. Technology of Creation seminar stimulates the creative activity of teachers and their activities.

Stage of action. Intensive psychological work with teachers ends with the stage of action, when the majority of the teaching staff is transitioning to activity in the development mode. At this stage the main emphasis is made on the formation of new ways of activity. The portfolio method is actively applied: such as portfolio of external achievements of the teacher (portfolio of documents, portfolio of creative works, rating portfolios) and a portfolio of personal development of the teacher (steps for the implementation of selected personal growth objectives). The main tasks of trainings (Professional Development of the Teacher Personality, Teacher-psychotherapist; Role Behavior of the Teacher; Readiness for Risk in the Teacher's Activities, etc.) are to increase self-awareness level and integral personal characteristics and to expand of the teacher's role repertoire. At the same time inadequate, uncreative behavior stereotypes and inefficient roles should be reduced while development of creativity and spontaneity, flexibility of behavior and the ability to easily move from one role to another without "being stuck" on separate roles; should be achieved. Additionally the ability to act in uncertain, risky situations in which a teacher has to work and consolidation of new patterns of behavior and interaction with all subjects of the educational process should be developed with the use of mentioned above trainings. At the thematic meetings, the intermediate and main results of psychological work on the professional development of the individual of teachers and students are discussed.

The creation of a new organizational culture and the formation of a team of like-minded people should be of particular attention. Possible forms of work at this stage are a business game-seminar Achievements of Students: Ways of Studying and Conditions of Pedagogical Assistance; Founding imitation game; (development of organizational abilities of the team in the situation of choosing a new work direction); and a Designing the Development of the Organization and Overcoming the Difficulties of Growth training.

Studying the creative potential of teachers with the help of the Evaluation of the Factors of the Implementation of Creative Professional Activity methodology allowed to analyze the motivational readiness of teachers and to highlight such characteristics as focus on professional activity.

Before inclusion in the development work, the teachers were divided into three groups: those with high prerequisites for creative activity – 15%, with medium prerequisites – 61%, with low ones – 24%. After conducting the development work, the groups were distributed accordingly as 68%, 22%, and 10% respectively.

According to the statistics, indicators of personal and professional development of teachers as integral personal characteristics and self-awareness in the conditions of the “teacher-student” poly-subject are significantly higher than the teachers with whom psychological work was conducted outside the conditions of poly-subject interaction.

The third series of the experiment contained joint activities aimed at personal and professional development of subjects of the educational space of the university in conditions of poly-subject interaction.

One of the most effective forms of psychological work with the last year students was the holding of joint activities in the “teacher-student” system. The students initiated a meeting with their teachers in a round table mode. As a result, 12 joint informal round tables were held with students of different courses. Students have prepared questions for teachers in advance. During these meetings were discussed a lot of key questions such as the problems of choosing a profession, issues of personal and professional development, problems of emotional response, deformation effects on the professional development of the individual, drawing up joint plans and projects.

A qualitative analysis of the questionnaires proposed to the participants at the end of the work showed that the implementation of such poly-subject interaction of the teaching and student communities by establishing trust between them, creating an atmosphere of cooperation and mutual understanding based on common values and goals had a significant impact on both students and

teachers. The participants emphasized the effectiveness of the interviews conducted and the fact that this kind of person-oriented communication is sharply needed during the educational process.

In the context of poly-subject interaction, both teachers and students are developing the ability to cope with different challenges and increasingly become a self-developing community, due to cooperation and a deeper exploration of their behavior patterns and attitudes, to build on the strengths of the team and develop strategies for transforming their own weaknesses in the resource development.

The delayed experiment (the year of work as a teacher after graduation) showed that the improvement of the psychological and pedagogical education of university students aimed at developing a complex of integral personal characteristics such as professional orientation, competence, flexibility, self-awareness that allows young people to work successfully in difficult conditions of sociocultural transformations.

Conclusion

The result of this work is the “psychologization” of the consciousness of the subjects of higher education, the activation of the creative potential of students and teachers, the formation of the teacher-student community as an integral dynamic psychological formation reflecting the phenomenon of the unity of development of the subjects of the educational space of the university that provides the optimal conditions for professional life of students and teachers.

REFERENCES

- Anufriev A.F., Kostromina S.N. (2006), *How to overcome difficulties in teaching children. Psychodiagnostic tables. Psychodiagnostic techniques. Corrective exercises – 4th ed., revised*, Moscow: Publishing House “Axis-89”.
- Asmakovets E.S., Koziej S. (2018), *The Readiness of University Professors for Work with Students with Disabilities*, “Clinical Psychology and Special Education”, 7 (3), 24–44. DOI: 10.17759/psycljn.2018070302 (in Russ., abstr. in Engl.).
- Gozman L.Ya., Croz M.V., Latin M.V. (1995), *Self-actualization test*, Moscow: Rosped agency.
- Hanusova J. & Prokop J. (2016), *Knowledge of selected students from the faculty of education in Charles University in Prague to provide pre-medical first aid. Contemporary university education*, 73–78.

- Ilyin E.P. (2002), *Motivation and motives*, St. Petersburg: Peter.
- Levterova D. (2016), *The role of “educational neuroscience” in the preparation of teachers working with pupils with special educational needs*, “Theory and practice of psycho-pedagogical training specialist at University: collection of scientific Report”, 2, 578–584 (in Bulgarian).
- Mitina L.M. (2014), *Psychology of personal and professional development of subjects of education*, Moscow–St. Petersburg: Nestor-Istoriya.
- Mitina L.M. (2018), *Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks*, Moscow–St. Petersburg: Nestor-Istoriya.
- Rangelova E. (2015), *Problems of psychological and pedagogical training of the future specialists*, “Theory and practice of psycho-pedagogical training of university specialist”, 1, 19–23 (in Bulgarian).
- Smantser A.P., Rangelova E.M. (2014), *Fundamentals of preventive pedagogy: textbook*, Minsk: BSU.
- Zaharuk T. (2016), *Scientific justification and implementation of teacher training programs on inclusive education*, in: L.M. Mitina (ed.), *Psychology personal and professional development: contemporary challenges and risks: collection of scientific reports (27–31)*, Moscow: Publishing House “Pero”.

SUMMARY

Within the concept of professional development of the personality, psychological regularities and conditions for personal and professional development of students and teachers in higher education have been studied. The concept determine a special level of interaction between students and teachers, in which the process of unified development of the internal content of the subjects unfolds: their integral personal characteristics and self-awareness. For the first time in our longitudinal research, an attempt was made to introduce the technology of professional development of the personality into the practice of professional teachers’ training, directed within the framework of a unified system for simultaneous, continuous personal and professional development of students and teachers as the main subjects of the educational space and as its co-subjects. Technology stages were correlated with the students’ higher education courses and modified for age and specialty peculiarities of the participants. Subjects of the educational space (teacher-student) are considered in unity as a special self-developing community called a poly-subject. It is singled out and experimentally proved that this community possesses the quality of subjectivity, the ability to develop and display integral personal characteristics (directivity, competence, flexibility) most effectively, to build internal and external group subject-subject relations, to work successfully under difficult conditions of socio-cultural transformations, and to predict the construction of a professional space for those student who are taught to become teachers.

