

Alicja Baum  
Joanna Łukasiewicz-Wieleba

# Korelaty uzdolnień szachowych

## Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa 2018

# Korelaty uzdolnień szachowych

Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry



# **Korelaty uzdolnień szachowych**

Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry

**Alicja Baum**

**Joanna Łukasiewicz-Wieleba**

**Warszawa 2018**

**Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej**

**Recenzent**

**dr hab., prof. APS Maciej Tanaś**

**Projekt okładki**

iMPR Jacek Król

**Redakcja**

Joanna Marek-Banach

**Korekta**

Hanna Cieśla

**Skład i łamanie**

iMPR Jacek Król

**Projekt okładki**

Agnieszka Romaszewska

**Ilustracje**

<https://www.pexels.com/>

**ISBN 978-83-64953-93-4**

Publikacja dofinansowana przez  
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
ze środków na działalność statutową



Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne 3.0 Polska

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 14

Druk i oprawa: Drukarnia Sowa

## Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	9
<b>Elitaryzm w szachach</b> .....	13
<i>Szachy nowożytne w Europie i na świecie</i> .....	14
Międzynarodowa Federacja Szachowa.....	15
Europejska Unia Szachowa .....	19
<i>Szachy w Polsce</i> .....	21
Polski Związek Szachowy .....	22
Młodzieżowa Akademia Szachowa jako szczególny przykład wsparcia dzieci i młodzieży uzdolnionej .....	27
<i>Trenerzy szachowi</i> .....	30
<b>Uwarunkowania wybitnych uzdolnień</b> .....	36
<i>Wieloczynnikowy model zdolności Franza J. Mönksa</i> .....	36
Środowisko rodzinne.....	42
Środowisko szkolne.....	48
Środowisko rówieśnicze.....	53
<i>Cechy i zachowania znamionujące zdolności</i> .....	54
<i>Obraz siebie, wiedza o sobie i samoocena</i> .....	57
<i>Preferencje uczenia się i style myślenia</i> .....	61
<b>Czynniki warunkujące rozwój wybitnych uzdolnień szachowych – analiza biografii mistrzów świata</b> .....	64
<i>Zainteresowania, zdolności i pozytywne cechy</i> .....	65
<i>Problemy, deficyty i negatywne cechy</i> .....	68
<i>Motywacja i wiek podjęcia treningu szachowego</i> .....	71
<i>Środowisko rodzinne – rodzina pochodzenia i własna</i> .....	74
<i>Wykształcenie i praca</i> .....	76
<i>Twórczość w szachach i innych dziedzinach</i> .....	78

<b>Założenia metodologiczne</b> .....	85
<i>Cel badań i problemy badawcze</i> .....	85
<i>Metody, techniki i narzędzia badawcze</i> .....	86
<i>Dobór i charakterystyka badanych prób</i> .....	87
Uzdolnieni szachiści.....	88
Rodzice szachistów.....	89
Trenerzy Młodzieżowej Akademii Szachowej .....	90
<b>Korelaty uzdolnień szachowych – wyniki badań</b> .....	92
<i>Zdolności i cechy młodych szachistów</i> .....	92
Zdolności i cechy charakteryzujące	
uzdolnionego szachistę – deklaracje trenerów .....	92
Zdolności kierunkowe młodych szachistów – nominacje	
trenerów i rodziców .....	94
Autonominacje młodych szachistów – samoświadomość	
mocnych stron.....	96
Zdolności twórcze – wyniki testów twórczości .....	102
Negatywne cechy lub zachowania .....	104
<i>Problemy i deficyty występujące u uzdolnionych szachistów</i> .....	108
<i>Motywacja</i> .....	111
Motywacja do podjęcia gry w szachy.....	111
Podtrzymywanie motywacji do gry w szachy.....	113
Zainteresowania jako źródło zdolności i motywacji.....	114
Rywalizacja jako czynnik podtrzymujący motywację.....	117
<i>Sposoby uczenia się uzdolnionych szachistów</i> .....	122
Typ percepcji .....	122
Style myślenia.....	124
Preferowane warunki treningu szachowego .....	127
Proces uczenia się i samodzielność	
w samoocenie szachistów .....	130
<i>Charakterystyka środowiska uzdolnionych szachistów</i> .....	138
Rodzina .....	138
Miejsce zamieszkania .....	138
Dzietność.....	138
Style wychowania.....	138
Relacje z rodzicami.....	139

---

Relacje z rodzeństwem .....	140
Rówieśnicy .....	142
Szkoła .....	148
Zajęcia dodatkowe .....	161
<i>Czynniki warunkujące rozwój szachowego talentu</i> .....	163
Katalizatory szachowego talentu .....	163
Inhibitory szachowego talentu .....	166
<b>Dyskusja wyników</b> .....	168
<i>Charakterystyka uzdolnionego szachisty i jego środowiska</i> .....	168
<i>Szachy tylko dla mężczyzn?</i> .....	179
Uwarunkowania rozwoju uzdolnień szachowych .....	183
<b>Zakończenie</b> .....	185
<b>Bibliografia</b> .....	186
<b>Informacje o autorkach</b> .....	202
<b>Aneks</b> .....	203





## Wstęp

Wybitny pedagog John Dewey (2005, s. 27) w swoim credo pisał: „jedynie przez nieustanną i wnikliwą obserwację zainteresowań dziecka dorosły człowiek może wejść w jego życie i ocenić, do czego ono jest zdolne i nad jakim materiałem może pracować najchętniej i najwydajniej”. Refleksja ta jest trafna i stale aktualna. Zainteresowania i pasje, które przejawiają dzieci i młodzież, często stają się podwaliną ich dążeń i osiągnięć.

Szachy jako gra, lecz także dyscyplina sportu cieszą się społecznym uznaniem. Dostrzega się ich wychowawczą i kształcącą rolę, są doceniane jako trening intelektualny, wzmacniają koncentrację i uczą myślenia strategicznego. Te walory sprawiają jednak, że szachy są atrakcyjne dla dzieci o określonych cechach intelektualnych i osobowościowych. Tym bardziej, że w wyobraźni wielu osób funkcjonuje stereotyp (np. mówi się ironicznie, że ktoś ma refleks szachisty), deprecjonujący rangę tego sportu. Jednakże dla wielu młodych ludzi szachy stają się pasją i celem życia. Od dziecięcych lat poświęcają czas i wysiłek, by doskonalić się w grze i mierzyć z wyzwaniami.

W poszczególnych dziedzinach występują momenty, w których warto rozpocząć treningi, gdy osoba osiąga szczyt swoich możliwości oraz kiedy talent wygasza się (por. Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011). Wczesne wykrycie zdolności w dziedzinie szachów może sprzyjać ich adekwatnemu rozwojowi. Szkoła dla wielu dzieci, szczególnie posiadających zdolności intelektualne, jest źródłem rozczarowań, dlatego poszukiwanie pozaszkolnych obszarów, w których mogą one podejmować i realizować intelektualne wyzwania, stanowi ważny element rozwoju i podtrzymywania ich potrzeb edukacyjnych.

W polskich badaniach nad zdolnościami niewiele jest takich, które odnosiłyby się do uzdolnień szachowych. Popularny w naszym kraju program *Edukacja przez Szachy w Szkole* (por. Baum i in., 2017) przyczynił się do popularyzacji tej gry w środowisku edukacyjnym. W wielu przedszkolach i szkołach zajęcia szachowe są na stałe wpisane w ofertę lekcji dodatkowych. Te egalitarne działania służą

upowszechnianiu gry wśród wszystkich uczniów, dając im możliwość poznania podstaw i stanowiąc zachętę do dalszego jej zgłębiania.

Prezentowana publikacja odnosi się do elitarnego ujęcia gry. Szachy, podobnie jak inne dziedziny sportu, wymagają poświęceń nie tylko ze strony samego szachisty, lecz także jego najbliższego otoczenia. Kształceniem zdolnych szachistów zajmują się przede wszystkim kluby szachowe albo indywidualni trenerzy, jednak motywację do tej gry młodzi ludzie znajdują często w początkowych latach życia w swojej rodzinie. Osiąganie sukcesów, potwierdzonych wygranymi w turniejach oraz pozycją w rankingu, wymaga też podtrzymania motywacji do regularnych treningów. Osiągnięcie wysokiego poziomu umiejętności musi być okupione czasochłonnym wysiłkiem – treningi szachowe mogą zajmować kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt godzin tygodniowo (por. van Delft, van Delft, 2010). Wymaga to zaangażowania nie tylko samego szachisty, lecz także, szczególnie w początkowych etapach rozwoju szachowych umiejętności, wsparcia ze strony rodziców. Ponadto, oprócz motywacji do wysiłku oraz pomocy rodziny, niezbędne w osiągnięciu sukcesu są także szczególne predyspozycje intelektualne i twórcze młodego człowieka. Co więcej, sport ten jawi się jako bardziej przyjazny dla chłopców. Wyniki w rankingach szachowych ukazują duże zróżnicowanie osiągnięć ze względu na płeć zawodników: na liście 100 graczy o najwyższym rankingu jest tylko jedna kobieta – Chinka Hou Yifan (2680 ELO; 64 miejsce)<sup>1</sup>, jedyna aktywna szachistka z rankingiem powyżej 2600 ELO. Jedynie 24 kobiety z listy *Top 100 Women* posiadają tytuł arcymistrza<sup>2</sup>, przy tym jedynie 1% arcymistrzów w ogóle stanowią kobiety. Dziewczęta także później niż chłopcy osiągają najważniejsze tytuły szachowe<sup>3</sup>. Statystyki pokazują, że najlepsi mężczy gracze są zdecydowanie lepsi od najlepszych kobiet

---

<sup>1</sup> Stan na 01.12.2017 r.

Na podstawie: <https://ratings.fide.com/top.phtml?list=men> – data dostępu 01.12.2017.

<sup>2</sup> Stan na 01.12.2017 r.

Na podstawie: <https://ratings.fide.com/top.phtml?list=women> – data dostępu 01.12.2017.

<sup>3</sup> Na przykład najmłodszy szachowy arcymistrz w dniu zdobycia ostatniej normy miał 12 lat i 7 miesięcy, a arcymistrzynie 14 lat, 6 miesięcy i 2 dni (16 miejsce na liście najmłodszych arcymistrzów).

(Bilalić i in., 2009)<sup>4</sup>. Dlatego, pomimo faktu, że szachy nie są sportem wymagającym sprawności i siły fizycznej, kobiety są uważane za gorsze w tej dziedzinie, rankingi zaś pokazują, że na pewno są mniej skuteczne<sup>5</sup> (Maass, D’Ettole, Cadinu, 2008). Jak podkreśla Ingrid Galitis (2002), umiejętności szachowe są cenione, ale jednocześnie przypisuje się je do męskiej części populacji.

To, jakim potencjałem oraz jakimi cechami charakteryzują się młodzi, uzdolnieni polscy szachiści i szachistki, a także w jaki sposób funkcjonują oni w rodzinie, szkole i wśród rówieśników, próbowałyśmy rozstrzygnąć w prezentowanych badaniach<sup>6</sup>. Ważnym wątkiem analiz stał się także ten dotyczący różnic w płci – staramy się dociec, w jakich sferach różnią się chłopcy i dziewczynki uprawiający szachy.

Książka ta jest przede wszystkim pozycją naukową, służy poznaniu, poszerzeniu wiedzy o zdolnych młodych ludziach, którzy poświęcają się szachom i w perspektywie – mają szansę osiągnąć doskonałość w tej dziedzinie. Przybliżamy więc pewien uchwycony badaniami moment w ich rozwoju, ukazując posiadane przez nich zdolności i motywację oraz w pewnym zakresie opisując środowisko, w którym się wychowują.

Przy tym zauważamy, że w polskiej literaturze pedagogicznej brakuje publikacji, które pomogłyby rodzicom i nauczycielom rozpoznać dzieci, mające predyspozycje do wysokich osiągnięć w dziedzinie szachów. Publikacja ta, zawierająca dość obszerną charakterystykę młodych zdolnych szachistów, wpisuje się w cele i zadania praktycznej edukacji zdolnych; może być wykorzystana przez

---

<sup>4</sup> Chociaż przytoczone dane statystyczne pomijają fakt, jak wielka jest rozbieżność w udziale kobiet i mężczyzn w tym sporcie, co ma oczywiste konsekwencje dla prawdopodobieństwa płci najlepszych graczy (Bilalić i in., 2009).

<sup>5</sup> Wątek dotyczący różnic w reprezentacji kobiet i mężczyzn w dziedzinach wymagających wysokich zdolności intelektualnych jest poruszany w różnych kontekstach. Odnosi się między innymi do analizy różnic biologicznych, socjalizacji, ról płciowych, różnic kulturowych i in. (por. Bilalić i in., 2009).

<sup>6</sup> Prezentowane w książce badania zostały przeprowadzone w ramach projektu badawczego *Korelaty nietypowych uzdolnień. Środowiskowe badania nad młodymi szachistami* (BSTP 8/16-I) ze środków Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Kierownikiem projektu była dr Alicja Baum.

trenerów szachowych, a także nauczycieli jako pomoc w diagnozie poziomu zdolności kierunkowych, w planowaniu wspierania ich rozwoju i w systemach doradczych skierowanych na nauczycieli i rodziców. Jak zauważa Franz Mönks (2014), rodzice i nauczyciele często nie wiedzą, jak niezwykle zdolności posiadają ich dzieci, potrzebują czasem impulsu, by poszukiwać w nich niezwykłego potencjału, kreatywności czy niezależności. Mamy nadzieję, że ta publikacja może stać się takim impulsem, który ukierunkuje uwagę opiekunów na wyjątkowe predyspozycje ich podopiecznych w dziedzinie szachów.

Publikacja ta powstała dzięki zaangażowaniu wielu osób. Dlatego pragniemy przekazać im swoje podziękowania. Serdecznie dziękujemy rodzicom i trenerom Młodzieżowej Akademii Szachowej oraz samym uzdolnionym szachistom za aktywne włączenie się do badań – dzięki ich odpowiedziom możliwe było stworzenie zaprezentowanej tu charakterystyki młodych szachistów osiągających wymierne wyniki sportowe.

Wyrażamy również wdzięczność naszemu recenzentowi, prof. Maciejowi Tanasiowi nie tylko za wnikliwe przeczytanie książki, lecz także za docenienie podjętej przez nas tematyki i dostrzeżenie jej znaczenia dla polskiej edukacji.

Autorki

Warszawa, 20 października 2017 r.

## Elitaryzm w szachach

Historia szachów sięga połowy VI wieku, a za ich kolebkę są uznawane Indie. Autorzy poruszający to zagadnienie powołują się na pracę wybitnego angielskiego historyka Harolda Jamesa Ruthven Murraya *Historia szachów*, która została opublikowana w 1913 roku (por. Gawlikowski, 1976; Frey, Witkowski, 1978; Giżycki, 1984; Litmanowicz, Giżycki, 1986; Litmanowicz, 1987; Filipowicz, 2007).

Z Indii szachy rozprzestrzeniły się na Persję i stąd właśnie pochodzą pierwsze udokumentowane informacje na temat samej gry. Legendarną wersję ich narodzin opisał perski poeta Firdausi w eposie *Księga królów*. Mędrzy za pomocą szachów relacjonują w nim przebieg bitwy, w czasie której zginął królewicz Thalhand, w innym zaś epizodzie, o charakterze kronikarskim, na dwór szacha Chosroesa (Chusrau) I przybywają wysłannicy rady hinduskiego z darami, wśród których znajdowała się gra czaturanga<sup>7</sup> (Giżycki, 1984; Schulz, 2016).

Do rozwoju szachów znacząco przyczynili się Arabowie, którzy po opanowaniu Persji ulepszyli i wzbogacili zasady gry. Dzięki nim szachy zaczęły rozprzestrzeniać się na inne kraje (Litmanowicz, 1987; Filipowicz, 2007). Do Europy trafiły na przełomie VIII i IX wieku. Do Hiszpanii i na Sycylię szachy przenieśli Maurowie, a do Rosji trafiły bezpośrednio ze Wschodu. We Francji znano je za czasów Karola Wielkiego, który był ich wielkim zwolennikiem. W Niemczech w szachy grano już w X–XI wieku, podobnie jak w Skandynawii i Czechach. Do Anglii trafiły z Niemiec i Francji w wieku XII. O wzroście popularności szachów w tym okresie może świadczyć fakt, że ich motywy pojawiają się w heraldyce, a także znajdują swoje miejsce w rękopisach i pierwodrukach (Giżycki, 1984).

Za największe i najwartościowsze dzieło o szachach (i innych grach) stworzone w języku europejskim przez pisarzy średniowiecznych jest uznawany rękopis *Księga o szachach, grach w kości i grach*

---

<sup>7</sup> Czturanga to hinduska nazwa szachów, w Persji zaś szachy nazywano *czatrang*. Po opanowaniu Persji przez Arabów zyskały miano *szatrandż*. Słowo „szachy” nawiązuje do perskiej tradycji tej gry, gdzie *shah* oznacza króla (Giżycki, 1984; Litmanowicz, Giżycki, 1986; Schulz, 2016).

tablicowych pochodzący z 1283 roku. Został on napisany po hiszpańsku na zlecenie i pod nadzorem króla kastylijskiego Alfonsa X Mądrogo. Za drugie najgłośniejsze dzieło średniowiecza uznaje się traktat o charakterze moralizatorskim Jakuba Cessolisa *O obyczajach ludzi oraz powinnościach stanów przednich i niższych* (potocznie nazywanym również *O grze w szachy*). Dzieło to doczekało się przekładów na inne języki, a także było rozpowszechniane w łacińskich odpisach. Jak pisze Jerzy Giżycki (1984, s. 23), „zrobiło niebywałą karierę, stając się w przestrzeni paru wieków bezsprzeczny bestseller”.

Rozkwit szachów w Europie datuje się na początek XVI wieku, co było skutkiem zmian w zasadach gry zaproponowanych przez szachistów włoskich pod koniec wieku XV<sup>8</sup>. Dzięki nim szachy stały się grą bardziej dynamiczną, kombinacyjną, o dużej różnorodności wariantów. Tak zmienione szachy zyskały miano szachów nowoczesnych, w przeciwieństwie do starych, nazywanych również arabskimi (Litmanowicz, 1987).

Pierwszy podręcznik do gry w szachy na nowych zasadach opracował hiszpański mistrz Lucena w 1497 roku. Kolejne Portugalczyk Damiano (1515 rok), Hiszpan Ruy Lopez (1561 rok), Włosi Horatio Gianutio (1597 rok), Alessandro Salvio (1604 rok), Pietro Carrey (1617 rok) i Gioacchimo Greco (około 1620 roku) (Giżycki, 1984).

### **Szachy nowożytne w Europie i na świecie**

Początek okresu świetności zarówno teorii, jak i praktyki szachowej w Europie przypada na połowę XVIII wieku. Od tego czasu liczona jest nowożytna era szachów, a otwierają ją dwaj wybitni gracze: François-André-Danican Philidor i Filip Stamma. Philidor już jako czternastolatek odnosił sukcesy w słynnej paryskiej Café de la Regence, gdzie grali czołowi szachiści Francji, a także najlepsi gracze z zagranicy. Podręcznik *Analiza gry w szachy* (1749 rok) jego autorstwa stał się biblią dla wielu późniejszych pokoleń szachistów. Stamma zaś przeszedł do historii jako twórca zadań szachowych

---

<sup>8</sup> Zmiany te dotyczyły ruchów dwóch figur – hetmana i gońca. Hetman z figury najsłabszej na szachownicy, mogącej przemieszczać się tylko o jedno pole na ukos, stał się figurą najsilniejszą, a goniec zwiększył zakres działania z trzech do dowolnej liczby pól na ukos.

oraz książek: *Zarys gry w szachy* (1737 rok) i *Szlachetna gra w szachy* (1745 rok) (Giżycki, 1984). W tym czasie szachy zyskały zainteresowanie coraz szerszych kręgów społecznych, a mecze i turnieje status imprez publicznych (Litmanowicz, Giżycki, 1986).

Pierwszy oficjalny międzynarodowy turniej szachowy został rozegrany w Londynie w 1851 roku, na którym zwycięstwo odniósł niemiecki profesor matematyki z Wrocławia Adolf Anderssen, od tego momentu uznawany za nieoficjalnego mistrza kontynentu (Giżycki, 1984). Turniej ten otworzył historię zmagania szachistów z całego świata na imprezach wieloosobowych (Litmanowicz, Giżycki, 1986).

Kolejny ważny turniej został rozegrany w Nowym Jorku w 1857 roku. To na nim rozbłysła gwiazda genialnego amerykańskiego szachisty Paula Morphy'ego, który był znany z błyskawicznych akcji, oszałamiających kombinacji i głębokich planów strategicznych. Jednakże jego kariera, podczas której pokonał wszystkich najgroźniejszych rywali (łącznie z Adolfem Anderssenem), trwała zaledwie kilka lat (Frey, Witkowski, 1978; Litmanowicz, 1987), a on sam został określony „dumą i goryczą szachów” (Giżycki, 1984, s. 43).

Kolejny rozdział w historii szachów, związany z rywalizacją o mistrzostwo świata, otwiera Wilhelm Steinitz<sup>9</sup>. Steinitz zdobył tytuł pierwszego, oficjalnego mistrza świata<sup>10</sup> w roku 1866 po wygraniu meczu z Adolfem Anderssenem. Po tym wydarzeniu szachy zmierzły do profesjonalizacji.

### **Międzynarodowa Federacja Szachowa<sup>11</sup>**

Do pełnej profesjonalizacji szachów, jak uważał drugi mistrz świata Emmanuel Lasker, konieczne było zjednoczenie środowiska

---

<sup>9</sup> Romuald Frey i Stefan Witkowski (1978) dzielą ten okres na dwa etapy: pierwszy od Wilhelma Steinitza do śmierci Aleksandra Alechina (czwartego mistrza świata), kiedy nie było sprecyzowanego regulaminu meczów o tytuł, a mistrz sam typował przeciwnika (tzw. okres prywatnych mistrzów) i drugi po meczu o mistrzostwo w 1948 roku, nad którym patronat objęła Międzynarodowa Federacja Szachowa (FIDE poświęcono kolejny podrozdział książki).

<sup>10</sup> Mistrzom świata dedykowano trzeci rozdział książki *Czynniki warunkujące rozwój wybitnych uzdolnień szachowych – analiza biografii mistrzów świata*.

<sup>11</sup> Informacje nieopatrzone źródłem pochodzą ze strony Międzynarodowej Federacji Szachowej – <http://www.fide.com>.



szachowego w ramach jednej, sprawnej organizacji (Kasparow, 2006a). Organizacja taka powstała 20 lipca<sup>12</sup> 1924 roku, kiedy po zakończeniu nieoficjalnej olimpiady szachowej w Paryżu została powołana do życia Międzynarodowa Federacja Szachowa (*Fédération Internationale des Échecs*) od francuskiego akronimu nazywana FIDE (por. np. Gawlikowski, 1976; Frey, Witkowski, 1978; Giżycki, 1984; Litmanowicz, Giżycki, 1986; Litmatowicz, 1987; Filipowicz, 2007). Wśród jej założycieli byli przedstawiciele Argentyny, Belgii, Czechosłowacji, Finlandii, Francji, Hiszpanii, Holandii, Jugosławii, Kanady, Polski<sup>13</sup>, Rumunii, Szwajcarii, Węgier, Wielkiej Brytanii, Włoch oraz główny inicjator Pierre Vincent, sekretarz generalny Federacji Francuskiej (Litmanowicz, Giżycki, 1986; Filipowicz, 2007). Pierwszym prezydentem FIDE został Alexander Rueb<sup>14</sup>.

Początkowo organizacja ta nie odgrywała jednak wiodącej roli, należało do niej bowiem zaledwie kilkanaście związków państwowych, które w tym czasie również były słabe. Międzynarodowa Federacja Szachowa musiała okrzepnąć i zdobyć autorytet, co trwało około ćwierć wieku. Faktycznie najważniejsze rozgrywki, czyli o Mistrzostwo Świata, są rozgrywane pod egidą FIDE od roku 1948 (Gawlikowski, 1976; Schulz, 2016). Należy jednak podkreślić, że już na II Kongresie w 1925 roku podjęto wiele ważnych decyzji, między innymi o wprowadzeniu skrótu FIDE, który jest używany do dziś. Od początku również czyniono starania, aby uporządkować rozgrywki drużynowe (np. Olimpiady Szachowe) oraz przepisy gry i regulaminy, a także podjęto kroki zmierzające do włączenia FIDE do ruchu olimpijskiego (Filipowicz, 2007).

W 1999 roku Światowa Federacja Szachowa została uznana przez Międzynarodowy Komitet Olimpijski za Międzynarodową Federację Sportu.

Obecnie FIDE jest jedną z największych organizacji sportowych na świecie – zrzesza 189 narodowych związków szachowych

---

<sup>12</sup> Od 1966 roku 20 lipca obchodzony jest Międzynarodowy Dzień Szachów.

<sup>13</sup> Polskim sygnatariuszem aktu założycielskiego FIDE był Izaak Towbin, członek Warszawskiego Towarzystwa Zwolenników Gry Szachowej (Filipowicz, 2007).

<sup>14</sup> Prezydentami FIDE byli: Alexander Rueb (1924–1949), Folke Rogard (1949–1970), Machgielis (Max) Euwe (1970–1978), Friderik Olafsson (1978–1982), Florencio Campomanes (1982–1995), Kirsan Nikołajewicz Ilumżynow (od 1995 roku).

z Azji, Ameryki, Afryki i Europy<sup>15</sup>. Jako jedyna ma prawo do organizowania Mistrzostw Świata w Szachach, Olimpiady Szachowej oraz nadzorowania wszystkich zawodów międzynarodowych.

Siedzibą FIDE jest Szwajcaria.

Najwyższą władzą FIDE jest Generalne Zgromadzenie (Kongres FIDE), które obraduje co dwa lata podczas olimpiad szachowych<sup>16</sup>. Innymi organami FIDE są: Zarząd<sup>17</sup>, Rada Prezydencka<sup>18</sup>, Sekretariat oraz Komisje (obecnie jest ich 26).

Oficjalnymi językami FIDE są angielski i francuski, a podczas Kongresów dodatkowo hiszpański i rosyjski. Organizacja ta posiada własną flagę i hymn z muzyką hrabiego Gian Carlo dal Verme i słowami Marcela Bermana, który jest odtwarzany na ceremonii otwarcia i zakończenia każdej dużej imprezy szachowej.

Dewizą FIDE jest łacińska sentencja *Gens una sumus* (Jesteśmy jedną rodziną), a mottem hasło *Moralną siłą FIDE jest dyscyplina jej członków*. Obecnie w materiałach promujących FIDE widnieje także inne motto nawiązujące do jednego z aktualnych priorytetów organizacji, jakim jest powszechna edukacja szachowa: *Nasze dzieci naszą przyszłością* (ang. *Our children are our future*).

Do głównych zadań FIDE należą: wydawanie przepisów szachowych, opracowanie regulaminów dotyczących organizacji rozgrywek o mistrzostwo świata i innych odbywających się pod auspicjami FIDE<sup>19</sup>, wyliczanie rankingów zawodników, nadawanie tytułów szachowych, wydawanie licencji sędziowskich oraz trenerskich<sup>20</sup> i inne.

---

<sup>15</sup> Wykaz wszystkich państw należących do FIDE zamieszczono w Aneksie w tabeli 4.

<sup>16</sup> Olimpiady szachowe są rozgrywane od 1927 roku. W Polsce dwukrotnie odbył się Kongres FIDE: pierwszy zorganizowano w Warszawie w 1935 roku, a drugi w Krakowie w październiku 2011 roku.

<sup>17</sup> W skład Zarządu wchodzi: prezydent, prezydent honorowy, zastępca prezydenta, sekretarz generalny, skarbnik, wiceprezydenci, honorowi wiceprezydenci, prezydenci czterech kontynentów, zastępcy prezydentów czterech kontynentów, czterech wybranych przedstawicieli z każdego kontynentu, audytor, aktualny mistrz świata, aktualna mistrzyni świata.

<sup>18</sup> W skład Rady Prezydenckiej wchodzi: prezydent, honorowy prezydent, zastępca prezydenta, sekretarz generalny, skarbnik, wiceprezydenci, prezydenci czterech kontynentów, aktualny mistrz świata, aktualna mistrzyni świata, honorowy wiceprezydent.

<sup>19</sup> Kalendarz imprez szachowych organizowanych przez FIDE jest dostępny na stronie internetowej <https://www.fide.com/calendar/fide-calendar.html>.

<sup>20</sup> Informacje na temat międzynarodowych tytułów szkoleniowych przyznawanych przez FIDE można znaleźć w podrozdziale *Trenerzy szachowi*, s. 30.

Wylizaniem rankingów zawodników oraz weryfikacją tytułów szachowych w ramach FIDE zajmuje się Komisja Kwalifikacyjna (*Qualification Commission*, QC).

Obowiązujący system rankingowy<sup>21</sup> (nazywany rankingiem ELO) został wprowadzony w 1970 roku na kongresie FIDE w Siegen. Jego twórcą był amerykański profesor matematyki węgierskiego pochodzenia Arpad Elo (Litmanowicz, Giżycki, 1986). W tym czasie najwyższy ranking na świecie 2720 osiągnął 11 mistrz świata Robert Fischer<sup>22</sup>.

Obecnie ocena rankingowa jest wyliczana oddzielnie dla szachów klasycznych, szybkich, błyskawicznych, a nawet bulleta (tylko dla partii rozgrywanych on-line)<sup>23</sup>, a listy są aktualizowane comiesięcznie. Rankingi wszystkich sklasyfikowanych zawodników można sprawdzać na stronie internetowej FIDE<sup>24</sup>.

Jedynymi uznawanymi przez FIDE tytułami szachowymi są (w kolejności od najwyższego): Grandmaster (GM) – Arcymistrz, International Master (IM) – Mistrz Międzynarodowy, FIDE Master (FM) – Mistrz FIDE, Candidate Master (CM) – Kandydat na Mistrza, Woman Grandmaster (WGM) – Arcymistrzyni, Woman International Master (WIM) – Mistrzyni Międzynarodowa, Woman FIDE Master (WFM) – Mistrzyni FIDE, Woman Candidate Master (WCM) – Kandydatka na Mistrzynię Międzynarodową. Tytuły te są nadawane dożywotnio. Mogą być one przyznawane za wyniki w konkretnych turniejach o randze Mistrzostw (tzw. tytuły automatyczne – *Direct title*) oraz jako efekt wypełnienia ściśle określonych dla

---

<sup>21</sup> Jest to system liczbowy i służy do wyliczania obiektywnej siły gry szachistów.

<sup>22</sup> W dotychczasowej historii szachów najwyższy ranking ELO uzyskał w maju 2014 roku obecny mistrz świata Magnus Carlsen – 2882 (<https://chess-db.com/public/pinfo.jsp?id=1503014> – data dostępu 30.08.2017). Do Magnusa Carlsena należy również rekord rankingu ELO uzyskanego podczas turnieju przez juniora (tzw. ELO performance) i wynosi 3002 (Schulz, 2016).

<sup>23</sup> Różnice w wymienionych rodzajach szachów dotyczą tempa gry przewidzianego na rozegranie partii przez zawodnika.

<sup>24</sup> <https://ratings.fide.com/>. Na podstronie <https://ratings.fide.com/calculators.phtml> dostępne są kalkulatory rankingowe dla zawodników już sklasyfikowanych, którzy chcieliby sprawdzić zmianę rankingu po grze ze sklasyfikowanym przeciwnikiem oraz takich, którzy nie mają jeszcze naliczonego rankingu dla sprawdzenia jego początkowej wartości.

każdego z nich wymogów głównie związanych ze zdobyciem odpowiedniego rankingu ELO<sup>25</sup>.

### **Europejska Unia Szachowa<sup>26</sup>**

Europejska Unia Szachowa (ECU) to niezależna organizacja założona w 1985 roku podczas Kongresu FIDE w Graz w Austrii jako efekt obaw Europejczyków, którzy zaczęli czuć się niedostatecznie reprezentowani w Międzynarodowej Federacji Szachowej. Pierwszym prezydentem Europejskiej Unii Szachowej był Szwed Rolf Littorin.

Założyciele ECU określili trzy podstawowe zasady jej funkcjonowania: miała być organizacją w ramach FIDE, powinna obejmować całą Europę (Zachód i Wschód), przynależność do niej nie powinna generować żadnych dodatkowych zobowiązań finansowych dla federacji członkowskich.

Niestety początki działalności ECU nie były proste. Do Unii, na skutek zimnej wojny, kiedy to polityka w dużym stopniu wpływała na związki sportowe, nie przystąpiły kraje tzw. bloku wschodniego, w tym Polska. Dodatkowo przywódcy FIDE również nie byli przekonani do tego „europejskiego pomysłu”. Na skutek tych niepowodzeń na zjeździe FIDE w Dubaju w 1986 roku prezydent Littorin wycofał się z działalności, a jego miejsce zajął Kurt Jungwirth, który pełnił funkcję prezydenta przez 13 lat do 1998 roku<sup>27</sup>.

Pod rządami nowego prezydenta ECU silnie broniła europejskich interesów w FIDE, zorganizowała nowe wydarzenia szachowe, między innymi: Drużynowe Mistrzostwa Europy Kobiet (1992 rok), Klubowy Puchar Europy Kobiet (1996 rok) oraz Mistrzostwa Europy Juniorów do lat 16 (1998 rok).

Stosunki między FIDE i ECU zostały znormalizowane po tym, jak po politycznej odwilży do ECU przystąpiły kraje Europy Wschodniej, a prezydentem FIDE został w 1995 roku Kirsan Ilumżynow.

---

<sup>25</sup> FIDE Title Regulations effective from 1 July 2017. Na: <https://www.fide.com/component/handbook/?id=198&view=article> – data dostępu 27.08.2017.

<sup>26</sup> Tekst przygotowany na podstawie informacji zawartych na stronie internetowej Europejskiej Unii Szachowej, <http://www.europechess.org> – data dostępu 24.08.2017.

<sup>27</sup> Kolejnymi prezydentami ECU byli: Boris Kutin (1998–2000), Silwio Danaïłow (2010–2014) oraz Zurab Azmaiparaszwili od 2014 roku.

Ostatnim przełomowym momentem w historii ECU był rok 2000, kiedy to uzyskała ona pełną autonomię finansową i administracyjną.

Obecnie ECU zrzesza 54 narodowe związki szachowe<sup>28</sup>, dzięki czemu została urzeczywistniona wizja nakreślona w 1985 roku. Jak twierdzą działacze ECU, Europa jest silnym, zjednoczonym szachowo kontynentem.

Siedzibą ECU jest Szwajcaria.

Zgodnie ze statutem do zadań ECU należą między innymi: ochrona i wspieranie rozwoju szachów oraz interesu swoich członków; reprezentowanie interesów swoich członków w FIDE i innych organizacjach międzynarodowych; wspieranie atmosfery przyjaźni i współpracy między Europejską Unią Szachową a jej członkami; rozpowszechnianie relewantnych artykułów i pomysłów dotyczących edukacji szachowej; gromadzenie środków finansowych poprzez subskrypcje członkowskie, opłaty za usługi lub w inny sposób w kwotach i w sposób dozwolony przez Generalne Zgromadzenie; prowadzenie innych, zgodnych z prawem akcji, które są pomocne w realizacji tych zadań.

W ramach ECU działa pięć komisji: Kolegium Sędziów oraz Edukacji, Etyki, Imprez oraz Kobiet.

ECU jest jedyną organizacją, która może organizować oficjalne turnieje o randze Mistrzostw Europy. Corocznie organizuje około 20 prestiżowych imprez, w tym właśnie Mistrzostwa Europy, a do najważniejszych z nich należą: Indywidualne Mistrzostwa Europy Szkół, Mistrzostwa Europy Juniorów (open i dziewcząt w poszczególnych kategoriach wiekowych), Drużynowe Mistrzostwa Europy Juniorów (open i dziewcząt), Indywidualne Mistrzostwa Europy Seniorów, Drużynowe Mistrzostwa Europy Seniorów, Mistrzostwa Europy Amatorów, Klubowe Mistrzostwa Europy i Klubowe Mistrzostwa

---

<sup>28</sup> Kraje członkowskie ECU: Albania, Andora, Anglia, Armenia, Austria, Azerbejdżan, Białoruś, Belgia, Bośnia i Hercegowina, Chorwacja, Cypr, Czarnogóra, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Gruzja, Guernsey, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Islandia, Izrael, Jersey, Kosowo, Litwa, Lichtenstein, Luksemburg, Łotwa, Macedonia, Malta, Mołdawia, Monako, Niemcy, Norwegia, Polska, Portugalia, Rosja, Rumunia, San Marino, Serbia, Słowacja, Słowenia, Szkocja, Szwajcaria, Szwecja, Turcja, Ukraina, Walia, Węgry, Włochy, Wyspy Owcze.

Europy Kobiet, Indywidualne Mistrzostwa Europy (open i kobiet), Mistrzostwa Europy w Szachach Szybkich i Błyskawicznych (open i kobiet), Drużynowe Mistrzostwa Europy, Akademickie Mistrzostwa Europy, Mistrzostwa Europy Małych Narodów.

### Szachy w Polsce

Uznaje się, że szachy dotarły do Polski w XII wieku za panowania Bolesława Krzywoustego. Najprawdopodobniej przywieźli je rycerze wracający z wypraw krzyżowych, chociaż dopuszcza się również tezy, że dotarły drogą morską lub z Rosji (Litmanowicz, 1987; Filipowicz, 2007).

Rozkwit szachów w Polsce nastąpił po przybyciu z Włoch królowej Bony, a umiejętność gry była uznawana za zaletę (jeden z przymiotów wyróżniających dobrego rycerza) i zyskała na dworze królewskim oraz w kręgach humanistów wysoką rangę.

W Polsce, podobnie jak w krajach Europy Zachodniej, motyw szachów często pojawiał się w herbach (np. Wczele z godłem szachownicy na tarczy; księstwa legnicko-brzeskiego, domu Piastów Śląskich; województwa kaliskiego; Roch z wieżą szachową na czerwonym polu i inne) oraz w literaturze – Łukasz Górnicki *Dworzanin* (1566 rok); Jan Kochanowski *Szachy* (1564 rok) (Giżycki, 1984; Filipowicz, 2007).

Pierwszy polski podręcznik do gry w szachy został opracowany przez Jana Ostroroga na początku XVII wieku. Jednak wydany drukiem został dopiero podręcznik *Strategika szachowa* napisany przez Kazimierza Krupskiego w 1835 roku, pierwszym zaś czasopismem poświęconym szachom był „Tygodnik Szachowy”<sup>29</sup>, który ukazywał się w latach 1898–1899 (Litmanowicz, 1987).

Na przełomie XIX i XX wieku na terenie Polski zaczęły powstawać kolejne kluby szachowe, w tym: Krakowski Klub Szachistów (1893), Warszawskie Towarzystwo Zwolenników Gry Szachowej

---

<sup>29</sup> Inne czasopisma szachowe, które ukazywały się w Polsce: „Szachista Polski”, „Miesięcznik Szachowy”, „Szachy”, „Świat Szachowy”, „Polski Zadaniowiec”, „Szachista”, „Wiadomości Szachowe”, „Przegląd Szachowy”, „Nowiny Szachowe” (por. Litmanowicz, Giżycki, 1987). Obecnie wydawane są między innymi: „Magazyn Szachista” (pod patronatem FIDE), „Panorama Szachowa”, „MAT” (oficjalne czasopismo PZSzach).

(1899), Łódzkie Towarzystwo Zwolenników Gry Szachowej (1903) (Litmanowicz, Giżycki, 1986).

Mimo że Polska była jednym z sygnatariuszy utworzonej w 1925 roku Międzynarodowej Federacji Szachowej, to w tym czasie nie miała krajowego związku szachowego, który zrzeszałby kluby i okręgi. Zwrócił na to uwagę na łamach „Miesięcznika Szachowego” lwowski działacz Władysław Łasiński<sup>30</sup>, pisząc: „Brak naczelnego Związku Szachowego w Polsce pociąga za sobą znaczne szkody dla społeczności i szachistów. Brak zewnętrznej reprezentacji i brak kontaktu ze związkami państw europejskich” (za: Filipowicz, 2007, s. 47).

### **Polski Związek Szachowy**

Społeczność szachowa, mimo że zdawała sobie sprawę z trudności (związanych z długoletnim pozostawaniem kraju pod zaborami i wynikającymi z tego faktu różnicami w poszczególnych jego częściach), które stoją na drodze do utworzenia wspólnej organizacji, była żywo zainteresowana integracją polskiego życia szachowego. Do najbardziej aktywnych ośrodków należały: Warszawa, Łódź, Lwów<sup>31</sup>, Kraków, Górny Śląsk, Poznań, Pomorze, Białystok, Wilno i Lublin. Decydujące działania podjęli członkowie Warszawskiego Towarzystwa Zwolenników Gry Szachowej, wśród nich Dawid Przepiórka<sup>32</sup> i Bogdan Domosławski<sup>33</sup>, którzy utworzyli Komitet

---

<sup>30</sup> Władysław Łasiński był działaczem szachowym i publicystą. Redagował działy szachowe w czasopismach „Sport” i „Słowo Polskie”. Wydawał pismo „Miesięcznik Szachowy”, które było dodatkiem do „Słowa Polskiego”. Był prezesem Polskiego Związku Kompozytorów i Miłośników Zadań Szachowych (Litmanowicz, Giżycki, 1986).

<sup>31</sup> Przed powołaniem do życia Polskiego Związku Szachowego w 1925 roku we Lwowie powstał Polski Szachowy Związek Zadaniowy przy redakcji „Polskiego Zadaniowca” (Filipowicz, 2007).

<sup>32</sup> Dawid Przepiórka (1880–1940) był polskim szachistą (m.in. pierwszym oficjalnym mistrzem Polski w 1926 roku i reprezentantem na dwóch olimpiadach szachowych), problemistą (stworzył wiele zadań szachowych, a niektóre z nich zostały opublikowane w 1932 roku w Amsterdamie w książce pt. *David Przepiórka a Master of Strategy*), dziennikarzem (m.in. redagował dział szachowy w „Tygodniku Ilustrowanym”, „Kurierze Polskim” i „Dookoła Świata”, a także był redaktorem naczelnym i wydawcą „Świata Szachowego”) i wybitnym działaczem szachowym (został pierwszym wiceprezesem PZSzach, finansowo wspierał związek i zorganizowaną w Warszawie olimpiadę szachową, został członkiem honorowym FIDE) (Litmanowicz, Giżycki, 1987).

<sup>33</sup> Bogdan Domosławski (1894–1956) był szachistą warszawskim i działaczem szachowym. W pierwszym zarządzie PZSzach pełnił funkcję sekretarza. Był również

Turniejowy mistrzostw Polski i przygotowali zjazd delegatów podczas turnieju o Mistrzostwo Polski (Filipowicz, 2007).

Polski Związek Szachowy (PZSzach) został założony 11 kwietnia 1926 roku podczas wspomnianego zjazdu delegatów klubów, towarzystw szachowych i wojewódzkich związków szachowych reprezentujących około 1600 zrzeszonych w tym czasie szachistów (por. Litmanowicz, 1976; Litmanowicz, Giżycki, 1987; Filipowicz, 2007).

Pierwszym prezesem PZSzach został Józef Żabiński<sup>34</sup> (Filipowicz, 2007), a główne cele Związku określone w statucie sformułowano następująco: „kierowanie życiem szachowym w Polsce, reprezentowanie społeczności szachowej wobec władz krajowych oraz zagranicy, koordynacja i ujednoczenie działania klubów, towarzystw i wojewódzkich związków szachowych oraz roztoczenie opieki nad tą działalnością, inicjowanie i popieranie wydawnictw szachowych, ułatwienie tworzenia nowych zrzeszeń szachowych, opracowanie regulaminów turniejowych” (Litmanowicz, Giżycki, 1987).

W 1927 roku PZSzach oficjalnie przystąpił do Międzynarodowej Federacji Szachowej, a od 1928 roku reprezentacja Polski brała udział w olimpiadach szachowych (Lissowski, 2003).

Po II wojnie światowej Związek został reaktywowany 30 kwietnia 1946 roku, a w 1950 roku rozwiązany, natomiast jego funkcję przejął urząd państwowy – Sekcja Szachów przy Głównym Komitecie Kultury Fizycznej (ówczesne ministerstwo sportu). Ponowna reaktywacja Związku nastąpiła na fali popaździernikowych przemian w 1957 roku (por. Litmanowicz, Giżycki, 1987; Lissowski, 2003; Filipowicz, 2007).

---

sekretarzem komitetu organizacyjnego olimpiady szachowej w Warszawie w 1935 roku, pierwszym prezesem Warszawskiego Okręgowego Związku Szachowego i wieloletnim członkiem zarządu. Po II wojnie światowej czynnie uczestniczył w reaktywacji PZSzach (Litmanowicz, Giżycki, 1986).

<sup>34</sup> Józef Żabiński (1860–1928) był szachistą (czołowy szachista warszawski), pierwszym polskim kompozytorem szachowym (inicjator pierwszych konkursów problemowych w Polsce), jednym z najbardziej zasłużonych organizatorów życia szachowego w Polsce (m.in. inicjator i współzałożyciel Warszawskiego Towarzystwa Zwolenników Gry Szachowej) (Litmanowicz, Giżycki, 1987).



Obecnie PZSzach zrzesza<sup>35</sup> 426 klubów, stowarzyszeń i organizacji szachowych działających w ramach 16 Wojewódzkich Związków Szachowych oraz 74683 członków (zawodników, trenerów i sędziów)<sup>36</sup>.

Zgodnie ze Statutem<sup>37</sup> uchwalonym przez Walne Zgromadzenie Delegatów<sup>38</sup> w dniu 18 czerwca 2016 roku, a zatwierdzonym przez Ministra Sportu i Turystyki 18 sierpnia 2016 roku PZSzach jest związkiem sportowym, członkiem FIDE i ECU, a jego cele to: „rozwój i popularyzacja sportu szachowego, organizacja i prowadzenie współzawodnictwa sportowego, koordynacja działań wojewódzkich związków szachowych, ze szczególnym uwzględnieniem wyczynu sportowego w grze bezpośredniej, w rozwiązywaniu zadań szachowych, w grze korespondencyjnej i kompozycji szachowej oraz ustanawianie i realizacja reguł sportowych, organizacyjnych i dyscyplinarnych we współzawodnictwie sportowym w sporcie szachowym. Celem związku jest również prowadzenie działań w zakresie pożytku publicznego, w szczególności wspieranie i upowszechnianie kultury fizycznej, a także prowadzenie działań w zakresie propagowania kultury, w szczególności wiedzy historycznej na temat szachów”.

---

<sup>35</sup> Jednym z organów statutowych PZSzach jest Rada Prezesów Wojewódzkich Związków Szachowych. Stanowi ona łącznik pomiędzy innymi organami PZSzach a niezależnymi Związkami Wojewódzkimi, jej zaś głównym zadaniem jest opiniowanie proponowanych rozwiązań i proponowanie kierunków rozwoju szachów w Polsce (<http://radaprezesow.pzszach.pl/o-nas/> – data dostępu 15.09.2017).

<sup>36</sup> Stan z dnia 19.12.2017 roku na podstawie Centralnego Rejestru PZSzach – <http://www.cr-pzszach.pl>.

<sup>37</sup> Statut Polskiego Związku Szachowego: [http://pzszach.pl/wp-content/uploads/2017/01/Statut\\_PZSzach\\_18-06-2016.pdf](http://pzszach.pl/wp-content/uploads/2017/01/Statut_PZSzach_18-06-2016.pdf) – data dostępu 17.09.2017.

<sup>38</sup> Walne Zgromadzenie Delegatów należy obok Zarządu i Komisji Rewizyjnej do władz PZSzach.

Walne Zgromadzenie Delegatów jest najwyższą władzą PZSzach. Biorą w nim udział (z głosem stanowiącym) delegaci wybrani przez wojewódzkie zebrania członków PZSzach zgodnie z ordynacją wyborczą oraz inne wymienione w Statucie osoby (bez głosu stanowiącego). Zwyczajne Walne Zgromadzenie Delegatów odbywa się jeden raz w roku, co cztery lata jako sprawozdawczo-wyborcze.

Zarząd jest najwyższą władzą PZSzach pomiędzy Walnymi Zgromadzeniami Delegatów. Składa się z 9–11 członków, w tym: prezesa, wiceprezesów i skarbnika. Posiedzenia Zarządu odbywają się przynajmniej jeden raz na kwartał.

Komisja Rewizyjna składa się z pięciu członków, w tym: przewodniczącego, wiceprzewodniczącego i sekretarza. Komisja przynajmniej jeden raz w roku dokonuje kontroli całokształtu działań PZSzach ze szczególnym uwzględnieniem gospodarki finansowej.

Cele statutowe PZSzach realizuje poprzez liczne działania<sup>39</sup>, które mogą być podejmowane również przez wojewódzkie związki szachowe oraz komisje zwyczajne<sup>40</sup>, autonomiczne<sup>41</sup> i inne zespoły stałe lub okresowe, które pełnią względem Zarządu funkcje doradcze. Zadania te są realizowane również poprzez projekty specjalne, takie jak: *Edukacja przez Szachy w Szkole*<sup>42</sup>, *Rehabilitacja przez Szachy, Wakacje z szachami*<sup>43</sup>, *Szachiści grają dla Polonii*<sup>44</sup>, *Rada Przyjaciół*

---

<sup>39</sup> Do zadań tych należą: „(a) nadawanie wojewódzkim związkom szachowym pełnomocnictwa PZSzach do działania na określonym terenie, (b) organizowanie, prowadzenie i nadzór nad współzawodnictwem sportowym, a w szczególności imprez z cyklu indywidualnych i drużynowych mistrzostw Polski, (c) planowanie, prowadzenie i organizowanie szkolenia zawodników, trenerów, instruktorów, sędziów oraz działaczy, (d) integrowanie środowiska szachowego, (e) prowadzenie działalności wychowawczej i popularyzatorskiej w zakresie kultury szachowej, (f) przygotowywanie kadry narodowej do uczestnictwa w międzynarodowym współzawodnictwie sportowym, (g) reprezentowanie sportu szachowego w międzynarodowych organizacjach szachowych oraz organizowanie udziału w międzynarodowym współzawodnictwie sportowym, (h) organizowanie wycieczek dzieci i młodzieży na obozach szachowych, (i) promocję i organizację wolontariatu podczas organizowanych imprez i turniejów szachowych, (j) wydawanie książek i czasopism o tematyce szachowej, publikowanie treści szachowych w Internecie, radiu i telewizji, (k) wspieranie upowszechniania sportu szachowego w środowiskach osób niepełnosprawnych, (l) promocję sprawności intelektualnej i organizowanie akcji zwalczających patologie w tym zakresie, (m) ustanawianie i finansowanie okresowych stypendiów dla zawodników” ([http://pzszech.pl/wp-content/uploads/2017/01/Statut\\_PZSzach\\_18-06-2016.pdf](http://pzszech.pl/wp-content/uploads/2017/01/Statut_PZSzach_18-06-2016.pdf) – data dostępu 17.09.2017).

<sup>40</sup> Między innymi: „(a) Komisję Sportową, (b) Komisję Ewidencji, Klasyfikacji i Rankingu, (c) Komisję Młodzieżową, (d) Komisję ds. Szachistów Niepełnosprawnych, (e) Komisję ds. Inicjatyw w zakresie Pożytku Publicznego, (f) Komisję ds. Dopingu Elektronicznego, (g) Komisję ds. Promocji, (h) Komisję ds. Szachów w Szkołach, (i) Komisję Szachowej Gry Korespondencyjnej, (j) Komisję Kompozycji Szachowej, (k) Komisję Rozwiązywania Zadań Szachowych, (l) Komisję Historyczną, (m) Komisję Wyróżnień i Dyscypliny” ([http://pzszech.pl/wp-content/uploads/2017/01/Statut\\_PZSzach\\_18-06-2016.pdf](http://pzszech.pl/wp-content/uploads/2017/01/Statut_PZSzach_18-06-2016.pdf) – data dostępu 17.09.2017).

<sup>41</sup> Kolegium Sędziów, Kolegium Trenerów oraz Rada Prezesów. ([http://pzszech.pl/wp-content/uploads/2017/01/Statut\\_PZSzach\\_18-06-2016.pdf](http://pzszech.pl/wp-content/uploads/2017/01/Statut_PZSzach_18-06-2016.pdf) – data dostępu 17.09.2017).

<sup>42</sup> Projektowi *Edukacja przez Szachy w Szkole* została poświęcona książka autorek: A. Baum, J. Łukasiewicz-Wieleba, J. Wiśniewska, I. Konieczna (2017). *Innowacyjne wspieranie rozwoju uczniów. Projekt Edukacja przez Szachy w Szkole*. Warszawa: Wydawnictwo APS. W publikacji tej opisano również projekt *Rehabilitacja przez szachy*.

<sup>43</sup> <http://wakacjezszechami.com.pl>.

<sup>44</sup> <http://szachiscigradlapolonii.pl>.

Szachów<sup>45</sup> oraz Młodzieżowa Akademia Szachowa, której poświęcono kolejny podrozdział.

Ważnym zadaniem PZSzach w odniesieniu do rywalizacji sportowej jest nadawanie kategorii i tytułów szachowych. *Regulamin klasyfikacyjny Polskiego Związku Szachowego*<sup>46</sup> definiuje kategorię szachową jako: wykładnik maksymalnego wyniku sportowego, osiągniętego przez zawodnika. Zawodnicy niemający przyznanej żadnej kategorii szachowej są zawodnikami niesklasyfikowanymi z rankingiem R=1000 p.

Kategorie i tytuły szachowe są dzielone ze względu na płeć (kobiety i mężczyźni) oraz organ nadający (centralne i okręgowe). W tabeli 1 zamieszczono wykaz podstawowych kategorii i tytułów szachowych.

**Tabela 1. Wykaz kategorii i tytułów szachowych PZSzach**

Kategoria szachowa (tytuł)	Oznaczenie kategorii	Punktacja rankingowa	
		Kobiety	Mężczyźni
<b>A. Tytuły i kategorie centralne</b>			
Mistrz	m	2200	2400
Kandydat na mistrza	k	2000	2200
Kategoria pierwsza	I	1800	2000
<b>B. Kategorie okręgowe</b>			
Kategoria druga	II	1600	1800
Kategoria trzecia	III	1400	1600
Kategoria czwarta	IV	1250	1400
Kategoria piąta	V	1100	1200
<b>C. Zawodnicy niesklasyfikowani</b>			
Bez kategorii	bk	1000	1000

Źródło: *Regulamin klasyfikacyjny Polskiego Związku Szachowego*  
L. dz. 32 /2015, Warszawa, 12.01.2015 roku.

W tabeli 2 przedstawiono dodatkowe normy na tytuły i kategorie centralne.

<sup>45</sup> <http://radaprzyjaciolszachow.pl>.

<sup>46</sup> <http://pzszech.pl/2017/07/16/regulaminy-2017/> – data dostępu 17.09.2017.

**Tabela 2. Normy na tytuły i kategorie centralne**

Normy na tytuły i kategorie centralne	Oznaczenie	Punktacja rankingowa	
		Kobiety	Mężczyźni
Norma/y na mistrza	k+, k++	2100	2300
Norma/y na kandydata na mistrza	I+, I++	1900	2100
Norma na pierwszą kategorię	II+	1700	1900

Źródło: *Regulamin klasyfikacyjny Polskiego Związku Szachowego*  
L. dz. 32 /2015, Warszawa, 12.01.2015 roku.

Dodatkowo Polski Związek Szachowy prowadzi między innymi: czasopismo branżowe „MAT”<sup>47</sup>, klub szachowy PZSzach<sup>48</sup>, Centralny Rejestr członków Polskiego Związku Szachowego<sup>49</sup>, stronę internetową<sup>50</sup> oraz zarządza profesjonalnym programem do obsługi imprez szachowych – ChessArbiter Pro<sup>51</sup> (por. Baum i in., 2017).

### **Młodzieżowa Akademia Szachowa jako szczególny przykład wsparcia dzieci i młodzieży uzdolnionej<sup>52</sup>**

Młodzieżowa Akademia Szachowa (w skrócie nazywana Akademią) powstała w 1996 roku, a jej inicjatorem był ówczesny

<sup>47</sup> Czasopismo „MAT” zostało założone w 2008 roku przez arcymistrza Mateusza Bartła, arcymistrza Grzegorza Gajewskiego i mistrza międzynarodowego Stanisława Zawadzkiego, którzy w 2010 roku przekazali je w ręce PZSzach. Obecnym redaktorem czasopisma (od listopada 2017 roku) jest Tomasz Makowski (<http://pzszych.pl/czasopismo-szachowe-mat/> – data dostępu 19.09.2017).

<sup>48</sup> Jest miejscem, gdzie odbywają się turnieje szachowe, spotkania z szachistami, wystawy i wydarzenia związane z szachami (<http://klubpzszych.pl/> – data dostępu 19.09.2017).

<sup>49</sup> Jest to „system umożliwiający zarządzanie danymi członków i klubów przez poszczególne komisje wchodzące w skład Polskiego Związku Szachowego oraz Wojewódzkich Związków Szachowych. Umożliwia wgląd i bieżącą aktualizację ewidencji klubowej członków, aktualizację rankingów, kategorii, klas sędziowskich i trenerskich na wszystkich szczeblach” (<http://www.cr-pzszych.pl/ew/news.php> – data dostępu 19.09.2017).

<sup>50</sup> <http://pzszych.pl/>.

<sup>51</sup> <http://chessarbiter.com/>.

<sup>52</sup> Tekst przygotowany na podstawie informacji zawartych na stronie internetowej Młodzieżowej Akademii Szachowej po rozmowie i za zgodą Dyrektora Akademii

prezes Polskiego Związku Szachowego Jacek Żemantowski. Akademia działa dzięki wsparciu i zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Sportu i Turystyki<sup>53</sup>.

Młodzieżową Akademią Szachową kieruje dyrektor przy ścisłej współpracy z trenerem-koordynatorem, którzy są powoływani przez Zarząd Polskiego Związku Szachowego na wspólny wniosek wiceprezesa do spraw młodzieżowych i szefa wyszkolenia.

Obecnie dyrektorem<sup>54</sup> Akademii jest mistrzyni FIDE (WFM) Agnieszka Fornal-Urban, a trenerem koordynatorem mistrz międzynarodowy (IM) Marek Matlak. Z Akademią współpracuje 34 trenerów (wykładowców sesyjnych), dwoje nauczycieli wychowania fizycznego, psycholog oraz lekarz fizjolog.

Akademia funkcjonuje na podstawie *Regulaminu działalności Młodzieżowej Akademii Szachowej* zatwierdzonego przez Zarząd Polskiego Związku Szachowego w dniu 12.12.2015 roku.

Zgodnie z zapisami tego regulaminu Akademia jest formą szkolenia młodzieży uzdolnionej sportowo. Jej celem jest systematyczne podnoszenie umiejętności szachowych najbardziej utalentowanych zawodników w wieku od 8 do 23 lat.

Młodzieżowa Akademia Szachowa może dodatkowo prowadzić szkolenie instruktorów i trenerów oraz działalność wydawniczą.

Szkolenie w Akademii jest prowadzone w ciągu roku kalendarzowego i obejmuje: zgrupowania centralne (sesje stacjonarne)<sup>55</sup>; indywidualne konsultacje szkoleniowe przygotowujące do mistrzostw

---

Pani Agnieszki Fornal-Urban oraz trenera-koordynatora Pana Marka Matlaka (<http://akademia.pszsach.org.pl> – data dostępu 15.09.2017).

<sup>53</sup> Źródłem finansowania Młodzieżowej Akademii Szachowej są dotacje z budżetu państwa, wpłaty od sponsorów, słuchaczy oraz środki własne.

<sup>54</sup> Kolejnymi dyrektorami Akademii byli: Jacek Żemantowski (1996–2000); Stanisław Łobaziewicz (2000); Ryszard Bernard (2001–2009); Agnieszka Fornal-Urban (od 2009 roku).

<sup>55</sup> Sesje stacjonarne trwają od pięciu do dziewięciu dni. Liczba sesji w każdym roku zależy od liczby utworzonych grup szkoleniowych i posiadanych przez Akademię środków finansowych. Zakłada się, że w ciągu roku kalendarzowego zostaną zorganizowane co najmniej cztery sesje stacjonarne.

W ramach sesji Akademia pokrywa koszty: zakwaterowania, żywienia, opieki medycznej, niektórych zabiegów leczniczych i/lub odnowy biologicznej, zajęć szkoleniowych (7 godzin dziennie w formie grupowej i indywidualnej), zajęć sportowo-rekreacyjnych oraz ubezpieczenia.

Europy i świata juniorów w grupach wiekowych 10–18 lat, mistrzostw świata do lat 20 oraz Akademickich Mistrzostw Świata; indywidualne międzysesyjne konsultacje szkoleniowe; szkolenie internetowe; starty kontrolne w kraju i za granicą; zakup sprzętu szachowego, materiałów szkoleniowych oraz szachowych programów komputerowych do samodzielnej pracy zawodników.

Szkolenie jest prowadzone przez doświadczoną kadrę trenerką i utytułowanych zawodników w sześciu grupach<sup>56</sup>: pilotażowej, młodych talentów (z podziałem na pierwszy i drugi rok), mistrzów, absolwentów, intensywnego szkolenia i nadziei olimpijskich.

Oprócz możliwości udziału w sesjach stacjonarnych słuchacze Akademii otrzymują również: wsparcie finansowe<sup>57</sup>, materiały szkoleniowe z sesji, w tym wykłady w formie elektronicznej; raz w miesiącu zestaw 20 zadań do rozwiązania; materiały szkoleniowe (specjalistyczna literatura i/lub komputerowe programy szachowe); strój reprezentacyjny.

Do obowiązków słuchacza Akademii należy godne (zgodne z zasadami fair-play) reprezentowanie kraju na zawodach, na które zostanie powołany. Podczas zawodów rangi mistrzowskiej słuchacz dodatkowo jest zobowiązany do noszenia stroju reprezentacyjnego.

Po powołaniu do Akademii zawodnik powinien zapoznać się z dokumentami: „Zasady powołań do Młodzieżowej Akademii Szachowej” i „Ogólne zasady wykorzystania środków” i na ich podstawie przygotować i przedstawić do zatwierdzenia roczny plan startów i szkolenia. Konieczne jest przedkładanie do rozliczenia dokumentów dotyczących startów kontrolnych i międzysesyjnych konsultacji indywidualnych oraz informowanie o każdej zmianie w rocznym planie startów i szkolenia, co najmniej na 14 dni przed realizacją zadania.

---

<sup>56</sup> Zasady rekrutacji zawodników i zawodniczek do poszczególnych grup szkoleniowych są określane w danym roku w dokumencie: „Zasady powołań do Młodzieżowej Akademii Szachowej”.

<sup>57</sup> Zakres wsparcia finansowego dla słuchacza zależy od jego poziomu sportowego, przydziału do określonej grupy szkoleniowej, uzyskiwanych wyników oraz wysokości funduszy, jakimi dysponuje Akademia. Środki te mogą być wykorzystane na: indywidualne konsultacje szkoleniowe przygotowujące do mistrzostw Europy i świata juniorów w grupach wiekowych 10–18 lat, mistrzostw świata do lat 20, Akademickich Mistrzostw Świata; indywidualne międzysesyjne konsultacje szkoleniowe; starty kontrolne w kraju i za granicą.

Słuchacz powinien uczestniczyć w zgrupowaniach centralnych, na które zostanie powołany, a podczas nich przestrzegać „Regulaminu sesji”, aktywnie uczestniczyć w zajęciach i wykonywać polecenia kadry kierowniczej i trenerów. Na każdą sesję uczestnik zobowiązany jest: przywieźć dwie własne, skomentowane partie oraz aktualną książeczkę sportowo-lekarską, natomiast podczas sesji: wypełniać zalecenia szkoleniowe trenerów Akademii, zdać przewidziane w programie szkolenia testy i egzaminy<sup>58</sup>, wykonać próby w ramach Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej oraz odnosić się z szacunkiem do koleżanek, kolegów i trenerów<sup>59</sup>.

W czasie poza sesjami słuchacz Akademii zobowiązany jest: zapoznawać się z informacjami publikowanymi na oficjalnej stronie internetowej Akademii<sup>60</sup>, rozwiązywać terminowo zadania w ramach wirtualnego szkolenia, opanować materiał realizowany na sesjach szkoleniowych.

W czasie ponad 20-letniej działalności słuchacze Akademii zdobywali wiele medali Mistrzostw Europy i świata (zarówno indywidualnie, jak i drużynowo), najwyższe tytuły szachowe, a sama Młodzieżowa Akademia Szachowa była stawiana jako wzór zorganizowanego systemu szkolenia dzieci i młodzieży uzdolnionej.

### **Trenerzy szachowi**

Zgodnie z zasadą upowszechnioną przez Malcolma Gladwella (2009) dojście do mistrzostwa w dowolnej dziedzinie wymaga poświęcenia jej dziesięciu tysięcy godzin. Ta sama zasada, zdaniem autora, dotyczy dojścia do mistrzostwa szachowego – uzyskania tytułu arcymistrza. Zatem osiągnięcie mistrzostwa szachowego wiąże

---

<sup>58</sup> Wyniki egzaminów i komentarze trenerów są umieszczane po każdej sesji w INDEKSIE słuchacza.

<sup>59</sup> Stworzono Kodeks Etyczny Słuchacza Akademii, w którym zawarto głównie zasady postępowania i zachowania podczas sesji stacjonarnych.

<sup>60</sup> Młodzieżowa Akademia Szachowa posiada własną stronę internetową (<http://akademia.pszsach.org.pl>), na której oprócz informacji zawartych w tym podrozdziale można znaleźć między innymi aktualności, informacje dotyczące kierownictwa, kadry szkoleniowej, obecnych i byłych słuchaczy, kalendarz szachowy, galerię zdjęć z ważnych wydarzeń, materiały szkoleniowe, wzory dokumentów, a po zalogowaniu się (opcja dostępna dla słuchaczy) bieżące zestawy zadań wraz z instrukcją, podział na grupy z przypisaniem do „trenerów wirtualnych” oraz rozwiązywania zadań z poprzedniego okresu.

się z poświęceniem około dziesięciu lat na intensywny trening. Aby w młodym wieku poświęcić tak dużą ilość czasu na rozwijanie pasji, trzeba mieć ku temu sposobność, w szczególności wsparcie (finansowe i psychiczne) ze strony rodziców, które przełoży się na możliwość nauki, na przykład na dodatkowych zajęciach z trenerem. Jak twierdził Emmanuel Lasker – drugi mistrz świata, nazywany wielkim psychologiem szachów – uczeń odpowiednio nauczany może dowiedzieć się więcej w ciągu godzin niż przez dziesięć lat, gdyby uczył się metodą prób i błędów (van Delft, van Delft, 2010, s. 55). Podobnego zadania jest Jonathan Levitt (1997), który uważa, że zatrudnienie dobrego trenera znacznie usprawnia proces uczenia się, co pozwala na zaoszczędzenie czasu na drodze do osiągnięcia szachowego mistrzostwa, a pokazują to wyniki wychowanków na przykład *Szkoły Botwinnika* czy doskonałego szkoleniowca – Marka Dworeckiego.

Trener szachowy, podobnie jak trenerzy w innych dyscyplinach sportu, ma za zadanie „jak najlepsze przygotowanie zawodnika do walki, zarówno pod względem teoretycznym, jak psychicznym i kondycyjnym” (Litmanowicz, Giżycki, 1987, s. 1244).

Trenera szachowego, oprócz specjalistycznej wiedzy i umiejętności, powinny charakteryzować empatia i silne zaangażowanie. Trening szachowy nie powinien bowiem ograniczać się wyłącznie do przekazywania wiedzy, umiejętności i wyznaczania zadań wychowankowi, ale być przyczynkiem do budowania pozytywnego obrazu samego siebie, samoświadomości mocnych stron i ewentualnych ograniczeń, stymulowania wewnętrznej motywacji, rozwoju kreatywności, odpowiedzialności i umiejętności łączenia zdobytej wiedzy z własnymi spostrzeżeniami, doświadczeniami czy wręcz intuicją. Trener, wchodząc w głęboką interakcję z zawodnikiem, nie powinien jednak narzucać mu stylu gry, a raczej pomóc odkryć i rozwijać własny (por. van Delft, van Delft, 2010). Jak podkreśla Levitt (1997), istotniejsze od przekazywania konkretnych informacji technicznych jest raczej przekazanie stylu myślenia i pracy, wartości oraz prawidłowych postaw.

Na trenerze zatem spoczywa ogromna odpowiedzialność za rozwój i kształtowanie wychowanka. Aby prawidłowo wypełniał swoje zadania, powinien być odpowiednio przygotowany. Formalną



drogą na zdobycie takiego przygotowania jest wypełnienie wymogów na tytuły szkoleniowe.

Zgodnie z obowiązującą Uchwałą Zarządu PZSzach nr 35/04/2014 z 17 kwietnia 2014 roku *Kwalifikacje szkoleniowe w Polskim Związku Szachowym*<sup>61</sup>, tytuły szkoleniowe w szachach dzielą się na krajowe i międzynarodowe.

Tytułami krajowymi<sup>62</sup> są tytuły (1) trenera szachowego PZSzach oraz (2) instruktora szachowego PZSzach. W ich ramach funkcjonują stopnie: (1) trener szachowy klasy drugiej PZSzach, trener szachowy klasy pierwszej PZSzach, trener szachowy klasy mistrzowskiej PZSzach oraz (2) szkolny instruktor szachowy PZSzach, instruktor szachowy PZSzach.

Trenerem lub instruktorem szachowym PZSzach może być osoba, która spełnia warunki ściśle określone dla danego stopnia<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> <http://pzszech.pl/2016/10/04/kwalifikacje-szkoleniowe-w-polskim-zwiazku-szachowym/> – data dostępu 25.05.2017.

<sup>62</sup> Na podstawie: <http://pzszech.pl/2016/10/04/kwalifikacje-szkoleniowe-w-polskim-zwiazku-szachowym/> – data dostępu 25.05.2017.

<sup>63</sup> Szkolnym instruktorem szachowym PZSzach może zostać osoba, która: posiada co najmniej IV kategorię szachową; ukończyła kurs dla nauczycieli z certyfikatem PZSzach oraz posiada kwalifikacje pedagogiczne.

Instruktorem szachowym PZSzach może zostać osoba, która: posiada co najmniej II kategorię szachową lub kwalifikacje pedagogiczne i III kategorię szachową; ukończyła studia wyższe w obszarze kształcenia umożliwiającym uzyskanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności instruktorskich lub posiada co najmniej średnie wykształcenie oraz ukończyła kurs instruktorów szachowych PZSzach i zdała egzamin końcowy.

Trenerem szachowym klasy drugiej PZSzach może zostać osoba, która: posiada przynajmniej jedną normę na tytuł kandydata na mistrza krajowego oraz przez okres co najmniej dwóch lat tytuł instruktora szachowego PZSzach (w okresie przejściowym 2014–2015 „państwowy” stopień instruktora); ukończyła studia wyższe w obszarze kształcenia umożliwiającym uzyskanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności trenerskich w sporcie szachy lub studia pierwszego stopnia w obszarze kształcenia umożliwiającym uzyskanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności trenerskich lub studia podyplomowe w obszarze kształcenia umożliwiającym uzyskanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności trenerskich albo specjalistyczny kurs na stopień trenera klasy drugiej i zdała egzamin końcowy.

Trenerem szachowym klasy pierwszej PZSzach może zostać osoba, która: posiada przynajmniej tytuł kandydata na mistrza krajowego; posiada co najmniej trzyletni staż pracy trenerskiej ze stopniem trenera klasy drugiej; posiada udokumentowany dorobek w pracy szkoleniowej; ukończyła studia wyższe w obszarze kształcenia umożliwiającym uzyskanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności trenerskich na stopień trenera klasy pierwszej lub ukończyła studia podyplomowe w obszarze kształcenia umożliwiającym uzyskanie specjalistycznej wiedzy

oraz ogólne, tzn.: ukończyła 18 lat; posiada co najmniej wykształcenie średnie oraz wiedzę, doświadczenie i umiejętności niezbędne do wykonywania zadań trenera lub instruktora sportu szachy, legitymuje się licencją instruktora lub trenera szachowego PZSzach, a także nie była skazana prawomocnym wyrokiem za przestępstwo umyślne ścigane z oskarżenia publicznego.

Prowadzenie specjalistycznych kursów na poszczególne stopnie trenerskie i instruktorskie wymaga uzyskania przez zainteresowany organ zgody (certyfikatu) PZSzach oraz spełnienia szczegółowych wytycznych określonych przez Szefa Wyszkożenia PZSzach w Komunikacie<sup>64</sup> *Wytyczne dla organizatorów kursów na stopnie: instruktora szachowego PZSzach oraz trenera szachowego PZSzach klasy drugiej i pierwszej*. W komunikacie tym szczegółowo zostały określone: warunki kadrowe konieczne dla prawidłowego prowadzenia kursu; ramowy program kształcenia oraz wzory dokumentów potwierdzających posiadanie tytułów trenera i instruktora.

Uzyskanie tytułów trenera i instruktora szachowego PZSzach podlega obowiązkowemu wpisowi do Centralnego Rejestru PZSzach<sup>65</sup>.

---

i umiejętności trenerskich na stopień trenera klasy pierwszej lub ukończyła specjalistyczny kurs na stopień trenera klasy pierwszej i zdała egzamin końcowy.

Trenerem szachowym klasy mistrzowskiej PZSzach może zostać osoba, która: posiada przynajmniej tytuł mistrza krajowego; ukończyła studia wyższe; posiada co najmniej dwuletni staż pracy trenerskiej ze stopniem trenera klasy pierwszej; posiada udokumentowany dorobek w pracy szkoleniowej; ukończyła studia wyższe w obszarze kształcenia umożliwiającym uzyskanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności trenerskich na stopień trenera klasy mistrzowskiej lub ukończyła studia podyplomowe w obszarze kształcenia umożliwiającym uzyskanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności trenerskich na stopień trenera klasy mistrzowskiej lub ukończyła specjalistyczny kurs na stopień trenera klasy mistrzowskiej i zdała egzamin końcowy.

<sup>64</sup> Komunikat Szefa Wyszkożenia z dnia 20 listopada 2014 roku. *Wytyczne dla organizatorów kursów na stopnie: instruktora szachowego PZSzach oraz trenera szachowego PZSzach klasy drugiej i pierwszej*. Na: <http://pzszech.pl/2016/02/01/wytyczne-dla-organizatorow-kursow-na-stopnie-instruktora-szachowego-pzszech-oraz-trenera-szachowego-pzszech-klasy-drugiej-i-pierwszej/> – data dostępu 28.04.2017.

<sup>65</sup> <http://www.cr-pzszech.pl/ew/news.php> – data dostępu 04.09.2017. Zgodnie ze stanem na dzień 06.12.2017 roku w rejestrze widnieje 1018 (11 nieżyjących) szkoleniowców, w tym: jeden trener klasy mistrzowskiej, 20 trenerów klasy pierwszej, 141 trenerów klasy drugiej, 678 instruktorów, 63 instruktorów szkolnych oraz 115 bez określonego tytułu i stopnia.

Tytułami szkoleniowymi międzynarodowymi<sup>66</sup> nadawanymi przez FIDE wchodzącymi w skład FIDE Trainers System są (od stopnia najniższego): Developmental Instructor (DI), National Instructor (NI), FIDE Instructor (FI), FIDE Trainer (FT), FIDE Senior Trainer (FST). Tytuły te zostały ustanowione na 75. Kongresie FIDE w Calvia (Hiszpania) w 2004 roku<sup>67</sup>.

W ramach FIDE funkcjonuje FIDE Trainers' Commission (TRG)<sup>68</sup>, która zajmuje się wszystkimi aspektami związanymi z nadawaniem tytułów szkoleniowych. Historia komisji sięga 1998 roku, kiedy to powołano do życia FIDE Trainers Committee, który w latach 1998–2002 rozpoczął prace nad licencjonowaniem trenerów szachowych i czynił starania o uznanie ich przez Międzynarodowy Komitet Olimpijski. Od 2003 roku pod auspicjami FIDE są organizowane seminaria na trenerów szachowych.

Wytyczne odnośnie do wymogów na poszczególne stopnie trenerskie oraz zasad organizacji seminariów FIDE Trainers' Commission określa w dokumencie *TRG Regulations 2017 – FIDE Trainers' Commission (TRG) FIDE Trainers' System (Regulations) FIDE Titles – TRG Seminars*<sup>69</sup>.

Zgodnie z wytycznymi tego dokumentu FIDE Senior Trainer (FST) ma za zadanie przede wszystkim szkolenie trenerów (również na seminariach FIDE) oraz zawodników z rankingiem powyżej 2450 ELO. Aby ubiegać się o ten stopień, konieczne są między innymi: wniosek z poparciem krajowej federacji, 10-letnie doświadczenie jako trener szachowy, posiadanie tytułu GM, IM lub FM, znajomość przynajmniej jednego języka obcego z zatwierdzonych przez FIDE (arabski, angielski, francuski, niemiecki, portugalski, rosyjski lub hiszpański), opublikowanie materiałów szkoleniowych

---

<sup>66</sup> Na podstawie: <https://www.fide.com/component/handbook/?view=article&id=142> – data dostępu 28.04.2017.

<sup>67</sup> Na podstawie: FIDE CERTIFIED TRAINING TITLES FOR QUALIFIED COACHES. Na: [http://trainers.fide.com/images/stories/downloads/history/TRG\\_History\\_updated\\_10\\_April\\_2010.pdf](http://trainers.fide.com/images/stories/downloads/history/TRG_History_updated_10_April_2010.pdf) – data dostępu 28.04.2017.

<sup>68</sup> FIDE Trainers' Commission (TRG) posiada stronę internetową, która funkcjonuje jako podstrona FIDE – <http://trainers.fide.com>.

<sup>69</sup> Na: [http://trainers.fide.com/images/stories/downloads/regulations/FIDE\\_-\\_TRG\\_Regulations\\_-\\_Main.pdf](http://trainers.fide.com/images/stories/downloads/regulations/FIDE_-_TRG_Regulations_-_Main.pdf) - data dostępu 29.04.2017.

w formie podręczników, książek lub serii artykułów oraz udokumentowanie międzynarodowych sukcesów jako trener.

Pozostałe tytuły są nadawane po ukończeniu seminarium TRG i są adekwatne do zdobytej liczby punktów, na którą składają się: w 30% wynik egzaminu pisemnego; w 20% ocena rankingu FIDE (najwyższego w karierze) lub krajowego; również w 20% doświadczenia opisane w CV; w 10% (1) ocena tytułu FIDE; (2) ocena frekwencji podczas seminarium oraz (3) ocena opublikowanych materiałów szkoleniowych.

Podobnie jak Polski Związek Szachowy, tak i FIDE prowadzi rejestr szkoleniowców szachowych. Dostępny jest on na stronie internetowej<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> <https://ratings.fide.com>.

## Uwarunkowania wybitnych uzdolnień

Osiągnięcia jednostki są nie tylko wyrazem posiadanego potencjału, lecz także wysiłku, pracy, cech osobowości, wsparcia środowiska, a nawet przypadku. Jakie czynniki wpływają na rozwój zdolności to, jaki jest ich zakres oddziaływania na poszczególnych etapach życia, badacze starają się ująć w swoich koncepcjach i modelach teoretycznych.

Jedną z najbardziej znanych koncepcji zdolności jest ta stworzona przez Josepha S. Renzullo (2005), uwzględniająca trzy podstawowe komponenty: uzdolnienia intelektualne (możliwe do zbadania testami inteligencji) oraz uzdolnienia specjalne, dotyczące określonych dziedzin; zaangażowanie, związane z motywacją do wykonywania nowych zadań i kreatywność, wiążąca się z oryginalnością w myśleniu, otwartością, ciekawości poznawczą, radzeniem sobie z ryzykiem i in.<sup>71</sup>. Ten model został rozszerzony przez Mönksa i uwzględnia także czynniki środowiskowe, takie jak wpływ rodziny, szkoły i rówieśników.