KEYWORDS: personal and professional development, “teacher-student” poly-subjective community, concept, technology, integral personal characteristics

STRESZCZENIE

W ramach koncepcji rozwoju zawodowego osobowości zbadano psychologiczne prawidłowości i warunki rozwoju osobistego i zawodowego studentów oraz nauczycieli akademickich. Koncepcja określa szczególny poziom interakcji między studentami i nauczycielami, w którym rozwija się proces zunifikowanego rozwoju wewnętrznej treści podmiotów: ich integralna osobowość i samoświadomość. Po raz pierwszy w naszych badaniach podłużnych podjęto próbę wprowadzenia do praktyki kształcenia nauczycieli – w ramach jednolitego systemu technologii profesjonalnego rozwoju osobowości, mającej na celu równoczesny, ciągły rozwój osobisty i zawodowy studentów i nauczycieli jako głównych podmiotów przestrzeni edukacyjnej i jako jej współpodmioty. Etapy technologiczne zostały skorelowane z kierunkami studiów i zmodyfikowane pod specyfikę wieku i specjalizacji jego uczestników. Podmioty przestrzeni edukacyjnej (nauczyciel – student) są uważane za jedność jako specjalna, rozwijająca się społeczność zwana wielopodmiotem. Wyróżniono i udowodniono eksperymentalnie, że ma ona cechę subiektywności, zdolność do najskuteczniejszego rozwijania i wykazywania integralnych cech osobowości (kierunkowość, kompetentność, elastyczność), budowania wewnętrznych i zewnętrznych relacji między podmiotami i grupami, skutecznego działania w ramach trudnych warunków przemian społeczno-kulturowych oraz budowy profesjonalnej przestrzeni dla przyszłych studentów – nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: rozwój osobowościowy i zawodowy, wielopodmiotowa społeczność „nauczyciel – student”, koncepcja, technologia, integralne cechy osobowości

LARISA MITINA – Chief Scientist FGBNU «PI RAE», Moscow, Russia
e-mail: mitinalm@mail.ru

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 7.10.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 30.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.10.2019

sprawozdania i opinie

Recenzje

Wspólnotowość i solidarność w realizowaniu pedagogiki twórczości

Community and solidarity in implementing the pedagogy of creation

DOI 10.25951/4079

Wprowadzenie

Współczesny człowiek bardzo mocno doświadcza potrzeby twórczej zmiany siebie i świata, który jest efektem jego aktywności. W rezultacie wzrasta zainteresowanie pedagogiką przygotowującą do twórczego myślenia i twórczego działania. Pedagogiką, która przygotowuje do mądrej odpowiedzi na kryzys. Odpowiedzi, która związana być musi z twórczą zmianą człowieka konieczną do zdobycia wiedzy, umiejętności i kompetencji, potrzebnych, by pozytywnie wpływać na przestrzeń i środowisko, czyli na otoczenie człowieka. Wyzwanie, jakie staje przed dzisiejszym pedagogiem, wymaga umiejętności tworzenia otwartych wspólnot i korzystania z cennej relacji, jaką jest solidarność. Pedagog może mu sprostać korzystając z wartości uniwersalnych.

Pojęcia *środowisko* i *przestrzeń* akcentują każde inny aspekt otoczenia człowieka. Pierwsze odnosi się do obiektywnego wymiaru tego otoczenia, drugie do jego wymiaru subiektywnego, związanego z wyobrażaniem i postrzeganiem otoczenia, a także do doznawania go poprzez schematy rozumienia i wartościowania. Oba wymiary otoczenia człowieka mają wpływ na to, kim staje się człowiek, i powinny być uwzględniane w działaniach edukacyjnych. Umiejętność wchodzenia w mądre, wzbogacające relacje z otoczeniem jest ważna. Pozwala twórczo spożytkować nawet kryzysy. Jak podpowiada składające się z dwóch znaków chińskie pojęcie *wej-dzi*, kryzys można rozumieć jednocześnie jako „niebezpieczeństwo” i „sposobność” (Capra 1987). Inspiruje on do wprowadzania zmian, do poszukiwania dobrego sposobu, by mądrze odpowiedzieć na zagrożenia, zmieniając trudną teraźniejszość w dobrą przyszłość. Otwiera na przyszłość. Twórcze spotkanie z kryzysem realizujemy dzięki umiejętności korzystania z wartości uniwersalnych.

Pedagogika twórczości współbrzmi z hasłem „edukacja dla przyszłości”, gdy pojawia się ono w kontekście przekonania, że niezbędne są radykalne zmiany systemu, w którym realizujemy swoje bycie (Najder-Stefaniak 2002). Jej celem jest pomóc przygotować się do bycia w świecie, którego jeszcze nie ma. Organizujący sytuacje edukacyjne pedagog twórczości musi uporać się z niezwykle trudnym i pasjonującym wyzwaniem, powinien pomagać zdobywać wiedzę i umiejętności, których czasem sam nie posiada. Sprostanie takiemu wyzwaniu możliwe jest dzięki wartościom uniwersalnym, które są ważne dla trwania każdego systemu. Również tego, który dopiero może być. Pedagogika twórczości może być realizowana tylko we wspólnocie otwartej i musi korzystać, także w procesie edukacji, z relacji solidarności. Wartości uniwersalne konieczne dla zaistnienia wspólnoty otwartej i solidarności pomagają wychodzić poza to, co zostało przez wspólnotę wypracowane, dokonywać twórczej transgresji.

Pedagogika twórczości jako wyzwanie edukacyjne

Potrzeba pedagogiki twórczości

Potrzeba nowej, zmieniającej człowieka edukacji i utrata wiary w „samosterejujący rozwój cywilizacji, którego siłami sprawczymi są nauka i technika” skutkuje zainteresowaniem pedagogów technikami i metodami usprawniającymi twórcze myślenie i twórcze działanie (Łaszczuk 1999). Rozumiemy konieczność zmiany paradygmatu myślenia. Pojawia się nadzieja, że efektem tej zmiany będą twórcze działania, a w rezultacie nowy człowiek i nowy świat człowieka. Kryzys edukacji, która nie nadąża za problemami współczesnego człowieka, inspirowane do poszukiwania nowych sposobów kształcenia i nowych celów kształcenia. Wyzwaniem edukacyjnym staje się przygotowująca do twórczej transgresji pedagogika twórczości.

W XX w. można było doświadczyć załamania się oświeceniowej wiary w rozum człowieka, zrezygnować z przekonania, że oświata, powszechne kształcenie, rozwój wiedzy i możliwości technicznych – muszą spowodować powstanie dostatniego świata i przyjaznych relacji między ludźmi. Odkryliśmy, że „wyrafinowany intelektualizm, artystyczna wirtuozeria i sztuka, znakomitość naukowa mogą aktywnie służyć żądaniom totalitaryzmu, czy chociażby spoglądać obojętnie na szerzący się wokół sadyzm” (Steiner 2004, s. 10), że w racjonalnie zaplanowanych obozach śmierci może rozbrzmiewać wspaniała muzyka wielkich kompozytorów. W dodatku człowiek wymyślający zadziwia-

jące rozwiązania techniczne i odkrywający prawdy pozwalające na ingerencję w skomplikowane procesy natury nie potrafi zatrzymać niszczenia własnego społeczno-przyrodniczego świata. Do opisu XXI w. wciąż przydaje się określenie „cywilizacja śmierci”. Z pewnością potrzebna jest sformułowana odpowiedź na świat, który jest rezultatem aktywności człowieka nie z perspektywy moralności, ale z perspektywy etyki. Taka odpowiedź powinna mieć podstawy w głębokiej refleksji i prawdziwej wiedzy. Żeby była mądra, musi sięgać do filozoficznych korzeni systemów rozumienia.

Obserwujemy dwa sposoby odpowiadania na sytuację, w jakiej znajduje się współczesny człowiek. Jeden polega na wpisaniu się w nią, drugi na twórczym jej przekroczeniu. Przykładem pierwszego typu odpowiedzi człowieka na trudną terażniejszość, z którą źle sobie radzi, jest kultura doraźności. Wybierając tę odpowiedź, wpisujemy się w nowożytny paradygmat myślenia, który doprowadził do wydarzeń nazywanych „katastrofą, jaka przetoczyła się przez cywilizację europejską i słowiańską” (Steiner 2004, s. 9). Przykładem odpowiedzi twórczej jest kultura akcentująca wartość twórczego trwania i proponująca myślenie, dla którego metaforą wiodącą jest metafora ugruntowana w pojęciu ekosystemu, a pojęciem ogniskującym myślenie jest pojęcie życia, rozumianego jako twórcze trwanie. Ważne staje się w kontekście tej odpowiedzi pojęcie twórczej transgresji. Transgresja jest takim przekraczaniem, które zawiera w sobie to, co przekraczane. Nie wiąże się z porzuceniem czegoś, co zostaje poza przekroczoną granicą, ale jest poszerzeniem zajmowanej przestrzeni i czasu. Nie rezygnuje z przeszłości, ale wzbogaca się o nią. Twórcza transgresja jest cechą życia.

Podmiotowość jako warunek twórczego działania i warunek odpowiedzialności

Człowiek jest zdolny do twórczych działań i twórczej transgresji, ponieważ jest podmiotem. Specyfikę podmiotowości pomaga zrozumieć Roman Ingarden, który pisze o ontycznych podstawach odpowiedzialności (Ingarden 1972). Wprowadził on do refleksji dotyczącej odpowiedzialności pojęcie „systemu względnie izolowanego”. Pojęcie to pomaga zastąpić nowożytny schemat podmiot→przedmiot schematem relacji ekosystemowej i podpowiada możliwość wyjścia poza nowożytne pojęcie podmiotowości. Nowe, ekosystemowe pojęcie podmiotowości odsłania związek podmiotowości z wolnością i odpowiedzialnością. Inspiruje do wykorzystywania podmiotowości w procesie kształcenia do twórczego bycia w otoczeniu. Warunkiem podstawowym bycia podmiotem odpowiedzialności jest posiadanie „w sobie centrum działania, które umożliwia (...) uchwycenie inicjatywy” (Ingarden 1972, s. 133).

Osoba będąca podmiotem odpowiedzialności musi też „mieć w swej budowie urzędnia obronne, aby nie przeszkadzano jej w działaniu” (Ingarden 1972, s. 133). Jednocześnie musi być otwarta na otoczenie. Jak pisze Ingarden, osoba odpowiedzialna „musi być tedy »otwarta« i podatna, a zarazem pod innym względem chroniona i niewrażliwa” (Ingarden 1972, s. 133). Zdaniem Ingardena „działająca osoba (pewna całość stanowiąca jedność wraz z ciałem) musi tworzyć system względnie izolowany, i to system całkiem szczególnego rodzaju, który nie jest możliwy u rzeczy martwych, a który także nie u wszystkich istot żywych może się zrealizować” (Ingarden 1972, s. 134).

W przypadku podmiotów możliwe jest zrealizowanie metanoi. Pojęcie *metanoi* było używane w starożytnej Grecji i bardzo ważne dla powstającego chrześcijaństwa. Podpowiada ono możliwość radykalnej zmiany podstaw myślenia, rozumienia, odczuwania i wartościowania. Przypomniał je Leszek Kołakowski, inaugurując VI Sympozjum Międzynarodowego Towarzystwa Uniwersalizmu w 1994 r. Tematem sympozjum było zapobieżenie katastrofie ekologicznej. Pod koniec XX w. w sytuacji ludzkiej bezradności wobec różnych zagrożeń, po raz kolejny okazało się potrzebne, by uświadomić ludziom możliwości wynikające z ich specyfiki. Metanoia jest możliwa dzięki specyfice człowieka, który jest podmiotem i dlatego, że istnieją wartości uniwersalne. Jest szansą na pojawienie się nowego człowieka i nowego świata.

Metanoia dzieje się w trzech wymiarach czasu: w przeszłości, którą pamiętamy i którą chcemy przekroczyć, teraźniejszości, w której doznajemy aktualizacji nowej możliwości bycia sobą, i przyszłości, której oczekujemy jako miejsca spełniania się tego bycia. Współczesny człowiek, żyjący w zatowarowanym czasie kultury doraźności, by dokonać metanoi musi zrealizować swego rodzaju *creatio ex nihilo*, polegające na zaktualizowaniu pełni czasu i uruchomieniu współkonstituowania się przeszłości, przyszłości i teraźniejszości. W zaktualizowaniu pełni czasu pomagają wartości uniwersalne, ukierunkowując i porządkując działania wykraczające poza „tu i teraz”, poza doraźność.

Wartości partykularne i wartości uniwersalne

Wartości są w pedagogice ważne, ponieważ ukierunkowują działania i narzucają porządek aktywności. Pojęcie wartości, które do refleksji filozoficznej wprowadził dopiero uważany za twórcę filozofii wartości Rudolf Herman Lotze, jest trudno definiowalne. (Najder-Stefaniak 2007). W latach sześćdziesiątych XIX w. Lotze, wychodząc od podkreślonej przez Immanuela Kanta różnicy

między bytem (tym, co jest) a powinnością (tym, co być powinno) zauważył, że wartości nie są faktyczne jak rzeczy, które zawierają „treść” i „istnienie”, lecz normatywne – zawierają „treść” i „obowiązywalność”.

Spostrzeżenie to inspiruje do postawienia pytania, z czego wynika obowiązywalność wartości. Wprowadza w perspektywę funkcjonalnych zależności, w której wartości nie są już cechą przedmiotów, nie są też subiektywnym wytworem człowieka ani obiektywnymi bytami idealnymi. Są w pewnym sensie konsekwencją działań. Zostają wyznaczone przez systemy funkcjonalnych zależności będących rezultatem aktywności inicjowanych i realizowanych przez człowieka. Porządkują te systemy i są gwarancją ich trwania. Takie wartości wyznaczone przez określony kontekst praktyki i przestające obowiązywać poza tym kontekstem możemy nazwać partykularnymi.

Nasuwa się tu analogia do uniwersalnych i partykularnych prawd. Z alternatywności dyskursów i partykularyzmów wynika alternatywność takich prawd, które – wykluczając się nawzajem – są tak samo prawdziwe, każda w swoim kontekście wiedzy i praktyki. Uniwersalne są metaprawdy, czyli prawdy formułowane na poziomie metateorii, która potrafi godzić jedność z różnorodnością. Uniwersalne są metawartości, czyli odpowiedniki metaprawd. Odkrywamy je na poziomie swego rodzaju metaprawdy. Takie uniwersalne wartości potrafią porządkować działania człowieka w różniących się systemach działań. Przykładem jest triada: dobro, piękno, prawda. Myślenie porządkowane przez metaforę ekosystemu prowadzi do spostrzeżenia, że prawda, dobro i piękno mają sens jako triada, w której nawzajem konstytuują swoje znaczenie. Prawda jest cenna, bo umożliwia realizowanie dobra. Realizując dobro odkrywamy prawdę. Piękno zyskuje znaczenie w kontekście prawdy i dobra, ponieważ daje szansę wydobycia się poza granice, jakie nakreśliliśmy w wyniku aktywności poznawczej i praktycznej, sprawia, że granice te są zawsze tymczasowe.

Realizowanie wartości, które można nazwać partykularnymi, ponieważ są one ważne dla trwania określonego systemu aktywności, zapewnia bezpieczne trwanie tego systemu i daje poczucie bezpieczeństwa człowiekowi realizującemu w tym systemie aktywność. Wartości partykularne zamykają aktywność człowieka w określonym systemie aktywności. Natomiast wartości uniwersalne dają szansę człowiekowi na takie związanie ze światem, które nie ogranicza i nie zniewala, które nie zamyka w tym, co jest.

Wartości uniwersalne są niezwykle ważne, nie tylko dla trwania każdego systemu, ale także dlatego, że stanowią punkt odniesienia, gdy trzeba twórczo przekroczyć uwarunkowania systemów bycia, w których realizujemy naszą aktywność. Są usprawiedliwieniem oraz punktem odniesienia dla twórczego dzia-

łania i myślenia. Pomagają człowiekowi dokonywać transgresji, przeciwstawiać się zagrożeniom i pokonywać kryzysy. Są też potrzebne, by mogły funkcjonować wspólnoty otwarte i by mogła realizować się solidarność.

Wiodącym pojęciem starożytnej etyki była „troska”. Jak zauważa Michel Foucault, ta etyczna troska jest obowiązkiem i jednocześnie rodzajem „techniki” życia, łączącej perspektywę prawdy i dobra, techniki, której efektem jest „rozwój sztuki istnienia” (Foucault 1995, s. 601). Sztukę istnienia można rozumieć jako umiejętność odkrywania i realizowania wartości. Tej sztuki należy uczyć, gdy chcemy realizować pedagogikę twórczości.