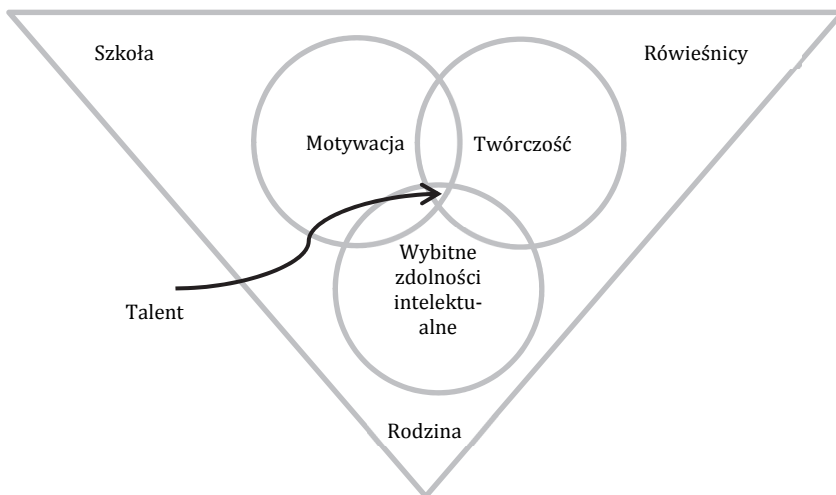
### Wieloczynnikowy model zdolności Franza J. Mönksa

Zdaniem Mönksa najwyższy poziom zdolności, nazywany w literaturze talentem, jest wynikiem oddziaływania wielu czynników. Autor w postaci graficznej przedstawia trzy główne elementy, związane z osobą, których przecięcie się oznacza miejsce ujawniania się wysokiego poziomu zdolności (talentu). Do czynników tych należą:

---

<sup>71</sup> Zarówno w pedagogicznym, jak i psychologicznym ujęciu zdolności zwraca się uwagę na intelekt (inteligencja, zdolności specjalne, zdolności twórcze) oraz efektywność (osiąganie celów, rezultaty) uczniów zdolnych. Przykładowo Aleksandra Tokarz podaje wskaźniki pedagogiczne świadczące o zdolnościach, takie jak wysokie wyniki w nauce (celujące i bardzo dobre), w konkursach i olimpiadach, posiadanie specyficznych cech psychicznych (motywacyjne: aktywność, wytrwałość, otwartość) oraz społecznych (dobre funkcjonowanie). W ujęciu psychologicznym podkreśla się cechy osobowości, intelektu i temperamentu ucznia zdolnego (Tokarz, 2005, s. 36–37). Przy tym opracowywane przez badaczy koncepcje i modele zdolności zmieniają się na przestrzeni lat, akcentując znaczenie różnych komponentów. Ze względu na postawione w badaniach cele poznawcze, w tej pracy ograniczamy się do omówienia modelu zdolności Mönksa. Bardziej obszerne omówienie tej tematyki można znaleźć w publikacji Wiesławy Limont (2010).

ponadprzeciętne zdolności intelektualne, twórczość i motywacja. Jednak oprócz tych elementów, znaczenie dla rozwoju talentu jednostki ma także otoczenie: środowisko rodzinne, rówieśnicy oraz szkoła<sup>72</sup> (Mönks, 2004, 2008).



**Rycina 1. Wieloczynnikowy Model Zdolności Franza J. Mönksa**

Zdolności intelektualne obejmują między innymi pamięć, myślenie i rozwiązywanie problemów oraz szybkie uczenie się. Motywacja zaś czynniki emocjonalne i poznawcze, co pozwala na osiągnięcie dalekosiężnych celów. Twórczość wiąże się z rozwiązywaniem problemów w sposób oryginalny i nietypowy<sup>73</sup>. Z kolei środowisko

<sup>72</sup> W pierwotnej wersji autor uwzględnił, w miejsce motywacji, analogicznie jak w koncepcji Renzullego, zaangażowanie zadaniowe, podkreślając przy tym interakcyjność wpływów środowiskowych ze zmiennymi osobowymi jednostki (Mönks i in., 1985). W kolejnych wersjach modelu zaangażowanie zadaniowe zostało zastąpione motywacją. Autor uznał, że lepiej odzwierciedla ona konieczność formułowania i planowania celów oraz gotowość do podejmowania działań, które pozwolą na ich osiągnięcie (Limont, 2010).

<sup>73</sup> Warto zauważyć, że Renzulli i Sally Rais wyróżniają zdolności szkolne, które określają zdolności do uczenia się, rozwiązywania testów oraz pozwalające na dobre funkcjonowanie w szkole, w tym otrzymywania wysokich ocen. Ich podstawą są posiadane przez dziecko predyspozycje intelektualne. Drugi rodzaj wyróżnionych przez autorów zdolności, to twórcze i produktywne, które sprawdzają się w zadaniach nowych, nietypowych (Renzulli, Reis, 2002, 2009/2010). Pierwszy rodzaj zdolności pozwala na skuteczne funkcjonowanie w szkole (por. Turska, 2006), uczniowie o tych zdolnościach są lubiani przez nauczycieli, przestrzegają

szkolne, rodzinne i rówieśnicze mogą oddziaływać na rozwój zdolności w sposób stymulujący lub jako inhibitory (Limont, 2010). Zaniżone osiągnięcia dziecka są skutkiem braków w którymś z wyszczególnionych obszarów.

Zdolności intelektualne rozumiane są jako „właściwości jednostki, które pozwalają na szybkie uczenie się, zapamiętywanie i przetwarzanie materiału” (Limont, Cieślukowska, 2004, s. 34). Opisuje się je również poprzez sformułowania pokrewne, takie jak: inteligencja, zdolności akademickie, zdolności szkolne (Limont, Cieślukowska, 2004). Zdaniem Włodzimierza Szewczuka (1998a, s. 1108) zdolności ogólne obejmują spostrzegawczość, inteligencję, wyuczalność, emotywność i zręczność, które są połączone z działaniem – dzięki działaniu przyjmują jakąś określoną postać. Zdolności rozumiane jako inteligencja to możliwość przystosowania się do nowych warunków i zadań (Lewowicki, 1986), którą zapewnia: bardzo dobra pamięć, bogate słownictwo, wiedza, zdolność myślenia i rozumowania (Nęcka, 2003). Z kolei zdolności kierunkowe (uzdolnienia) odnoszą się do konkretnych dziedzin działalności ludzkiej. Zdolności te mogą ujawnić się na różnych etapach życia (por. Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011), dlatego niektóre można zaobserwować już u małych dzieci, inne później, nierzadko pod wpływem określonych sytuacji.

W obrębie posiadanych przez człowieka zdolności zauważa się różnice jakościowe i ilościowe. Różnice ilościowe dotyczą inteligencji – uczeń zdolny posiada wysoki iloraz inteligencji (wyższy niż 120 – por. Lewowicki, 1986), jakościowe zaś – wielokierunkowości dziedzin, których dotyczą oraz zdolności twórczych (Piotrowski, 1998).

Drugim, istotnym w omawianym modelu elementem jest twórczość. Jest ona definiowana między innymi jako „rodzaj działania, które prowadzi do uzyskania materialnego lub symbolicznego wytworu, oryginalnego oraz nowego w sensie subiektywnym lub

---

zasad, mają wysokie osiągnięcia szkolne. Uczniowie o zdolnościach drugiego typu uczą się w inny sposób niż uczniowie o zdolnościach szkolnych. Osoby uzdolnione twórczo chętnie podejmują nowe problemy, potrafią same wypracować własny styl uczenia się, chętnie uczą się tego, co ich interesuje (por. Mönks, 2004).

obiektywnym”<sup>74</sup> (Uszyńska-Jarmoc, 2007, s. 264). Twórczość może dotyczyć każdej dziedziny życia ludzkiego, chociaż najczęściej jest łączona ze sztuką, literaturą, nauką i wynalazczością (Dobrołowicz, 1993). Twórczość artystyczna koncentruje się na przeżyciach artysty, który za pomocą obrazu (graficznego, muzycznego, literackiego) przekazuje je odbiorcy. Twórczość naukowa obejmuje problemy teoretyczne, służy wzbogacaniu wiedzy, lecz też opiera się na głębokiej znajomości dotychczasowego stanu wiedzy. Efektem tej działalności są odkrycia i teorie naukowe. Twórczość techniczna zaś ujawnia się najczęściej w wynalazkach, które pozwalają urzeczywistnić odkrycia naukowe. Można jednak także mówić o innych dziedzinach twórczości<sup>75</sup>.

Wyróżnia się zdolności twórcze<sup>76</sup>, które są rozumiane jako „sprawności w zakresie intelektualnych operacji istotnych przy generowaniu, eksplorowaniu i wdrażaniu w życie idei oraz rozwiązywaniu problemów” (Karwowski, 2010, s. 14). Jako elementy składowe zdolności twórczych wymieniane są między innymi: myślenie

---

<sup>74</sup> Definicje, uwzględniające nowość i oryginalność, nie są jednoznaczne, są różnorodnie rozumiane przez ludzi (Sołowiej, 1997). Pomocne w definiowaniu twórczości jest rozróżnienie twórczości w znaczeniu subiektywnym i obiektywnym. Pierwsze rozumienie podkreśla znaczenie odkrycia, nowości dla konkretnej osoby, drugie zaś – rolę wytworu lub idei dla grupy społecznej (por. Nęcka, 2001; Pietrasiński, 1969). Inne definicje podkreślają także użyteczność społeczną lub zaspokojenie określonych potrzeb, lecz tu pojawiają się trudności dotyczące twórczości artystycznej (Sołowiej, 1997). Ważnym elementem twórczości jest także cenność – wartość (Góralski, 1998).

<sup>75</sup> W kontekście tworzenia używa się wielu czasowników bliskoznaczących, takich jak: wymyślać, odkrywać, wynajdywać, zmieniać, ulepszać, konstruować, organizować i in. Twórczość odnosi się nie tylko do realizacji, lecz także do sposobu poznawania rzeczywistości (por. Puślecki, 1999). Stąd można ją odnosić właściwie do każdej dziedziny życia (por. Masłow, 2004).

<sup>76</sup> Zdolności twórcze (produktywno-twórcze) są przeciwstawiane zdolnościom odtwórczym (reprodukcyjnym), które są utożsamiane ze zdolnościami niezbędnymi w nauce szkolnej. Zdaniem Eugeniusza Talejko (1970) zdolności twórcze łączą się z trzema głównymi czynnikami: niestereotypowym myśleniem, samodzielnością w rozwiązywaniu nowych problemów oraz nowym sposobem rozwiązywania problemów już rozwiązanych.



dywergencyjne<sup>77</sup>, bogata wyobraźnia<sup>78</sup>, oryginalność w myśleniu i działaniu, otwartość, metaforyczność, motywacja, umiejętność dostrzegania problemów, chęć do podejmowania ryzyka; nonkonformizm, poczucie humoru (Dyrda, 2005; Karwowski, 2005a; 2005b; Limont, 1994; Popek, 2001; Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur, 2015).

Proces twórczy oraz gotowość do podejmowania problemów wiążą się z poziomem posiadanej motywacji. Osoby, które angażują się w rozwiązywanie nowych problemów, posiadają motywację wewnętrzną do tego typu działania. Wpływ jedynie czynników zewnętrznych, nawet wtedy, gdy problem zostanie zauważony, nie jest wystarczający do tego, by ktoś chciał się nim zająć. Dopiero wspólne wystąpienie takich elementów, jak: dostrzeżenie problemu, oddziaływanie czynników zewnętrznych oraz posiadanie wewnętrznej potrzeby, by zająć się problemem, sprawia, że jednostka podejmuje działania twórcze (por. Talejko, 1970).

Nie tylko w przypadku działań twórczych ważna jest motywacja. Jej znaczenie podkreśla się w większości modeli zdolności. Renzulli akcentuje znaczenie zaangażowania zadaniowego, które jego zdaniem jest niezbędne dla osiągnięcia wysokiego poziomu w danej dziedzinie (Renzulli, 2005). Podobnie François Gagné (2016) uznaje motywację za katalizator intrapersonalny, niezbędny do przekształcenia się zdolności naturalnych w talent. Również Rena Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius i Frank C. Worrell (2011) wskazują, że motywacja jest ważną dla osiągnięć umiejętnością psychospołeczną. W omawianym modelu zdolności Mönksa motywacja jest obok zdolności intelektualnych oraz twórczości, trzecim kluczowym dla rozwoju talentu czynnikiem.

---

<sup>77</sup> Joy P. Guilford (1978) określa myślenie dywergencyjne jako łatwość łączenia pojęć i wyobrażeń, giętkość i płynność myślenia, oryginalność i niebanalność, zdolność do przekształceń, umiejętność oceny i krytycznego myślenia.

<sup>78</sup> Ważnym elementem zdolności twórczych jest wyobraźnia. Podkreśla się jej związek z pamięcią i myśleniem oraz emocjami jako tymi czynnikami, które mają istotne znaczenie w jej rozwoju. Wyobraźnia stanowi niezbędny element procesu twórczego (Tarasiuk, 2014). Wyobraźnia i myślenie służą wytwarzaniu i analizowaniu informacji, przy tym wyobraźnia pozwala na łączenie elementów wykraczających poza logikę, takich, których, jak wydaje się, nie da się połączyć w całość (Dobrołowicz, 1982).

Elementem budowania motywacji są zainteresowania<sup>79</sup>. Ich źródłem są między innymi posiadane zdolności oraz środowisko. Zainteresowania kierują uwagę człowieka na nowe wartości i mogą nadawać sens własnym działaniom (Gurycka, 1998), dlatego też proces ten pełni rolę we wzmacnianiu motywacji i aktywności jednostki.

Można wyróżnić dwa rodzaje motywacji. Pierwsza nosi nazwę autonomicznej; ważne w niej są zaangażowanie oraz towarzyszące aktywności emocje i poczucie wartości. Aktywność taka jest podejmowana samodzielnie, ma charakter samonapędzający się, ważniejsze jest działanie niż osiągnięcie celu. Drugi rodzaj to motywacja instrumentalna, w której ważniejsze jest zakończenie aktywności i otrzymanie nagrody (wewnętrznej lub zewnętrznej). Kluczowy jest tu cel i jego osiągnięcie; aktywność jest podejmowana z konieczności, obowiązku oraz oczekiwania nagrody lub kary (Tokarz, 2005).

Inną kategoryzację motywacji przyjmuje Józef Koziński (1987), wyróżniający dwa typy działania, którym towarzyszą odmienne motywy. Działania transgresyjne (twórcze i ekspansywne) są uwarunkowane motywacją poznawczą, ukierunkowaną na rozwijanie intelektu i hubrystyczną, która wiąże się z potwierdzaniem własnej wartości. Motywacje te mają charakter pozytywny, towarzyszą im nastawienie na rozwiązanie zadań oraz pozytywne emocje. Działania zachowawcze są ukierunkowane motywacją heterostatyczną, która wiąże się z posiadaniem określonych aspiracji i dążeniem do ich realizacji (Koziński, 1987). U uczniów zdolnych, którzy są otoczeni

---

<sup>79</sup> Zainteresowania to „nabywana przez człowieka w toku jego rozwoju względnie trwała obserwowalna dążność do poznawania otaczającego go świata, wyrażająca się w postaci ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nastawieniu oraz przejawiająca się w selektywnym stosunku do przedmiotów i spraw otoczenia” (Okoń, 2007, s. 481). Jak uważa Wincenty Okoń, dążność ta jest związana z koncentracją na określonych przedmiotach, związkach, zjawiskach, problemach, w motywowaniu do zajmowania się nimi oraz uczuciami, które im towarzyszą (tamże). Zdaniem Antoniny Guryckiej (1998, s. 1080) „istnieje związek między rozwojem zainteresowań a zdolnościami”. Autorka wymienia między innymi ich znaczenie dla rozwoju inteligencji i emocji, nauki szkolnej i sukcesów w pracy, kontaktów społecznych. Zainteresowania są źródłem zdrowia psychicznego i sposobem na aktywizację jednostki w trudnych momentach życiowych. Zainteresowania mogą być rozbudzane lub tłumione pod wpływem środowiska, w którym dziecko wrażliwa. Ukierunkowują działania jednostki, wpływają na decyzje o tym, czym chce się zajmować, co rozwijać, czemu poświęcać czas i energię (Szewczuk, 1998b).

opieką rodziców i szkoły, wyższa jest motywacja poznawcza, opierająca się na dążeniu do mistrzostwa, natomiast u tych, którzy takiej opieki nie posiadają, dominuje motywacja hubrystyczna, oznaczająca dążenie do wyższego poczucia własnej wartości (Giza, 2008).

Badacze zwracają uwagę na konieczność posiadania motywacji do osiągnięć (*achievement motivation*), niezbędnej do tego, by odnosić sukcesy w sporcie oraz innych dziedzinach wymagających systematycznego treningu (Ames, 1992; za: de Bruin, Rikers, Schmidt, 2007). W jej obszarze wyróżnia się orientację mistrzowską, która skupia się na sprostaniu poprzez ćwiczenia wysokim wewnętrznym standardom doskonałości oraz orientację konkurencyjną, w której najważniejsze jest wygrywanie z innymi (Helmreich, Spence, 1978; za: de Bruin, Rikers, Schmidt, 2007).

Motywacja zmienia się wraz z wiekiem i dojrzałością, ewoluuje. Jej poziom i rodzaj mają związek z rozwojem kompetencji, umiejętności i oddziaływaniem nagród zewnętrznych. W pierwszych latach życia dziecka duży wpływ na motywację mają rodzice: ich akceptacja i pochwały. W dalszym okresie znaczenia nabierają nagrody i osiągnięcia, które są połączone z zainteresowaniami i posiadanymi zdolnościami. W dorosłości istotne są dochód, prestiż i status (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2015). Mihaly Csikszentmihalyi (2005) podkreśla także motywującą rolę przeżycia tzw. *flow* (przepływ), którego istotą jest dążenie do powtarzania sytuacji, gdy człowiek osiąga stan głębokiej satysfakcji z powodu podjętych i zrealizowanych działań oraz osiągnięć.

### **Środowisko rodzinne**

To, jakie działania podejmuje dziecko, jakie wzorce naśladuje i jakie wartości preferuje, w dużej mierze zależy od rodziny. Jak uważają Franz Mönks i Irene Ypenburg (2007, s. 14) „motywy zachowań w znacznym stopniu są determinowane przez kontakt z innymi, w przypadku dziecka przede wszystkim przez kontakt z rodzicami i najbliższymi”. Rodzice podejmują wobec dzieci zarówno działania naturalne, spontaniczne, które ujawniają pod wpływem chwili, emocji, jak i świadomie i w sposób przemyślany, zgodnie z założonymi celami wychowawczymi i społecznymi (Badora, Czeredrecka, Marzec, 2001). Dlatego też decyzja o rozwoju określonych zdolności dziecka

może być świadoma, przemyślana lub intuicyjna, oparta na pragnieniach rodziców lub dominującej w danym środowisku modzie.

Rodzice obserwują dziecko od jego pierwszych dni życia, porównują jego zachowanie i osiągnięcia do rodzeństwa i rówieśników i na tej podstawie często wnioskuje o posiadanych przez nie predyspozycjach (Dyrda, 2010). Pomocne w ich rodzicielskich nominacjach są własne doświadczenia, w tym posiadane zainteresowania i zdolności oraz wykształcenie kierunkowe i świadomość pedagogiczna (por. Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013). Czasem swoją ocenę predyspozycji dziecka konsultują z innymi osobami: członkami rodziny, nauczycielami, trenerami i jedynie sporadycznie zwracają się o pomoc do specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Fakt, że dziecko przejawia silne zainteresowania lub przewyższa swoich rówieśników poziomem wiedzy i umiejętności, może być czynnikiem stymulującym rodziców do podjęcia decyzji o rozwijaniu dziecka w określonym kierunku.

Ponieważ rodzice są najbliższymi osobami, które także najlepiej znają dziecko i odpowiadają za nie, rozwijanie zdolności spoczywa głównie na ich barkach. Ich zadaniem jest nie tylko rozpoznanie potencjału, lecz także stworzenie warunków, które sprawią, że dziecko będzie mogło rozwijać się adekwatnie do swoich możliwości i potrzeb. W tym zakresie rodzice powinni oddziaływać na inne osoby: nauczycieli, ekspertów i rówieśników dziecka, by ci cenili oraz stymulowali wspólnie z nimi rozwój zdolności dzieci (Smith, 2008). Rodzice zachęcają swoje dzieci do odpowiednich relacji z rówieśnikami, ucząc przebywania i współpracowania w grupie, konfrontowania własnych pomysłów z ideami innych osób oraz wskazują, jak radzić sobie z rywalizacją (Supryn, 2000), wyrażają względem dziecka określony stosunek, oddziałują, wyznaczając jego pozycję (Porębska, 1988), co wpływa na kształtowanie się samooceny oraz dookreślenie relacji z innymi osobami<sup>80</sup>. Dzieci uczą się od rodziców,

---

<sup>80</sup> Rodzice dzieci wybitnie zdolnych muszą pogodzić się z faktem, że posiadają potomstwo odmienne od jego rówieśników. Ich dziecko ma specjalne potrzeby poznawcze i emocjonalne (por. Salcher, 2009), dlatego ich zadaniem jest ich rozpoznanie i udzielenie optymalnego wsparcia. Przy tym samo stwierdzenie, że dziecko jest zdolne, kształtuje stosunek rodziców do niego i jego rodzeństwa.

jakie są zasady komunikowania się w domu i poza nim, co jest dozwolone, a co nie (McKay, Davis, Fanning, 2000).

Rodzice dzieci, które osiągają sukcesy w danej dziedzinie, zapewniają solidne podstawy rozwoju zdolności – począwszy od rozpoznania predyspozycji dziecka, poprzez stworzenie warunków rozwoju od najwcześniejszych lat i stałe udzielanie wsparcia psychicznego, organizacyjnego i materialnego, aż do osiągnięcia wybitnego poziomu w danej dziedzinie. Rodzice są menadżerami swoich dzieci: monitorują postępy, dokonują potrzebnych zakupów, takich jak stroje lub sprzęt, pilnują harmonogramu zawodów, zapewniają podróże na nie, również międzynarodowe; promują talenty dziecka (Witte i in., 2015). W okresie dzieciństwa szczególnie ważne jest wsparcie rodziców poprzez wzmacnianie motywacji zewnętrznej (nagrody, zachęty), zwłaszcza w takich momentach, które wymagają od dziecka wysiłku, systematyczności, gdy cele są odległe, praca zaś żmudna<sup>81</sup> (Olszewski-Kubilius, Subotnik, Worrell, 2015).

W rozwoju zdolności dziecka znaczenie mają także warunki materialne, mieszkaniowe, dostęp do kształcenia, pozycja społeczna rodziny (por. Baum, 2011; Firkowska-Mankiewicz, 1999; Painter, 1993). Znaczącym przykładem jest tu udział dzieci w płatnych zajęciach dodatkowych. Jest on związany z liczbą osób w rodzinie (im mniej osób, tym częściej dzieci uczestniczą w zajęciach), miejscem zamieszkania (częściej ze środowisk miejskich), statusem ekonomicznym rodziny, wykształceniem rodziców<sup>82</sup> (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013;

---

<sup>81</sup> Szczególnie istotne są ustalenia dotyczące znaczenia rodziców dla rozwoju sportowców – pierwszy okres, dzieciństwa, wiąże się z umożliwieniem dziecku wypróbowania różnych dyscyplin sportowych, natomiast w kolejnych latach (13–15 lat) wspieraniem jego rozwoju w zakresie wybranej specjalizacji – jednej dziedziny sportu. Wtedy poświęcają swój czas oraz zapewniają możliwości organizacyjne i środki finansowe, by dziecko mogło się rozwijać. Gdy dziecko jest w wieku powyżej 16 lat, rodzice wspierają nadal (inwestując w jego rozwój), doradzają i pomagają wtedy, gdy odnosi sukcesy i porażki (Côté, 1999).

<sup>82</sup> Inny wskaźnik, który określa możliwości rozwoju edukacyjnego dziecka, to posiadanie przestrzeni do nauki oraz pomocy dydaktycznych. Dzieci z rodzin o wyższym statusie ekonomicznym mają takie warunki zapewnione, natomiast dzieci z rodzin ubogich jedynie w niewielkim stopniu, co uniemożliwia wywiązywanie się z obowiązków szkolnych (np. brak biurka, brak przestrzeni do nauki, przeludnienie we wspólnych pomieszczeniach, brak dostępu do komputera i Internetu) (Subocz, 2010).

Subocz, 2010). Istotne są także aspiracje rodziców, ich stosunek do sukcesów i niepowodzeń, sposób wzbudzania w sobie motywacji, styl pracy, w tym umiejętność pracy systematycznej, wytrwałej, pomimo trudności i porażek, gdyż postawy te są wzorcem dla dziecka (por. Dyrda, 2010).

W poszczególnych etapach rozwoju zmienia się rola rodziców – jest ważniejsza w początkowym okresie, gdy opiekunowie wpływają na stosunek dziecka do uczenia się, szkoły, wartości intelektualnych, osiągnięć itp. W rozwoju zainteresowań i zdolności, oprócz trafności w rozpoznaniu predyspozycji, znacząca jest ich rola organizacyjna, finansowanie pomocy dydaktycznych i zajęć dodatkowych, udzielanie wsparcia psychicznego, lecz także wywieranie nacisku, zachęcanie, przypominanie o działaniach niezbędnych do realizacji stawianych przez dziecko i rodziców celów (por. Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011).

Na sposób kształtowania młodego człowieka wpływa także styl wychowania prezentowany przez rodziców<sup>83</sup>, rozumiany jako dobór i zastosowanie oddziaływań wychowawczych (Ziemska, 1973). Wyróżnia się style: autorytatywny, autokratyczny, permissywny lub obojętny (Schaffer, 2006; Vasta, Haith, Miller, 2004).

Styl autorytarny opiera się na władzy i sile rodziców oraz dużym dystansie do dzieci; rodzice sprawują kontrolę i są nastawieni na posłuszeństwo dzieci. Rodzice o wysokiej kontroli, przekazujący jednocześnie mało ciepła, są bardzo wymagający, sprawują ciągłą kontrolę, stosują groźby i kary w celu wyegzekwowania swoich wymagań. Dzieci wychowywane przez takich rodziców często wykazują się agresją, zmiennym nastrojem, irytacją.

---

<sup>83</sup> Styl rodzicielski wpływa na funkcjonowanie rodziny jako całości. Maria Ryś (2001), przywołując koncepcje systemów rodzinnych Dawida Fielda, wyróżnia następujące typy rodzin: chaotyczną (źle zorganizowaną, konfliktową, pozbawioną więzi), władzy (o wyraźnej strukturze, skoncentrowaną na wynikach i krytyce niedoskonałości, o silnej władzy rodziców), prawidłową (pełną szacunku, w której wszyscy zachęcają się do odkrywania talentów i uzdolnień, wspierają rozwój, na rodzicach można polegać), nadopiekuńczą (unikającą trudnych problemów, działania koncentrują się wokół dzieci, ważna jest lojalność, dzieci oczekują stałej pomocy rodziców), uwikłaną (rodzice naruszają granice dzieci, pielęgnują uzależnienie, myślą i działają za dziecko). Rodzina prawidłowa jest w stanie zapewnić odpowiednią opiekę i ukierunkować rozwój zdolności dziecka adekwatnie do jego możliwości i potrzeb.

Styl permissywny opiera się na ograniczonej kontroli, miłości i pozytywnym stosunku emocjonalnym; rodzice włączają dziecko w proces podejmowania decyzji, nie kładą nacisku na dyscyplinę, uznają odpowiedzialność dziecka za własne zachowanie. Rodzice o niskiej kontroli, lecz wysokim poziomie ciepła, nie potrafią ustanowić granic ani wymagań, są nieprzewidywalni, chociaż są bardzo opiekuńczy, wrażliwi i kochający. Dzieci takich rodziców często mają problemy z zachowaniem, są impulsywne i niedojrzałe.

Styl autorytatywny opiera się na wysokich wymaganiach oraz wysokim poziomie ciepła. Rodzice mają kontrolę nad dzieckiem, ale stosują perswazje i przekonywania, by nakłonić dziecko do odpowiedniego zachowania; stawiają mu ograniczenia i informują o nich w jasny sposób. Rodzice o wysokim poziomie kontroli i ciepła wyraźnie wyznaczają granice, są przewidywalni i konsekwentni, przy jednoczesnej dbałości o dzieci. Dzieci wychowywane przez takich rodziców wykazują dużą ciekawość poznawczą, są samodzielne, pewne siebie i mają wysokie osiągnięcia szkolne.

Styl niezaangażowany, odrzucająco-zaniedbujący opiera się na braku czułości, braku wymagań. Rodzice albo celowo i aktywnie, albo poprzez zaniedbywanie nie wspierają dziecka w jego rozwoju. Rodzice o niskiej kontroli i niskim ciepłe wykazują niewielkie zainteresowanie dziećmi, nie stawiają im wymagań i nie udzielają wsparcia. Dzieci tych rodziców są często nieposłuszne, mają problemy z interakcją społeczną, są nadmiernie wymagające (Schaffer, 2006; Vasta, Haith, Miller, 2004).

Wymienione dwa czynniki – kontrola i ciepło – są znaczące dla efektywnego wychowania oraz prawidłowego rozwoju dziecka. Pewien optymalny stopień wymagań powoduje, że życie dziecka jest przewidywalne, uczy się ono stosować do reguł i zasad życia społecznego, natomiast zainteresowanie i troska rodziców dają mu poczucie bezpieczeństwa (Vasta, Haith, Miller, 2004). Przy tym również dla rodziców prezentowany styl wychowawczy ma swoje konsekwencje. Autorytarnym rodzicom, wymagającym bezwzględного przestrzegania ustalonych przez siebie zasad, brakuje wrażliwości na potrzeby dziecka. Z kolei rodzice tolerancyjni dają dzieciom więcej swobody, jednak grozi to utratą kontroli rodzicielskiej lub

przeciwnie – prowadzi do nadmiernej kontroli poprzez ciągle wtrącanie się w życie dzieci. Najkorzystniejszą postawą jest ta pełna ciepła i zainteresowania, związana z cierpliwym słuchaniem i włączająca dzieci w życie rodzinne, poprzez liczenie się z ich opiniami, popieraniem wyrażania własnych poglądów. Dzieci, które nie otrzymują w rodzinie wsparcia, poszukują go u bardziej dominujących i aktywnych rówieśników.

Rodzice karzący, kochający dzieci warunkowo, wykształcają w nich negatywne, pełne lęków uczucia. Rodzice, którzy zapewniają dzieciom miłość, opiekę i szacunek, wzbudzają także pozytywne uczucia i sprzyjają zachowaniom kreatywnym, odpowiedzialnym, prowadzącym do pewności siebie i osiągania sukcesów. Znaczenie dla rozwoju dzieci mają również komunikaty przekazywane przez rodziców. Mogą one wpływać zachęcająco lub destrukcyjnie, ponadto wpływają na odbiór rodziny przez dziecko. Nie mniej ważna dla harmonijnego rozwoju jest spójna postawa matki i ojca w odniesieniu do dziecka<sup>84</sup> (Gürsoy, Biçakçı, 2007; Schaffer, 2006).

Maria Ryś, analizując style wychowawcze rodziców, wyróżnia: styl demokratyczny, autokratyczny oraz liberalny (kochający i niekochający). Styl demokratyczny opiera się na zaufaniu, życzliwości, szacunku dla uczuć i praw poszczególnych członków rodziny, trosce, wspólnym planowaniu i rozwiązywaniu problemów, posługiwaniu się perswazją i argumentacją. W rodzinach o tym stylu panują luźne sposoby kontroli, nienarzucanie zadań ani represji. Styl autokratyczny bazuje na konsekwencji, prawie i obowiązku, ograniczaniu w okazywaniu uczuć. Rodzice traktują sukcesy dzieci jako oczywistość, starają się nie okazywać dumy i nie chwalać ich, nie stosują nagród, lecz kary; kontrolują także pozarodzinne relacje dzieci. Nie dbają o zaspokajanie potrzeb i relacji międzyludzkich. Styl liberalny opiera się na swobodzie dziecka, zapewnieniu mu nieograniczonego rozwoju, bez wymagań i odwoływania się do autorytetu. Styl liberalny kochający bazuje na miłości i czułości wobec dziecka,

---

<sup>84</sup> W relacjach pomiędzy członkami rodziny wyróżnia się także pojęcie więzi rodzinnej, wśród których najkorzystniejsza jest więź prawidłowa, zapewniająca równowagę pomiędzy stosunkami w rodzinie i poczuciem wspólnoty a samodzielnością i gotowością do kontaktów z innymi osobami, spoza rodziny (Han-Ilgiwicz, 1971).



wiarę w nie i jego decyzje. W stylu liberalnym niekochającym rodzice wobec dziecka są obojętni, chłodni i niezainteresowani jego życiem. Jak uważa autorka, każdy styl ma swoje konsekwencje wychowawcze (Ryś, 2001, s. 17–18).

Rodzice są traktowani jako doradcy młodych ludzi w tych rodzinach, gdzie panuje właściwa atmosfera. Rozmowy z rodzicami pozwalają młodemu człowiekowi czuć się zauważonym wraz ze swoimi sprawami, dzięki swojemu doświadczeniu ich sugestie i ukierunkowanie mogą być trafne. Takie rozmowy są wyrazem zaufania dziecka, lecz także autorytetu rodziców. To nie znaczy, że wszyscy nastolatki zwracają się o pomoc do rodziców i słuchają ich rad. Jednak jeżeli tak jest, to rodzice są dla młodych „punktem odniesienia”. Szczególnie w przypadku konieczności podjęcia decyzji edukacyjnych, takich jak wybór szkoły, opinie rodziców są pomocne. Przy tym im starsze dziecko, tym bardziej uważnie rozważa rady rodziców, biorąc pod uwagę możliwość, że ci nie do końca rozumieją ich potrzeby i rozterki (Ferenz, 2009). Poszukiwanie autorytetu przez starsze dzieci w różnych środowiskach nie wyklucza i nie zmniejsza znaczenia rodziny. Chociaż czasem zmienia zakres jej zadań, to jednak nadal na pierwszym miejscu pozostaje fakt, że rodzina daje wsparcie, do niej człowiek zwraca się o pomoc, o poradę (Ferenz, 2009).

Postawy rodziców wpływają także na kształtowanie się perfekcjonizmu zdolnych dzieci. Elementami, które wpływają na jego poziom, są: postawy rodziców krytyczne i wymagające; ich wysokie oczekiwania i standardy, w których krytyka jest pośrednia; perfekcjonizm będący wzorcem dla dziecka; brak aprobaty lub jedynie aprobaty niespójna bądź warunkowa (Barrow, Moore, 1983). Brak konsekwencji wychowawczych, nadmierna opiekuńczość, niezainteresowanie potrzebami lub nadmierne popychanie dziecka w dziedzinach, które go nie interesują sprawiają, że obniża się jego motywacja do działania, ma zaniżone osiągnięcia szkolne i pozaszkolne, czuje się zagubione w swoich dążeniach i nieadekwatnie ocenia swoje możliwości (por. Dyrda, 2010; Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013).

### **Środowisko szkolne**

Szkoła jest miejscem, w którym uczeń spełnia zadania specyficzne dla tego właśnie środowiska. Jego rola jest w szkole jedyna

w swoim rodzaju, gdyż jako instytucja generuje cele i zadania odmienne od innych instytucji i grup społecznych<sup>85</sup> (Znaniński, 2001). Na osiągnięcia szkolne wpływają postawy rodziców i nauczycieli, gdyż „samo zainteresowanie rodziców jest niewystarczające dla zrównoważenia słabości szkoły” (Meighan, 1993, s. 328), a szkoła nie jest w stanie zrekompensować braków wyniesionych z domu. Dlatego też istotne jest integrowanie w procesach wychowawczych różnych instytucji (np. rodziny, szkoły, klubów itp.), by ich oddziaływania dopełniały się wzajemnie<sup>86</sup> (Kawula, 2002).

Szkoły mają różny charakter, klimat, kadre pedagogiczną o zróżnicowanych kompetencjach, lecz także odmienny stosunek do wymiernych osiągnięć. Stąd jedni uczniowie lepiej będą funkcjonowali w szkołach o typie akademickim, nie anonimowych, nastawionych na podmiotowość i samorealizację podopiecznych w ramach ich planów i aspiracji edukacyjnych, inni zaś w szkołach bardziej tradycyjnych, w których nacisk jest kładziony na wartości wychowawcze oraz wysokie wymagania oparte na tradycyjnie pojętej dydaktyce (por. Krzyżanowska, Stec, 2013).

Do cech szkoły, negatywnie oddziałujących na zdolnych uczniów, należą w szczególności takie, które obniżają motywację. Są to między innymi: encyklopedyzm i dążenie do opanowania wiadomości w sposób pamięciowy, oderwanie treści od potrzeb uczniów i ich zainteresowań, uniwersalizm, który jest zaprzeczeniem indywidualizmu; przestarzałe treści programowe (w dobie szybkich zmian zwraca się uwagę na nieuwzględnianie w programach nauczania nowości ze świata nauki, techniki i kultury). Ważne są także zarzuty

---

<sup>85</sup> Szkoła, jako instytucja, której przeznaczeniem jest nauczanie, stwarza uczniom warunki do działalności, służącej bezpośrednio rozwojowi jego osobowości, wiedzy i umiejętności, lecz społeczna wartość tych działań jest jedynie potencjalna. Nabyte umiejętności będą wykorzystywane w przyszłości, w określonych grupach i wobec określonych zadań (Znaniński, 2001). Stąd także działania skierowane na rozpoznawanie i rozwijanie zdolności dzieci i młodzieży, jedynie potencjalnie mogą przysłużyć się karierze edukacyjnej i życiowej uczniów.

<sup>86</sup> Zdarza się, że nauczyciele i dyrektorzy często niesłusznie uznają osiągnięcia uczniów zdolnych jedynie za zasługę szkoły. Gdyby ci uczniowie uczyli się w domu, prawdopodobnie ich osiągnięcia byłyby analogiczne, co może świadczyć o tym, że sukcesy uczniów nie są zasługą szkoły, lecz raczej zaangażowania rodziców i motywacji samych uczniów (por. Gallagher, 1998).

dotyczące podawczego charakteru stosowanych metod (werbalizm) oraz powszechne stosowanie pogadanki, polegającej na zadawaniu pytań i pozyskiwaniu odpowiedzi, tłumienia samodzielności i inicjatywy uczniów, niechęć do wykorzystywania metod badawczych w pracy z uczniami oraz ograniczanie ich aktywności (Kargulowa, 1991). Schematyzm, przyzwyczajenie do zamkniętych problemów, pomijanie sfery emocjonalnej i motywacyjnej uczniów są uznawane za ograniczające zdolności twórcze młodych ludzi (Szmidt, 2001).

Z kolei, jak uważa Alicja Kargulowa, lubienie szkoły wiąże się z takimi aspektami, jak: widzenie sensu uczenia się, rozumienie roli sukcesów i porażek, umiejętność radzenia sobie z trudnościami i ujmowanie ich w kategoriach chwilowego niepowodzenia, które można przewyciężyć; umiejętność odnoszenia sukcesów i radzenia sobie z porażkami, w tym docenienie sukcesów (ale nie łatwych sukcesów); identyfikowanie się ze szkołą (moja szkoła, nasza pani) i jej akceptacja; przeżywanie samorozwoju, „uskrzydlenia” (Kargulowa, 1991, s. 39), a także rozwijanie twórczości i wspieranie rozwoju zachowań nonkonformistycznych.

Reprezentantem szkoły, wpływającym na postawy i osiągnięcia uczniów, jest sam nauczyciel, który potrafi zainteresować swoim przedmiotem, zachęcić do uczenia się, stworzyć klimat odpowiedni dla ujawniania się pasji i zdolności. Na funkcjonowanie ucznia zdolnego w szkole oddziałują zwłaszcza postawy pedagogów – ich stosunek do uczniów i procesu uczenia<sup>87</sup>. Ponieważ zdolny uczeń

---

<sup>87</sup> Badania Haliny Krauze-Sikorskiej pokazują, że nauczyciele niezbyt pozytywnie oceniają uczniów zdolnych i ich funkcjonowanie w klasie. Ich zdaniem są to dzieci, które nie przestrzegają norm, mają dziwne pomysły, nie stosują się do algorytmów podawanych przez nauczycieli, „drażą” interesujący je temat, niechętnie współpracują z innymi. Jednocześnie nauczyciele nie mają wielu pomysłów, jak z takimi dziećmi pracować. Dlatego stosują pomoc koleżeńską, proszą o wykonywanie większej liczby zadań, o tworzenie pomocy dla klasy, zachęcają do udziału w konkursach. Z kolei dzieci o wyraźnych uzdolnieniach kierunkowych nie traktują jako zdolnych, zwłaszcza gdy te mają jakieś zaburzenia lub deficyty. Tym samym uczniowie ci tracą motywację i mają zaniżone wyniki szkolne (Krauze-Sikorska, 2011). Z kolei badania Teresy Gizy (2016, s. 21) wskazują na motywacje nauczycieli uczniów zdolnych, akcentując znaczenie „podmiotowych, autonomicznych wyborów nauczycieli” będących wyrazem ich potrzeb, aspiracji i dojrzałości zawodowej. To oznacza, że jedynie część nauczycieli ma gotowość do tego, by z uczniami zdolnymi pracować. Tym większą rolę odgrywają ci, którzy posiadają ku temu chęci i kompetencje.

jest aktywny w poznawaniu świata, nie zadowala się tym, co oferuje nauczyciel przeciętnej klasie. Przy tym aktywność taka przynosi uczącemu się zadowolenie, pozwala na lepsze, głębsze rozumienie świata (Gurycka, 1998).

Specyfiką szkoły jest przystosowanie programu i lekcji do potrzeb uczniów przeciętnych, co sprzyja znudzeniu, znużeniu, obniżaniu motywacji do nauki u uczniów zdolnych<sup>88</sup>. Brak kompetencji nauczycielskich do dostosowania wymagań adekwatnie do potrzeb i możliwości sprzyja pojawianiu się syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych (Dyrda, 2010). Co więcej, szkoły niechętnie podejmują działania pozwalające na realizowanie pasji i osiąganie sukcesów pozaszkolnych. Brak elastyczności, rygoryzm w śledzeniu obecności uczniów na lekcjach (nawet gdy nieobecności są uzasadnione) sprawiają, że w przypadku uczniów o wybitnych zdolnościach kierunkowych, ale rozwijanych poza szkołą, rodzice poszukują szkół niepublicznych, gotowych ponieść konsekwencje opieki nad uczniem nietypowym.

W odniesieniu do szkoły uczniowie przyjmują różne postawy i stosują różne strategie, które pozwalają im radzić sobie z nią i jej wymaganiami. Są one zależne od wieku i dojrzałości uczniów. Janowski wyróżnia następujące rodzaje strategii uczniowskich:

1. Podporządkowanie się szkole:

- podporządkowanie optymistyczne – uczniowie akceptują zasady i cele szkoły, oczekując od niej pozytywnych doświadczeń; dotyczy najczęściej uczniów młodszych;
- podporządkowanie instrumentalne, występujące w wyższych klasach, w których uczniowie akceptują te elementy szkoły przynoszące im korzyści;
- podporządkowanie z dystansem – uczeń podporządkowuje się, ale zachowuje psychiczny dystans, poprzez zwlekanie, okazywanie, że wykonuje swoje działania

---

<sup>88</sup> Andrzej Janowski zauważa, że uczniów zdolnych charakteryzuje brak równowagi, niestałość i nierównomierność rozwoju. Mają także swój indywidualny (często szybszy) rytm życia, na przykład w porównaniu z innymi szybciej reagują na bodźce, są bardziej żywotni. Na znudzenie lekcjami odpowiadają wyłączając się, myśląc o tematach interesujących. Przyczynia się to do konfliktów z nauczycielami, którzy zachowanie uczniów postrzegają jako niegrzeczne (Janowski, 2002).

- pod przymusem lub dąży do ośmieszenia poleceń, nawet gdy je wykonuje;
- podporządkowanie pozorne – uczeń udaje, że podporządkowuje się zasadom i poleceniom.
2. Rytualizm. Wiąże się z obojętnością wobec celów szkoły, przy jednoczesnym pozytywnym nastawieniu wobec innych jej elementów (reguł, metod). Postawa ta wyraża się akceptacją konieczności chodzenia do szkoły.
  3. Oportunizm. Polega na obojętnym podporządkowaniu się wymogom i celom szkoły.
  4. Wycofanie się oznacza, że uczeń jest obecny w szkole, ale uznaje to za stratę czasu, przez co nie angażuje się, nie wykonuje poleceń. Czasem opuszcza szkołę, uciekając z lekcji. Wycofanie się może być:
    - połączone z obojętnością;
    - połączone z odrzuceniem celów i zasad szkoły przy braku innych celów i stylów postępowania.
  5. Strategia Szwejka. Obojętność wobec celów szkoły, ale ambivalencja wobec metod i zasad. Uczeń poszukuje korzyści (dozwolonych i niedozwolonych) dla siebie w ramach systemu, realizuje własne cele, akceptując jedynie wybrane elementy życia szkoły.
  6. Wrogość. Całkowite odrzucenie form i metod szkoły, brak akceptacji celów i demonstracyjne okazywanie niechęci wobec szkoły i jej reprezentantów (nauczycieli, mienia). Uczniowie stosują sabotaż, poprzez odwracanie uwagi nauczycieli od celów lekcji; lekceważenie nauczycieli i obowiązujących norm, odmowa wykonania polecenia.
  7. Odrzucenie. Wynika najczęściej z pragnienia realizacji własnych celów i posiadania innych zainteresowań (Janowski, 2002).

Stosowane przez uczniów strategie przyczyniają się z jednej strony do ich skuteczności w funkcjonowaniu szkolnym, z drugiej – do poziomu osiągnięć. W przypadku uczniów zdolnych, brak rozumienia lub akceptacji celów szkoły może skutkować zaniżonymi wynikami edukacyjnymi (syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych).

### Środowisko rówieśnicze

Grupa rówieśnicza jest uznawana za ważny składnik środowiska społecznego dziecka. Powstaje ona najczęściej dzięki jego inicjatywie, chociaż nie zawsze przy jego aktywnym udziale. Każdy członek grupy rówieśniczej wnosi swoje wpływy i znaczenie, co przygotowuje go do pełnienia różnorodnych ról w życiu dorosłym. Uczestnictwo w grupie rówieśniczej wiąże się z dążeniem i poszukiwaniem nowości w różnych dziedzinach i kierunkach zainteresowań młodego człowieka, umożliwia zabawę, przeżywanie i uczenie się rywalizacji, przestrzegania zasad, a nawet oderwanie się od celów i działań narzucanych przez dorosłych, a często odbieranych przez młodych ludzi jako nudnych, żmudnych lub niepotrzebnych. W grupie rówieśników młody człowiek odnajduje wsparcie moralne i psychiczne dla swoich aktywności (Znaniński, 2001).

Szczególna rola rówieśników przejawia się w okresie późnego dzieciństwa i w czasie dorastania, gdyż do nich młode osoby mogą się porównywać. Rówieśnicy stanowią grupę odniesienia, zaspokajają poczucie przynależności i pozwalają na budowanie własnej tożsamości. Pozwalają także na lepsze rozumienie siebie, ocenianie swoich możliwości i zdolności, kształtowanie pewności siebie, świata wartości i indywidualnych osiągnięć<sup>89</sup> (Łukasiewicz-Wieleba, 2011b; Oleszkowicz, Senejko, 2013; Rutkowska, 2002; Smykowski, 2012). Wśród rówieśników powstają przyjaźnie oparte na podobieństwie zainteresowań i pasji, podobieństwie psychologicznym, pozytywnych emocjach, zaufaniu, lojalności, wspieraniu się w trudnościach (por. Oleszkowicz, Senejko, 2013). Młodzi ludzie kreują swoją pozycję w grupie po części świadomie, po części zaś poprzez to, kim są i na ile są atrakcyjnymi towarzyszami dla innych osób. Na tę atrakcyjność wpływają między innymi wygląd, kompetencje interpersonalne i intelektualne, zainteresowania i pasje oraz pozycja społeczna i materialna rodziny. W danej grupie rówieśniczej liczy się

---

<sup>89</sup> Młodzi ludzie spędzają dużo czasu poza rodziną, co sprzyja mocniejszemu oddziaływaniu środowisk pozarodzinnych. Jest to efekt z jednej strony inwestowania przez rodziców czasu i środków w organizację wielu zajęć dodatkowych dla dzieci, a z drugiej – dużego obciążenia pracą osób dorosłych, które oddala ich od rodziny (Oleszkowicz, Senejko, 2013).

więc pierwsze wrażenie, lecz także preferowane w niej wartości oraz ujawniające się stereotypy (Oleszkowicz, Senejko, 2013). W relacjach rówieśniczych częstym zjawiskiem jest konformizm młodych ludzi, który może być sposobem na dopasowanie się do grupy i osiągnięcie wspólnych celów (Rutkowska, 2002), ale też może być wynikiem rezygnacji z własnych, osobistych celów, w tym tych związanych z samorozwojem, po to, by zyskać akceptację grupy.

Stosunek do kolegów i umiejętności społeczne osób zdolnych są oceniane różnorodnie. Eugeniusz Piotrowski (2003) wskazuje na łatwość przystosowania się i współpracy, aktywność i bycie lubianym przez kolegów. Wysokie osiągnięcia uczniów zdolnych budzą także brak zrozumienia ze strony rówieśników oraz ich zazdrość. Nierzadko oryginalne i nietypowe zainteresowania i pasje są odbierane jako dziwactwo, ich specyficzne zachowanie wzbudza nieufność i utrudnia relacje z innymi (Dyrda, 2010).

Ważnym aspektem funkcjonowania młodego człowieka w grupie rówieśniczej jest również bycie częścią świata wirtualnego. I tu atrakcyjność dla innych opiera się głównie na kompetencjach komunikacyjnych, dostępności w sieci, a także prezentowanych tam postawach, zainteresowaniach, wyobrażeniach i poglądach, często ujawnianych pod przyjętą tożsamością wirtualną. Te kontakty wirtualne są obciążane mniejszymi kosztami emocjonalnymi (por. Oleszkowicz, Senejko, 2013).

### **Cechy i zachowania znamionujące zdolności**

Mówiąc o zdolnościach najczęściej utożsamia się je z wysokim ilorazem inteligencji/zdolnościami intelektualnymi. Osoby posiadające zdolności kierunkowe, związane z konkretną dziedziną, mogą, ale nie muszą posiadać wysokiego poziomu zdolności intelektualnych (tak jest np. w przypadku niektórych zdolności artystycznych). Ze względu na to, że w obszarze naszych zainteresowań badawczych są młodzi ludzie posiadający zdolności kierunkowe (uzdolnienia szachowe), w których podkreśla się znaczenie zdolności intelektualnych, uzasadnione jest przybliżenie dostępnej w literaturze przedmiotu charakterystyki, która jest także punktem odniesienia do tworzonych opisu uzdolnionego szachisty.

Uczeń zdolny<sup>90</sup> posiada wysoki iloraz inteligencji, lecz oprócz tego może mieć wysokie osiągnięcia szkolne lub w innej dziedzinie użytecznej społecznie, charakteryzuje się łatwością uczenia się, szerokimi zainteresowaniami, posiada twórczą wyobraźnię, często wybitne zdolności specjalne, jest pracowity i ma wysoki poziom samokrytyki (Gondzik, 1973). Osoby zdolne charakteryzują się też nieprzystępnością, perfekcjonizmem, trudnościami w dostosowaniu się do norm społecznych (Limont, 2005). Mają większą motywację do podejmowania zadań trudniejszych oraz przywiązują większą wagę do efektu (Painter, 1993). Wskaźniki, które można brać pod uwagę przy rozpoznawaniu zdolności to między innymi: wczesne, często samodzielne nauczenie się czytania i liczenia, wczesne rozpoczęcie chodzenia i mówienia, dociekliwość, ciekawość poznawcza, potrzeba zdobywania wiedzy, doskonała pamięć, zaangażowanie w poznawanie świata, bogate słownictwo, logiczne myślenie, zadawanie mnóstwa pytań i niepozwalanie na powierzchowne odpowiedzi, zadawanie pytań o naturze filozoficznej, umiejętność koncentrowania się na wybranych przedmiotach i treściach, zainteresowanie książkami, poczucie humoru, tendencje do przewodzenia innym, preferowanie towarzystwa dorosłych lub starszych kolegów.

Ponadto w charakterystyce osób zdolnych wymienia się: twórcze myślenie i wyobraźnię, pomysłowość, wrażliwość, niezależność, skłonność do izolacji, introwersję, stanowczość, skłonność do dominacji, inicjatywę, samowystarczalność, zapał do pracy, dyscyplinę wewnętrzną, energię, autonomię w postępowaniu i ocenach, entuzjazm, myślenie dywergencyjne, wytrwałość (Bandura, 1974; Eby, Smutny, 1998; Gondzik, 1973; Gurycka, 1998; Limont, 2005; Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2011; Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013).

---

<sup>90</sup> Poznawaniu zdolności i specyficznych cech dzieci i młodzieży sprzyja stosowanie różnych narzędzi wystandaryzowanych, takich jak testy inteligencji, testy twórczości, wyniki testów i egzaminów szkolnych. Niemniej istotne są także nominacje koleżeńskie, rodzicielskie, nauczycielskie i autonominacje (por. Limont, 2010; Łukasiewicz-Wieleba, 2011a). Jednakże poznawanie uczniów nie powinno ograniczać się tylko do rozpoznania samych zdolności, lecz także winno służyć identyfikacji stylu uczenia się, zainteresowań i pasji (Reis, Morales-Taylor, 2010), a także deficytów i trudności, które mogą być przeszkodą w osiągnięciu adekwatnych wyników.



Z innych zachowań, które można zaobserwować w domu, lub które mogą być sygnalizowane przez rodziców, nauczycieli lub specjalistów, to:

- zachowania pozytywne: szybkie, łatwe i chętne uczenie się, wysokie wymagania i oczekiwania względem siebie i innych, wysoki poziom oceny moralnej, stawianie sobie nowych wyzwań, motywacja wewnętrzna, nastawienie na rozwiązywanie problemów i myślenie dedukcyjne, zdolność do analizy i syntezy, sprawność i skuteczność w pracy, kreatywność, łatwość koncentrowania się, wrażliwość i empatia, energiczność, preferowanie pracy indywidualnej, różnorodność zainteresowań i zdolności;
- zachowania negatywne: niecierpliwość, szybkie znudzenie, nadmierny perfekcjonizm, obojętność wobec zasad dobrego wychowania, nieuleganie autorytetom, zadawanie zbyt wielu pytań jednocześnie, upór, nieustępliwość, brak zgody na niemożność osiągnięcia niektórych celów, niechęć do rutynowych czynności, brak zainteresowania sprawami nielogicznymi lub nieracjonalnymi, dominacja lub uległość względem innych osób, niechęć do współpracy lub współzawodnictwa, tendencje do manipulowania innymi, kłótniowość, nietolerancja, hałaśliwość, pretensjonalność, przeszkadzanie (na lekcji) innym w pracy, lekceważenie ludzi i problemów, nadwrażliwość na krytykę i ocenę, egocentryzm, nadaktywność, nonkonformizm, konfliktowość, niezorganizowanie, cynizm, żartowanie z innych osób (Dyrda, 2007; Painter, 1993).

Jako cechy uczniów zdolnych wymienia się także: dojrzałość, równowagę emocjonalną, silne ego, zrównoważenie, wysoki poziom niepokoju, poczucie własnej wartości, wiarę w możliwości, poczucie sprawstwa, tendencję do dominacji, łatwość w nawiązywaniu kontaktów, motywację do uczenia się i działań twórczych (Piotrowski, 1998, 2003). Uczniowie zdolni, ucząc się, potrafią dostrzegać związki i nadawać strukturę nabywanym treściom, mają oryginalne, twórcze nastawienie do problemów i treści (Lewowicki, 1986). Lubią trudne zadania i pokonywanie trudności, chętnie eksperymentują,

są otwarci na nowości, lubią odkrywać, lepiej niż inni przetwarzają informacje, łączą i klasyfikują, starając się rozwiązywać w nowy sposób znane problemy, przywiązują się do swoich prac, chcąc je udoskonalać, wolą dochodzić do rozwiązania niż osiągnąć cel, nie lubią presji czasu, muszą poznać własne tempo pracy, chociaż lubią też korzystać z cudzych rozwiązań (Supryn, 2000). Cechy te można zauważyć na różnych etapach rozwoju w zależności od warunków rodzinnych i atmosfery szkoły (Dyrda, 2007).

### **Obraz siebie, wiedza o sobie i samoocena**

Doświadczenia, które gromadzi człowiek, dotyczą zarówno świata, jak i samego siebie<sup>91</sup> (Kulas, 1986). Wiedza o sobie jest elementem doświadczeń, to „zbiór sądów i wyobrażeń na temat własnego wyglądu zewnętrznego, intelektu, charakteru, dojrzałości emocjonalnej, stosunków z innymi ludźmi czy aspiracji życiowych” (Kozielecki, 1986, s. 14). Poprzez poznawanie siebie jednostka kształtuje widzę o sobie<sup>92</sup>. Ma to znaczenie w podejmowaniu decyzji, wpływa na aktywność i motywację, poziom twórczości, lecz także podmiotowy rozwój jednostki (Kozielecki, 1986). Wiedza o sobie jest wiedzą prywatną, intymną, intuicyjną, nie opartą na naukowych

---

<sup>91</sup> Henryk Kulas (1986) dokonał zestawienia określeń w języku angielskim, które odnoszą się do wiedzy jednostki o sobie: *self-understanding* (samozrozumienie), *self-picture* i *self-image* (samowyobrażenie), *self-esteem*, *self-appraisal*, *self-evaluation*, *self-raiting* (które uwzględniają aspekt oceniający i wartościujący jednostki) oraz *self-concept* (który to termin oznacza zarówno wiedzę o sobie, jak i ocenę swoich właściwości). Z kolei określenia występujące w języku polskim to: samoświadomość, samopoznanie, samoocena, świadomość samego siebie, obraz własnej osoby, pojęcie własnego ja, pojęcie o sobie samym, pojęcie samego siebie, struktura ja, samowiedza (Kulas, 1986; Niebrzydowski, 1973).

<sup>92</sup> Wiedza dziecka o sobie jest czerpana z sądów rodziców i innych dorosłych, ocen rówieśników, porównywania się do rówieśników. Na przestrzeni lat samoocena zmienia się: młodsze dzieci mają bardziej pozytywną samoocenę, dzieci starsze są bardziej krytyczne. Wzrasta także świadomość własnych standardów osobistych, pragnień i aspiracji. W wieku starszym wzrasta ich znaczenie w kształtowaniu zachowania, samoakceptacji, osiąganiu sukcesów. W kolejnych latach młodzi ludzie, tworząc samoopisy i samooceny, w większej mierze bazują na własnych przemyśleniach i są bardziej krytyczni, natomiast standardy osobiste stają się bardziej dojrzałe i stabilne (Kozielecki, 1986).

badaniach, najczęściej nieuzewnętrzną i o ładunku emocjonalnym<sup>93</sup> (tamże, s. 16).

Składnikiem samowiedzy jest samoocena, której elementy dziecko zaczyna formułować już w wieku 3–4 lat. Samoocena dotyczy takich elementów, jak: cechy fizyczne i psychiczne, stosunek z innymi – to, do czego człowiek dąży i chciałby osiągnąć<sup>94</sup>. Częścią wiedzy o sobie jest także samoopis, najczęściej odnoszący się do tych cech, które w jakiś sposób wyróżniają jednostkę z otoczenia, a także posiadane przez nią standardy osobiste, na które składają się aspiracje, pragnienia i życzenia<sup>95</sup> (Kozielecki, 1986).

Poznanie siebie może być zarówno intencjonalne, gdy ktoś celowo zbiera informacje o sobie, jak i niezamierzone. W pierwszym przypadku jednostka potrafi celowo stawiać się w sytuacjach trudnych, by sprawdzić zakres swoich możliwości. W drugim – oceny są dokonywane przez porównywanie własnych osiągnięć z osiągnięciami innych. Refleksja o sobie samym częściej dotyczy młodych ludzi, którzy dopiero podejmują życiowe decyzje (tamże), przy tym osoby wybitnie uzdolnione posiadają wysoki poziom wiedzy o sobie i lepiej oceniają własne możliwości (Sękowski, 2005).

Samokształtowanie siebie, autokreacja oraz samodoskonalenie mają znaczenie w rozwoju jednostki zdolnej. Samokształtowanie rozumiane jako zmiany wynikające z dążeń życiowych jednostki wynikają z jej podmiotowości, są jej wskaźnikiem, są także elementem samowychowania i samokształcenia (por. Giza, 2010; Gołek, 2016). Teresa Giza wyróżnia czynniki związane z samokształtowaniem,

---

<sup>93</sup> Józef Kozielecki (1986) zauważa, że badania dotyczące samowiedzy można podzielić na trzy grupy: te, które dotyczą jej genezy i wpływu czynników genetycznych, poznawczych i środowiskowych na rozwój sądów o sobie samym; te, które analizują strukturę i treści samowiedzy oraz takie, które służą poznaniu roli samowiedzy w życiu człowieka, na przykład na wyniki nauki, decyzje, twórczość. W samoocenie istnieją zarówno standardy obiektywne, jak i subiektywne, które opierają się na porównywaniu swoich cech do cech innych osób, jak i do cech własnych (ja idealnego) (Kulas, 1986).

<sup>94</sup> Leon Niebrzydowski (1989) wskazuje, że samoocena dojrzała pozwala dookreślić mocne i słabe strony, ich wpływ na popełniane błędy i sukcesy oraz dokonywać wnioskowania na przyszłość, by ustrzec się przed przyszłym niepowodzeniem.

<sup>95</sup> Jedna osoba ma o sobie na dany temat jeden sąd opisowy i jedną samoocenę, lecz może posiadać wiele standardów osobistych (Kozielecki, 1986).

które wyróżniają zdolną młodzież, a do których należą: wysoka i adekwatna samoocena, motywacja (najczęściej autonomiczna), wpływająca na umiejętność koncentrowania się i czas, który jednostka jest w stanie poświęcić pracy (zaangażowanie w zadania); świadomość w dążeniu do samorozwoju (dotyczącego zarówno intelektu, jak i kształtowania osobowości), poprzez wybór różnych aktywności samodoskonalących; wzrastające poczucie skuteczności i niwelowanie lęków związanych z ich sprawdzaniem (np. szkolnych sprawdzianów wiedzy i umiejętności) (Giza, 2010).

Samoocena to „zespół sądów i opinii, które osoba odnosi do siebie. Opinie te i sądy mogą dotyczyć aktualnych właściwości fizycznych lub psychicznych jednostki, jak również możliwości potencjalnych” (Niebrzydowski, 1976, s. 94). Samoocena jest składnikiem świadomości samego siebie, elementem poznawania, służy wyodrębnieniu siebie ze środowiska i dookreśleniu siebie. Samoocena polega na „świadomym ustosunkowaniu się i wartościowaniu zarówno swoich fizycznych i psychicznych cech, jak i możliwości” (tamże, s. 45). Opiera się na sądach dotyczących samego siebie, w zakresie zdrowia, urody, sprawności fizycznej, pozycji społecznej, wykształcenia i innych cech<sup>96</sup> (Niebrzydowski, 1976). Ma podłoże emocjonalne i pozwala na rozwój samoświadomości (Kulas, 1986). Samoocena ułatwia stawianie celów, służy ocenianiu siebie i swoich pomysłów, umożliwia odpowiednie kierowanie i realizowanie planów życiowych (Niebrzydowski, 1976), wpływa na poczucie szczęścia i przekonania, ma związek z motywacją do działania, sposobem myślenia i aspiracjami, akceptacją siebie i poczuciem własnej wartości (Kulas, 1986; Łączek, 2014; Przetacznikowa, Włodarski, 1979).

Poziom samooceny jest związany między innymi z wiekiem dziecka – niższy u dzieci w szkole podstawowej, młodsze osoby w mniejszym stopniu są w stanie porównywać się do innych osób (Vinkhuyzen i in., 2009); z rodzajem dziedziny, którą oceniają – uczniowie o zdolnościach akademickich tę dziedzinę oceniają wyżej

---

<sup>96</sup> Henryk Kulas (1986, s. 16) uważa, że pojęcie „o sobie samym jako mechanizm poznawczo-oceniający oznacza dość szeroko rozumianą wiedzę o sobie oraz mniej lub bardziej krytyczny stosunek do siebie, który przejawia się w odpowiadającej temu pojęciu samoocenie”.

niż swoje stosunki interpersonalne (Colangelo, Assouline, 1995, za: Colangelo, 2002). Samoocena jest zróżnicowana w różnych okresach w odniesieniu do tej samej osoby oraz w stosunku do poszczególnych cech (Niebrzydowski, 1976).

Główny podział samooceny odnosi się do stabilności lub niestabilności, przy tym te kategorie odnoszą się do osobowości jednostki<sup>97</sup>: osoby o lepiej uporządkowanej osobowości charakteryzują się samooceną stabilną, te które ulegają emocjom i mają o sobie nieadekwatne pojęcie, posiadają niestabilną ocenę siebie (tamże). Samoocena stabilna może być adekwatna lub nieadekwatna. Adekwatna jest związana z akceptacją siebie, poczuciem odpowiedzialności za zmiany zachodzące w sobie, uznaniem swojej różnorodności – taka samoocena służy dobremu przystosowaniu się. Adekwatnej samoocenie sprzyja systematyczna konfrontacja z doświadczeniami i opiniami innych. „Adekwatna samoocena pozwala krytycznie ustosunkować się do siebie oraz nieustannie przymierzać swoje możliwości do pojawiających się coraz to nowych wymagań stawianych przez życie” (tamże, s. 45). Samoocena nieadekwatna charakteryzuje się wysoką rozbieżnością pomiędzy „ja rzeczywistym” i „ja idealnym”, jest uwarunkowana nieodpowiednim rozumieniem i ujmowaniem swojej osoby.

Można także wyróżnić samoocenę zaniżoną, której towarzyszy niezadowolenie, niepokój, poczucie bycia bezwartościowym; prowadzi ona do ucieczki od życia, oraz samoocenę zawyżoną, która przyczynia się do podejmowania się zadań przerastających możliwości jednostki, co z kolei może doprowadzić w przyszłości do rezygnowania z zadań trudniejszych, w obawie przed następnymi porażkami (Niebrzydowski, 1976). Samoocena warunkowana jest porównaniem się do innych, dlatego osoba inaczej może określać swoją pozycję w grupie osób o podobnych zdolnościach, a inaczej w grupie osób słabszych od siebie<sup>98</sup> (Rudasill i in., 2009).

---

<sup>97</sup> Henryk Kulas (1986, s. 35–44) wyróżnia następujące rodzaje samooceny: cząstkowa i globalna, przy tym może być ona wysoka lub niska; stabilna lub niestabilna; pozytywna lub negatywna; pewna lub zagrożona; adekwatna lub nieadekwatna.

<sup>98</sup> Przywołuje się tu jako porównanie, metaforę małej rybki w dużym stawie. Uczeń postrzega siebie jako wysoce zdolnego w klasie o przeciętnych zdolnościach, lecz

Uczniowie, którzy pozytywnie oceniają swoje zdolności, mają gotowość do wysiłku, chętnie podejmują ryzyko, potrafią trafnie ocenić swoją wydajność (Neihart i in., 2002; w: Colangelo, 2002). Pozytywna ocena siebie sprzyja wyższym aspiracjom, wpływa na wybory i wyniki (Rudasill i in., 2009). Na zaniżoną samoocenę ucznia zdolnego wpływają postawy rodziców, ich aspiracje, przesuwanie na dziecko swoich marzeń, pozbawianie go samodzielności i pewności siebie<sup>99</sup> (Dyrda, 2010; Rimm, 2000).

### Preferencje uczenia się i style myślenia

Sposób uczenia się oraz styl pracy mają znaczenie dla osiągnięć – to, w jaki sposób uczeń przyswaja, porządkuje, przetwarza i przypomina sobie informacje, wpływa na jego karierę edukacyjną i zawodową (Dryden, Vos, 2000). W literaturze przedmiotu funkcjonuje pojęcie stylu<sup>100</sup> uczenia się, który jest preferowanym sposobem „postępowania w sytuacjach uczenia się (...) niezależnie od wymagań poszczególnych zadań” (Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 127). Ze stylem uczenia się jest powiązany preferowany sposób percepcji. Dominującym może być wzrokowy, słuchowy, dotykowy lub kinestetyczny – w zależności od tego, jakie zmysły są szczególnie angażowane w proces uczenia się<sup>101</sup>. Na efektywność uczenia się wpływają także warunki zewnętrzne, na przykład otaczające dźwięki, oświetlenie, miejsce, w którym dziecko się uczy, oraz

---

jego samoocena maleje, jeżeli znajdzie się w grupie osób o wysokim poziomie zdolności (Marsh, Parker, 1984). Co więcej, ogólna ocena siebie (*self-conception*) może się różnić od oceny siebie w odniesieniu do danej dziedziny, gdyż to w większym stopniu zależy od kontekstu (Shavelson, Hubner, Stanton, 1976).

<sup>99</sup> Ponadto zdolne dziewczynki mają niższą samoocenę emocjonalną niż chłopcy (Rinn i in., 2009).

<sup>100</sup> Styl charakteryzuje różnice indywidualne w zachowaniu i sposobie funkcjonowania psychicznego. Przy tym pojęcie stylu może odnosić się zarówno do aspektów poznawczych, jak i osobowościowych, emocjonalnych, społecznych i innych (Strelau, 2006).

<sup>101</sup> Gordon Dryden i Jeannette Vos (2000) zauważają, że w szkole dominują metody i formy pracy skierowane na wzrokowe i słuchowe przyswajanie informacji. Dlatego uczniowie o innych preferencjach są szczególnie narażeni na porażki, gdyż brak zaangażowania dominujących zmysłów sprawia, że nauka ich nudzi i prowadzi do wyobcowania.

wewnętrzne, takie jak potrzeby biologiczne, emocjonalne i społeczne. Sposób uczenia się ma związek ze stylem myślenia<sup>102</sup>.

Dryden i Vos (2000) wyróżniają cztery typy stylów myślenia<sup>103</sup>:

- konkretno-sekwencyjny – osoba posiadająca ten styl myślenia preferuje uporządkowany, liniowy sposób podawania informacji; jest mocno osadzona w rzeczywistości; osoby o tym stylu myślenia mają dobrą pamięć, są spostrzegawcze, lubią uczyć się przez doświadczenie, wykorzystując wszystkie zmysły;
- konkretno-losowy – osoby, u których dominuje ten styl myślenia lubią eksperymentować, uczą się metodą prób i błędów, wykorzystują intuicję, mają własny styl pracy, są twórcze, dostrzegają różne perspektywy;
- abstrakcyjno-losowy – osoby o tym stylu myślenia porządkują informacje, opierając się na refleksji, emocjach, stosunku do człowieka; źle funkcjonują wtedy, gdy są im narzucane struktury;
- abstrakcyjno-sekwencyjny – osoby o takim stylu myślenia posługują się abstrakcją i teoriami, potrafią wyłowić istotne szczegóły i najważniejsze idee, myślą logicznie i racjonalnie, lubią czytać, są samodzielne w myśleniu i działaniu.

Znajomość własnego stylu uczenia się i dobór trafnych strategii w tym procesie pozwala osobie na większą wydajność, wpływa

---

<sup>102</sup> Koncepcja stylów myślenia wywodzi się od stylów poznawczych, pośredniczących pomiędzy sposobem poznawania i osobowością. Styl myślenia to preferowane sposoby wykorzystywania zdolności umysłowych, określają to, co występuje na pograniczu inteligencji i osobowości (Strelau, 2006).

<sup>103</sup> Podziału tego autorzy dokonali na podstawie prac Anthony'ego Gregorca. Wybór tej kategoryzacji w badaniach młodych szachistów był podyktowany jej przejrzystością i prostotą, które sprzyjają trafniejszemu opisowi szachistów. Literatura przedmiotu opisuje również inne podziały stylów myślenia. Na przykład Robert Sternberg wyróżnia style myślenia ze względu na funkcje (legislacyjny, wykonawczy, oceniający), formy (monarchiczny, hierarchiczny, oligarchiczny, anarchiczny), poziom (lokalny, globalny), zasięg (wewnętrzny, zewnętrzny) oraz skłonność (liberalny konserwatywny) (Sternberg, Grigorenko, 1997; tłumaczenie pojęć za: Strelau, 2006, s. 295).

na jego samoocenę oraz sprzyja osiągnięciom bardziej adekwatnym do posiadanych możliwości<sup>104</sup>.

Uczniowie naśladową style myślenia swoich nauczycieli i osiągają lepsze wyniki w nauce, jeżeli ich styl myślenia jest zbieżny ze stylem myślenia nauczyciela (Sternberg, Grigorenko, 1997), co ma konsekwencje także w uczeniu się pozaszkolnym pod opieką trenerów.

---

<sup>104</sup> Podejście to ma swoje źródła w nurtach konstruktywizmu zakładających aktywne konstruowanie i rekonstruowanie wiedzy jednostki, czemu sprzyja wykorzystywanie wiedzy o sobie, swoim stylu i strategiach uczenia się.



## **Czynniki warunkujące rozwój wybitnych uzdolnień szachowych – analiza biografii mistrzów świata**

Od 1886 roku, kiedy Wilhelm Steinitz został pierwszym niekwestionowanym mistrzem świata, w szachach zaszły ogromne zmiany. Na przestrzeni 130 lat dokonała się ewolucja, którą Garri Kasparow (2006a) porównuje z cywilizacyjnym postępem naukowo-technicznym. Dotyczy ona zarówno sposobu gry, szachowego treningu, jak i samej organizacji tej dyscypliny sportu. Zarówno pierwszy, jak i drugi mistrz świata, umierali w biedzie i zapomnieniu, a o ich sukcesie wiedziała zaledwie garstka zainteresowanych osób. Współcześnie szachy mają zupełnie inną rangę – mistrzowie są bardzo bogatymi ludźmi, a ich popularność można porównać z popularnością gwiazd popkultury<sup>105</sup>.

Kreatorami zmian byli bez wątpienia sami szachowi championi, ale również czynniki pozaszachowe, a w szczególności: gwałtowne przyspieszenie tempa życia, powszechna komputeryzacja i komercjalizacja. Każdy z 16<sup>106</sup> niekwestionowanych mistrzów świata był

---

<sup>105</sup> Na przykład podczas przygotowań do meczu o mistrzostwo świata w 2014 roku Magnus Carlsen spędzał czas w norweskim resorcie wakacyjnym Kragero, skąd przez portale społecznościowe dzielił się ze swoimi fanami zdjęciami i filmami z licznych aktywności fizycznych, między innymi nurkowania, jazdy na skuterze wodnym czy ćwiczeń na siłowni. Gdy odwiedzał żeńską szkołę średnią w Chennai, był witany przez 1000 dziewcząt jak gwiazda; został zaproszony między innymi przez Real Madryt na mecz piłki nożnej, na spotkanie z norweską premier; rozegrał partię szachową z twórcą Facebooka Markiem Zuckerbergiem czy firmy Microsoft – Billem Gatesem.

Sam mecz o mistrzostwo świata był relacjonowany na kilku stronach internetowych z transmisjami i komentarzami na żywo, a każda z pomocowych analiz opublikowana przez „Der Spiegel” miała 50 000 wyświetleń. Podczas partii finałowej oficjalną stronę turnieju odwiedziło 2,5 miliona osób.

Po zdobyciu tytułu mistrza świata Carlsena okrzyknięto „super-brain”, został też modelem w kampanii reklamowej holenderskiej marki odzieżowej G-Star (Schulz, 2016).

<sup>106</sup> Wilhelm Steinitz, Emanuel Lasker, Jose Raul Capablanca, Aleksander Alechin, Max Euwe, Michał Botwinnik, Wasilij Smysłow, Michał Tal, Tigran Petrosjan, Borys Spasski, Bobby Fischer, Anatolij Karpow, Garri Kasparow, Władimir Kramnik, Viswanathan Anand, Magnus Carlsen.

inny, każdy z nich żył w innej „epoce” i każdy odzwierciedlał w stylu gry swoje czasy (Kasparow, 2006a). Mistrzami zostawali w różnym wieku, a czas ich „panowania na szachowym tronie” był bardzo zróżnicowany (tabela 3).

**Tabela 3. Wiek zdobycia i czas pozostawania mistrzem świata w szachach**

Imię i nazwisko szachowego mistrza świata	Wiek zdobycia tytułu szachowego mistrza świata	Czas pozostawania szachowym mistrzem świata
Wilhelm Steinitz	50 lat	8 lat
Emanuel Lasker	25 lat	27 lat
Jose Raul Capablanca	32 lata	6 lat
Aleksander Alechin	35 lat	17 lat
Max Euwe	34 lata	2 lata
Michaił Botwinnik	37 lat	13 lat
Wasilij Smysłow	36 lat	1 rok
Michaił Tal	23 lata	1 rok
Tigran Petrosjan	34 lata	6 lat
Borys Spasski	33 lata	3 lata
Bobby Fischer	29 lat	3 lata
Anatolij Karpow	24 lata	10 lat
Garri Kasparow	22 lata	15 lat
Władimir Kramnik	25 lat	7 lat
Viswanathan Anand	38 lat	6 lat
Magnus Carlsen	23 lata	nieprzerwanie od 2013 roku

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury.

W rozdziale tym, na podstawie analizy biografii, podjęto poszukiwania wspólnych cech i czynników, które mogły wpłynąć na rozwój nieprzeciętnych uzdolnień szachowych mistrzów świata. Wśród analizowanych aspektów znalazły się najważniejsze, nawiązujące do *Wieloczynnikowego modelu zdolności Franza J. Mönksa* czynniki: zdolności, uzdolnienia i zainteresowania; a także problemy, trudności i negatywne cechy; motywacja i wiek podjęcia szachowego treningu; środowisko rodzinne oraz wykształcenie i praca. Zasygnalizowane zostały również wybitne dokonania twórcze mistrzów świata w dziedzinie szachów i działalności pozaszachowej.

### **Zainteresowania, zdolności i pozytywne cechy**

Szachowi mistrzowie świata to w większości osoby nieprzeciętne, przejawiające szczególne zdolności jako dzieci zwykle z potencjałem

intelektualnym przewyższającym swoich rówieśników, do tego posiadający cechy, które są konieczne do osiągnięcia wybitnych wyników. Duża część przyszłych mistrzów wcześniej nauczyła się czytać, lubiła rozwiązywać łamigłówki, a większość z nich cechowała się doskonałą pamięcią oraz szybkością uczenia się.

Dominującymi wśród mistrzów świata zdolnościami kierunkowymi były zdolności matematyczne<sup>107</sup>. W dalszej kolejności wymienić należy lingwistyczne<sup>108</sup> i muzyczne<sup>109</sup>.

Licznymi zainteresowaniami charakteryzowali się w szczególności wcześniejsi<sup>110</sup> mistrzowie świata, albo ci, którzy zakończyli szachową karierę<sup>111</sup>. Obecnie, jak potwierdził Władimir Kramnik, przy trenowaniu szachów nie ma czasu na inne szczególne zainteresowania (Kramnik, Damsky, 2003), stąd często ich pasje są jednocześnie wsparciem podczas szachowego treningu i zawodów (pozwalają na relaks lub utrzymanie kondycji fizycznej). Wśród zainteresowań mistrzów świata wyraźnie dominują sportowe. Większość z mistrzów podejmowała aktywność fizyczną, co niewątpliwie miało korzystny wpływ na ich kondycję i pozwalało wytrwać długie godziny przy

---

<sup>107</sup> Ponadprzeciętne zdolności matematyczne wykazywali: Steinitz, Lasker, Euwe, Botwinnik, Tal, Karpow.