Zauważmy, że wartości, organizując nasze działania mogą sprawiać, że będą one ustatyczniać system świata, jaki stworzyliśmy (wartości partykularne) lub utrwalac życie tego systemu (wartości uniwersalne). Paradygmat myślenia ekosystemowego przyczynia się do tego, że centralnym pojęciem inspirującym i porządkującym dyskurs naukowy jest określone pojęcie życia. W kontekście ekosystemowych zależności nie jest ono postrzegane jako to, co demoniczne i w sposób nieświadomy zmieniające świat, ale jako to, czego specyfiką jest twórcze trwanie, łączące trzy wymiary czasu: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Takie życie jest wiodącą metaforą w paradygmacie myślenia ekosystemowego. Myślenie o zależnościach w schemacie relacji ekosystemowej pomaga zrozumieć, jak możliwe jest twórcze trwanie i transgresja ku przyszłości, którymi charakteryzują się systemy żywe.

Jeśli zrezygnujemy z metafizyki obecności zastępując ją metafizyką potencjalności, to znaczy nie będziemy myśleć o bycie jako o czymś, co jest, lecz jako o czymś, co aktualizuje jakieś swoje możliwości zaistnienia, to możemy postrzegać wartość jako atraktor¹. Zauważać, że ukierunkowuje ona aktywność, ale nie narzuca sztywnego schematu jej realizowania.

Gdy zakładamy dynamikę rzeczywistości, jej bazujące na zmianach „trwanie”, kryzys staje się aspektem zachodzących przeobrażeń. Fritjof Capra zauważa, że dobrze rozumieją głęboki związek między kryzysem i zmianą Chińczycy, którzy „zawsze umieli dynamicznie patrzeć na świat i mieli wyostrzoną wrażliwość historyczną” (Capra 1987). Warto jednak zwrócić uwagę na to, że europejskie pojęcie *twórczość*, wydobywając ten aspekt zmiany, który związany jest z wolnością i odpowiedzialnością człowieka, pozwala zrozumieć możliwość powoływania do istnienia nowych „teraźniejszości”. Teoretyk poezji i poeta

¹ Atraktor (ang. *attract* – przyciągać) jest pojęciem ważnym w teorii chaosu. Atraktor „przyciąga” znajdujące się blisko niego trajektorie, czyli krzywe, które zakreśla w przestrzeni poruszający się obiekt.

Maciej Sarbiewski połączył w XVII w. z aktywnością człowieka pojęcie *creatio ex nihilo*, które pojawiło się w dyskursie europejskim razem z religią chrześcijańską i początkowo odnoszone było wyłącznie do Boga (Tatarkiewicz 1967, s. 360–361). Dzięki temu możemy uświadamiać sobie etyczny wymiar kryzysu, jego związek z wartościami i postrzegać kryzys jako inspirujący do twórczej aktywności, czyli do przekraczania granic zakresu możliwości wyznaczonych przez aktualną rzeczywistość.

Wspólnotowość i solidarność w sytuacji edukacyjnej

W dyskursie na temat aktualnej przestrzeni człowieka bardzo ważne stały się dwa pojęcia: *wspólnotowość* i *solidarność*. Wydają się one niezbędne, gdy chcemy zrozumieć problemy, które rozwiązać musi człowiek w XXI w. Bardzo potrzebne są też w refleksji związanej z projektowaniem i realizowaniem sytuacji edukacyjnych. Są nazwami dla relacji między ludźmi. Solidarność dotyczy sytuacji, gdy szanujemy cele realizowanej przez innych aktywności, które nie są naszymi celami, i wspieramy tę aktywność. Możemy szanować cele aktywności realizowanej przez innych, nawet jeśli różnią się one od naszych partykularnych celów wynikających z funkcjonowania w określonym systemie wspólnotowości, gdy dostrzegamy współbrzmienie tych nie naszych celów z wartościami uniwersalnymi. Z perspektywy wartości uniwersalnych jesteśmy w stanie działać na rzecz realizowania wartości, które nie są bezpośrednio związane z naszą przestrzenią.

Relacja solidarności ma głębsze podstawy niż relacja więzi wytworzonej dzięki podobieństwu doświadczanych w realizowanym systemie bycia wartości, sytuacji czy losów. Odwołuje się do wprowadzonej przez chrześcijaństwo swoistej uniwersalizacji pojęcia bliźniego, który jest w tym nowym rozumieniu naszym bliźnim przez wspólnotę uniwersalnych wartości. Aby mogła zrealizować się relacja solidarności, niezbędne jest zróżnicowanie interesów i wspólny punkt odniesienia, jakim są wartości uniwersalne. Solidarność wskazuje na istnienie innego – człowiek jest zawsze solidarny z kimś, kto jest inny (Tischner 2005, s. 16).

Narzucając jakby z metapoziumu porządek naszej aktywności, wartości uniwersalne pozwalają człowiekowi wyjść poza krąg wspólnotowych interesów i system wartości partykularnych organizujących aktywność konkretnej wspólnoty. Wspólnota przekracza relację międzyosobową ja–ty w kierunku społeczności, w kierunku jakiegoś „my” (Jan Paweł II 1994). Solidarność przekracza granicę wspólnoty.

Celem pedagogiki twórczości jest przygotować także do bycia w świecie, którego jeszcze nie ma. Aby zrealizować ten cel potrzebne są właściwe sytuacje edukacyjne. Ważne jest, by składały się na te sytuacje spotkania w schemacie relacji ekosystemowej (Najder-Stefaniak 2007, s. 25–28), by konkurencję zastąpić w nich podmiotowością, zrezygnować z konsensusu na rzecz dialogu i korzystać ze zjawiska synergii. Takie sytuacje edukacyjne mają szansę zaistnieć we wspólnotach otwartych, na podstawie wartości uniwersalnych i solidarności.

Relacje w paradygmacie solidarności pomagają wychodzić poza to, co zostało przez wspólnotę wypracowane i jest przekazywane w sytuacjach edukacyjnych. Pomagają zarówno wspólnocie, jak i jej członkom żyć, czyli trwać, tworzyć się zmieniając.

Ponieważ porządek sytuacji edukacyjnej może wynikać z wartości uniwersalnych lub wartości partykularnych, w rezultacie mamy różne typy pedagogiki: podporządkowującą i otwierającą. Pedagogika twórczości należy do typu pedagogiki otwartej. Powinna uwzględniać wspólnotowość i solidarność zarówno jako cel, jak i jako element sytuacji edukacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Capra F. (1987), *Punkt zwrotny. Nauka, społeczeństwo, nowa kultura*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Foucault M. (1995), *Historia seksualności*, Warszawa: Wydawnictwo: słowo/obraz terytoria.
- Ingarden R. (1972), *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, w: R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jan Paweł II (1994), *List do rodzin*, Wrocław: Wydawnictwo TUM.
- Łaszczuk J. (red.) (1999), *Pedagogika czasu przemian*, Warszawa: Wydawnictwo ZM WSPS.
- Najder-Stefaniak K. (2002), *Pedagogika czasu przemian*, w: E. Białek (red.), *Dokąd zmierzasz człowieku? Model edukacji dla przyszłości* (s. 119–125), Warszawa: Stowarzyszenie „Edukacja dla Przyszłości”.
- Najder-Stefaniak K. (2007), *Piękno jako moment twórczości w ujęciu myślenia ekologicznego*, Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Steiner G. (2004), *Gramatyki tworzenia*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Tatarkiewicz W. (1967), *Estetyka nowożytna*, w: W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki* t. 3, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Tischner J. (2005), *Etyka Solidarności*, Kraków: Znak.