<sup>108</sup> Szczególne zdolności lingwistyczne posiadali: Alechin – swobodnie operował sześcioma językami obcymi, i Tal, który oprócz rosyjskiego płynnie posługiwał się językiem angielskim, niemieckim, serbsko-chorwackim i hiszpańskim.

<sup>109</sup> Wyjątkowe zdolności muzyczne mieli: Smysłow, który był śpiewakiem operowym, a szachom poświęcił się dopiero po tym, gdy nie przyjęto go do moskiewskiego Teatru Wielkiego oraz Tal, który miał słuch absolutny i bardzo dobrze grał na pianinie.

<sup>110</sup> Na przykład Lasker interesował się między innymi gramami (warcaby, go – grał korespondencyjnie z japońskimi mistrzami, brydż – z reprezentacją Niemiec brał udział w olimpiadzie brydżowej, wydał książkę *Strategia gry w karty*) i ich teorią, matematyką, filozofią, a Euwe matematyką, mechaniką, astronomią, technologią komputerową a także polityką szachową (został prezydentem FIDE).

<sup>111</sup> Na przykład Kasparow po zakończeniu kariery szachowej zaangażował się w politykę, również politykę szachową. Swoje trofeum za mistrzostwo świata sprzedał milionerowi z Kałmucji Kirsanowi Ilumżynowi (obecny prezydent FIDE), a pieniądze przeznaczył na fundację wspierającą ormiańskich uchodźców z Azerbejdżanu. Podczas wojny na Bałkanach był silnym orędownikiem niepodległości Chorwacji. Podczas olimpiady w Chanty-Mansyjsku (2010 rok) aktywnie wspierał kandydaturę Karpowa na prezydenta FIDE, a podczas kolejnych wyborów sam wszedł na listę kandydatów, lecz przegrał wyraźnie, jak przed nim Karpow. Jest autorem, oprócz licznych książek szachowych, również o innej tematyce: *Jak życie naśladuje szachy* (o sposobach na odniesienie sukcesu w życiu i biznesie) i *Nadchodzi zima* (o charakterze politycznym).

szachownicy. Wśród najczęściej praktykowanych dyscyplin znalazły się: tenis ziemny<sup>112</sup>, pływanie<sup>113</sup>, jazda na nartach<sup>114</sup> i łyżwach<sup>115</sup>, piłka nożna<sup>116</sup>, wędrówki piesze<sup>117</sup>, bieganie<sup>118</sup>, ale również mniej popularne – na przykład strzelectwo, które było pasją Steinitza; bilard – Petrosjana; boks, tenis stołowy i latanie<sup>119</sup> – Euwego, oraz koszykówka, nurkowanie, jazda na skuterze wodnym, ćwiczenia fizyczne na siłowni – Carlsema. W dalszej kolejności wymienić należy zainteresowania czytelnicze<sup>120</sup>, a także mniej popularne, jak kolekcjonowanie znaczków pocztowych<sup>121</sup>, słuchanie muzyki i oglądanie filmów<sup>122</sup>.

Pozytywne cechy, które pozwoliły mistrzom w dotarciu na szachowy szczyt, to w szczególności: pracowitość, wojowniczość i nieustępliwość, odporność psychiczna, pewność siebie, umiejętność podejmowania decyzji i mobilizacji w krytycznym momencie, optymizm, intuicja i poczucie humoru.

Warto podkreślić również fakt, że w zdecydowanej większości mistrzowie świata byli otwartymi na świat ludźmi, co nierzadko było związane z ich licznymi „szachowymi podróżami”, a niektórzy z nich mogą służyć za wzór nienaganych manier, wytworności czy wręcz są nazywani „ambasadorami królewskiej gry”. W tym względzie szczególnie zapisali się: Capablanca, który określany był jako: „wytworny światowiec” pozbawiony nałogów i prowadzący

---

<sup>112</sup> Uprawiali go między innymi: Capablanca, Fischer, Kasparow i Kramnik.

<sup>113</sup> Pływali między innymi: Euwe, Fischer, Kasparow i Anand.

<sup>114</sup> Na nartach jeździli: Kramnik, Fischer, Petrosjan, Botwinnik i Carlsen, który nawet próbował swych sił w skokach narciarskich.

<sup>115</sup> Jazda na łyżwach była pasją Fischera i Botwinnika.

<sup>116</sup> W piłkę nożną grali Euwe i Carlsen.

<sup>117</sup> Wędrówki piesze jako formę relaksu i kondycyjnego przygotowania praktykowali Petrosjan i Botwinnik.

<sup>118</sup> Anand szczególnie lubi biegać po lesie.

<sup>119</sup> Euwe posiadał nawet licencję pilota.

<sup>120</sup> Na przykład Botwinnik bardzo lubił czytać klasykę, a Carlsen (jako dziecko) komiksy.

<sup>121</sup> Karpow od dzieciństwa zbiera znaczki pocztowe związane z tematyką szachową – w tej chwili to największa w świecie kolekcja tego typu (Schulz, 2016).

<sup>122</sup> Na przykład Anand jest fanem *Monty Pythona, Władcy pierścienia* i muzyki zespołu Pet Shop Boys.

bardzo higieniczny tryb życia (Kasparow, 2006a); osoba o ogromnej kulturze osobistej, elegancji, towarzyski i przyjaźnie nastawiony do ludzi (Siwek, 2007) oraz Euwe, o którym Rudolf Spielmann powiedział: „(...) na tron szachowy wstąpił nie tylko wybitny mistrz, ale i bardzo sympatyczny człowiek (...) najważniejszy tytuł szachowy znalazł się w rękach naprawdę szlachetnego człowieka, dżentelmena w każdym calu” (za: Kasparow, 2006b, s. 63).

### **Problemy, deficyty i negatywne cechy**

Dominujące u mistrzów świata były problemy: zdrowotne, emocjonalne i finansowe.

Z najpoważniejszymi problemami zdrowotnymi borykał się Tal, który miał chore nerki, a w swoim życiu przeszedł aż 12 operacji (Kasparow, 2006b). Poważnie chorowali również: Steinitz<sup>123</sup>, Capablanca<sup>124</sup>, Botwinnik<sup>125</sup>, Spasski<sup>126</sup>, Karpow<sup>127</sup> i Kasparow<sup>128</sup>.

Trzech z mistrzów nie było pozbawionych również deficytów związanych z fizycznością. Osobą niepełnosprawną byli Steinitz<sup>129</sup>, Tal<sup>130</sup> i Petrosjan<sup>131</sup>.

Problemy emocjonalne w głównej mierze były widoczne podczas rozgrywania partii szachowych. Początkowo z tego powodu

---

<sup>123</sup> Problemy ze wzrokiem i płucami (Schulz, 2016).

<sup>124</sup> Cierpiał na nadciśnienie tętnicze, które odziedziczył po ojcu, a które było przyczyną śmierci obydwu (Siwek, 2007).

<sup>125</sup> Już jako dziecko był słabego zdrowia, jednak zgodnie z radami przeczytanymi w książce codziennie rano się gimnastykował (przez całe życie) i to pozwoliło mu utrzymywać się w dobrej kondycji. Dodatkowo miał kłopoty ze wzrokiem i nosił okulary o bardzo silnej mocy (Schulz, 2016).

<sup>126</sup> Cierpiał na duszności i kamicę nerkową (Schulz, 2016).

<sup>127</sup> Kilka miesięcy po narodzinach zachorował na ciężki przypadek krztuśca, który stanowił zagrożenie dla jego życia. Wyzdrowiał, jednak przez całe życie był podatny na choroby laryngologiczne (Schulz, 2016).

<sup>128</sup> W dzieciństwie przeszedł operację wyrostka robaczkowego i cierpiał na gorączkę reumatyczną – musiał przyjmować antybiotyki do 15. roku życia (Schulz, 2016).

<sup>129</sup> Niepełnosprawny ruchowo od urodzenia (stopa szpotawa), przez całe życie poruszał się o kulach (Schulz, 2016). Niepełnosprawność znacząco wpłynęła na złą kondycję fizyczną Steinitza.

<sup>130</sup> Brak dwóch palców u prawej ręki (Schulz, 2016).

<sup>131</sup> Na skutek zapalenia ucha środkowego miał bardzo poważnie upośledzony słuch, przez co musiał nosić aparat słuchowy (Schulz, 2016).

Capablanca mógł grać w szachy jedynie w domu, bo jak twierdził jego ojciec, zbyt często przeżywał szachowe pojedynki w klubie. O Alechinie Adolf Kramer pisał: „(...)nerwowo Alechin nieustannie stuka palcami w blat albo porusza nogami” (za: Kasparow, 2006a, s. 411), a Euwe „osobliwie się garbił, nieustannie nerwowo poprawiał okulary na nosie; gdy obmyślał ruch, było widać jak czerwienią mu się uszy” (Kasparow, 2006b, s. 35). Emocji podczas meczu o mistrzostwo świata nie był w stanie kontrolować również Kasparow (Schulz, 2016).

Z poważnymi problemami finansowymi borykali się pierwsi mistrzowie świata – Steinitz<sup>132</sup> i Lasker<sup>133</sup>, ale także Euwe<sup>134</sup>, Petrosjan<sup>135</sup> i Spasski<sup>136</sup>.

---

<sup>132</sup> Problemy te dotyczyły zarówno wieku dziecięcego – pochodził z ubogiej, wielodzietnej rodziny, ale również okresu późniejszego – brak stabilizacji materialno-życiowej, stawał go niemal cały czas w sytuacji „wiecznie potrzebującego”. Przyczyniły się do tego w dużym stopniu jego cechy, takie jak: upartość, zdecydowanie, ambicja, chorobliwe poczucie własnej wartości, prostolinijność i bezkompromisowość, przez co zrażał do siebie nawet najbardziej życzliwe mu osoby (Pytel, 1990).

<sup>133</sup> Problemy finansowe były spowodowane utratą oszczędności podczas I wojny światowej (Pytel, 1993).

<sup>134</sup> Problemy dotyczyły wieku dziecięcego, na przykład nie zagrał w turnieju szachowym w wieku 9 lat, bo nie miał pieniędzy na wpisowe (Schulz, 2016).

<sup>135</sup> Problemy finansowa zaczęły się, kiedy w 1942 roku zmarła jego matka (ojciec miał wtedy 70 lat). Przeprowadziła się do nich ciotka i pomagała w prowadzeniu domu, jednak dzieci zmuszone były pracować. Tigran miał się różnych prac, nawet zamiatacza ulic. Jego sytuacja paradoksalnie nieco się polepszyła, kiedy w wieku 15 lat został sierotą – przejął stanowisko dozorca po ojcu i zamieszkał w klubie szachowym (Schulz, 2016).

<sup>136</sup> Podczas wojny wraz z bratem i innymi dziećmi został ewakuowany do domu dziecka, gdzie w 1943 roku był bliski śmierci z powodu głodu. Rodzice zdołali uciec z oblężonego Leningradu i uratować swoje dzieci. Jednakże, gdy miał 7 lat, rodzice rozstali się, a matka z trójką potomstwa mieszkała w 14-metrowym pokoju. Był to czas, kiedy brakowało im wszystkiego, nawet butów. Konsekwencją biedy było zaniedbanie – również życiowe – w wieku 15 lat uczył się od swojego trenera nie tylko szachów, ale też jedzenia nożem i widelcem, używania chusteczki, wiązania krawata (Schulz, 2016).

Do innych problemów, z którymi borykali się mistrzowie świata, można zaliczyć: problemy natury psychicznej<sup>137</sup>, uzależnienia<sup>138</sup> oraz brak zaradności życiowej<sup>139</sup>.

Najbardziej kontrowersyjnymi spośród 16 mistrzów świata byli Alechin i Fischer. O tym pierwszym Euwe powiedział: „Przy szachownicy był wielki – poza szachami wprost przeciwnie...” (Kasparow, 2006a, s. 454).

W szachowym świecie Alechin jest uważany za osobę moralnie dwuznaczną (Siwek, 2007). Jest to spowodowane, oprócz jego nagannych manier i pociągu do alkoholu<sup>140</sup>, głównie wydarzeniami z czasów II wojny światowej. Jak twierdził, dla ratowania przed aresztowaniem żony, napisał cykl sześciu antysemickich artykułów pod tytułem „Żydowskie i Aryjskie szachy”, występował pod egidą Wielkoniemieckiego Związku Szachowego oraz został nauczycielem szachów (wraz z Jefimem Bogolubowem) w szkole stworzonej przez Hansa Franka – generalnego gubernatora w okupowanej Polsce (Rajecki, Czetwierik, 2006a). Zdarzenia te sprawiły, że pod koniec życia cierpiał z powodu samotności, ubóstwa, licznych chorób, a w listach do byłych przyjaciół podejmował próby wytłumaczenia się ze swoich działań (Kasparow, 2006a).

Problemy Fischera należy doszukiwać się w trudnym dzieciństwie, które było naznaczone napiętymi stosunkami z matką (przejawiała ona cechy osoby z zaburzeniami osobowości, a sąsiedzi opisywali ją jako nieznośną). Gdy Fischer miał 17 lat, stosunki

---

<sup>137</sup> U Steinitza w wieku około 60 lat pojawiły się objawy rozstroju nerwowego i depresji psychicznej – leczył się w moskiewskiej klinice psychiatrycznej (Pytel, 1990) oraz później w szpitalu psychiatrycznym w Nowym Jorku, po tym, jak sądził, że jego ciało emituje pole elektromagnetyczne, dzięki któremu może przesuwac bierki na szachownicy bez ich dotykania (Schulz, 2016). Botwinnik zaś uległ chorobliwej szpiegomanii, w konsekwencji czego zrezygnował z sekundantów podczas meczu o mistrzostwo świata, ponieważ obawiał się, że nie dochowają tajemnicy (Kasparow, 2006b).

<sup>138</sup> Alechin był uzależniony od alkoholu (Schulz, 2016), a Tal od nikotyny, alkoholu i morfiny (Kasparow, 2006b).

<sup>139</sup> Z problemem tym głównie zmagał się Carlsen. Był on spowodowany faktem, że jego ojciec na równi z karierą syna „zarządzał” również jego codziennym życiem (Max, 2011).

<sup>140</sup> Na przykład podczas meczu o mistrzostwo świata z Euwe w 1935 roku zachowywał się nagannie – wypuszczał koty na szachownicę, trząsał drzwiami, bębnił palcami, stawał za swoim przeciwnikiem, a także pił alkohol (Kasparow, 2006b).

z matką były tak złe, że ta wyprowadziła się z domu. Przyjął ten fakt z ulgą, chociaż było dla niego przytłaczające, że musi sam się troszczyć o siebie (Schulz, 2016). Jego wygląd był określany jako dziwaczny, ubierał się niedbale, był „niezgrabny” we wszystkim poza szachami. Podpisywał się drukowanymi literami i nigdy nie nauczył się alfabetu pisanego (Soltis, 2004). Miał bardzo silną osobowość, charakteryzowała go niezależność poglądów, jednak te były często kontrowersyjne<sup>141</sup>. Powodowało nim utopijne dążenie do zapewnienia sobie pełnej swobody osobistej (Siwek, 2007). Borykał się z problemami natury emocjonalnej, co było przyczyną przystąpienia do sekty *The World Church of God*, która była odłamem Kościoła Adwentystów Dnia Siódmego. Odstąpił od niej po tym, jak zapowiedziany przez jej przywódców koniec świata nie nastąpił, co traktował jako wielki zawód: „Koniec świata nie nastąpił... a oni [Armstrong i spółka] nawet się z tego nie wytłumaczyli!” (Siwek, 2009, s. 132).

Przez władze amerykańskie został oskarżony o zerwanie embarga ekonomicznego oraz o oszustwa podatkowe. Dzięki przyjacielowi przyznano mu obywatelstwo Islandii, gdzie został deportowany z Japonii. Na Islandii borykał się z problemami zdrowotnymi, spotykał się jedynie z przyjacielem i całe dni spędzał w antykwariacie, który stał się jego drugim domem. Na jego pogrzebie było tylko pięć osób – żona i przyjaciel z rodziną (Schulz, 2016).

### **Motywacja i wiek podjęcia treningu szachowego**

Przyszli mistrzowie świata rozpoczynali swoją przygodę z szachami między 4. a 12. rokiem życia. Najwcześniej gry w szachy nauczyli się: Capablanca, Euwe, Karpow i Kramnik, a najpóźniej Steinitz i Botwinnik.

---

<sup>141</sup> W szczególności głosił poglądy antysemityczne (Siwek, 2009). Mark Taimanov tak opisywał Fischera – „Mocno wierzył, że sowiecka tajna służba chce się go pozbyć. Lista jego wrogów wyglądała następująco: Żydzi, bolszewicy, KGB” (za: Schulz, 2016, s. 175).

Na Olimpiadzie w Warnie nie zgadzał się z oficjalnymi przepisami FIDE dotyczącymi niemożności zgadzania się na remis przed 30 posunięciem. Podpisał remis w okolicach 20 ruchu i skomentował: „Sam wiem lepiej od całej waszej FIDE, jaka pozycja jest remisowa, a jaka nie”, natomiast w innych źródłach przytoczono następujący komentarz: „Te reguły są dla małych komunistycznych oszustów, a nie dla mnie!” (za: Siwek, 2009, s. 128).



Zdecydowana większość z nich poznała „królewską grę” w rodzinnym domu, ucząc się jej zasad najczęściej od ojca<sup>142</sup>, ale również od matki<sup>143</sup> lub rodzeństwa<sup>144</sup>. Jedynie trzech z przyszłych mistrzów nauczyło się gry w szachy poza domem. Botwinnik poznał tajniki szachów od kolegi swojego starszego brata, Petrosjan, podpatrując grających żołnierzy (jego ojciec pracował jako dozorca w domu dla oficerów wojskowych), a Spasski nauczył się zasad gry od dzieci, kiedy podczas wojny przebywał w domu dziecka

Warto podkreślić, że w wielu domach przyszłych mistrzów panowała bardzo przyjazna szachom atmosfera. Szachy były pasją w rodzinie Alechina – grały w nie zarówno dzieci, jak i dorośli, a częstymi gośćmi w domu byli silni szachiści, z którymi Aleksander i jego brat Aleksiej mogli grać już w młodym wieku (Rajecki, Czetwirnik, 2006a). Miłośnikami szachów (szczególnie matka, która grała lepiej niż ojciec) byli też rodzice Euwego (Kasparow, 2006b), a także Kasparowa, którzy w młodości grali w szachy i lubili rozwiązywać szachowe zadania zamieszczane w lokalnej gazecie (Schulz, 2016).

Zdarzało się również, że rodzic sam był silnym graczem. Najsilniejszym szachistą amatorem był ojciec Smysłowa, który w partii towarzyskiej zwyciężył samego Alechina, ale grali również ojcowie na przykład Tala czy Carlsena.

Rodzice większości przyszłych mistrzów wspierali, na miarę swoich możliwości, szachowe zainteresowania własnych dzieci, jedynie w przypadku Botwinnika było inaczej – matka nie była zwoleńniczką pasji syna (Kasparow, 2006b).

Zwykle przyszli mistrzowie byli zafascynowani grą od razu, gdy tylko ją poznali<sup>145</sup>, ale czasami potrzebna była dodatkowa

---

<sup>142</sup> Podpatrując ojca (np. podczas pojedynków ze znajomymi), gry w szachy nauczyli się: Steinitz, Capablanca i Karpow. Ojcowie nauczyli zasad gry również: Smysłowa, Tala, Kasparowa, Kramnika i Carlsena.

<sup>143</sup> Matka nauczyła gry w szachy: Alechina, Euwego i Ananda.

<sup>144</sup> Lasker nauczył się gry w szachy od swojego starszego brata Bertholda podczas choroby (Pytel, 1993), gdy w wieku 11 lat wyjechał do niego do Berlina, aby kontynuować naukę. Wspólnie byli stałymi bywalcami kawiarni szachowych, w szczególności Cafe Kerkau, gdzie grając, zarabiali na życie (Schulz, 2016). Fischer nauczył się grać w szachy w wieku 6 lat od swojej 11-letniej siostry.

<sup>145</sup> Na przykład dla 4-letniego Kramnika w szachach było coś magicznego, co ekscytowało go bardziej niż inne gry i dziecięce zabawy (Kramnik, Damsky, 2003).

motywacja czy impuls, aby kariera szachowa mogła zacząć się rozwijać. Znamienne w tym względzie są przykłady dwóch ostatnich mistrzów świata. Ojciec Carlsena próbował zainteresować syna grą w szachy, gdy ten miał pięć lat. Jednak w tym czasie chłopiec nie przejawiał zainteresowania „królewską grą”. Przyszły mistrz interesował się raczej piłką nożną i jazdą na nartach, a wśród ulubionych gier był na przykład Monopol, w którą grał ze swoimi siostrami. Kolejną próbę zainteresowania syna szachami ojciec podjął, gdy Magnus miał prawie osiem lat. Chłopiec bardzo lubił gry planszowe i wówczas okazało się, że szachy są znacznie bogatsze i bardziej skomplikowane niż te, w które grał do tej pory. Od tego momentu szachy pochłonęły go bez reszty, a dodatkowym impulsem do doskonalenia się była chęć pokonania siostry (Max, 2011).

Natomiast Anand pogłębiał swoje zainteresowanie szachami, oglądając programy szachowe w TV. Jednakże prawdziwej „gorączki szachowej” nabawił się na Filipinach, gdzie jego ojciec dostał zlecenie pracy związanej z meczem o mistrzostwo świata Anatolij Karpow–Wiktor Korcznoj. Po powrocie do Indii nastąpił przełom w karierze Ananda – zdobył mistrzostwo kraju do 16 i 19 lat oraz kwalifikacje do turnieju seniorów (Anand, Nunn, 2012).

Rodzicielskie wsparcie karier przyszłych mistrzów świata zwykle<sup>146</sup> wyglądało podobnie – początkowo rodzice sami grali z dzieckiem w domu albo grało ono z rówieśnikami lub znajomymi, a po odkryciu szczególnych predyspozycji było zapisywane na zajęcia dodatkowe (najczęściej do klubu szachowego) z trenerem, dodatkowo rodzice zapewniali szachową literaturę i możliwość uczestniczenia w turniejach<sup>147</sup>. Zdarzało się jednak, że młodzi gracze ćwiczyli sami,

---

Zafascynowany grą Steinitz sam wyrzeźbił swoje pierwsze szachy, a za szachownicę służył mu materiał w „kratkę”, a Euwe przez rok zbierał pieniądze, aby móc opłacić wpisowe na swój pierwszy w życiu turniej szachowy (Schulz, 2016).

<sup>146</sup> Schemat taki nie dotyczył dwóch pierwszych mistrzów świata, a spowodowane to było brakiem możliwości w czasach, w których żyli (brak klubów szachowych i bardzo mała liczba profesjonalnych turniejów).

<sup>147</sup> Szczególnym przykładem w tym względzie mogą być działania podjęte przez ojca Carlsena, który po ukończeniu przez syna szkoły podstawowej kupił kampera i zabrał całą rodzinę w podróż po Europie w poszukiwaniu turniejów szachowych, aby Magnus mógł grać jak najwięcej (Schulz, 2016).

na przykład jedynym trenerem szachowym Smysłowa był jego ojciec, a tajniki szachów zgłębiał głównie korzystając z książek zgromadzonych przez ojca, którego biblioteczka szachowa była bardzo bogata – liczyła ponad 100 woluminów (Schulz, 2016).

### **Środowisko rodzinne – rodzina pochodzenia i własna**

Przyszli mistrzowie przychodzili na świat zarówno w bardzo biednych, jak i zamożnych rodzinach. W bardzo trudnych warunkach materialnych dorastał na przykład Steinitz<sup>148</sup>, Lasker<sup>149</sup> i Euwe<sup>150</sup>, a w bardzo dobrych Capablanca<sup>151</sup> czy Alechin<sup>152</sup>.

Mistrzowie dorastali w rodzinach pełnych, byli wychowywani przez jednego rodzica<sup>153</sup>, a jeden z nich został osierocony w wieku nastoletnim<sup>154</sup>.

Zdarzało się, że sytuacja rodziny zmieniała się diametralnie pod wpływem pewnych wydarzeń (np. historycznych), ale również z powodu rozwodu rodziców<sup>155</sup>.

---

<sup>148</sup> Ojciec Steinitza był, według jednych źródeł, kupcem handlującym artykułami żelaznymi (Kasparow, 2006a), a według innych krawcem i nauczycielem Talmudu (Schulz, 2016).

<sup>149</sup> Ojciec Laskera był nauczycielem i kantorem w synagodze (Pytel, 1990).

<sup>150</sup> Euwe urodził się w skromnej rodzinie nauczycielskiej (Kasparow, 2006b). Jego ojciec, aby zaoszczędzić pieniądze, pieszo pokonywał długie dystanse, zamiast jeździć autobusem albo tramwajem (Schulz, 2016).

<sup>151</sup> Ojciec Capablanki był porucznikiem w hiszpańskiej dywizji kawalerii stacjonującej w zamku Morro w Hawanie (Siwek, 2007).

<sup>152</sup> Ojciec Alechina miał tytuł szlachecki i był członkiem Dumy, matka zaś była córką przemysłowca (Rajecki, Czetwiniak, 2006b).

<sup>153</sup> W rodzinach rozbitych wychowywali się Botwinnik i Spasski.

Kasparow od siódmego roku życia wychowywany był przez matkę po tym, gdy jego ojciec zmarł na nowotwór układu limfatycznego. Jedynie przez matkę wychowywany był również Fischer – jego biologicznym ojcem był węgierski fizyk – Paul Nemenyi, przyjaciel matki, a oficjalnie Heinz-Gerhard Fischer, jednak żaden z nich nie brał udziału w wychowywaniu jedenastego mistrza świata (Schulz, 2016).

<sup>154</sup> Petrosjan został sierotą w wieku 15 lat – jego matka zmarła, gdy ten miał 13 lat, a ojciec gdy miał lat 15.

<sup>155</sup> Przykładem może tu być sytuacja Botwinnika, który urodził się w rodzinie bardzo zamożnej, zajmującej duże 7-pokojowe mieszkanie i zatrudniającej kucharkę, służącą i opiekunkę do dzieci. Jednak status rodziny zmienił się po rewolucji październikowej, a w dalszej kolejności po tym, gdy opuścił ją ojciec. Dodatkowym ciosem była choroba matki (Schulz, 2016).

Warunki rodzin na ogół nie były związane z wykształceniem rodziców – większość z nich można uznać za inteligenckie, a rodziców za wykształconych.

Dzietność w rodzinach pochodzenia mistrzów świata była zróżnicowana. Niektórzy z nich byli jedynakami (np. Kasparow), ale też wzrastali w rodzinach wielodzietnych. Najwięcej rodzeństwa mieli: Steinitz (dziewiąty spośród trzynastorga dzieci), Euwe (drugi spośród sześciorga rodzeństwa) oraz Lasker (najmłodszy z czworga rodzeństwa) i Carlsen (drugi spośród czworga rodzeństwa). Najczęściej jednak mieli jedno lub dwoje rodzeństwa.

Zasada upowszechniona przez Gladwella (2009), że dzieci urodzone na początku roku mają przewagę nad tymi, które urodziły się pod jego koniec (efekt „skumulowanej przewagi”), w przypadku szachowych mistrzów świata nie ma uzasadnienia. Dziewięciu z nich urodziło się w pierwszej połowie roku, a siedmiu w drugiej<sup>156</sup>.

Niemal wszyscy<sup>157</sup> mistrzowie świata założyli własne rodziny, jednak nie zawsze ich związki okazywały się trwałe. Świadczą o tym liczne rozwody i zawieranie kolejnych małżeństw<sup>158</sup>. Żony mistrzów raczej<sup>159</sup> nie podzielały pasji swoich mężów – żadna z nich nie była profesjonalnym graczem szachowym. Dla przykładu żona Botwinnika była tancerką baletową w Teatrze Opery i Baletu im. Siergieja Kirowa, pierwsza żona Tala – piosenkarką, a Petrosjana – nauczycielką języka angielskiego i tłumaczką.

---

<sup>156</sup> Żaden mistrz świata nie urodził się w lutym, lipcu i wrześniu, a narodziny trzech przypadły na maj. W pozostałych miesiącach roku urodziło się dwóch lub jeden.

<sup>157</sup> Do tej pory własnej rodziny nie założył tylko Carlsen, który w listopadzie 2017 roku skończył 27 lat.

<sup>158</sup> Czterokrotnie żonaty był Alechin, trzykrotnie – Tal i Spasski, a dwukrotnie – Capablanca, Karpow i Kasparow.

<sup>159</sup> Trzecia żona Tala – Angelina Petuchova – była szachistką i pracowała w magazynie „Shakhmatya” w Rydze.

Większość<sup>160</sup> mistrzów doczekała się potomstwa<sup>161</sup>, ale żadne z dzieci nie osiągnęło w szachach znaczących wyników. Potomkowie szachowych mistrzów świata raczej wybierali inne zawody, na przykład syn Alechina był znanym w Szwajcarii sędzią piłki ręcznej, a Tala został lekarzem.

### Wykształcenie i praca

Wśród szachowych mistrzów świata był jeden profesor<sup>162</sup> i czterech doktorów<sup>163</sup>. Znaczna część pozostałych ukończyła studia<sup>164</sup>, albo studia przerwała na rzecz szachów<sup>165</sup>. Wyraźnie jednak można dostrzec, że pozaszachowe wykształcenie straciło na znaczeniu po tym, jak Fischer zapoczątkował nowy etap w szachach – nastąpiła ich popularyzacja, profesjonalizacja i komercjalizacja<sup>166</sup>,

<sup>160</sup> Dziecka nie ma Carlsen i nie mieli Smysłow, Capablanca i Fischer. Ciało tego ostatniego było ekshumowane w celu wykonania testu genetycznego o ustalenie ojcostwa, które jednak nie zostało potwierdzone (Schulz, 2016).

<sup>161</sup> Zwykle jednego lub dwojga. Troje dzieci miał tylko Euwe (trzy córki) i ma Kasparow (syn i dwie córki).

<sup>162</sup> Euwe był profesorem informatyki i cybernetyki (<http://www.maxeuwe.nl/index.php/max-euwe/loopbaan>).

<sup>163</sup> Lasker był doktorem matematyki (Pytel, 1993; Schulz, 2016). Alechin był doktorem prawa – w 1925 roku obronił na Sorbonie rozprawę na temat systemu penitencjarnego w Chinach (Kasparow, 2006a). Botwinnik był doktorem nauk elektrotechnicznych (Kasparow, 2006b). Petrosjan był doktorem filozofii na Uniwersytecie w Moskwie, gdzie obronił pracę „Problemy logiczne w myśleniu szachowym” (Schulz, 2016).

<sup>164</sup> Tal ukończył studia na Wydział Filologicznym Uniwersytetu Łotewskiego, a tematem jego pracy dyplomowej była „Satyra w powieści Ilfa i Pietrowa *Dwanaście krzeseł*” (Kasparow, 2006b). Spasski początkowo studiował matematykę, ale porzucił ją po dwóch miesiącach. Potem studiował dziennikarstwo, którego też nie lubił, jednak studia skończył po pięciu latach. Tematem jego pracy końcowej był magazyn szachowy „Shakhmatny Listok 1859–1863” (Schulz, 2016). Karpow rozpoczął studia matematyczne na Uniwersytecie w Moskwie, które po 1,5 roku zmienił na ekonomiczne, ponieważ studiowanie matematyki zabierało zbyt wiele czasu. Studia ekonomiczne ukończył, pisząc pracę *Wolny czas i jego ekonomiczne znaczenie w socjalizmie* (Schulz, 2016).

<sup>165</sup> Steinitz rozpoczął studia matematyczne na Politechnice we Wiedniu, które jednak porzucił (nie był w stanie na nie zarobić z powodu problemów ze wzrokiem i płucami) i zajął się szachami (Schulz, 2016). Capablanka po dwóch latach zrezygnował ze studiów chemicznych na Uniwersytecie w Nowym Jorku (Wróbel, 2009).

<sup>166</sup> Na przykład mecz Fischera ze Spasskim nazywany rewanżem za mecz stulecia, był sponsorowany sumą pięciu milionów dolarów przez jugosłowiańskiego biznesmena. Nagrody w meczach o mistrzostwo świata również były liczone w milionach dolarów (Schulz, 2016).

co dało realną możliwość utrzymania się z nich. Przykładem w tym względzie mogą być dwaj ostatni mistrzowie świata, z których wcześniejszy – Anand, jak sam przyznaje, podjął studia<sup>167</sup> po to, aby poznać społeczny aspekt czasu studiowania, a ich ukończenie dało mu pewność, że chce zajmować się szachami i przekonanie, że może z nich dobrze żyć (Anand, Nunn, 2012). Natomiast Carlsen zapytany, czy po ukończeniu szkoły średniej chciałby pójść do szkoły wyższej odpowiedział, że zupełnie go to nie interesuje. Szkoła bardzo szybko zaczęła go nudzić i została zupełnie wyparta przez szachy<sup>168</sup> (Max, 2011).

Jak zauważa Andre Schulz (2016), przed II wojną światową szachistom, w tym mistrzom świata, trudno było utrzymać się z grania w szachy. Zarówno Steinitz<sup>169</sup>, jak i Lasker<sup>170</sup> imali się różnych prac, co jednak nie zapewniło im dostatniego życia. Również Capablanca nie był w stanie godnie żyć z szachów – dzięki swoim kontaktom międzynarodowymi oraz znajomości języka angielskiego i niemieckiego został attaché handlowym w kubańskim ministerstwie spraw zagranicznych (Wróbel, 2009). Alechin podejmował

---

<sup>167</sup> Anand ukończył studia ekonomiczne.

<sup>168</sup> Już na poziomie trzeciej klasy nie widział nic złego w tym, że nie odrabiał lekcji, a nauczycielom mówił, że zdarzyło się to pierwszy raz (Max, 2011).

<sup>169</sup> Steinitz początkowo był urzędnikiem i pracownikiem biurowym, odwiedzał kawiarnie, gdzie grał w szachy na pieniądze. Po przeprowadzce do Wiednia utrzymywał się z bycia dziennikarzem w „Constitutionelle Oesterreichische Zeitung”, a w Londynie rozpoczął pracę w dzienniku „The Field”, na którego łamach propagował nową szachową szkołę oraz był korespondentem z najważniejszych turniejów, pisząc wnikliwe komentarze partii. W tym czasie zarabiał również „grą na ślepo” – mówiono o nim: „Przybył, nie zobaczył, zwyciężył” (Kasparow, 2006a, s. 62). Uczył też szachów w Cambridge, a jego uczniem był ojciec Winstona Churchilla. W Ameryce w 1885 roku założył i prowadził „The International Chess Magazine” (Schulz, 2016).

<sup>170</sup> Lasker podczas nauki w Berlinie, gdzie przebywał razem z bratem Bertholdem (również bardzo dobrym szachistą), grał w kawiarniach na pieniądze. Po obronie doktoratu planował karierę naukową, lecz jego aplikacje w Niemczech, Manchesterze i na Uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku zostały odrzucone. Postanowił zatem zostać profesjonalnym szachowym graczem i przeprowadził się do Londynu, gdzie miał lepsze ku temu warunki. Przygotowywał publikacje z matematyki i filozofii, a także wydawał własne czasopismo szachowe „Lasker`s Chess Magazine” (Schulz, 2016).

się różnych prac<sup>171</sup>, a jego stabilizacja życiowa nastąpiła dopiero po tym, jak poślubił bardzo bogatą kobietę. Umarł jednak, będąc w bardzo złej sytuacji materialnej, po separacji z żoną. Niemożność utrzymania się z gry w szachy potwierdza również przykład Euwego, który nigdy nie został profesjonalnym graczem, a pracował między innymi jako nauczyciel, dyrektor sieci sklepów, doradca naukowy w firmie komputerowej oraz wykładowca na uczelniach ([www.maxeuwe.nl](http://www.maxeuwe.nl)).

Znacząco inna była sytuacja mistrzów świata pochodzących z byłego Związku Radzieckiego (po II wojnie światowej) – jako profesjonalści otrzymywali wsparcie finansowe od państwa, co pozwalało im na życie w znacznie lepszych warunkach niż większość obywateli ZSRR<sup>172</sup> (Schulz, 2016). Natomiast, jak zaznaczono wcześniej, po roku 1972, kiedy mistrzem świata został Fischer, nastąpiła dla szachistów nowa era. Jak pisze Schulz (2016), po Fischerze szachowi mistrzowie świata nie tylko dobrze zarabiali, często stawiali się po prostu bogatymi ludźmi<sup>173</sup>.

### **Twórczość w szachach i innych dziedzinach**

Jak zauważył Kasparow (2006b, 2009), prawdziwej rewolucji w szachach dokonywał co piąty mistrz świata. Pierwszy – Steinitz, twórca teorii gry pozycyjnej, szósty – Botwinnik, autor systemu przygotowań do rozgrywek oraz innowator w zakresie teorii debiutów oraz jedenasty – Fischer, kreator prawdziwie współczesnych, profesjonalnych szachów. Każdy z 16 championów wniósł jednak do szachów coś osobliwego, nowatorskiego, ponieważ „dla zdobycia najwyższego tytułu należało pokonać najlepszego z najlepszych, odkryć coś nowego, przechrzyć i zaskoczyć rutynowanych

---

<sup>171</sup> Po utracie majątku rodziców utrzymywał się z gry w szachy za drobne stawki, uczęszczał do szkoły kinematograficznej, pracował w wydziale osób zaginionych, został tłumaczem (Rajewski, Czetwinski, 2006b). Pracował również jako śledczy i aktor (Schulz, 2016).

<sup>172</sup> Na przykład Botwinnik zyskał pełne poparcie sowieckich władz, otrzymał stypendium i samochód, co w tamtym czasie było czymś niespotykanym (Kasparow, 2006b).

<sup>173</sup> Po śmierci Fischera jego majątek oszacowano na dwa miliony dolarów (Schulz, 2016).

i utalentowanych konkurentów” (Kasparow, 2006a, s. 8). W dalszej części rozdziału zostaną zasygnalizowane najważniejsze dokonania każdego z mistrzów.

Steinitz początkowo był „romantykiem” szachów, zakochanym w grze kombinacyjnej. Jednakże, jak sam mówił: „Doszedłem do wniosku, że gra kombinacyjna, chociaż czasami przynosi piękne efekty, nie może zapewnić stabilnych sukcesów”. Twierdził, że gra kombinacyjna przynosi efekty tylko dlatego, że obrona nie stanęła na wysokości zadania. Stąd postawił sobie za cel podniesienie poziomu obrony i znalezienie pozakombinacyjnych środków walki z przeciwnikiem. Został twórcą nauki o grze pozycyjnej, jednak jego nowatorstwo szachowe zyskało uznanie znacznie później. Zasady „nowej szkoły szachowej” opisywał w wydawanym przez siebie czasopiśmie „The International Chess Magazine” (Pytel, 1990, s. 10, 11). W 1889 roku został wydany pierwszy tom jego pracy *The modern chess instructor* (Wróbel, 2009).

Lasker pozostaje najdłużej „panującym” mistrzem świata (27 lat). Był doskonałym strategiem i taktykiem, jako pierwszy dostrzegł znaczenie czynnika psychologicznego w szachach. Jak pisze Kasparow (2006a, s. 8), „zdawał sobie sprawę, że szuka wykorzystania niedostatków przeciwnika, to coś znacznie ważniejszego od umiejętności znajdowania obiektywnie najsilniejszych posunięć. Głęboka wiedza na temat ludzkiej psychiki oraz zrozumienie względnej wartości reguł strategicznych przyniosły Laskerowi zwycięstwa w niemal wszystkich turniejach...”. Był profesjonalnym graczem. Głosił między innymi potrzebę: dalszej profesjonalizacji szachów i ich zjednoczenia w ramach jednej organizacji, podniesienia rangi szachistów i ich zarobków oraz uznania praw autorskich do wygranej partii szachowej. Napisał wiele podręczników szachowych, które były tłumaczone na języki europejskie (Litmanowicz, Giżycki, 1986).