STRESZCZENIE

Celem pracy jest zwrócenie uwagi na znaczenie wspólnotowości i solidarności w realizowaniu pedagogiki twórczości oraz na rolę wartości w realizowaniu wspólnotowości i solidarności. Pedagogika twórczości wpisuje się w hasło „edukacja dla przyszłości”. Celem pedagogiki twórczości jest przygotować do bycia w świecie, którego jeszcze nie ma. W rezultacie pojawia się niezwykle trudne i pasjonujące wyzwanie, by pomagać zdobywać wiedzę i umiejętności, których czasem sami nie posiadamy. Realizowanie tak rozumianej pedagogiki twórczości możliwe jest dzięki wartościom uniwersalnym. Odwołuje się ona do tych wartości i dzięki temu może być realizowana we wspólnocie otwartej. Pedagogika twórczości uwzględnia wspólnotowość i solidarność zarówno jako cel, jak i jako element sytuacji edukacyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika twórczości, edukacja dla przyszłości, sytuacja edukacyjna, wartości uniwersalne, wspólnotowość, solidarność

SUMMARY

The aim of the work is to draw attention to the importance of community and solidarity in implementing the pedagogy of creativity, and to the role of values in implementing community and solidarity. The pedagogy of creativity is part of the slogan 'education for the future.' The goal of pedagogy of creativity is to prepare for being in a world that does not yet exist. As a result, there is an extremely difficult and exciting challenge to help acquire knowledge and skills that we sometimes do not have. The pedagogy of creativity understood in this way is possible thanks to universal values. It refers to these values and thus can be implemented in an open community. The pedagogy of creativity includes community and solidarity both as an aim and as part of the educational situation.

KEYWORDS: pedagogy of creativity, education for the future, educational situation, universal values, community, solidarity

KRYSTYNA NAJDER-STEFANIAK – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie
e-mail: krystyna_najder_stefaniak@sggw.pl

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji: 26.09.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 3.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.11.2019

W jakim stopniu sztuczna inteligencja jest w stanie zastąpić człowieka?

To what extent is artificial intelligence able to replace a human being?

DOI 10.25951/4080

Wstęp

Nasz kraj intensywnie się rozwija, co powoduje, że rozwijamy coraz to nowsze dziedziny i zakresy informatyki, technologii i robotyki. Sztuczna inteligencja (SI) w ostatnich latach staje się coraz bardziej popularna i częściej stosowana. Szybki rozwój elektroniki oraz informatyki sprzyja rozwojowi tej superinteligencji. Inteligentne maszyny są potrzebne człowiekowi do tworzenia i odkrywania nowych zależności w świecie. SI zaczyna docierać w nowe obszary nauki, takie jak: medycyna, edukacja, ekonomia czy zarządzanie. Sztuczna inteligencja jest jednym z bardziej interesujących kierunków rozwoju informatyki, która pochłania olbrzymią ilość ludzkiego zapłału oraz najnowocześniejszych osiągnięć techniki komputerowej. W zakres sztucznej inteligencji wchodzi algorytmy, heurystyka, algorytmy genetyczne, systemy ekspertowe, sztuczne sieci neuronowe oraz logika rozmyta. Perspektywa powstania inteligentnych maszyn, mogących samodzielnie myśleć i podejmować decyzje, tworzy nieograniczone możliwości, ale budzi też niepokój (Różanowski 2007, s. 109–135).

W niniejszym artykule poruszono treści dotyczące sztucznej inteligencji i jej dynamicznego rozwoju w dzisiejszej cywilizacji. Celem artykułu jest pokazanie nie tylko korzyści, lecz także negatywnych aspektów pojawienia się SI w życiu globalnych społeczeństw. Głównym problemem, dla którego został podjęty powyższy temat, jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie: W jakim stopniu sztuczna inteligencja jest w stanie zastąpić człowieka?

Inteligencja a sztuczna inteligencja

Na wstępie istotne jest, by przybliżyć czytelnikom samo pojęcie inteligencji. Analizując literaturę przedmiotu można znaleźć wiele różnych i odmiennych definicji. Świadczy to o tym, że trudno jest jednoznacznie zdefiniować to pojęcie. Pierwszą, wartą uwagi, jest definicja inteligencji opracowana przez Arthura i Emily Reberów „Inteligencja (łac. *intelligentia*) – zdolność rozumienia w ogóle, bystrość, pojętność; zdolność rozumienia zaistniałych sytuacji i znajdowania na nie właściwych reakcji” (Maryniarczyk 2006, s. 885).

Zupełnie inne definicje stworzyli psychologowie: William Stern inteligencję rozumiał jako „zdolność przystosowania się do nowych zadań i nowych warunków życia” (Okoń 2007, s. 153), Alfred Binet natomiast definiował inteligencję w następujący sposób: „zdolność nadawania myśleniu odpowiedniego kierunku, dostosowania środków do celu” (Okoń 2007, s. 153).

Tak więc definicje inteligencji różnią się między sobą. Wśród wymienionych definicji przewija się słowo: „zdolność”. Dlatego najbardziej trafną i krótką definicją inteligencji jest określenie jej za pomocą tego wyrazu. Wniosek jest jeden: inteligencja = zdolności.

Wraz z rozwojem społeczeństwa oraz elektroniki, elektrotechniki i inżynierii informatycznej na świecie pojawia się pytanie: Czy człowiek jest w stanie stworzyć sztuczną inteligencję? To znaczy, czy jest możliwe, aby maszyna, komputer, procesor posiadały inteligencję? I co tak naprawdę oznacza termin „sztuczna inteligencja”? Próbę odpowiedzi na tak postawione pytania ułatwi analiza kilku definicji tego pojęcia.

Ciekawie zdefiniował sztuczną inteligencję Piotr Kulicki: „Inteligencja Sztuczna – kierunek badań naukowych zmierzających do budowania komputerowych systemów zdolnych do wykonywania funkcji wiązanych zwykle z ludzkim myśleniem i inteligentnym zachowaniem, także rezultat takich badań w postaci maszyn obdarzonych swoiście rozumianą zdolnością myślenia” (www.ptta.pl).

Podobna, lecz inaczej ujęta, jest definicja autorstwa A. i E. Reberów, która brzmi: „Sztuczna Inteligencja – interdyscyplinarny obszar badawczy, który łączy badania i teorie z zakresu psychologii poznawczej i nauk o komputerach. Kluczowe znaczenie ma tu rozwijanie takich sztucznych systemów, które naśladują sposób myślenia typowy dla człowieka, czyli inteligencję” (Reber i Reber 2005, s. 767).

Obie definicje wskazują na to, że każdy z powyższych autorów sądzi, że sztuczna inteligencja jest formą badań. Autorzy obu definicji uważają, że sztuczna inteligencja w maszynach polega na tym, że naśladują one proces myślenia

człowieka. W związku z dużą ciekawością ludzi na temat sztucznej inteligencji badacze stworzyli różnorodne definicje tego pojęcia. Łączą się one w jedną spójną całość, definiując sztuczną inteligencję jako rozum, mądrość, która jest nadawana maszynom, przedmiotom lub rzeczom.

Analiza współczesnych badań na temat sztucznej inteligencji

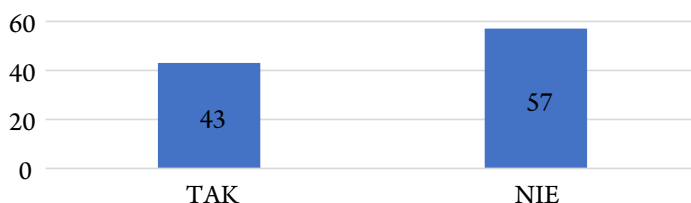
Wraz z rozwojem elektroniki pojawiła się sztuczna inteligencja, nie tylko w formie definicji i teoretycznych rozważań, ale także praktycznych działań, które są już wykorzystywane codziennym życiem człowieka i społeczeństwa. Część ludzi zdaje sobie sprawę z tego, jak istotną rolę odgrywa sztuczna inteligencja w naszym życiu oraz gdzie się pojawia, ale nadal znaczna część populacji nie ma na ten temat żadnej wiedzy, świadomości i rozeznania.

Tematykę sztucznej inteligencji poruszyła firma Huawei podczas kongresu „Rozmowy o Przyszłości”. Edycję tę poświęcono sztucznej inteligencji, a dokładniej zmianom oraz konsekwencjom jej rozwoju. Badanie IPSOS dla Huawei objęło ponad 20 krajów regionu.

Na zadane pytanie: „Czy sztuczna inteligencja ułatwi życie człowiekowi?”, mniej niż połowa badanych osób – 43% – odpowiedziała: „tak, ułatwi życie człowiekowi”, pełniąc rolę prywatnego asystenta. Natomiast odpowiedzi „nie” udzieliło aż 57% badanych (wykres 1).