Capablanca prezentował naturalny talent, precyzję w liczeniu wariantów, kunszt pozycyjny i mistrzostwo w końcówkach. Był championem w rozgrywaniu partii błyskawicznych. Początkowo jego partie, jak on sam, pełne były południowego temperamentu, później charakteryzował je pozycyjny urok (Siwek, 2007). Był autorem podręcznika *Chess Fundamentals*, który przyczynił się do



popularyzacji gry w szachy oraz książek *My chess career* i *Torneo internacional de ajedrez* (Litmanowicz, Giżycki, 1986).

Styl gry Alechina „stanowił ucieleśnienie psychologicznej agresji – tytaniczna praca nad szachami, niezwykła energia przy szachownicy i maniakalne dążenie do pokonania rywala szły w parze z bogatą, kombinacyjną fantazją” (Kasparow, 2006a, s. 8–9). Był autorem najlepszych książek szachowych ówczesnej epoki, w których zaprezentował sztukę sztuki komentatorskiej (Kasparow, 2006a).

Euwe był natomiast „gorliwym zwolennikiem i popularyzatorem nauk Steinitza. Przystudiował wszystko, co napisano o szachach” (tamże, s. 9). Doszedł do przekonania, że trening przedmeczowy powinien składać się z trzech elementów: fizycznego, teoretycznego i praktycznego i to przekonanie wdrażał w życie – pływał, boksował, grał w tenisa, uprawiał gimnastykę, brał zimny prysznic, a następnie przygotowywał repertuar debiutowy (Kasparow, 2006b). Był autorem licznych podręczników do gry w szachy, z których niektóre są zaliczane do klasyki literatury szachowej (m.in. *Master against Amateur, Judgement and Planning in Chess, The Middlegame*; Schulz, 2016).

Botwinnik prezentował styl, który Kasparow (2006a) opisuje jako chłodny i bezlitosny, bazujący na dogłębnym debiutowym i psychologicznym przygotowaniu. Jak wspomniano wcześniej, był szachowym nowatorem. Prezentował pełen profesjonalizm – opracował oryginalny system przygotowań do zawodów i przestrzegał turniejowego reżimu<sup>174</sup>, dokonał fundamentalnych odkryć debiutowych oraz skrupulatnie analizował grę przeciwników i własne partie, a wyniki tych analiz publikował, aby inni mogli się do nich ustosunkować. Był szachowym strategiem – prezentował wysoką technikę, manewry pozycyjne i kombinacyjne. Podjął próby stworzenia komputerowego programu szachowego (Kasparow, 2006b),

---

<sup>174</sup> Oto jak opisywał swoje przygotowanie do partii: „Po śniadaniu spacerowałem (1 godzina), a potem szykowałem się do partii (25–30 minut), po czym odpoczywałem od szachów. Półtorej godziny do rozpoczęcia gry – obiad, a następnie przez około godzinę leżałem. Taka sjeść przed partią jest bardzo korzystna, gdyż dodaje energii, a przede wszystkim człowiek nie zawraca sobie głowy innymi sprawami. Po odpoczynku szedłem pieszo na turniej... a w ten sposób przez 20–25 minut znowu przechadzałem się przed partią” (Kasparow, 2006b, s. 122).

co zaowocowało opracowaniem z jednej strony tzw. algorytmu szachowego (przełożenie zasad gry na język matematyczny zrozumiały dla maszyn), a z drugiej – własnej koncepcji programu. Był autorem kilku książek szachowych, które charakteryzują się „wyjątkową głębią, obiektywizmem oraz samokrytycznym podejściem do własnej twórczości” (Litmanowicz, Giżycki, 1986, s. 109).

Smysłow zaś prezentował styl gry „znacznie lżejszy i lotny w porównaniu z pancernymi szturmami przeprowadzanymi przez Botwinnika” (Kasparow, 2006a, s. 9). Był miłośnikiem prostych pozycji i klasyki szachowej. Jego kariera trwała przez całe stulecie, jak pisze Kasparow (2006b, s. 378) „od epoki dyliżansów po erę komputerów”. Co oczywiste, pobił w tym względzie wszelkie rekordy w dziejach szachów. W jego dorobku piśmienniczym znalazły się pozycje poświęcone szachowym końcówkom oraz partiom własnym (Litmanowicz, Giżycki, 1987).

Tal był mistrzem taktyki szachowej (Rajecki, Czetwierik, 2006b). Kasparow (2006a, s. 9) opisuje go jako „jedną z najjaśniejszych gwiazd w dziejach szachów”, a jego styl gry jako śmiały i ryzykowny „z oszałamiającymi kombinacjami i poświęceniami”. Piękno swoich partii pokazał (wraz z Iakovem Damskim) w książce, której tytuł na język angielski przetłumaczono *Life and Games of Mikhail Tal*. Napisał również pozycję poświęconą swojemu meczowi z Botwinnikiem (Litmanowicz, Giżycki, 1987).

Petrosjan w grze cechował się „trzeźwą zapobiegliwością i prezentował wielki wrodzony talent do szachów” (Kasparow, 2006a, s. 10). Był mistrzem obrony, w grze nie uznawał żadnego ryzyka, a wygrywał dzięki doskonałej technice realizacji przewagi (Litmanowicz, Giżycki, 1987).

Spasski zdaniem Garriego Kasparowa (2006a) był mistrzem spektakularnego ataku i urodzonym aktorem szachowej sceny.

Fischer natomiast, nazywany rewolucjonistą szachów, zapoczątkował ich współczesną i profesjonalną erę (Kasparow, 2009). Za jego sprawą (świadomie lub nie) szachy stały się bardzo popularne (przykuwały uwagę wielu milionów ludzi na całym świecie, konkurując z innymi dyscyplinami sportu) i rzadziej są kojarzone ze sztuką, a raczej ze sportem i nauką, walką, bezwzględną rywalizacją

o pieniądze oraz z pracą – profesjonalnym zajęciem, sposobem zdobywania środków materialnych do życia (Siwek, 2009). Fischer napisał dwie książki: *Bobby Fischer Teaches Chess* i *My Sixty Memorable Games* (Schulz, 2016).

Karpow prezentował w swoich partiach psychologiczne wyrażenie i maszynową wręcz technikę (Kasparow, 2006a). Najlepsze z nich zaprezentował w książce *Anatoly Karpov's Best Games*.

Kasparow (2006a, s. 11) własny styl gry określa jako „rodzaj symbiozy stylów Alechina, Tala i Fischera”. Dzięki jego grze szachy nie powróciły do przeszłości, a wkroczyły na nową drogę – sportowego profesjonalizmu. Zasłynął jako pierwszy przeciwnik komputera szachowego o nazwie Deep Blue<sup>175</sup>, a szczegóły tego niecodziennego starcia opisał w książce *Deep Thinking: Where Machine Intelligence Ends and Human Creativity Begins*. Opublikował również książkę autobiograficzną *Child of Change* oraz serię *Moi wielcy poprzednicy* (Schulz, 2016).

Styl gry Kramnika Kasparow (2006a, s. 11) opisuje jako „szczyt praktycyzmu, osobiwa synteza psychologicznej przenikliwości Laskera, starannego przygotowania debiutowego Botwinnika i niezwyklej odporności Kasparowa”. Kramnik swoje szachowe życie i najlepsze partie opisał (wraz z Iakovem Damskim) w książce *Kramnik. My life and games*.

Anand, określanym jako błyskotliwy szachista, prezentuje taktyczne podejście do gry w szachy. Jego charakterystyczną cechą jest niezwykle szybkie rozgrywanie partii. Swoje najlepsze partie opublikował w książce *Vishy Anand: My Best Games of Chess*<sup>176</sup>.

Zdaniem Kasparowa (2013) Carlsen, podobnie jak Capablanca i Karpow, jest graczem, który naturalnie wyczuwa harmonię na szachownicy (Mozart szachów). Jest pierwszym mistrzem świata wychowanim w erze komputerów, pozostaje jednak „ludzkim graczem”.

---

<sup>175</sup> W 1996 roku Kasparow pokonał komputer szachowy znany jako Deep Blue w meczu, który przyciągnął uwagę całego świata. Kasparow i zespół programistów Deep Blue zgodzili się na rewanż w 1997 roku. Komputer został ulepszony i maszyna zwyciężyła (<https://www.britannica.com/biography/Garry-Kasparov>).

<sup>176</sup> <https://www.britannica.com/biography/Vishwanathan-Anand>.

Jego siła gry tkwi w intuicyjnym wyczuwaniu siły poszczególnych ruchów, czego sam nie potrafi wytłumaczyć (Harrell, 2010).

Szachowi mistrzowie świata mogą poszczycić się również osiągnięciami twórczymi w innych dziedzinach. Dla przykładu Steinitz wynalazł powielacz (Schulz, 2016), Botwinnik podjął próby skonstruowania komputera szachowego (Kasparow, 2006b), a Kasparow jest autorem książek niepoświęconych grze w szachy (np. *Jak życie naśladuje szachy* i *Nadchodzi zima*).

Jednakże na szczególną uwagę zasługują dokonania Laskera, o którym Albert Einstein tak pisał we wstępie do książki Jacques'a Hannaka *Emanuel Lasker. Biografia Mistrza Świata*:

„Emanuel Lasker bezsprzecznie był jednym z najciekawszych ludzi, z jakimi udało mi się zawrzeć znajomość w ostatnich latach.

(...) Mało u kogo można dostrzec tak wyjątkowe, jak u Laskera, połączenie niezależnej osobowości z gorącym zainteresowaniem do wszelkich wielkich problemów ludzkości.

(...) Spotkałem się z Laskerem w domu mego starego przyjaciela Aleksandra Moskowskiego. Poznaliśmy się dobrze, wymienialiśmy poglądy, dyskutowaliśmy o różnych problemach podczas wspólnych spacerów. Nieraz podczas naszych gawęd przypadała mi rola słuchacza, albowiem dla twórczej natury Laskera było bardziej naturalne wykładanie swych własnych idei, niż przyjmowanie cudzych.

Niezależnie od jego afirmującego życie światopoglądu znajdowałem w jego osobowości tragiczne rysy. Niezwykła moc rozumu, bez której nie można być szachistą, zawsze była związana z szachami i duch tej gry dominował nawet wówczas, gdy rzecz dotyczyła filozoficznych lub ogólnoludzkich problemów. Mimo wszystko wydawało mi się, że szachy były dla niego raczej środkiem do życia, a nie zaś samym sensem życia.

Faktycznie jego zainteresowania były skierowane na przeniknięcie nauki, na piękno jej logicznych konstruktywów, piękno zdobywające każdego, kto choć raz zaznał jego uroku.

(...) podoba mi się bardzo dążenie Laskera do niezależności, samopotwierdzenia – tak rzadkie cechy w pokoleniu, w którym omal wszyscy inteligenci należą do kategorii konformistów.

Jestem rad, że czytelnicy tej opowieści otrzymają informacje o Laskerze, który miał silną osobowość i jednocześnie był dobrotliwym i życzliwym człowiekiem.

Co do mnie zaś, to ja jestem wdzięczny temu nieustrudzonemu, niezależnemu i skromnemu człowiekowi za bogate dysputy, które mi podarował” (za: Pytel, 1993, s. 24–27).

Z ogromnego dorobku Laskera należy wymienić: stworzenie (wraz z bratem) sztuki teatralnej *Rzecz idzie o człowieka* napisanej wierszem (wystawiona w teatrze w 1925 roku), opublikowanie prac filozoficznych, między innymi *Filozofia nieskończoności*, w której podjął polemikę z teorią względności Einsteina (Pytel, 1993), skonstruowanie automatu do symultany na 20 szachownicach (układ luster, który przekazywał posunięcia kierującemu wewnątrz człowiekowi) a także opublikowanie pracy *Spółczesność przyszłości*.

Przedstawione analizy biografii mistrzów świata ukazują wybitnych szachistów jako osoby posiadające nieprzeciętne zdolności intelektualne i twórcze (które przejawiają się nie tylko w dziedzinie szachów), o wielkiej pasji i motywacji do zajmowania się szachami. Nawet poboczne zainteresowania i zajęcia nie odrywały ich uwagi od pasji głównej. Biografie wskazują także na istotne znaczenie, dla wielu mistrzów świata, rodzinnych początków: poznawania tajników gry, rozbudzania miłości do szachów oraz wsparcia w doskonaleniu się. Ten środowiskowy aspekt jawi się jako jeden z najważniejszych dla rozwoju talentu. Znamiennym faktem jest także to, że mistrzami świata zostawali tylko mężczyźni.

## **Założenia metodologiczne**

Holistyczne ujęcie zdolności pozwala na dostrzeżenie roli środowiska oraz motywacji jednostki w uzyskaniu dominacji poszczególnych składowych zdolności (Popek, Bernacka, 2008).

W dużym zakresie inspiracją do badań były koncepcja i analizy Mönksa<sup>177</sup>.

### **Cel badań i problemy badawcze**

Celem badań jest dokonanie charakterystyki uzdolnionego szachisty.

Sformułowano główne pytanie badawcze: Jakie cechy charakteryzują uzdolnionego szachistę i jakie czynniki osobowościowe i środowiskowe są istotne dla rozwoju jego uzdolnień?

W ramach pytań szczegółowych sformułowano następujące: Jakie zdolności intelektualne, kierunkowe oraz cechy i zachowania charakteryzują młodych uzdolnionych szachistów? Czy szachiści przejawiają zdolności twórcze? Jakie czynniki motywacyjne decydują o podjęciu i kontynuowaniu treningu szachowego? Czy środowisko rodzinne młodych szachistów sprzyja rozwojowi ich uzdolnień? Jakie relacje łączą młodych szachistów z ich rodzeństwem i rówieśnikami? Jakie strategie radzenia sobie ze szkołą wypracowali młodzi szachiści i jak w niej funkcjonują? Jak badani szachiści oceniają siebie i swoje możliwości? Jak dorośli (rodzice i trenerzy) oceniają funkcjonowanie młodych szachistów? Czy występują różnice

---

<sup>177</sup> W prezentowanych badaniach nawiązuje się nie tylko do koncepcji zdolności Mönksa, lecz także jego badań. Ich celem było dokonanie identyfikacji oraz opisu sytuacji zdolnych dzieci w Holandii i służyły między innymi weryfikacji rozszerzonego przez Mönksa modelu zdolności (Mönks i in., 1985). Autor wykorzystywał w nich szeroką baterię metod i narzędzi w celu uzyskania możliwie obszernego obrazu osoby zdolnej, w tym odwoływał się do samooceny (ogólnej, dotyczącej zdolności, społecznej, szkolnej i stylów uczenia się oraz motywacji). Aspekt ten został wykorzystany również tutaj. W przeprowadzonych przez autorki badaniach, ze względów organizacyjnych, wykorzystano inne narzędzia, pominięto także, uznając go za mniej istotny w przypadku wybitnych szachistów, aspekt nieadekwatnych osiągnięć szkolnych.

między młodymi szachistami i szachistkami w funkcjonowaniu intelektualnym i społecznym?

### **Metody, techniki i narzędzia badawcze**

Główną metodą badawczą jest sondaż diagnostyczny. Aby wzbogacić subiektywny obraz zdolnych szachistów prezentowany przez rodziców i trenerów, zastosowano także testy twórczości oraz badania kwestionariuszowe.

Wzory wszystkich narzędzi badawczych wraz z instrukcjami dla respondentów zamieszczone zostały w Aneksie książki.

Głównym narzędziem badawczym dla rodziców jest *Kwestionariusz cech i preferencji dziecka*. Opracowując ten kwestionariusz oraz kwestionariusz ankiety dla trenerów, skorzystano z gotowego narzędzia – testu pozwalającego określić styl myślenia autorstwa Johna LeTelliego (Dryden, Vos, 2000), a także źródeł literaturowych (głównie z pozycji Andrzeja Janowskiego, 2002 i Beaty Dyrdy, 2007). Dla zachowania przejrzystości narzędzia nie zamieszczono w nim odnośników bibliograficznych, ale wszystkie wykorzystane pozycje umieszczono w bibliografii książki.

Style wychowania w rodzinie badano przy użyciu gotowego narzędzia autorstwa Marii Ryś (2001), które w oryginale zatytułowane jest *Analiza stylu wychowania w rodzinie. Rodzina własna (RW)*, a na potrzeby badań nazwane *Style wychowania w rodzinie*. Narzędzie to pozwala na ustalenie dominującego stylu wychowania – demokratycznego, autokratycznego, liberalnego kochającego lub liberalnego niekochającego, poprzez ustalenie natężenia każdego z nich.

Do narzędzia badawczego dla rodziców dołączono *Zgodę na udział w badaniu osoby małoletniej*.

Narzędziami badawczymi dla dzieci i młodzieży są: *Rysunkowy test wyobraźni twórczej Kate Frank*, *Test Niezwykłych Zastosowań J.P. Guilforda* oraz *Kwestionariusz samooceny*.

Wzór *Rysunkowego testu wyobraźni twórczej Kate Frank* został zaprezentowany i opisany w publikacji Róży Popek (1985, s. 170). Test ten jest dość popularnym narzędziem do badania jednego z aspektów twórczości – wyobraźni. Test Kate Frank polega na tym, że na podstawie zaprezentowanych kształtów należy narysować ciekawe formy, które się na nich opierają. W sumie jest 12 rysunków

podstawowych, które ocenia się poprzez przyznanie punktów: 0 za formę ubogą i konwencjonalną; 1 za formę dość rozbudowaną, która we fragmentach przejawia oryginalność oraz 2 za formy bogate i niekonwencjonalne, jednak nieburzące znaku wyjściowego (Popek, 1985). Oceny prac graficznych szachistów dokonały autorki.

Do zbadania innych aspektów myślenia twórczego (w tym przypadku rozumianego jako myślenie dywergencyjne) – oryginalności, giętkości oraz produktywności – wybrano *Test Niezwykłych Zastosowań* Jona P. Guilforda. Test ten polega na wskazaniu możliwie wielu zastosowań wybranego przedmiotu, szczególnie tych fantastycznych i nietypowych. W badaniach poproszono szachistów o wskazanie zastosowań ołówka. Obliczane są w tym zakresie trzy kategorie wyników: płynność myślenia, czyli liczba wytworzonych pomysłów; giętkość, czyli liczba kategorii lub zmian w kierunku myślenia, które w pomysłach są uzewnętrzniane oraz oryginalność myślenia, czyli częstość występowania danego pomysłu w danej grupie. W tym przypadku uznano za oryginalny taki pomysł, który w całej badanej grupie wystąpił jeden raz. *Test Niezwykłych Zastosowań* w swoich narzędziach badawczych wykorzystywali między innymi Andrzej Góralski (1996) i Krystyna Bieluga (2003).

Przygotowując *Kwestionariusz samooceny* dla dzieci, wzorowano się na narzędziach zaproponowanych przez Ewę Kazuk-Janas (1997) oraz Leona Niebrzydowskiego (1976). Pozostałe części kwestionariusza dla dzieci są analogiczne do wybranych części kwestionariusza dla rodziców.

### **Dobór i charakterystyka badanych prób**

Gagné (2016) uważa, że zdolności naturalne, odnoszące się do określonej dziedziny, obejmują 10% najlepszych rówieśników. Niektóre dzieci, trenujące od wielu lat szachy, na pewnym etapie dzieciństwa wykazują zarówno zdolności w tej dziedzinie, jak i chęć (motywację), by trenować i uczestniczyć w różnych formach rywalizacji. Wieloletnie treningi przyczyniają się do sukcesów, a te z kolei stanowią potwierdzenie ich początkowych, wysokich predyspozycji.

Stąd też, ponieważ w obrębie naszych zainteresowań badawczych byli młodzi szachiści, jako uzasadnione uznałyśmy przyjęcie



celowego doboru próby. Dobór taki był gwarancją, że badaniami objęte zostaną dzieci o wyraźnych predyspozycjach do gry w szachy. Próba została rozszerzona o osoby znaczące, reprezentujące tu także katalizator środowiskowy, tj. rodziców i trenerów szachowych.

### Uzdolnieni szachiści

Grupę młodych szachistów stanowili finaliści i finalistki Mistrzostw Polski Juniorów na lata 2015 i 2016 w szachach klasycznych do lat 10, 12 i 14. Turniej dla juniorów do lat 12 i 14 był rozgrywany w ramach Ogólnopolskiej Olimpiady Młodzieży w Sportach Halowych. Dotarcie do szachistów możliwe było dzięki publikowanej corocznie przez Polski Związek Szachowy imiennej liście osób, które zakwalifikowały się do turnieju finałowego<sup>178</sup>. Nominacje we wszystkich trzech kategoriach wiekowych, w każdym roku, uzyskała łącznie 318 zawodników i zawodniczek (po 46 w grupach dziewcząt i chłopców do lat 12 i 14 oraz 66 chłopców i 68 dziewcząt do lat 10). Należy podkreślić, że większość zawodników i zawodniczek uzyskała nominacje do mistrzostw zarówno w 2015, jak i 2016 roku.

Rozdano 256 kwestionariuszy ankiet dla dzieci, każdorazowo pozyskując zgodę rodzica na udział w badaniu osoby małoletniej. Niestety część respondentów odmówiła udziału w badaniach.

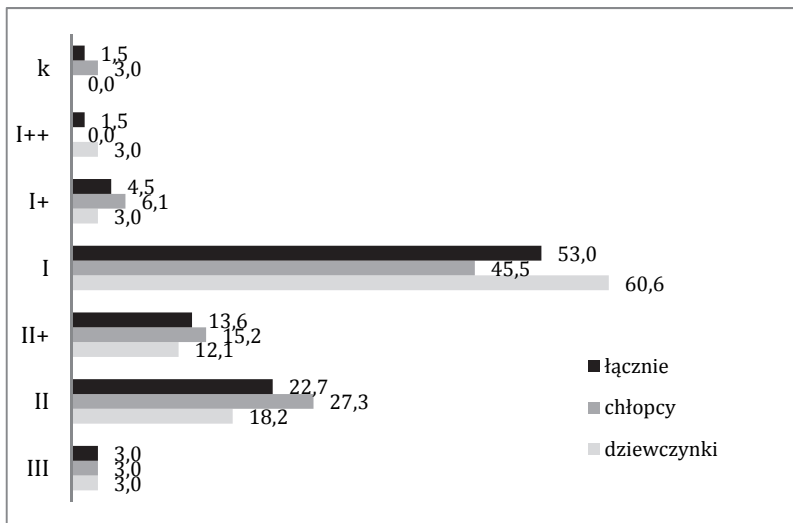
Ostatecznie wypełnione kwestionariusze pozyskano od 66 szachistów – 33 dziewczynek i 33 chłopców.

Średni wiek badanych szachistów to 11,4 lat (dziewczynek – 11,5, a chłopców – 11,3). Najmłodszy badany miał 8,5 roku, a najstarszy 14 lat. Najwięcej szachistów, zarówno dziewczynek (20; 60,6%), jak i chłopców (15; 45,5%) w dniu badania posiadało I kategorię szachową<sup>179</sup> (rycina 2).

---

<sup>178</sup> Kwalifikacje na podstawie wyników: z poprzednich Mistrzostw Polski, z mistrzostw makroregionów lub Półfinałów Mistrzostw Polski oraz medaliści Mistrzostw Europy i Świata bezpośrednio.

<sup>179</sup> O kategoriach szachowych można przeczytać w podrozdziale *Polski Związek Szachowy* rozdziału *Elitaryzm w szachach*.



Rycina 2. Kategorie szachowe badanych (w %) <sup>180</sup>

Spośród badanych dzieci 17 (25,8%) było jedynakami (6; 18,2% dziewczynek i 11; 33,3% chłopców). Z pozostałych niemal taka sama liczba była najmłodszym (21; 31,8%)<sup>181</sup> i najstarszym (20; 30,3%)<sup>182</sup> dzieckiem w rodzinie. Najmniej badanych szachistów, bo sześcioro (9,1%)<sup>183</sup>, było w rodzinie dzieckiem średnim.

### Rodzice szachistów

O przystąpieniu do badań poproszono również rodziców uzdolnionych szachistów. Liczby rozdanych (256) i pozyskanych (66) kwestionariuszy są tożsame z liczbami dla młodych szachistów.

Najczęściej, bo w 43,9% (29), kwestionariusz wypełniły matki, w 31,8% (21) rodzice wspólnie, a ojcowie w 19,7% (13). Trzy kwestionariusze (4,5%) nie zawierały informacji o tym, przez kogo zostały uzupełnione.

Pozostałe dane nie odnoszą się wyłącznie do osób wypełniających kwestionariusz ankiety, a matek i ojców w ogóle.

<sup>180</sup> Na rycinie 2 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

<sup>181</sup> W tym 11 dziewczynek i 10 chłopców.

<sup>182</sup> W tym 12 dziewczynek i ośmiu chłopców.

<sup>183</sup> W tym dwie dziewczynki i czterech chłopców.

Wiek matek uzdolnionych szachistów wahał się między 30 a 55 lat (średni to 41,7 lat), ojców zaś między 33 a 63 (średni to 43,5).

Zdecydowana większość zarówno matek (58; 87,9%), jak i ojców (48; 72,7%) posiadała wykształcenie wyższe. Średnim wykształceniem legitymowało się sześć matek (9,1%) oraz ośmiu ojców (12,1%). Sporadycznie rodzice deklarowali wykształcenie zawodowe (jedna matka, trzech ojców) oraz podstawowe (jedna matka i dwóch ojców). Nieznane było wykształcenie pięciu ojców.

Sytuacja zawodowa rodziców uzdolnionych szachistów była bardzo dobra. Tylko jeden ojciec i jedna matka byli bezrobotni. Większość rodziców miała stałą pracę – 59 matek (89,4%) oraz 56 ojców (84,8%). Pracę dorywczą deklarowały dwie matki i jeden ojciec, a inną sytuację zawodową (np. rentę, emeryturę, pozostawanie w domu w celu wychowania dzieci) trzy matki i trzech ojców. Nieznana była sytuacja zawodowa jednej matki i pięciu ojców.

### **Trenerzy Młodzieżowej Akademii Szachowej**

Do badań zaproszono wszystkich (29) trenerów (wirtualnych i sesyjnych) współpracujących z Młodzieżową Akademią Szachową Polskiego Związku Szachowego<sup>184</sup>. Badanie ankietowe przeprowadzono drogą elektroniczną. Wypełnione kwestionariusze otrzymano od 22 trenerów.

Wszyscy trenerzy, którzy przystąpili do badania, to mężczyźni, których wiek wahał się między 28 a 73 lata. Zakres zmienności tej cechy był bardzo duży i wynosił 45 lat, natomiast średnia – 45,5 roku. Również staż pracy badanych jako trener szachowy był bardzo zróżnicowany i wahał się między 4 a 45 lat (zakres zmienności 41 lat), średnio 20,3 lata. Zarówno wiek, jak i staż pracy świadczą o tym, że wśród badanych trenerów byli tacy, którzy dopiero zaczęli pracę, oraz bardzo doświadczeni.

Wykształcenie nie różnicowało badanej próby w tak znacznym stopniu, jak wiek i staż pracy. Zdecydowana większość, bo 77,27%

---

<sup>184</sup> Młodzieżowej Akademii Szachowej poświęcono podrozdział *Młodzieżowa Akademia Szachowa jako szczególnie przykładowy przykład wsparcia dzieci i młodzieży uzdolnionej* rozdziału *Elitaryzm w szachach*.

(17 wskazań), posiadała wykształcenie wyższe, a 22,73% (5 wskazań) średnie.

Większość badanych (71,4%; 15) posiadała tytuł instruktora szachowego<sup>185</sup>. Pozostałych 19,0% (4) tytuł trenera szachowego klasy pierwszej, a 9,5% (2) klasy drugiej.

Dziewięciu spośród 22 badanych trenerów (40,91%) posiadało międzynarodowy tytuł szkoleniowy, w tym: FIDE Senior Trainer (FST) – cztery osoby, FIDE Trainer (FT) – trzy osoby oraz FIDE Instructor (FI) i National Instructor (NI) – po jednej osobie.

---

<sup>185</sup> O tytułach szkoleniowych krajowych i międzynarodowych można przeczytać w podrozdziale *Trenerzy szachowi* rozdziału *Elitaryzm w szachach*.

# **Korelaty uzdolnień szachowych - wyniki badań**

## **Zdolności i cechy młodych szachistów**

Aby ustalić, jakie zdolności i cechy posiadają młodzi szachiści, posłużono się trzema rodzajami nominacji: wskazaniami rodziców, trenerów oraz autonominacjami szachistów<sup>186</sup>. Ponadto zastosowano testy twórczości, wzbogacając uzyskane deklaracje.

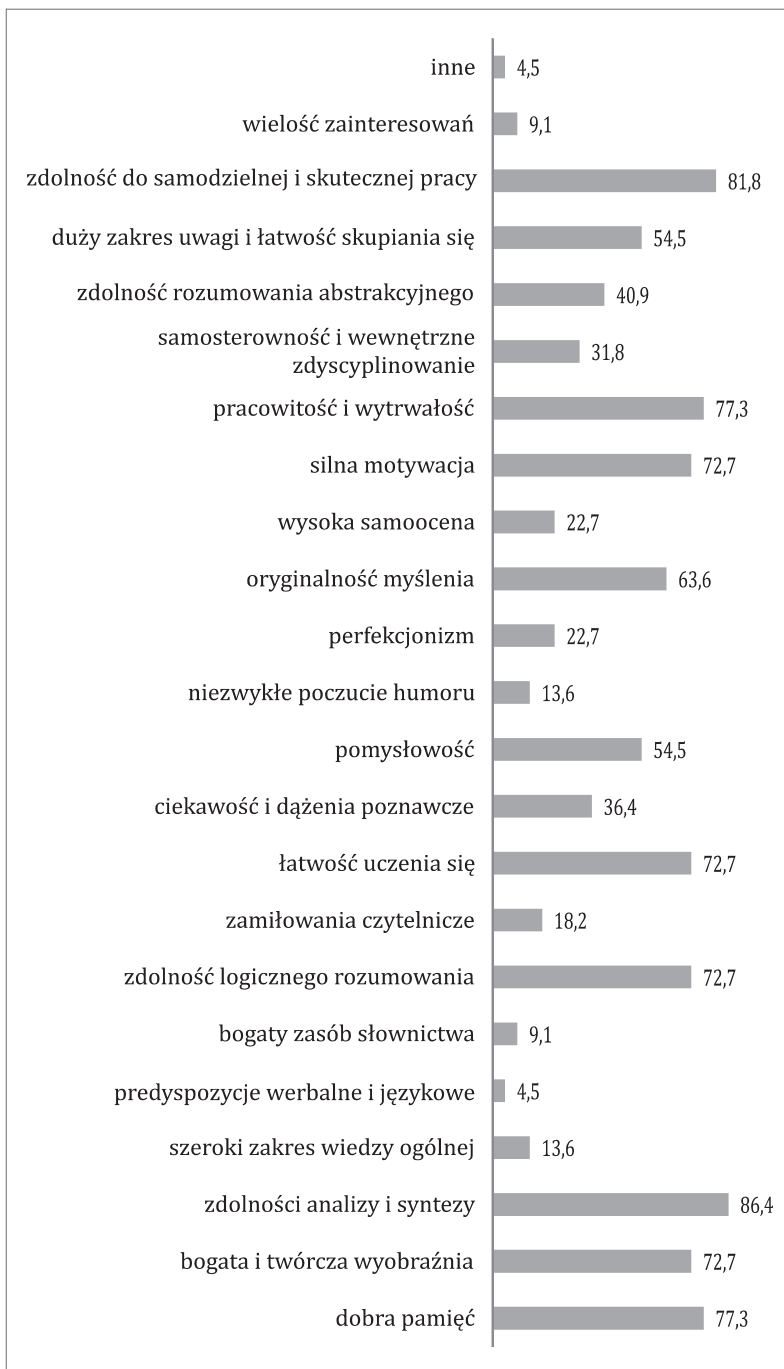
## **Zdolności i cechy charakteryzujące uzdolnionego szachistę - deklaracje trenerów**

Trenerzy z zestawu cech znamionujących zdolności intelektualne wskazywali te, które najtrafniej charakteryzują uzdolnionego szachistę (rycina 3). Do cech tych zaliczyli w szczególności: zdolności analizy i syntezy (19 wskazań; 86,4%); zdolność do samodzielnej i skutecznej pracy (18 wskazań; 81,8%); pracowitość i wytrwałość oraz dobrą pamięć (po 17 wskazań; 77,3%); silną motywację, łatwość uczenia się, zdolność logicznego myślenia, bogatą i twórczą wyobraźnię (po 16 wskazań; 72,7%), a także oryginalność myślenia (14 wskazań; 63,6%); duży zakres uwagi i łatwość skupiania się oraz pomysłowość (po 12 wskazań; 54,5%)<sup>187</sup>.

---

<sup>186</sup> Nominacje osób znaczących, w tym rodziców, oraz autonominacje są uznanym sposobem rozpoznawania zdolności dzieci (por. Limont, 2010; Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013).

<sup>187</sup> W opisie zwrócono szczególną uwagę na te, które wskazało ponad 50% badanych trenerów.



**Rycina 3. Cechy charakteryzujące utalentowanego szachistę według trenerów (w %)**

Trenerzy, charakteryzując uzdolnionego szachistę, zwracali więc uwagę przede wszystkim na przejawy zdolności intelektualnych, takie jak: myślenie (analiza i synteza oraz myślenie logiczne), dobra pamięć, łatwość uczenia się, umiejętność koncentracji, ciekawość i dążenia poznawcze (por. Nęcka, 2003; Sternberg, 2001). Równie ważne były zdolności twórcze, których przejawem są bogata i twórcza wyobraźnia, oryginalność myślenia oraz pomysłowość (por. Guilford, 1978; Karwowski, 2010; Limont, 2010; Nęcka, 2001, 2003).

Wśród cech najrzadziej<sup>188</sup> wskazywanych przez trenerów, które można uznać za dostrzegane, lecz mniej istotne w szachowym rozwoju, znalazły się: predyspozycje werbalne i językowe (1 wskazanie; 4,5%), wielość zainteresowań i bogaty zasób słownictwa (po 2 wskazania; 9,1%), niezwykle poczucie humoru i szeroki zakres wiedzy ogólnej (po 3 wskazania; 13,6%) oraz zamiłowania czytelnicze (4 wskazania; 18,2%).

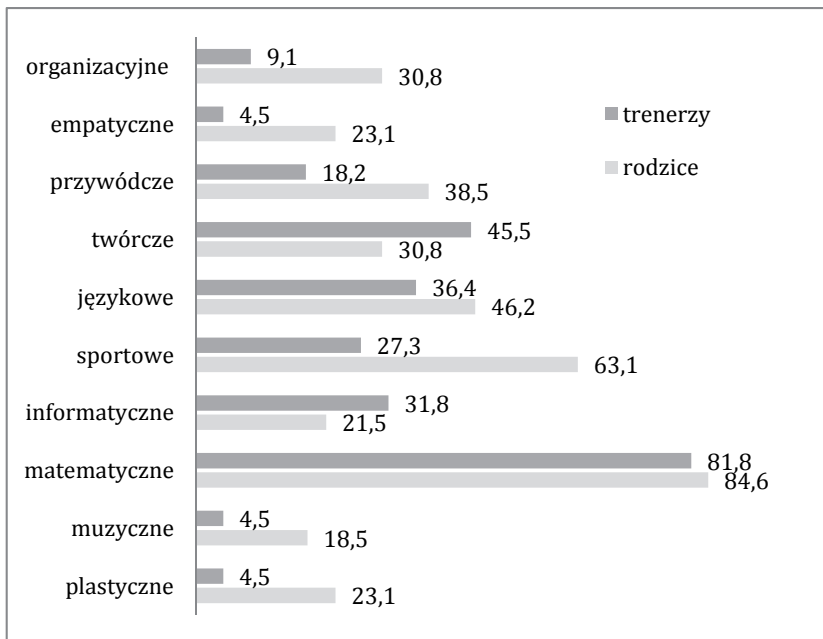
### **Zdolności kierunkowe młodych szachistów – nominacje trenerów i rodziców**

Trenerzy wskazywali od 1 do 5 zdolności kierunkowych (średnio 2,6), które najczęściej dostrzegają u wyróżniających się szachistów. Rodzice natomiast od 1 do aż 10 (średnio 3,7) uzdolnień swoich dzieci, grających w szachy.

Zarówno rodzice (55; 84,6%), jak i trenerzy (18; 81,8%) zdecydowanie najczęściej wskazywali zdolności matematyczne jako te, które dostrzegają u wyróżniających się szachistów (rycina 4). Rodzice często wskazywali również zdolności sportowe (41; 63,1%) oraz językowe (30; 46,2%) natomiast trenerzy twórcze (10; 45,5%) i językowe (8; 36,4%). Dane te zaprezentowano na rycinie 4.

---

<sup>188</sup> Cechy te wskazywało mniej niż 20% badanych trenerów.



**Rycina 4. Zdolności kierunkowe szachistów według rodziców i trenerów (w %)<sup>189</sup>**

Deklaracje trenerów obejmują w głównej mierze zdolności intelektualne i twórcze, jako te, które są w stanie zaobserwować podczas szachowego treningu (rzadko mając okazję obserwować dziecko w innych sytuacjach). Zauważają je i uznają za istotne dla rozwoju szachisty. Należy przyjąć, że ich doświadczenie w dziedzinie szachów, oparte nie tylko na własnych przeżyciach związanych z trenowaniem, lecz także na obserwacji sukcesów i porażek młodych ludzi, sprawia, że ich spostrzeżenia są wiarygodne, chociaż ograniczone jedynie do dyscypliny szachowej.

Rodzice natomiast obserwują swoje dziecko w różnych sytuacjach i mogą obiektywnie wskazać te obszary, w których wyróżnia się ono na tle rówieśników (lub rodzeństwa), do czego ma szczególne predyspozycje. Poza tym środowisko domowe pozwala na ujawnianie się zdolności kierunkowych w dziedzinach, które przez osoby spoza rodziny mogą być ignorowane lub niedoceniane (por.

<sup>189</sup> Procent policzono oddzielnie dla grupy rodziców N = 65 (jeden rodzic nie udzielił odpowiedzi na to pytanie) i trenerów N = 22.



Gross, 1999). Stąd wynikają różnice we wskazaniach obu grup, które jednak nie są statystycznie istotne<sup>190</sup>.

Interesujące jest stwierdzenie, że zdolności kierunkowe młodych szachistów obejmują bardzo różnorodne dziedziny, nie tylko intelektualne, lecz także sportowe. Jednakże są dostrzegane one raczej w sytuacjach poza treningami szachowymi.

Analiza odpowiedzi rodziców pozwala na stwierdzenie, że dziewczynki charakteryzują się szerszym spectrum zdolności kierunkowych – średnio 4,2 (od 2 do 10), podczas gdy chłopcy 3,3 (od 1 do 8). Najczęściej dostrzeganymi w obu grupach są zdolności matematyczne (u 25 dziewczynek – 75,8% i 30 chłopców – 93,8%) oraz sportowe (u 20 dziewczynek – 60,6% i 21 chłopców 65,6%). Zdaniem rodziców dziewczynki przejawiają również uzdolnienia przywódcze (18 wskazań; 54,5%), chłopcy zaś językowe (17 wskazań; 51,7%)<sup>191</sup>.

Zdolnościami, które istotnie różnicują grupy dziewczynek i chłopców, są plastyczne<sup>192</sup>. Zdecydowanie częściej wskazują je rodzice jako charakteryzujące dziewczynki. Warto podkreślić różnicę (choć nie jest ona istotna statystycznie) w dostrzeganych zdolnościach matematycznych, mimo że w obu grupach są wskazywane najczęściej, to jednak w większym stopniu u chłopców, podobnie jak zdolności językowe i przywódcze (u dziewczynek).

### **Autonominacje młodych szachistów – samoświadomość mocnych stron**

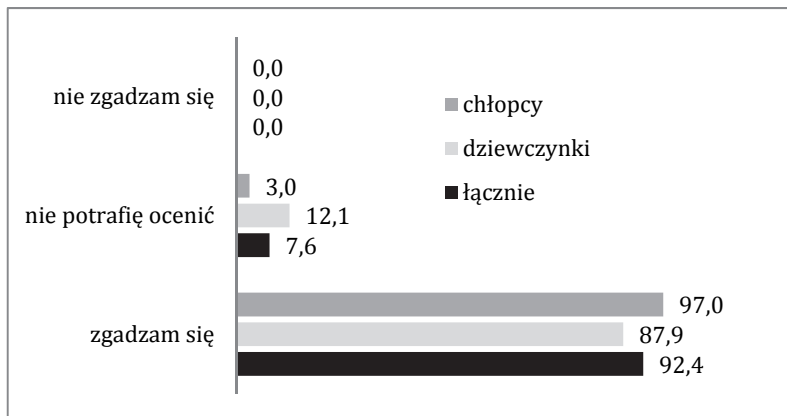
Młodzi, utalentowani szachiści mają świadomość tego, że w pewnych dziedzinach (oprócz szachów) są lepsi od innych. Aż 92,4% (61) zgadza się ze stwierdzeniem *Są dziedziny, w których jestem lepszy od innych* (rycina 5), a żaden nie zaprzecza temu twierdzeniu.

---

<sup>190</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z porównywanych kategorii.

<sup>191</sup> Jako znaczące przedstawiono uzdolnienia, które wskazało więcej niż 50% badanych.

<sup>192</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 6,8$ , wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 123) = 3,89$ .



Rycina 5. Samoocena stwierdzenia *Są dziedziny, w których jestem lepszy od innych* (w %) <sup>193</sup>

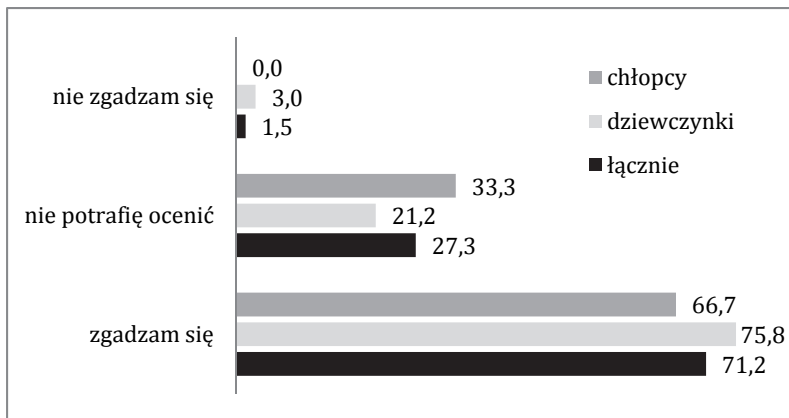
Samoocena mocnych stron na tle innych jest zbliżona wśród dziewczynek i chłopców <sup>194</sup>, jednak, jak wynika z badań, dziewczynom nieco trudniej jest taką ocenę sprecyzować.

Z ryciny 6 można odczytać, że młodzi szachiści są również przekonani o tym, że inne osoby postrzegają ich jako zdolnych – 71,2% zgadza się ze stwierdzeniem *Inni myślą, że jestem zdolny*. Ustosunkowania dziewcząt i chłopców są podobne <sup>195</sup>.

<sup>193</sup> Na rycinie 5 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynki N = 33 i chłopców N = 33.

<sup>194</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

<sup>195</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

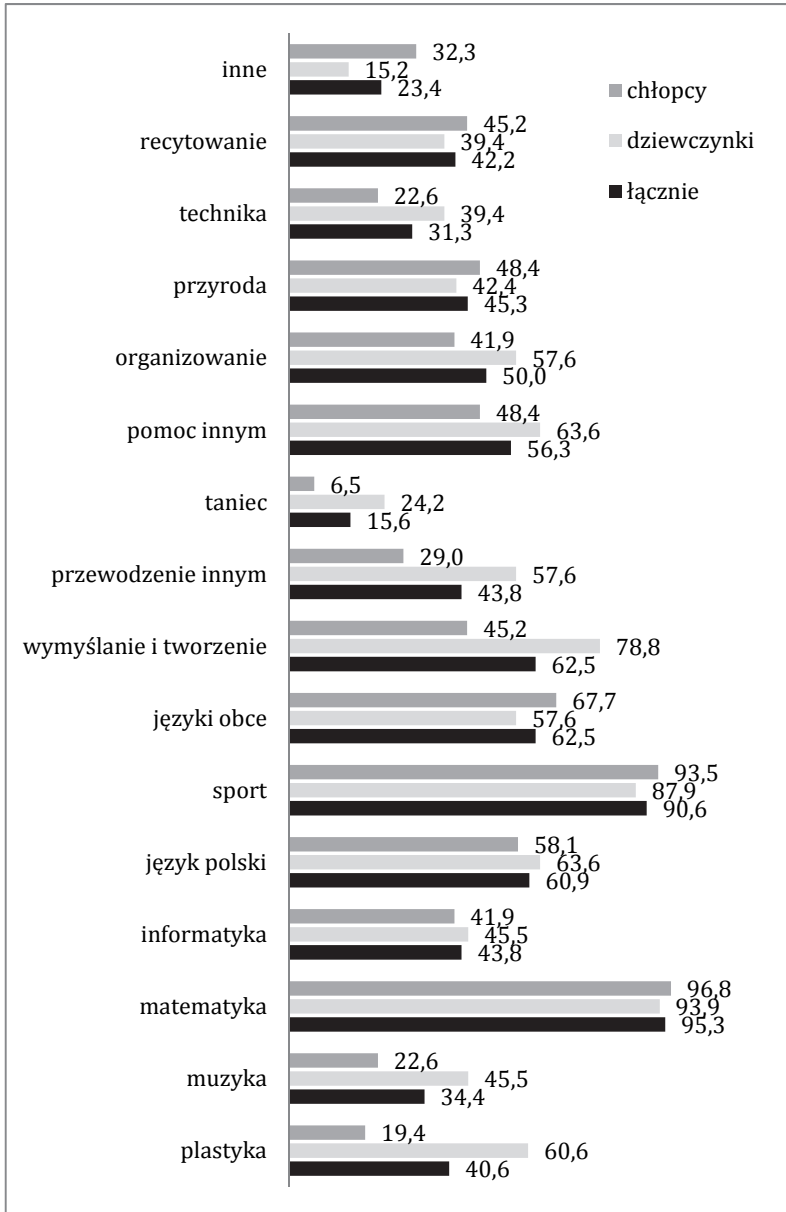


Rycina 6. Samoocena stwierdzenia *Inni myślą, że jestem zdolny* (w %) <sup>196</sup>

Szachiści zapytani konkretnie o swoje mocne strony, wskazywali nawet do 14 dziedzin (średnio 7,9, a najczęściej 8), w których czują się dobrymi. Warto podkreślić, że dziewczynki wskazywały tych dziedzin więcej (średnio 8,9) niż chłopcy (średnio 7), a dwóch z nich nie wytypowało żadnej.

Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy za swoją najmocniejszą stronę uważają matematykę (dziewczynki 93,9%; 31, a chłopcy 96,8%; 30) oraz sport (dziewczynki 87,9%; 29, a chłopcy 93,5%; 29). W dalszej kolejności dziewczynki wymieniają: wymyślanie i tworzenie (26; 78,8%), w równym stopniu pomoc innym i język polski (po 21; 63,6%), plastykę (20; 60,6%) i z tą samą częstością organizowanie, przewodzenie innym i języki obce (po 19; 57,6%); chłopcy zaś: języki obce (21; 67,7%), język polski (18; 58,1%) oraz na równi pomoc innym i przyrodę (po 15; 48,4%) – rycina 7.

<sup>196</sup> Na rycinie 6 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.



Rycina 7. Samoocena mocnych stron uzdolnionych szachistów (w %) <sup>197</sup>

<sup>197</sup> Na rycinie 7 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 64 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 31 (dwóch chłopców nie wskazało żadnej odpowiedzi).

Dziedziną, która istotnie różnicuje<sup>198</sup> grupy utalentowanych szachowo dziewczynek i chłopców, jest plastyka. Dziewczynki znacząco częściej wskazywały ją jako tę, która jest ich mocną stroną.

Chłopcy zaś częściej<sup>199</sup> wskazywali kategorię inne i podawali własne propozycje dziedzin, w których czują się dobrymi, dziewczynki wskazywały taniec.

W ramach innych mocnych stron najczęściej wymieniano historię (10 wskazań; 7 chłopców i 3 dziewczynki), w mniejszym stopniu pamięć (3 wskazania; tylko chłopcy) oraz geografię (2 wskazania; po 1 chłopcu i dziewczynce). Pojedyncze osoby wskazywały: chłopcy – chemię, fizykę, czytanie, wytrzymałość, granie na konsoli i nawet zjadanie dziwnych rzeczy, dziewczynki zaś gry karciane, kontakt ze zwierzętami oraz tworzenie przypraw i mikstur.

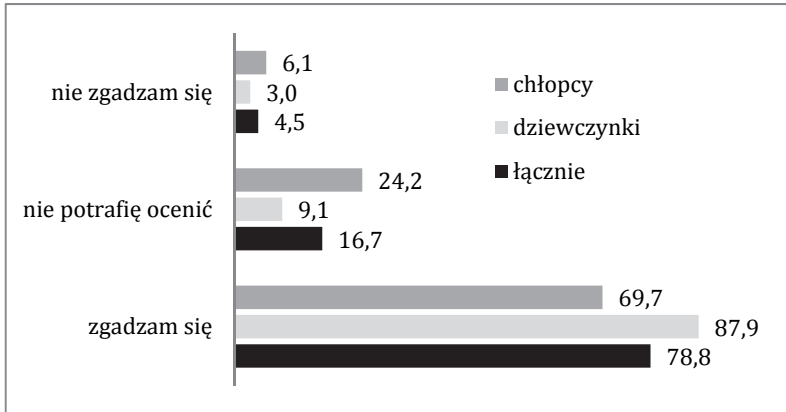
Ponadto z badań wynika, że szachiści uważają się za osoby odpowiedzialne – większość z nich, bo 78,8% zgodziła się ze stwierdzeniem *Można na mnie liczyć* (rycina 8). Część badanych (16,7%) nie potrafiła odnieść się do omawianego sformułowania. Chociaż analiza nie wykazała istotnych różnic<sup>200</sup> w częstościach wskazań poszczególnych odpowiedzi dziewczynek i chłopców, to jednak widoczne jest, że dziewczynki nieco częściej niż chłopcy zgadzają się ze stwierdzeniem *Można na mnie liczyć*, chłopcy zaś częściej nie potrafią się do niego odnieść.

---

<sup>198</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 4,89$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;255) = 3,86$ .

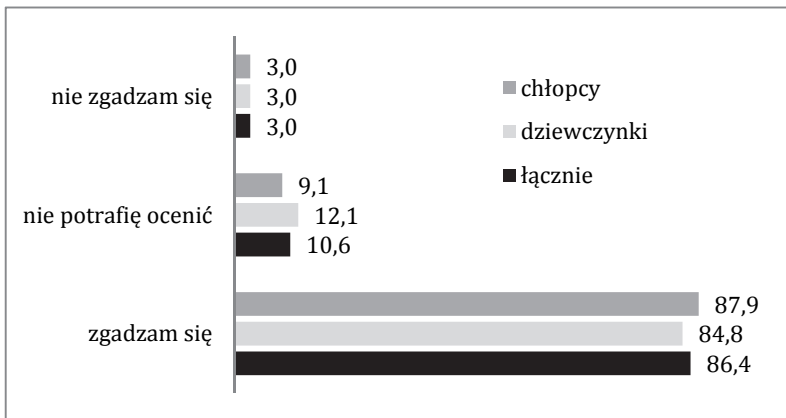
<sup>199</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała jednak istotnej statystycznie różnicy.

<sup>200</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.



Rycina 8. Samoocena stwierdzenia *Można na mnie liczyć* (w %)²⁰¹

Niemal wszyscy badani szachiści (86,4%) pozytywnie ustosunkowali się do stwierdzenia *Bronię swojego zdania, gdy wiem, że mam rację* (rycina 9). Jedynie 10,6% nie potrafiła go ocenić, a 3% nie zgodziło się z nim. Między ustosunkowaniem dziewczynek i chłopców nie było różnic²⁰².



Rycina 9. Samoocena stwierdzenia *Bronię swojego zdania, gdy wiem, że mam rację* (w %)²⁰³

²⁰¹ Na rycinie 8 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

²⁰² Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

²⁰³ Na rycinie 9 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

Wyniki przytoczonych deklaracji ukazują wysoką samoocenę i świadomość występowania dziedzin, w których osoba czuje, że wyróżnia się na tle innych. Pomiędzy wskazaniami szachistów a nominacjami trenerów i rodziców występuje duża zbieżność; szczególnie dotyczy to zdolności matematycznych oraz sportowych – zbieżność z nominacjami rodziców. Bliższa analiza ukazuje także pokrywające się własne opinie szachistów o predyspozycjach i zdolnościach kierunkowych – szczególnie są one zbliżone z opiniami rodziców, na przykład zdolności plastyczne, twórcze (wymyślanie i tworzenie), językowe. Świadczy to o trafności autonominacji młodych ludzi, przynajmniej w zakresie ich mocnych stron, co sprzyja wyższym osiągnięciom w danych dziedzinach (por. Olszewski-Kubilius, Turner 2002). Ponadto autonominacje szachistów ukazują ich jako tych, którzy nie ukrywają swoich mocnych stron przed innymi<sup>204</sup>. Większość szachistów ma także poczucie, że są osobami solidnymi, ale potrafiącymi bronić siebie i swoich racji, co może mieć pozytywne znaczenie dla ich przyszłych wyborów edukacyjnych i życiowych.

### **Zdolności twórcze – wyniki testów twórczości**

Trenerzy, badana młodzież oraz w mniejszym stopniu rodzice dostrzegają wśród cech charakteryzujących szachistów zdolności twórcze, przejawiające się pomysłowością, wyobraźnią, oryginalnością, tworzeniem.

W prowadzonych badaniach młodych szachistów poproszono o realizację dwóch testów związanych z postawą twórczą: testu oryginalności wyobraźni twórczej Kate Franck oraz Testu Niezwykłych Zastosowań J.P. Guilforda.

W teście wyobraźni twórczej badani uzyskali średnio 18,77 punktów na 24 możliwych. Przy tym 19 szachistów uzyskało maksymalną liczbą punktów, czterech zaś minimalną (0 pkt). W przypadku,

---

<sup>204</sup> U młodych zdolnych ludzi nierzadko ujawnia się tendencja do ukrywania przed otoczeniem własnych zdolności, by dopasować się do norm i oczekiwań społecznych. Jest to zjawisko w literaturze nazywane *Stigma of Giftedness Paradigm* (SGP) (Coleman, 1985; za: Cross, Coleman, 1995). Interesujące jest stwierdzenie, że zjawisko to nie obejmuje młodych szachistów.

gdy badani otrzymali 0 punktów, wykazali się albo brakiem zrozumienia zadania (np. przerysowali rysunki początkowe na oddzielnej stronie) albo – w jedynym przypadku – uczeń uznał, że nie widzi niczego w zaprezentowanych rysunkach.

Prace graficzne uczniów były zróżnicowane, część z nich odzwierciedlała rzeczywiste przedmioty lub zjawiska, jednak wiele z nich miało charakter abstrakcyjny – były to figury i kształty, a nawet małe obrazy bazujące na rysunkach podstawowych.

Uzyskane wyniki świadczą o dość wysokim poziomie wyobraźni i oryginalności twórczej młodych szachistów, co jest zbieżne z nominacjami trenerów Młodzieżowej Akademii Szachowej.

Analizując wyniki pod kątem płci, okazało się, że dziewczynki uzyskały wyższą średnią punktów w teście Kate Frank (dziewczynki: 19,90; chłopcy: 17,63). Spośród badanych 12 dziewczynek i 7 chłopców uzyskało wynik maksymalny, czyli 24 punkty; 0 zaś punktów otrzymała jedna dziewczynka i trzech chłopców. Zróżnicowanie wyników, wskazujące na wyższe wyniki testu dziewczynek, są zbieżne z nominacjami i autonominacjami w zakresie zdolności plastycznych: dziewczynki istotnie częściej wskazywały na plastykę jako dziedzinę, w której czują się kompetentne, co znajduje odzwierciedlenie w wyższych efektach przy pracach graficznych, na których test Kate Franck bazuje. Tym czynnikiem (wyższymi umiejętnościami i zamiłowaniem do rysowania dziewczynek) można tłumaczyć zróżnicowane wyniki młodych szachistów i szachistek.

Testy Guilforda należą do klasycznych narzędzi badania twórczości. Oparte są na pojęciu myślenia dywergencyjnego, wprowadzonym przez autora i odnoszącym się do rozwiązywania problemów o charakterze twórczym, posiadających wiele różnorodnych, prawidłowych wyników.

W badaniach uzyskano wyniki w zakresie:

- płynności myślenia średnio 8,42; najwyższy wynik to 19 pomysłów;
- w zakresie giętkości myślenia: 7,16; najwyższy wynik – 16 kategorii;



- w zakresie oryginalności myślenia: 2,06; najwyższy wynik 8 pomysłów, przy tym 18 osób nie wygenerowało ani jednego oryginalnego pomysłu.

Jedna osoba nie wykonała testu, uzasadniając to faktem, że ołówki służy jedynie do pisania i do niczego więcej.

W analizach dotyczących płci badanych szachistów również wyższe wyniki uzyskały dziewczynki. W zakresie płynności myślenia średnia punktów dla dziewczynek wyniosła 9,52 (dla chłopców: 7,33), dla giętkości – 7,79 (dla chłopców: 6,55), w zakresie oryginalności 2,30 (dla chłopców: 1,82). Przy tym maksymalne wyniki w tych trzech kategoriach uzyskiwały tylko dziewczynki; najniższe zaś wyniki w zakresie płynności i giętkości myślenia – tylko chłopcy. W odniesieniu do oryginalności 6 dziewczynek i 12 chłopców nie stworzyło żadnego oryginalnego pomysłu.

O ile w przypadku testu rysunkowego przewagę dziewczynek można było tłumaczyć ich plastycznymi zdolnościami, o tyle tutaj tej możliwości nie ma. Jednakże uzyskane wyniki znajdują pewne odzwierciedlenie w autonominacjach szachistów i szachistek w zakresie zdolności twórczych (wymyślanie i tworzenie). Dziewczynki w tej kategorii zdolności posiadają wyższą samoocенę, wyniki zaś testów potwierdzają większą trafność tych wskazań.

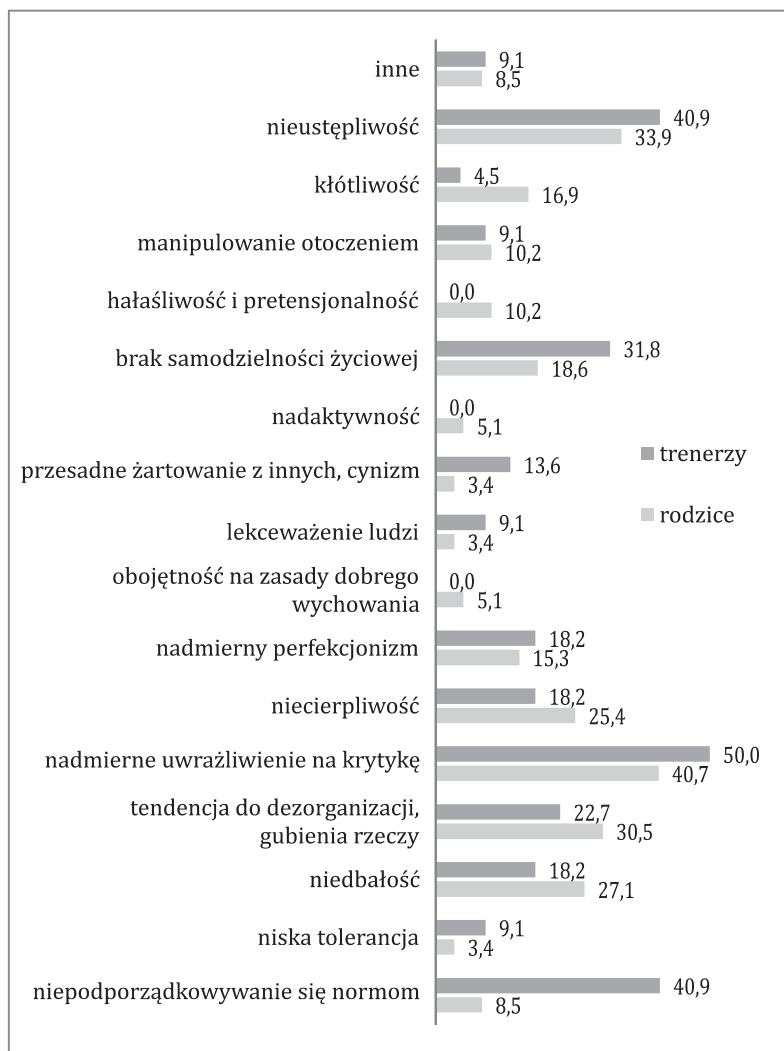
### Negatywne cechy lub zachowania

Siedmioro rodziców (10,6%) nie dostrzegło u swoich dzieci – uzdolnionych szachistów – żadnych negatywnych cech lub zachowań. Pozostałych 59 (89,4%) wymieniało od 1 do nawet 14 (w jednym przypadku), najczęściej 2 (średnio 2,7). Wszyscy trenerzy dostrzegali u uzdolnionych szachistów jakieś negatywne cechy lub zachowania – wskazywali ich od 1 do 5, najczęściej 4 (średnio 3,0).

Wśród najczęściej wymienianych przez rodziców negatywnych cech bądź zachowań znalazły się: nadmierne uwrażliwienie na krytykę (40,7%; 24), nieustępliwość (33,9%; 20) oraz dezorganizacja, tendencja do gubienia rzeczy (30,5%; 18) zaś przez trenerów: nadmierne uwrażliwienie na krytykę (50,0%; 11) oraz nieustępliwość i niepodporządkowywanie się normom (po 40,9%; 9) – rycina 10.

W ramach odpowiedzi *inne* rodzice wymieniali: *obojętność na bałagan w pokoju* (2 wskazania) oraz (po 1 wskazaniu) zapominanie

rzeczy, brak odwagi i niska samoocena, *trudności w natychmiastowej akceptacji i realizacji niektórych poleceń, nie mówienie o części problemów szkolnych, trenerzy zaś lenistwo* (2 wskazania).



**Rycina 10. Negatywne cechy lub zachowania uzdolnionych szachistów według rodziców i trenerów (w %) <sup>205</sup>**

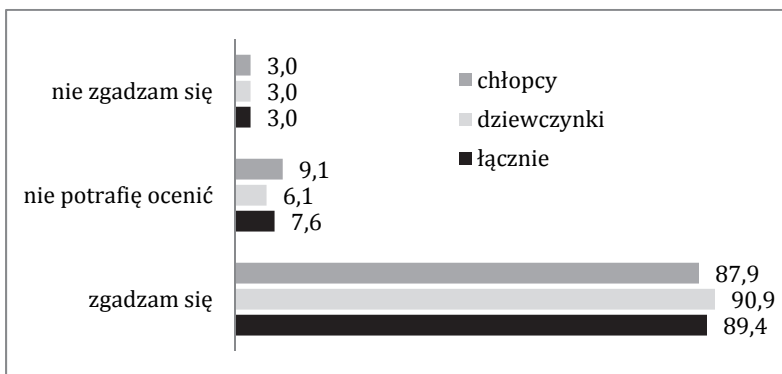
<sup>205</sup> Procent policzono oddzielnie dla grupy rodziców N = 59 i trenerów N = 22.

Istotne różnice między wskazaniami rodziców i trenerów odnotowano w przypadku odpowiedzi *niepodporządkowywanie się normom*<sup>206</sup> oraz *hałaśliwość i pretensjonalność*<sup>207</sup>. Pierwszą z nich znacząco częściej dostrzegali trenerzy, drugą zaś rodzice.

Rodzice są bardziej wyczuleni na te problemy, które można założyć w domu, takie jak brak samodzielności życiowej lub niedbałość, dezorganizacja i in.

Wskazania dotyczące negatywnych cech i zachowań rodziców dziewczynek i chłopców są bardzo zbliżone<sup>208</sup>. Świadczy to o tym, że uzdolnieni szachiści, bez względu na płeć, prezentują podobne cechy i zachowania.

Cecha *nadmierne uwrażliwienie na krytykę* była wskazywana najczęściej zarówno przez rodziców, jak i trenerów jako charakteryzująca uzdolnionych szachistów. Ich opinia została zweryfikowana w wypowiedziach szachistów, którzy zostali poproszeni o ustosunkowanie się do stwierdzenia *Nie lubię, gdy ktoś mnie źle ocenia* (rycina 11).



Rycina 11. Samoocena stwierdzenia *Nie lubię, gdy ktoś mnie źle ocenia* (w %) <sup>209</sup>

<sup>206</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 6,49$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 111) = 3,89$ .

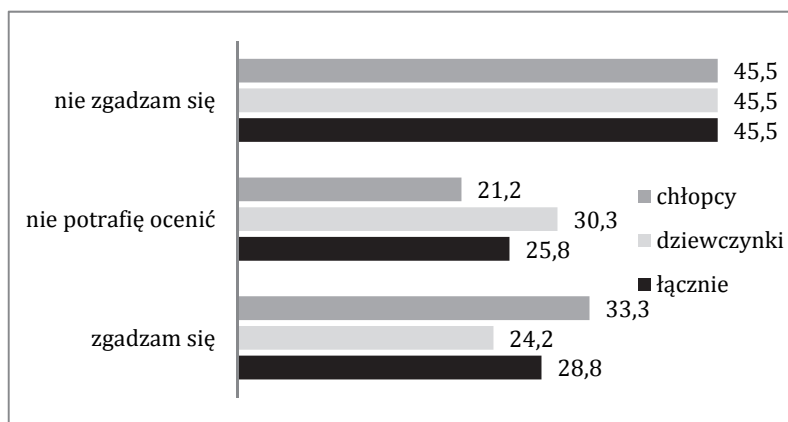
<sup>207</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 4,31$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 111) = 3,89$ .

<sup>208</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

<sup>209</sup> Na rycinie 11 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 66$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 33$  i chłopców  $N = 33$ .

Ustosunkowania szachistów potwierdzają, że osoby te nie akceptują krytyki (rycina 11), aż 89,4% zgodziło się ze stwierdzeniem *Nie lubię, gdy ktoś mnie źle ocenia*. Stwierdzenie to zostało podobnie ocenione przez dziewczynki i chłopców<sup>210</sup>.

Rodzice jako negatywną cechę swoich dzieci często (około 30%) wskazywali również *tendencję do dezorganizacji i gubienia rzeczy*. Ustosunkowania szachistów do stwierdzenia *Zapominam o wielu rzeczach* (rycina 12) potwierdziły wskazania rodziców.



Rycina 12. Samoocena stwierdzenia *Zapominam o wielu rzeczach* (w %)<sup>211</sup>

Spśród badanych szachistów 28,8% przyznało, że nie pamięta o wielu rzeczach, a ponad 25% nie potrafiło się do tego stwierdzenia ustosunkować. Dane uzyskane od dziewczynki i chłopców były podobne<sup>212</sup>.

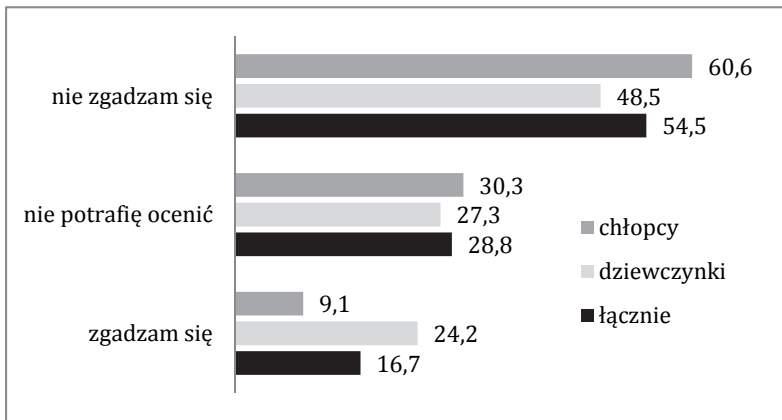
Szachiści zostali zapytani także o ich obawy. Nieco ponad połowa badanych (54,5%) nie zgodziła się ze stwierdzeniem *Boję się wielu rzeczy* (rycina 13), a 28,8% nie potrafiło go ocenić. Pozostali (16,7%) nie ocenili się jako osoby bojaźliwe – nie zgodzili się z omawianym stwierdzeniem. Nie stwierdzono istotnych różnic między

<sup>210</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

<sup>211</sup> Na rycinie 12 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 66$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynki  $N = 33$  i chłopców  $N = 33$ .

<sup>212</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

odpowiedziami dziewczynek i chłopców<sup>213</sup>, jednak nieco więcej dziewczynek zgodziło się ze stwierdzeniem *Boję się wielu rzeczy*.



Rycina 13. Samoocena stwierdzenia *Boję się wielu rzeczy* (w %) <sup>214</sup>

Uzyskane wyniki pokazują szachistów jako osoby o raczej niskim poziomie lęku, dość dobrze zorganizowane i zdyscyplinowane, lecz bardzo wrażliwe na krytykę, niechętnie do podporządkowania się obowiązującym normom oraz niezbyt samodzielne życiowo. Przy tym bardziej krytycznie są oceniani przez trenerów niż przez rodziców lub siebie samych.

### Problemy i deficyty występujące u uzdolnionych szachistów

Aż 26 rodziców (39,4%) zadeklarowało, że nie dostrzega u swojego uzdolnionego szachowo dziecka żadnych problemów ani deficytów. Specyficznych, dla omawianej grupy, problemów nie widzi również trzech trenerów (13,6%). Wśród dostrzeżonych problemów rodzice najczęściej wymieniali: nadpobudliwość w sferze emocjonalnej (37,5%; 15), nieśmiałość (25,0%; 10) oraz nadmierną uczuciowość (20,0%; 8), trenerzy zaś: nierównomierność rozwoju (52,6%; 10), nieradzenie sobie w kontaktach z dorosłymi (36,8%;

<sup>213</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Górskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

<sup>214</sup> Na rycinie 13 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 66$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 33$  i chłopców  $N = 33$ .

7) oraz nadpobudliwość w sferach emocjonalnej i poznawczej (po 26,3%; 5). W ramach kategorii „inne” jeden z trenerów wymienił problem konkurencji komputera i gier komputerowych, rodzice zaś (po jednym wskazaniu): zbyt wrażliwość na krytykę i brak dystansu do siebie; nadmierną ostrożność w kontaktach społecznych; dysleksję; brak akceptacji przez rówieśników; trudności w podejmowaniu codziennych decyzji.

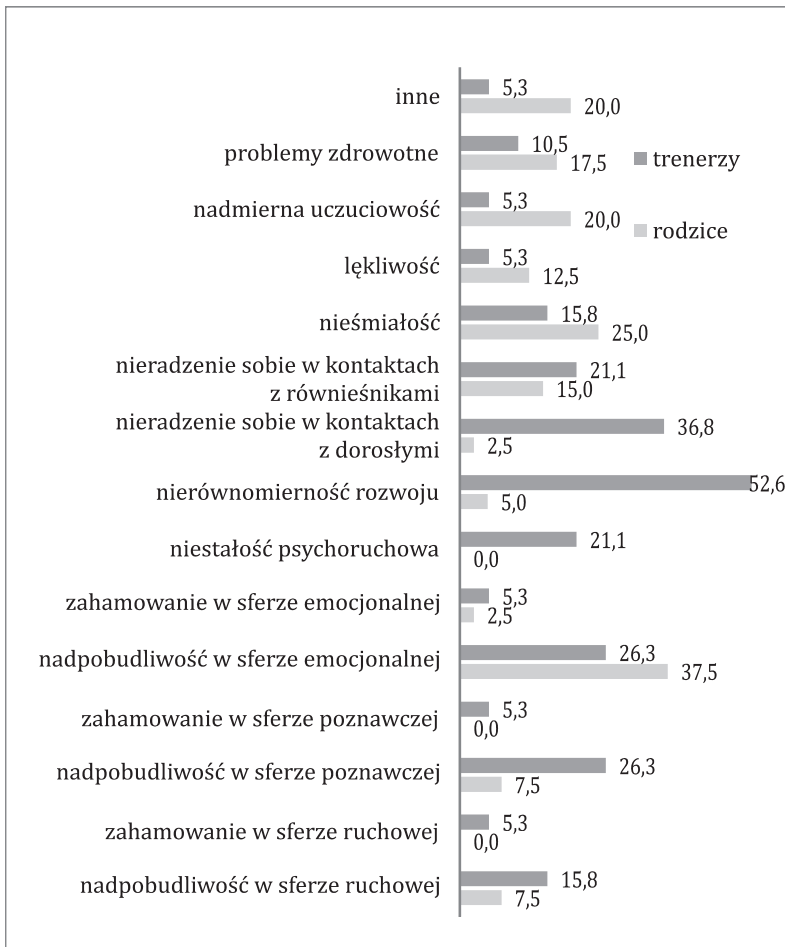
Rodzice zwracali uwagę również na inne problemy swoich dzieci. Oto przykładowe trzy wypowiedzi obrazujące problemy:

„Synowi trudno jest zaakceptować brak wspierającego środowiska w gimnazjum (ze strony wychowawczyń). W szkole podstawowej miał wsparcie dla jego pasji. Poza tym dzięki szachom i partnerskim relacjom w rodzinie, przyzwyczajony jest do «poważnego traktowania», posiadając licznych starszych kolegów i będąc zdiagnozowanym jako dziecko szczególnie uzdolnione o wysokim poziomie rozwoju. W szkole oczekuje się od syna przede wszystkim podporządkowania woli nauczyciela zabijając jego inwencję i prawo do przedstawienia własnego stanowiska.”

„Córka ma niezwykle silną osobowość i nie mieści się w żadnych schematach. Jej reakcje, zachowanie są bardzo skrajne – od zdecydowanie pozytywnych do zdecydowanie negatywnych, od nadpobudliwości do obojętności. Jej zachowanie najczęściej zależy od jej woli”.

„Syn bardzo szybko «zapala się» i wtedy często nie potrafi utrzymać języka za zębami, a bywa, że i pięści. Jest bardzo niecierpliwy, o zmiennym nastroju, często marudzi, bardzo dużo, głośno wybuchowo gada. Zbyt często komplikuje sobie życie, nie dostrzega prostych rozwiązań. Totalny brak zdolności manualnych i muzycznych, naprzykrza się nauczycielom zbyt wieloma według nich uwagami i pytaniami”.

Analizy ilościowe uzyskanych wyników zobrazowano na rycinie 14.



**Rycina 14. Problemy uzdolnionych szachistów według rodziców i trenerów (w %)<sup>215</sup>**

Jak wynika z badań, rodzice i trenerzy zwracają uwagę na inne problemy młodych, uzdolnionych szachistów. Trenerzy istotnie częściej niż rodzice podkreślają problem nierównomierności rozwoju<sup>216</sup>,

<sup>215</sup> Procent policzono oddzielnie dla grupy rodziców N = 40 i trenerów N = 19.

<sup>216</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 9,03$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;59) = 3,95$ .

nieradzenia sobie w kontaktach z dorosłymi<sup>217</sup> i niestałości psychoruchowej<sup>218</sup>, rodzice zaś nadmiernej uczuciowości<sup>219</sup>. Rodzice również istotnie częściej wskazują inne problemy<sup>220</sup>, które dostrzegają u swojego dziecka.

Obydwie grupy dorosłych zauważają jednak u znaczącego odsetka szachistów asynchronię rozwojową oraz nadpobudliwość, co jest charakterystyczne dla wielu osób o wybitnych zdolnościach (por. Limont, 2010; Piechowski, 2015).

## Motywacja

### Motywacja do podjęcia gry w szachy

Motywacja do zajmowania się daną dziedziną może wynikać zarówno z wewnętrznych, jak i zewnętrznych przesłanek. W badaniu zapytano o przesłanki zewnętrzne – o to, co sprawiło, że dziecko zaczęło interesować się szachami (rycina 15).

Głównymi źródłami zainteresowań szachowych były zajęcia szachowe w przedszkolu lub szkole (48,5%; 32 wskazania) oraz doświadczenia w rodzinie (45,5%; 30 wskazań). Spośród osób badanych 16,7% (11 wskazań) przyznało, że to przypadek sprawił, że dziecko zaczęło interesować się szachami, 3% (2 wskazania) wymieniło inne przesłanki, na przykład chęć podjęcia nauki w klasie szachowej oraz dostrzeżone u dziecka uzdolnienia matematyczne, a 1,5% (1 wskazanie) obserwację zainteresowań koleżanek lub kolegów. Na podjęcie treningu szachowego nie miały wpływu toczące się w kraju lub na świecie szachowe wydarzenia.

---

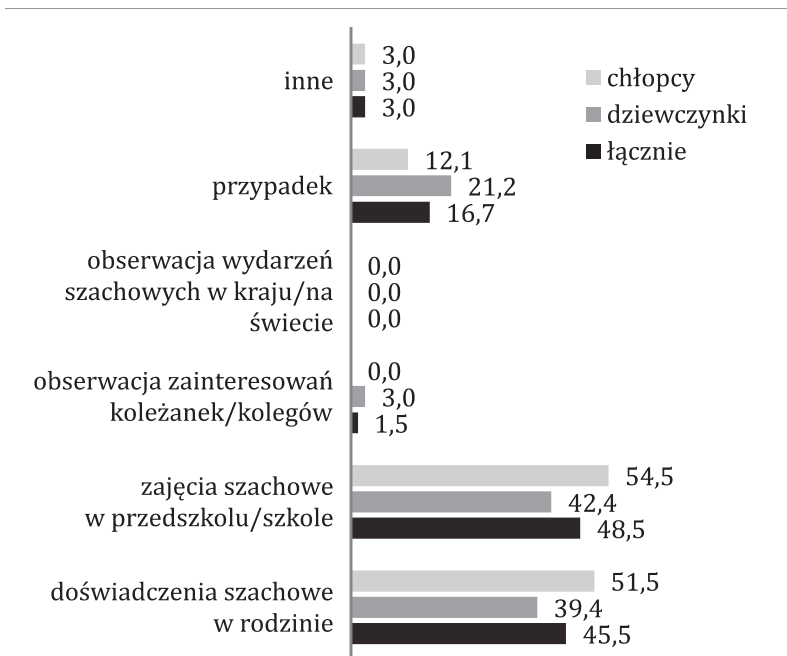
<sup>217</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 6,58$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 59) = 3,95$ .

<sup>218</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 5,21$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 59) = 3,95$ .

<sup>219</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 3,98$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 59) = 3,95$ .

<sup>220</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 3,98$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 59) = 3,95$ .





Rycina 15. Źródła zainteresowań szachowych (w%)<sup>221</sup>

Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic<sup>222</sup> dotyczących przesłanek podjęcia treningu szachowego między grupą dziewczynek i chłopców. Jednak, co widać na rycinie 15, dla chłopców nieco częściej niż dla dziewczynek motywatozem stały się zajęcia szachowe prowadzone w przedszkolu lub szkole oraz doświadczenia szachowe w rodzinie. W przypadku dziewczynek, w większym stopniu niż chłopców, o wyborze szachów zdecydował przypadek<sup>223</sup>, jednak uzyskane wyniki potwierdziły ogromne znaczenie środowiska rodzinnego oraz szkolnego (przedszkolnego) w procesie rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci.

<sup>221</sup> Na rycinie 15 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

<sup>222</sup> W celu stwierdzenia różnic między grupami dziewczynek i chłopców zastosowano test porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego. Dla żadnej z porównywanych kategorii odpowiedzi wartość testu nie przekroczyła wartości krytycznej.

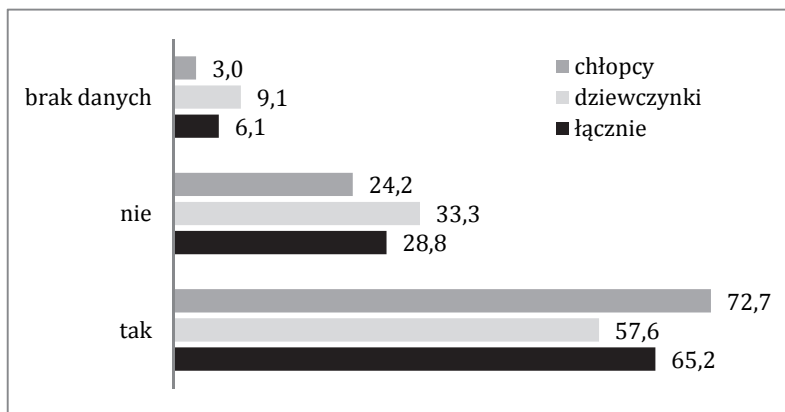
<sup>223</sup> Również część badaczy i autorów naukowych koncepcji zdolności dostrzega znaczenie przypadku w procesie rozpoznania i rozwijania zdolności (por. np. Gagné, 2016).