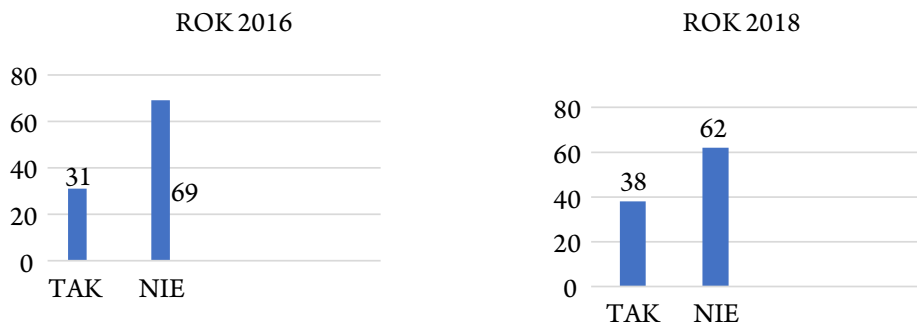
Badania przeprowadzone na zlecenie Huawei udowodniły, że znajomość definicji sztucznej inteligencji zwiększyła się w ciągu 2 lat, co przedstawione zostało na wykresach 2 i 3.

Według danych znajomość pojęcia sztucznej inteligencji zwiększyła się w ciągu 2 lat. Coraz większy rozwój elektroniki i mechanizacji przyczynił się do zwiększenia znajomości tej definicji.



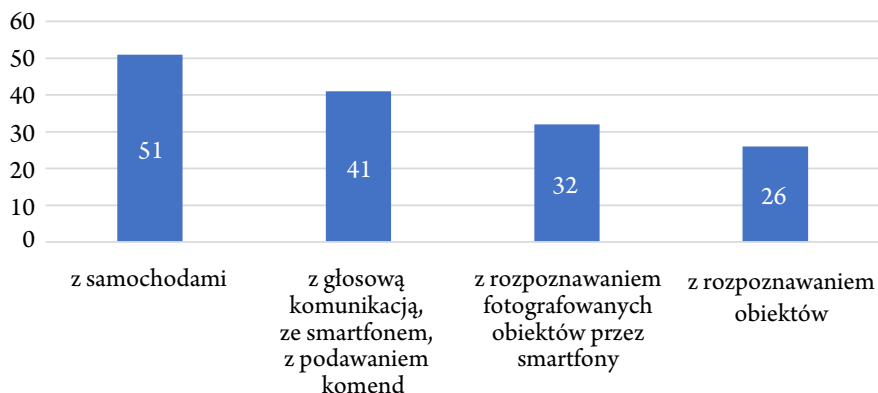
Wykres 1. Rola sztucznej inteligencji w życiu człowieka (w proc.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.operatorzy.pl/telekomunikacja/news/wiadomosci-firmowe/huawei/wyniki-najnowszego-badania-na-temat-postaw-polakow-wobec-sztucznej-inteligencji-zaprezentowane-na-kongresie-huawei-rozmowy-o-przyszlosci,p1978216936> (data dostępu: 26.02.2019).



Wykresy 2 i 3. Wiedza ludzi na temat sztucznej inteligencji w latach 2016 i 2018 (w proc.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.operatorzy.pl/telekomunikacja/news/wiadomosci-firmowe/huawei/wyniki-najnowszego-badania-na-temat-postaw-polakow-wobec-sztucznej-inteligencji-zaprezentowane-na-kongresie-huawei-rozmowy-o-przyszlosci,p1978216936> (data dostępu: 26.02.2019).



Wykres 4. Skojarzenia z pojęciem sztucznej inteligencji (w proc.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.operatorzy.pl/telekomunikacja/news/wiadomosci-firmowe/huawei/wyniki-najnowszego-badania-na-temat-postaw-polakow-wobec-sztucznej-inteligencji-zaprezentowane-na-kongresie-huawei-rozmowy-o-przyszlosci,p1978216936> (data dostępu: 26.02.2019).

Jednym z celów badań przeprowadzonych przez Huawei było również znalezienie odpowiedzi na pytanie: „Z czym najczęściej ludzie kojarzą sztuczną inteligencję?”. Odpowiedzi były różne, ich rozkład przedstawiono na wykresie 4 (w ankiecie podano kilka odpowiedzi do wyboru, toteż nie sumuje się do 100).

Konsumenci na zadane na pytanie: „Z czym najczęściej kojarzy Ci się sztuczna inteligencja”, najchętniej wybierali odpowiedź „z samochodami”. Drugim popularnym skojarzeniem ze sztuczną inteligencją są smartfony lub komunikaty głosowe. Zarówno pierwsze, jak i drugie skojarzenie jest najbardziej traf-

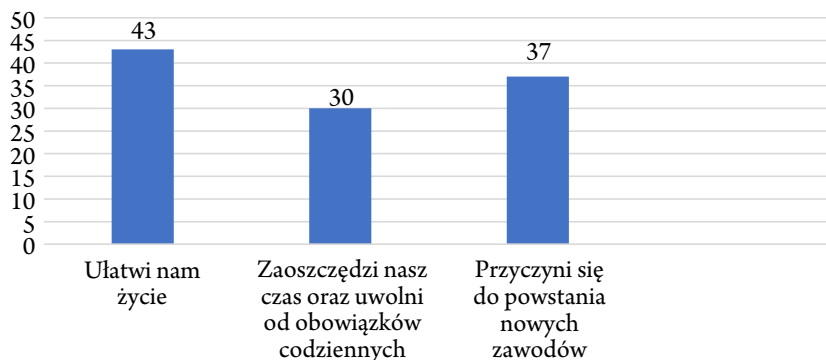
ne. W dzisiejszych czasach prawie każda osoba ma smartfon, więc skojarzenie SI właśnie z nim jest jak najbardziej sensowne.

Do celów tych badań należało również sprawdzenie, z czym najczęściej kojarzona jest sztuczna inteligencja. „Co ciekawe, badanie pokazało, że choć rozwiązania oparte na AI są coraz bardziej znane, nie jest to równoznaczne ze wzrostem świadomości istnienia samej AI w tych rozwiązaniach. Nawet tak powszechnie narzędzia, jak wyszukiwarka Google czy algorytmy programów anty-spamowych są kojarzone z AI (ang. *artificial intelligence*)” (<https://sjp.pwn.pl>).

Skutki pojawienia się sztucznej inteligencji w życiu człowieka

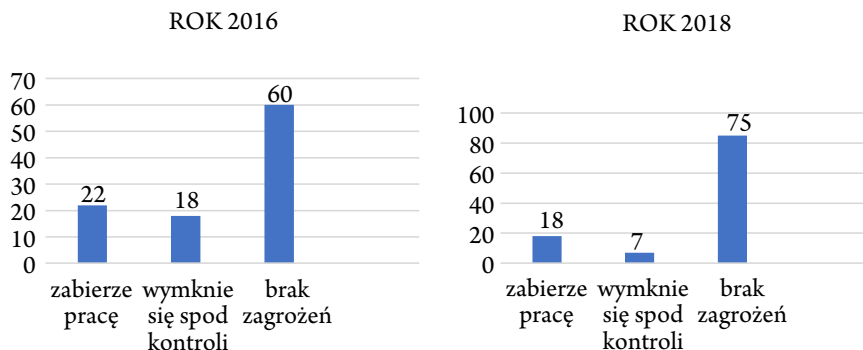
W badaniach firmy Huawei zadano także pytania, na podstawie których można zbadać negatywne i pozytywne skutki sztucznej inteligencji. Większość konsumentów – 43% – jest przekonana o tym, że sztuczna inteligencja ułatwi im życie. Około 30% uważa, że zaoszczędzi im ona wiele czasu oraz uwolni od wielu obowiązków codziennych. Aż 37% badanych twierdzi, że sztuczna inteligencja przyczyni się do powstania nowych zawodów. Dane przedstawiono na wykresie 5.

Dzięki tym danym łatwo zauważyć, że ludzie znają wiele pozytywnych efektów rozwoju sztucznej inteligencji. Czy to oznacza, że wśród badanych nikt nie ma negatywnego zdania na ten temat? Ależ nie. Negatywne konsekwencje zauważyła znacznie mniejsza grupa. Jedynie co dziesiąty badany oraz co piąty



Wykres 5. Pozytywny wpływ sztucznej inteligencji (w proc.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.operatorzy.pl/telekomunikacja/news/wiadomosci-firmowe/huawei/wyniki-najnowszego-badania-na-temat-postaw-polakow-wobec-sztucznej-inteligencji-zaprezentowane-na-kongresie-huawei-rozmowy-o-przyszlosci,p1978216936> (data dostępu: 26.02.2019).



Wykresy 6 i 7. Negatywny wpływ sztucznej inteligencji w latach 2016 i 2018 (w proc.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.operatorzy.pl/telekomunikacja/news/wiadomosci-firmowe/huawei/wyniki-najnowszego-badania-na-temat-postaw-polakow-wobec-sztucznej-inteligencji-zaprezentowane-na-kongresie-huawei-rozmowy-o-przyszlosci,p1978216936> (data dostępu: 26.02.2019).

przedstawiciel firmy stwierdzili jednoznacznie, że sztuczna inteligencja przestanie być kontrolowana przez ludzi i zabierze im pracę. Jednakże strach przed negatywnymi wpływami sztucznej inteligencji zmniejsza się na przestrzeni minionych lat. Zjawisko to przedstawiono na wykresach 6 i 7.

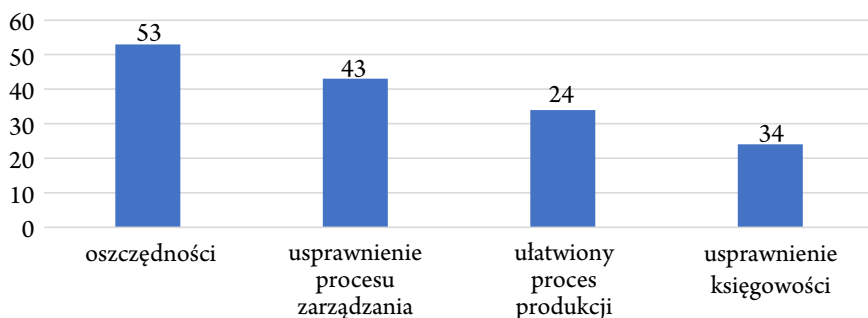
W ciągu 2 lat ludzkie obawy na temat skutków sztucznej inteligencji zmniejszyły się. Coraz mniej konsumentów odpowiedziało, że SI odbierze im pracę lub wymknie się spod kontroli. Co więcej, ponad 15% konsumentów nie widzi negatywnych wpływów rozwoju tej dziedziny w społeczeństwie.

Sztuczna inteligencja w biznesie

W istotnym stopniu na rozwój społeczeństwa wpływa wzrost gospodarczy. Sfera biznesu jest komplementarnym składnikiem sfery gospodarczej. Dlatego warto zadać sobie pytanie, czy sztuczna inteligencja może oddziaływać na biznes.

„Czy sztuczna inteligencja ma również możliwości zastosowania w biznesie?” – jeśli skierować to pytanie tylko do osób w branży biznesu, powiększy się nam liczba dobrych stron rozwoju sztucznej inteligencji – to znaczy dzięki sztucznej inteligencji rosną oszczędności, usprawnione są procesy zarządzania, produkcji i księgowości. Odczuwalne są jednak także negatywne skutki rozwoju tej dziedziny: brak gotowości technologicznej do wdrożenia rozwiązań opartych na sztucznej inteligencji, słabsza jakość obsługi klienta, utrata przewagi

konkurencyjnej. Przedstawiciele firm wskazują także na branże zdominowane przez sztuczną inteligencję: bankowość, sektor finansowy i ubezpieczeniowy, telekomunikacja, edukacja, budownictwo. Odpowiedzi konsumentów przedstawione są na wykresach poniżej (w ankiecie podano kilka odpowiedzi do wyboru, toteż suma procentów nie wynosi 100).



Wykres 8. Sztuczna inteligencja a biznes (w proc.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.operatorzy.pl/telekomunikacja/news/wiadomosci-firmowe/huawei/wyniki-najnowszego-badania-na-temat-postaw-polakow-wobec-sztucznej-inteligencji-zaprezentowane-na-kongresie-huawei-rozmowy-o-przyszlosci,p1978216936> (data dostępu: 26.02.2019).

Okazuje się, że dla ludzi ze sfery biznesu najważniejszym efektem wdrożenia sztucznej inteligencji jest oszczędność oraz usprawnienie procesu zarządzania. Nieco mniej istotne są ułatwiony proces produkcji i usprawnienie księgowości.

Konsumenci udzielili także odpowiedzi na pytanie: „Jakie zawody najbardziej ucierpią na rozwoju sztucznej inteligencji?”. Najbardziej znacząca odpowiedź to branże finansowe.



Wykres 9. Zagrożenia sztucznej inteligencji w biznesie (w proc.)

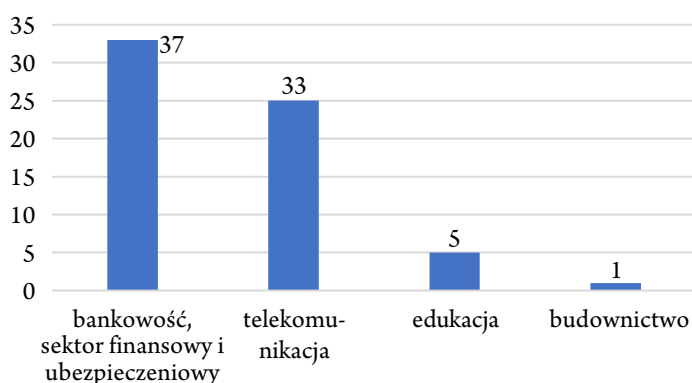
Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.operatorzy.pl/telekomunikacja/news/wiadomosci-firmowe/huawei/wyniki-najnowszego-badania-na-temat-postaw-polakow-wobec-sztucznej-inteligencji-zaprezentowane-na-kongresie-huawei-rozmowy-o-przyszlosci,p1978216936> (data dostępu: 26.02.2019).

Przedstawiciele branży biznesu zdają sobie sprawę, że pojawienie się sztucznej inteligencji oznacza realne zagrożenia, np. brak gotowości technologicznej do wdrożenia rozwiązań opartych na sztucznej inteligencji. Są świadomi, że przyłączenie SI do obsługi klienta może obniżyć jakość tych usług.

Wraz z pojawieniem się sztucznej inteligencji nieuniknione jest, że pewne branże ucierpią. Najbardziej narażone są banki, sektory finansowe i ubezpieczeniowe oraz telekomunikacja. Natomiast takie branże, jak edukacja i budownictwo mają małe szanse, aby ucierzeć za sprawą SI.

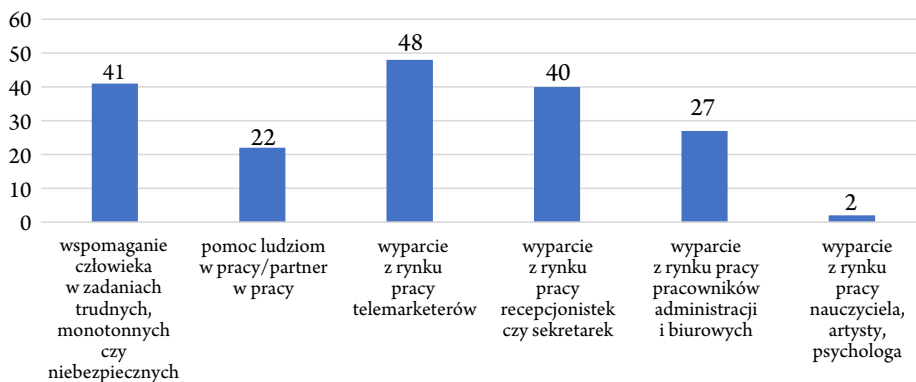
Kolejnym pytaniem zadany konsumentom było pytanie o konsekwencje wpływu sztucznej inteligencji na rynku pracy. Największą zaletą SI wyróżnioną przez uczestników badania jest wspomaganie człowieka w zadaniach trudnych, monotonnych czy niebezpiecznych (41%) oraz pomoc ludziom w pracy (22%). Wielu badanych wskazuje jednak na negatywne wpływy sztucznej inteligencji, to znaczy wyparcie z rynku pracy telemarketerów (48%), pracowników usług, takich jak recepcjonistki czy sekretarki (40%) oraz pracowników administracji i biurowych (27%). Niewielki, ale także negatywny wpływ ma sztuczna inteligencja na takie zawody, jak psycholog, artysta (1%) i nauczyciel (2%).

Znanych jest wiele pozytywnych korzyści związanych z wejściem sztucznej inteligencji na rynek pracy. Najbardziej pozytywne to przede wszystkim pomoc ludziom i ułatwienie im pracy. Negatywne efekty to wyparcie z rynku pracy wielu zawodów. „Ekonomiści odrzucają wizję przyszłości, w której pewnego dnia maszyny odbiorą pracę znacznej części obywateli, często próbują poprzez



Wykres 10. Negatywne skutki sztucznej inteligencji (w proc.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.operatorzy.pl/telekomunikacja/news/wiadomosci-firmowe/huawei/wyniki-najnowszego-badania-na-temat-postaw-polakow-wobec-sztucznej-inteligencji-zaprezentowane-na-kongresie-huawei-rozmowy-o-przyszlosci,p1978216936> (data dostępu: 26.02.2019).



Wykres 11. Pojawienie się sztucznej inteligencji na rynku pracy (w proc.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.operatorzy.pl/telekomunikacja/news/wiadomosci-firmowe/huawei/wyniki-najnowsze-badania-na-temat-postaw-polakow-wobec-sztucznej-inteligencji-zaprezentowane-na-kongresie-huawei-rozmowy-o-przyszlosci,p1978216936> (data dostępu: 26.02.2019).

swoje argumenty, nawiązując do jednej z najważniejszych idei ekonomii – teorii przewagi komparatywnej (...). Głównym założeniem teorii przewagi komparatywnej jest to, że zawsze udaje się znaleźć pracę, jeśli zajmujemy się czymś, w czym nie jesteśmy najgorsi” (Ford 2016, s. 85).

Dlatego też zastosowanie sztucznej inteligencji nie jest równoznaczne z wyparciem z rynku pracy wszystkich zawodów. Złotym środkiem jest pełne zaangażowanie i praca w tym kierunku, w którym naprawdę jesteśmy najlepsi. Jest jednak nieuniknione, że pewna część zawodów zostanie niecelowo zastąpiona robotami. „Wpływ dystrybuowanej inteligencji maszyn jest najbardziej widoczny w przemyśle technologii informacyjnej. Dzięki rozwojowi sieci internetowej na rynku pojawiły się bogate i wpływowe korporacje z zastanawiająco niewielką liczbą pełnoetatowych pracowników” (Ford 2016, s. 87).

Zakończenie

Rozwój cywilizacji zmierza ku wielkiemu przełomowi, pojęcia sztucznej inteligencji stają się coraz bardziej rozpoznawalne i rozumiane przez społeczeństwo, co doskonale ukazuje wynik współczesnych badań. Ludzie chętnie wdrażają sztuczną inteligencję w swoje życie, choć pewna część obawia się efektów pojawienia się jej w codziennym życiu. Pojawienie się sztucznej inteligencji w dużym stopniu może pomóc człowiekowi, nawet stać się jego pomocnikiem, co świadczy o tym, że sztuczna inteligencja ma dobry wpływ na

rozwój społeczeństwa. Jest ona w stanie usprawnić proces zarządzania, ułatwić proces produkcji oraz usprawnić księgowość. Pewne jest, że sztuczna inteligencja w dużym stopniu zastępuje człowieka. Czy więc człowiek w końcu zostanie bez pracy? Czy maszyna jest w stanie całkowicie zastąpić człowieka? Ależ nie. Są zawody, które najbardziej narażone są na zniknięcie z rynku pracy, takie jak bankowość, sektor finansowy i ubezpieczeniowy oraz komunikacja. Pozostałe zawody na razie nie muszą martwić się o utratę stanowisk. Sztuczna inteligencja niesie za sobą pewne ryzyko, przede wszystkim, jak wyżej wspomniano, wypchnięcie z rynku pracy niektórych zawodów, brak gotowości do wdrożenia rozwiązań opartych na sztucznej inteligencji oraz słabsza jakość obsługi klienta. Niniejsza praca zdecydowanie odpowiada na pytanie zawarte w temacie pracy: „Czy sztuczna inteligencja jest w stanie zastąpić człowieka?”. Odpowiedź brzmi: sztuczna inteligencja w dużym stopniu jest w stanie zastąpić człowieka, niesie to jednak za sobą pozytywne oraz negatywne skutki. Sztuczna inteligencja rozpowszechni się więc w społeczeństwie, ale to ludzie zdecydują, na ile pozwolą się jej rozwinąć.

BIBLIOGRAFIA

- Badania firmy Huawei – „Kongres Huawei. Rozmowy o Przyszłości” (2016–2018), <https://sjp.pwn.pl> (data dostępu: 26.02.2019).
<https://www.operatorzy.pl/telekomunikacja/news/wiadomosci-firmowe/huawei/wyniki-najnowszego-badania-na-temat-postaw-polakow-wobec-sztucznej-inteligencji-zaprezentowane-na-kongresie-huawei-rozmowy-o-przyszlosci,p1978216936> (data dostępu: 26.02.2019).
- Ford M. (2016), *Świt robotów*, Warszawa: cdp.pl.
- Maryniarczyk A. (2000–2009), *Powszechna encyklopedia filozofii*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Żak.
- Reber A. i Reber E. (2005), *Słownik psychologii*, Warszawa: Scholar.
- Różanowski K. (2007), *Sztuczna inteligencja: rozwój, szanse i zagrożenia*, „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki”, yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.baztech-1cd1832b-24aa-4187-9c90-4bed4c-d6eb97 (data dostępu: 26.02.2019).
- www.ptta.pl/pef/pdf/i/Inteligencjaszt.pdf (data dostępu: 26.02.2019).

STRESZCZENIE

Wszyscy w mniejszym lub większym stopniu zdajemy sobie sprawę, że żyjemy w niesamowitych czasach. Technologia rozwija się błyskawicznie, zmieniając nasze życie nie z pokolenia na pokolenie, ale z dekady na dekadę, a nawet jeszcze szybciej. W obliczu coraz szybszego rozwoju naszego kraju narasta ludzka ciekawość, w jakim stopniu sztuczna inteligencja jest w stanie zastąpić człowieka. Sztuczna inteligencja na przestrzeni lat pojawiła się, nie tylko w formie definicji i teoretycznych rozważań, ale praktycznych działań, które są już wykorzystywane w codziennym życiu człowieka i społeczeństwa. Dzięki badaniom naukowym możliwe jest sprawdzenie znajomości oraz opinii ludzi na temat rozwoju SI. Celem niniejszej pracy jest wyjaśnienie pojęcia inteligencji oraz sztucznej inteligencji, a dodatkowo przedstawienie wyników badań naukowych na temat konsekwencji wynikających z upowszechnienia SI w kraju.

SŁOWA KLUCZOWE: inteligencja, sztuczna inteligencja, znajomość ludzka na temat sztucznej inteligencji, konsekwencje pojawienia się sztucznej inteligencji

SUMMARY

We all know to a greater or lesser extent that we live in amazing times. Technology develops rapidly, changing our lives not from generation to generation, but from a decade to a decade, and even even faster. In the face of an ever faster development of our country, there is a human curiosity to what extent artificial intelligence is able to replace a human being. Artificial intelligence over the years has appeared, not only in the form of definitions and theoretical considerations but practical activities that have already been used in the everyday life of man and society. Thanks to scientific research, it is possible to check the knowledge and opinions of people about the development of SI (Artificial Intelligence).

KEYWORDS: intelligence, artificial intelligence, human knowledge about artificial intelligence, consequences of the appearance of artificial intelligence

PAULINA RZEPECKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: pola_rzepka@interia.pl

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji: 20.03.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 11.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.11.2019



Druk i oprawa
Wydawnictwo UJK