### Podtrzymywanie motywacji do gry w szachy

Zajmowanie się daną dziedziną i wykonywanie ćwiczeń jedynie dla przyjemności i zabawy nie jest wystarczające do tego, by osiągnąć wysoki poziom i sukces. Aby mieć osiągnięcia na wysokim poziomie, konieczne jest ćwiczenie ukierunkowane na cel (de Bruin, Rikers, Schmidt, 2007).

Poszukując czynników, które wspierają motywację młodych ludzi do gry w szachy, zwrócono uwagę na osoby znaczące w rodzinie oraz zainteresowania i udział dziecka w zajęciach dodatkowych.

Rodziców młodych szachistów zapytano o to, czy w ich rodzinie jest inna osoba, która przejawia wyraźne zamiłowanie lub predyspozycje do gry w szachy oraz jaki miało to wpływ na dziecko. Większość, bo 65,2% (43) badanych stwierdziło, że w ich rodzinie jest osoba (bądź osoby), która przejawiają wyraźne zamiłowanie lub predyspozycje do gry w szachy (rycina 16).



Rycina 16. Zamiłowanie lub predyspozycje do gry w szachy u innego członka rodziny (w%)<sup>224</sup>

W rodzinach uzdolnionych szachowo chłopców nieco częściej niż w rodzinach dziewczynek jest osoba, która charakteryzuje się

<sup>224</sup> Na rycinie 16 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

zamiłowaniem lub predyspozycjami do gry w szachy, jednak nie jest to różnica istotna statystycznie<sup>225</sup>.

Jako osobę charakteryzującą się zamiłowaniem lub predyspozycjami do gry w szachy najczęściej wymieniano mężczyznę – ojca (24 wskazania; 55,8%) lub dziadka (16 wskazań; 37,2%). Nieco rzadziej wskazywano na rodzeństwo (14 wskazań; 32,6%) oraz matkę (8 wskazań; 18,6%). Sporadycznie wymieniano inne osoby: ciocię i wujka (po 2 wskazania) oraz babcię, pradziadka i kuzyna (po 1 wskazaniu).

Osiem z 43 osób, które przyznały, że w ich rodzinie jest inna osoba przejawiająca zamiłowanie lub predyspozycje do gry w szachy, nie określiło, jaki ten fakt ma wpływ na dziecko, trzy zaś przyznały, że nie ma żadnego. Większość, bo 29 (82,9%) badanych stwierdziło, że wpływ ten ogranicza się do wspólnego grania, naśladownictwa (1 wskazanie) oraz w przypadku rodzeństwa – rywalizacji i wspólnych wyjazdów na obozy i turnieje (po 2 wskazania).

W tych wynikach potwierdzono ustalenia akcentujące w rozwoju zdolności szachowych rolę męskich członków rodziny, co utrwała stereotyp przynależności tej dyscypliny sportu do świata mężczyzn (Galitis, 2002).

### **Zainteresowania jako źródło zdolności i motywacji**

W kontekście analiz kluczowych czynników, wspierających rozwój talentu (zdolności intelektualnych i twórczych oraz motywacji) nie bez znaczenia pozostają zainteresowania młodych ludzi.

Dwoje rodziców (3,03%) przyznało, że ich dziecko (jedna dziewczynka i jeden chłopiec) nie ma żadnych (poza szachami) zainteresowań. Pozostałe 64 dzieci mają średnio 3,1 zainteresowań (od 1 do 9; najczęściej dwa lub trzy). Średnio nieco więcej zainteresowań mają chłopcy, bo 3,3 (od 1 do 9), dziewczynki zaś 2,9 (od 1 do 7).

Najpowszechniejszymi zainteresowaniami wśród uzdolnionych szachistów są, zdaniem rodziców, sportowe (rycina 17). Wskazało je 59,4% (38) z nich. Najwięcej szachistów (20) interesuje się jedną

---

<sup>225</sup> W celu stwierdzenia różnic między grupami dziewczynek i chłopców zastosowano test porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego. Dla żadnej z porównywanych kategorii odpowiedzi wartość testu nie przekroczyła wartości krytycznej.

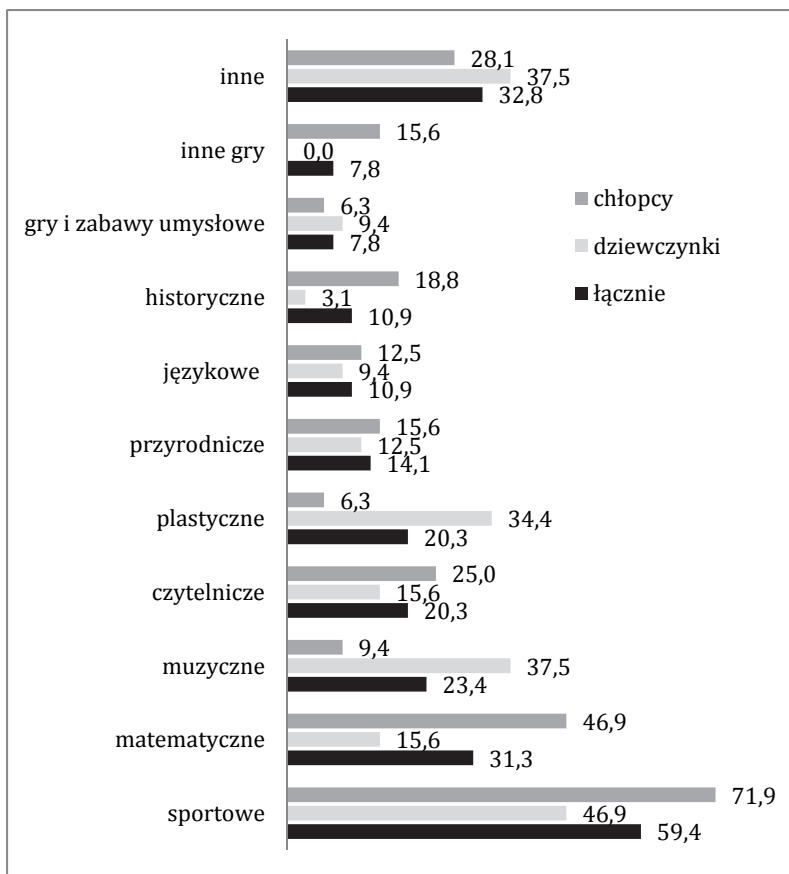
dziedzina sportu, ale są też tacy, którzy dwiema (12), trzema (3), czterema (1), a nawet pięcioma (2). Najwięcej z dzieci interesuje się piłką nożną (17), tenisem stołowym (8), pływaniem (7), narciarstwem i piłką ręczną (po 3) oraz koszykówką, siatkówką, łyżwiarstwem i biegami (po 2). Pojedynczy rodzice wymieniali: badminton, tenis, skoki narciarskie, jazdę na rowerze, jazdę na rolkach, żużel, a także historię sportu i kibicowanie.

Spośród badanych 12 osób nie określiło, wokół jakiej dyscypliny czy aktywności są zogniskowane sportowe zainteresowania dziecka.

Natomiast 31,3% (20) rodziców wskazało, że ich dziecko interesuje się matematyką, a 23,4% (15) muzyką. Nie określiło kierunku zainteresowań muzycznych 10 osób, a pozostali wymieniali: grę na pianinie i śpiew (po 2 osoby), grę na flecie prostym, grę na gitarze oraz oglądanie programów muzycznych (po 1 osobie). Rzadziej, bo w 14,1% (9), wskazywano zainteresowania światem przyrody, w szczególności: geografiami i przyrodą (po 4 osoby), biologiami i zwierzętami (po 2 osoby).

Zainteresowania językowe i historyczne swoich dzieci zadeklarowało po 10,9% (7) badanych rodziców. Zainteresowania językowe dotyczą głównie języka angielskiego. Po 7,8% (5) badanych przyznało, że młodzi szachiści interesują się grami i zabawami umysłowymi, na przykład rozwiązują krzyżówki (2) i sudoku (1), grają w gry logiczne, strategiczne i matematyczne (po 1), a także oglądają teleturnieje wiedzy i quizy (1), oraz innymi grami – z rywalizacją (2), komputerowymi (2) oraz wideo (1).

Aż 32,8% (21) rodziców wymieniło inne zainteresowania swoich dzieci. Zwykle (w 15 przypadkach) podawali po jednym, w pięciu dwa, a w jednym przypadku nawet trzy zainteresowania, które nie należały do opisanych kategorii. Wśród innych zainteresowań znalazły się: astronomia i informatyka (po 3 wskazania), recytowanie i artystyczne (po 2 wskazania), a pojedynczo wskazywano: fizykę, logikę, doświadczenia, komputer, wynalazki, układanie klocków LEGO, film, podróże i zwiedzanie, wycieczki terenowe, teatr, taniec, udział w akademiach i imprezach szkolnych, politykę, życie społeczne, robótki ręczne oraz projektowanie i szycie. Również jeden rodzic określił zainteresowania swojego dziecka jako wszechstronne.



Rycina 17. Pozaszachowe zainteresowania według rodziców (w %) <sup>226</sup>

Rodzice uzdolnionych szachistek znacząco częściej deklaruwali zainteresowania muzyczne <sup>227</sup> i plastyczne <sup>228</sup> swoich córek, natomiast szachistów matematyczne <sup>229</sup> i innymi grami <sup>230</sup>. Nieco

<sup>226</sup> Na rycinie 17 procent policzono dla całej badanej grupy uczestniczącej w zajęciach dodatkowych  $N = 64$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 32$  i chłopców  $N = 32$ .

<sup>227</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 7,43$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 76) = 3,92$ .

<sup>228</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 8,35$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 76) = 3,92$ .

<sup>229</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 4,31$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 76) = 3,92$ .

<sup>230</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 6,15$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 76) = 3,92$ .

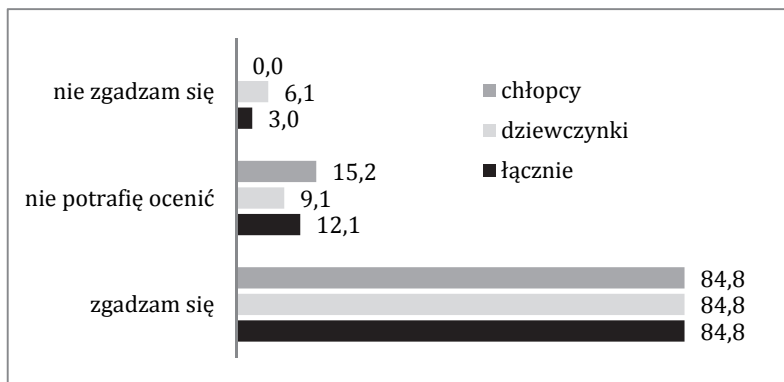
częściej<sup>231</sup> również chłopcy, zdaniem rodziców, interesują się sportem, historią, a także czytelnością.

Dominujące wśród szachistów zainteresowania sportowe mogą być warunkowane naturalną dla dzieci potrzebą ruchu. Szachy jako sport statyczny, lecz wymagający dużej wytrzymałości fizycznej, może generować potrzebę fizycznego odreagowania wzmożonej koncentracji i stresu<sup>232</sup>.

### Rywalizacja jako czynnik podtrzymujący motywację

Nieodzowną cechą każdego sportowca jest zamiłowanie do rywalizacji. Potwierdzają to wyniki samooceny szachistów dotyczące różnych aspektów z rywalizacją związanych.

Bardzo wysoki odsetek, bo aż 84,8% szachistów, zgodził się ze stwierdzeniem *Lubię rywalizację* (rycina 18). Między ustosunkowaniem dziewcząt i chłopców nie było istotnej różnicy<sup>233</sup>, ale warto podkreślić, że żaden chłopiec nie zaprzeczył omawianemu stwierdzeniu.



Rycina 18. Samoocena stwierdzenia *Lubię rywalizację* (w %) <sup>234</sup>

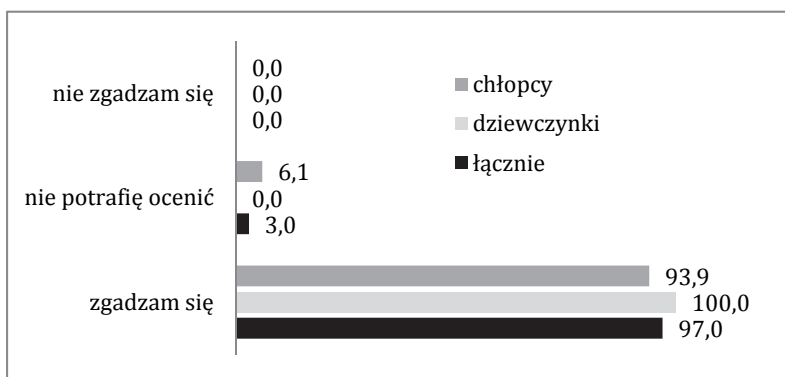
<sup>231</sup> Różnice te nie są istotne statystycznie.

<sup>232</sup> Spostrzeżenie to potwierdza obserwacje młodych szachistów w czasie turniejów. Wielu z nich przywozi swoje rakiety i piłeczki do tenisa stołowego, by móc w czasie przerw zrelaksować się grą i ruchem.

<sup>233</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z porównywanych kategorii.

<sup>234</sup> Na rycinie 18 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 66$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 33$  i chłopców  $N = 33$ .

Niemal wszyscy szachiści, bo 97%, przyznali, że lubią uczestniczyć w konkursach/zawodach/olimpiadach (rycina 19). Jest to również wyrazem tego, że lubią konfrontować się z innymi osobami i podejmować wyzwania intelektualne. W przypadku omawianego stwierdzenia odpowiedzi dziewczynek i chłopców również były podobne<sup>235</sup>. Warto zauważyć, że wszystkie dziewczynki zgodziły się ze stwierdzeniem *Lubię uczestniczyć w konkursach/zawodach/olimpiadach*, podczas gdy chłopców 93,9%.



Rycina 19. Samoocena stwierdzenia *Lubię uczestniczyć w konkursach/zawodach/olimpiadach* (w %) <sup>236</sup>

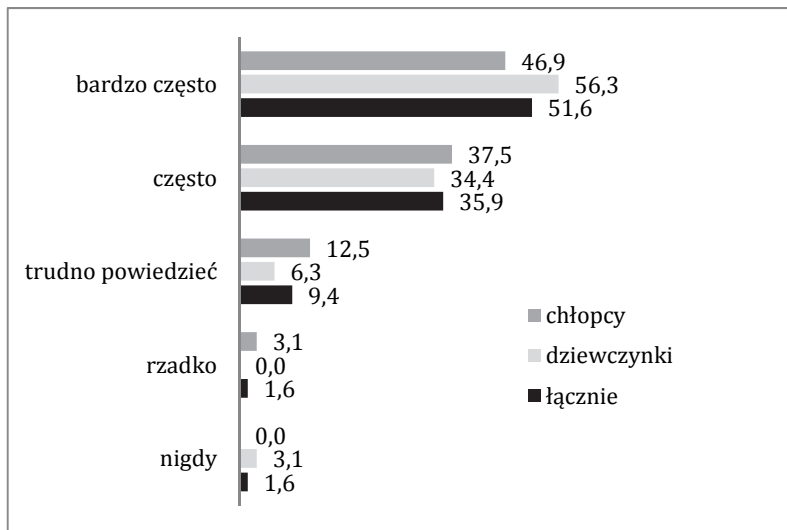
Rodzice zostali poproszeni o ocenę częstości uczestniczenia dziecka w konkursach i olimpiadach. Jak widać na rycinie 20 najczęściej, bo 33 rodziców (51,6%) przyznało, że ich dziecko bardzo często uczestniczy w konkursach/olimpiadach. Nieco mniej (23; 35,9%), że uczestniczy często, a sześcioro (9,4%) nie potrafiło tego ocenić. Jeden rodzic (1,6%) przyznał, że dziecko rzadko bierze udział w olimpiadach/konkursach i również jeden (1,6%), że nigdy.

Opinie rodziców dziewczynek i chłopców były bardzo zbliżone. Analiza<sup>237</sup> nie wykazała istotnych różnic między częstościami wskazań poszczególnych kategorii odpowiedzi.

<sup>235</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z porównywanych kategorii.

<sup>236</sup> Na rycinie 19 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 66$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 33$  i chłopców  $N = 33$ .

<sup>237</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego.



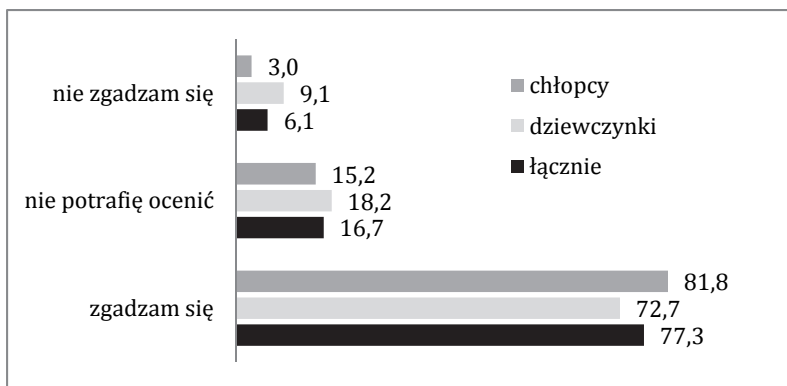
**Rycina 20. Uczestnictwo w konkursach i olimpiadach w opiniach rodziców (w %)<sup>238</sup>**

Szachiści przyznali, że oprócz zamiłowania do rywalizacji dodatkowo do udziału w konkursach skłania ich chęć zdobywania nagród i pochwał (motywacja zewnętrzna). Spośród badanych 77,3% zgodziło się ze stwierdzeniem *Zależy mi na nagrodach i pochwałach* (rycina 21). Między odpowiedziami dziewczynek i chłopców nie było istotnych różnic<sup>239</sup>, choć nieco więcej chłopców zgodziło się z omawianym stwierdzeniem.

<sup>238</sup> Na rycinie 20 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 64$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 32$  i chłopców  $N = 32$  (dwoje rodziców nie udzieliło odpowiedzi).

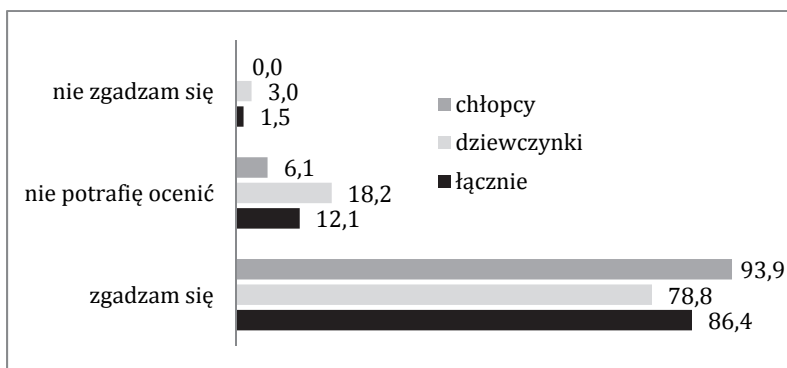
<sup>239</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z porównywanych kategorii.





**Rycina 21. Samoocena stwierdzenia *Zależy mi na nagrodach i pochwałach* (w %)<sup>240</sup>**

Również samoocena stwierdzenia *Nie lubię przegrywać* potwierdza, że młodzi szachiści w samej rywalizacji wysoko cenią możliwość wygrywania. Z nich 86,4% pozytywnie odniosło się do omawianego stwierdzenia (rycina 22). Między ustosunkowaniem dziewczynek i chłopców nie było istotnych różnic<sup>241</sup>, jednak chłopcy nieco częściej zgadzali się z omawianym stwierdzeniem, podczas gdy dziewczynki częściej nie potrafiły go ocenić.



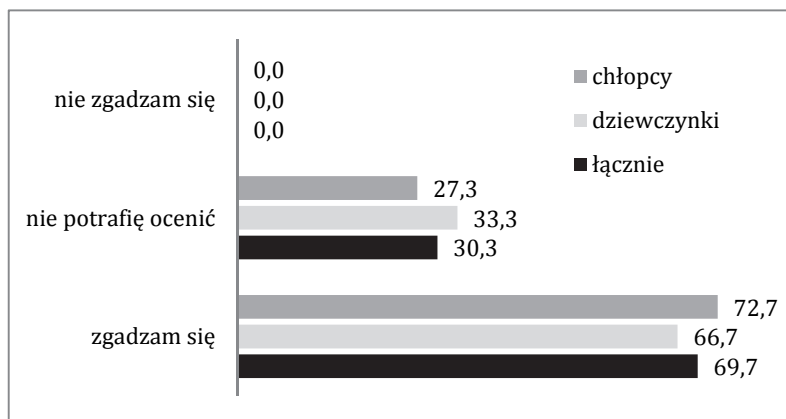
**Rycina 22. Samoocena stwierdzenia *Nie lubię przegrywać* (w %)<sup>242</sup>**

<sup>240</sup> Na rycinie 21 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

<sup>241</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z porównywanych kategorii.

<sup>242</sup> Na rycinie 22 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

Jak widać na rycinie 23, szachiści są świadomi swoich sukcesów. Aż 69,7% zgodziło się ze stwierdzeniem *Często wygrywam*, a nikt mu nie zaprzeczył. Rozkład ustosunkowań dziewczynek i chłopców był zgodny<sup>243</sup>.



Rycina 23. Samoocena stwierdzenia *Często wygrywam* (w %) <sup>244</sup>

Rywalizacja, a także udział w rozgrywkach, konkursach i olimpiadach stanowią istotny aspekt funkcjonowania szachistów. Jedynie niewielki ich odsetek rywalizacji nie lubi i częściej są to dziewczynki. Element ten pełni rolę wzmacniającą, zwłaszcza że większość badanych szachistów deklaruje, że wygrywa często, że nie lubi przegrywać oraz że dąży do wygranej i nagród. Czynniki te są specyficzne dla sportowców, którzy poszukują sytuacji, w których mogą rywalizować, starają się unikać porażki i posiadają wysoką potrzebę osiągnięć (Czajkowski, 2001, 2005).

<sup>243</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z porównywanych kategorii.

<sup>244</sup> Na rycinie 23 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 66$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 33$  i chłopców  $N = 33$ .

## Sposoby uczenia się uzdolnionych szachistów

### Typ percepcji

Dominującym typem percepcji u młodych, uzdolnionych szachistów według wszystkich badanych grup jest typ wzrokowy (rycyna 24). Badani uznali, że szachiści najlepiej zapamiętują i przyswajają informacje, które przeczytają lub zobaczą. Należy podkreślić jednak, że badani znacznie różnią się<sup>245</sup> pod względem częstości wskazań tego typu percepcji. Niemal wszyscy trenerzy, bo 95,5% (21), podczas gdy 66,7% (44) rodziców i 60,9% (39) samych szachistów wskazywało wzrokowy typ percepcji jako dominujący. Wyniki te mają uzasadnienie w dominującym sposobie szkolnego wdrażania dzieci do uczenia się (z wykorzystaniem kanału wzrokowego) oraz wszechobecną kulturą obrazu i bodźców wzrokowych.

Badani z podobną częstością wskazywali słuchowy typ percepcji jako charakterystyczny dla młodych szachistów. Spośród osób badanych 37,9% (25) rodziców, 35,9% (23) dzieci oraz 18,2% (4) trenerów uznało, że uzdolnieni szachiści najlepiej zapamiętują i przyswajają informacje usłyszane. Ten rodzaj percepcji najczęściej jest utożsamiany z młodszymi dziećmi, które uczą się poprzez powtarzanie słuchowe, z powodu niewystarczających umiejętności czytania. W rzeczywistości część osób starszych także chętniej i skuteczniej uczy się słuchając, lecz ten kanał sensoryczny jest wielokrotnie ignorowany przez osoby dorosłe.

Bardzo zróżnicowana<sup>246</sup> była ocena kinestetycznego typu percepcji jako dominującego u młodych, uzdolnionych szachistów. Spośród samych szachistów 21,9% (14) przyznało, że najlepiej uczy się w ruchu, podczas gdy jedynie 10,6% (7) rodziców wskazało ten sposób przyswajania wiedzy jako specyficzny dla tej grupy. Warty podkreślenia jest fakt, że żaden z trenerów nie uznał kinestetycznego typu jako charakteryzującego szachistów, jednak jeden z nich, opisując swoje doświadczenia, przyznał, że:

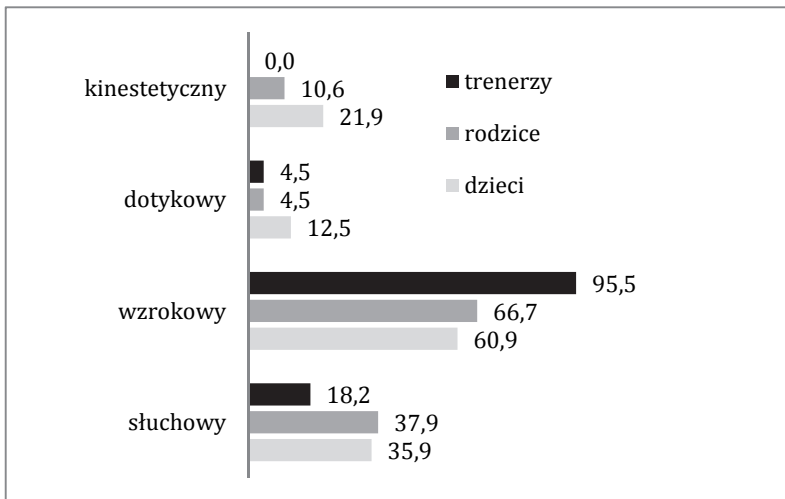
---

<sup>245</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 5,24$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05;3;63) = 3,06$ .

<sup>246</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 6,17$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05;3;63) = 3,06$ .

„Zawsze treningi z takimi osobami są w pewien sposób specyficzne, odbiegające od standardowych. Jeden z dzisiejszych arcymistrzów skakał na kanapie przez całą godzinę treningu (miał wtedy osiem lat), a pomimo to odpowiadał na pytania i zachowywał pełną koncentrację”.

Najrzadziej i z podobną częstością był wskazywany typ dotykowy jako ten, który dominuje u młodych, uzdolnionych szachistów (por. rycina 24).



Rycina 24. Typ percepcji uzdolnionych szachistów według badanych grup (w %)<sup>247</sup>

Osoby dorosłe często mają problem ze zrozumieniem potrzeby dzieci i młodzieży niestandardowego sposobu uczenia się (np. w ruchu), uznając je za dziwne, nietypowe, a nawet świadczące o zaburzeniach. Tymczasem w przypadku dzieci występuje rozwojowa potrzeba ruchu, która niezaspokojona negatywnie wpływa na poziom koncentracji. Poprzez ruch lub dotyk młodzi uczniowie rozładowują emocje lub napięcie towarzyszące uczeniu się i rozwiązywaniu problemów.

<sup>247</sup> Na rycinie 24 przedstawiono procent wyliczony oddzielnie dla poszczególnych grup: dzieci N = 64 (dwoje nie udzieliło odpowiedzi), rodziców N = 66 i trenerów N = 22.

Uzdolnione szachowo dziewczynki i chłopcy preferują poszczególne typy percepcji w bardzo zbliżonym stopniu. Zdecydowanie najczęściej w obu grupach jest to typ wzrokowy. Nieco więcej dziewczynek przyznało, że ich ulubionym sposobem uczenia się jest uczenie się przez dotyk, chłopców zaś poprzez słuchanie<sup>248</sup>.

Rodzice uzdolnionych szachowo dziewczynek i chłopców również wskazywali dominujące typy percepcji u swoich dzieci ze zbliżoną częstością.

### Style myślenia

Najwięcej trenerów, bo 54,5% (15) uznało, że dominującym u szachistów stylem myślenia jest abstrakcyjno-sekwencyjny wskazując, że ich sposobowi uczenia się najbardziej odpowiada poniższa charakterystyka:

„Osoba uwielbiająca świat teorii i abstrakcji. Lubi myśleć pojęciami i analizować informacje. Bez trudu skupia się na tym, co ważne, np. na głównych punktach i zasadniczych szczegółach. Jej proces myślenia jest logiczny, racjonalny i intelektualny. Lubi czytać. Zazwyczaj woli pracować samodzielnie”<sup>249</sup>.

Sześciu (27,3%) za znamieny dla tej grupy uznało następujący opis, tym samym wskazując styl konkretno-losowy:

„Osoba mocno osadzona w rzeczywistości. Jest eksperymentatorem. W uczeniu się prezentuje podejście oparte na metodzie prób i błędów. Często dokonuje intuicyjnych przeskoków niezbędnych w twórczym myśleniu. Odczuwa silną potrzebę szukania alternatyw i działania na własny sposób”.

Dla czterech (18,2%) najlepiej sposób uczenia się szachistów charakteryzowała deskrypcja stylu konkretno-sekwencyjnego:

„Osoba mocno osadzona w rzeczywistości. Najlepiej przetwarza informacje, które są uporządkowane w liniowym ciągu. Dla osoby takiej rzeczywistość składa

---

<sup>248</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic.

<sup>249</sup> Por. Dryden, Vos (2000, s. 359).

się z tego, co może wykryć za pomocą zmysłu wzroku, dotyku, słuchu, smaku i węchu. Z łatwością zauważa i przytacza szczegóły oraz bez trudu zapamiętuje fakty, konkretne informacje, wzory i zasady. Lubi uczyć się przez praktyczne doświadczanie”;

a dla trzech (13,6%) abstrakcyjno-losowego:

„Osoba porządkująca informacje poprzez refleksję. Najlepiej służy jej otoczenie pozbawione formalnych struktur, a skoncentrowane na człowieku. Światem realnym jest dla niej świat uczuć i emocji. Jej umysł absorbuje idee, informacje i wrażenia, a następnie porządkuje je na drodze refleksji. Najlepiej zapamiętuje informacje spersonalizowane”.

Jeden z trenerów przyznał, że żaden z zaprezentowanych opisów nie odpowiada sposobowi uczenia się młodych, uzdolnionych szachistów.

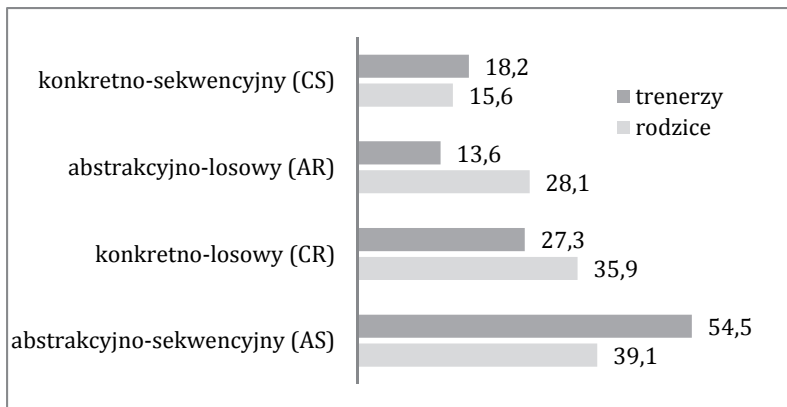
Warto podkreślić, że jeden trener wskazał trzy opisy (pierwszy, drugi i czwarty), a dwóch po dwa (pierwszy i trzeci oraz pierwszy i czwarty), które ich zdaniem są najbardziej zbliżone do sposobu, w jaki uczą się szachiści.

Z badania rodziców<sup>250</sup> wynika, że u największej liczby dzieci – uzdolnionych szachistów 39,1% (25) dominują cechy znamionujące styl myślenia abstrakcyjno-sekwencyjny, z nieco mniejszą częstością wskazywano cechy charakterystyczne dla stylu konkretno-losowego (35,9%; 23) i abstrakcyjno-losowego (28,1%; 18). Najrzadziej rodzice wskazywali te cechy, które znamionują styl konkretno-sekwencyjny (15,6%; 10). Na podstawie wskazań rodziców nie zawsze można było jednoznacznie wskazać, który styl myślenia dominuje u dziecka. W przypadku 10 dzieci rodzice wskazali na równi cechy charakterystyczne dla dwóch stylów, a w jednym przypadku dla trzech.

Na rycinie 25 zestawiono odpowiedzi rodziców i trenerów dotyczące stylu myślenia młodych szachistów.

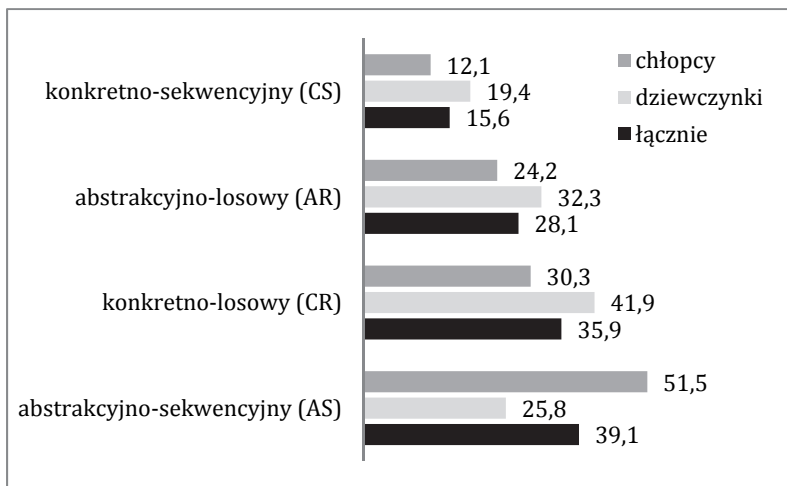
---

<sup>250</sup> Badenie testem Johna LeTelliera opracowanego zgodnie z modelem Gregorca.



Rycina 25. Typy stylów myślenia młodych szachistów według rodziców i trenerów (w %)²⁵¹

Wskazania rodziców i trenerów dotyczące poszczególnych typów stylów myślenia młodych szachistów są zbliżone²⁵².



Rycina 26. Typy stylów myślenia młodych szachistów i szachistek według rodziców (w %)²⁵³

²⁵¹ Na rycinie 25 przedstawiono procent wyliczony oddzielnie dla rodziców N = 64 (dwie osoby nie udzieliły odpowiedzi) i trenerów N = 22.

²⁵² Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic.

²⁵³ Na rycinie 26 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 64 (seria łącznie; dwie osoby nie udzieliły odpowiedzi) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 31 i chłopców N = 33.

Zestawiono również wskazania rodziców dziewczynek i chłopców dotyczące dominujących u nich typów stylów myślenia (rycina 26).

Z analizy wynika, że w odniesieniu do chłopców rodzice istotnie częściej wskazywali te cechy, które świadczą o tym, że preferowanym przez nich typem myślenia jest abstrakcyjno-sekwencyjny<sup>254</sup>. Inne typy wskazywano z podobną częstością dla dziewcząt i chłopców.

W swoich wypowiedziach dotyczących dostrzeżonych różnic między szachistami a szachistkami trenerzy również wskazywali na to, że dla chłopców bardziej charakterystyczne jest myślenie abstrakcyjne. Oto dwie wypowiedzi:

„Chłopcy mają więcej fantazji i zdolności abstrakcyjnego myślenia(...)”;

„Chłopcy łatwiej grają twórczo, abstrakcyjnie, z fantazją, są odważniejsi”.

### **Preferowane warunki treningu szachowego**

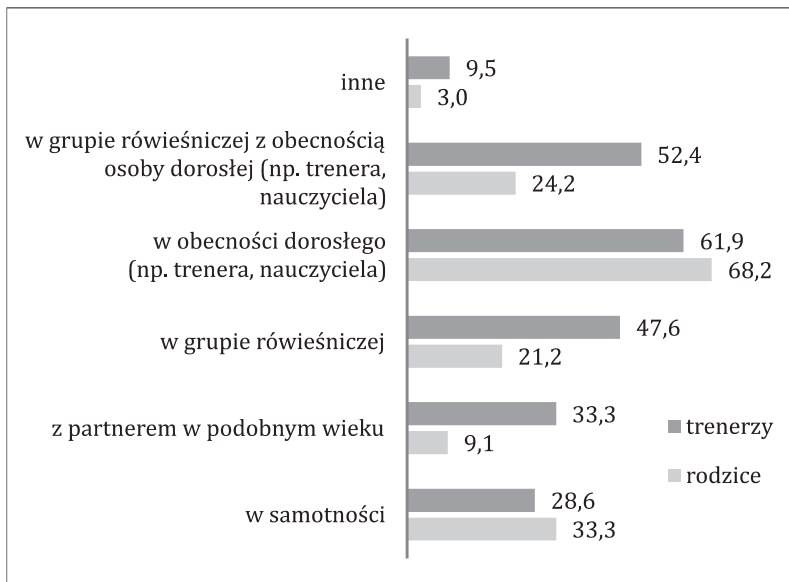
Zarówno trenerzy (61,9%; 13), jak i rodzice (68,2%; 45) jako preferowane przez młodych szachistów warunki treningu podali trening w obecności osoby dorosłej (np. trenera, nauczyciela) – rycina 27. W dalszej kolejności trenerzy wymieniali trening: w grupie rówieśniczej w obecności osoby dorosłej (np. trenera, nauczyciela) – 52,4%; 11 oraz w grupie rówieśniczej (47,6%; 10), rodzice zaś (jednak znacznie rzadziej): w samotności (33,3%; 22) i w grupie rówieśniczej w obecności osoby dorosłej (np. trenera, nauczyciela) – 24,2%; 16. Dwóch trenerów przyznało, że warunki treningu są sprawą bardzo indywidualną dla każdego szachisty, natomiast dwoje rodziców, że ich dziecko preferuje trening w obecności innej osoby dorosłej – dziadka i rodzica.

Warto podkreślić, że trenerzy częściej wskazywali po kilka preferowanych przez szachistów warunków treningu (od 1 do 5; najczęściej 2), rodzice zaś najczęściej jeden (41 osób).

---

<sup>254</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 4,42$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;32) = 4,05$ .





**Rycina 27. Preferowane warunki treningu uzdolnionych szachistów według trenerów i rodziców (w %)<sup>255</sup>**

Odpowiedzi rodziców i trenerów nieznacznie różnią się<sup>256</sup> w odniesieniu do treningu: w grupie rówieśniczej z obecnością osoby dorosłej, w grupie rówieśniczej i z partnerem w podobnym wieku. Trenerzy wskazywali je częściej niż rodzice.

Z wypowiedzi rodziców wynika, że dziewczynki i chłopcy preferują podobne warunki treningu szachowego. Różnice<sup>257</sup> można dostrzec w przypadku treningu z partnerem w podobnym wieku – pięcioro rodziców chłopców i tylko jednej dziewczynki wskazało ten typ treningu jako preferowany przez ich dziecko.

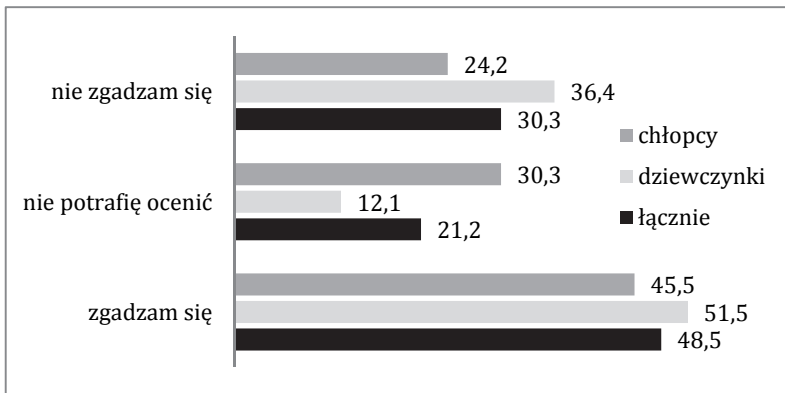
Odpowiedzi szachistów w dużym stopniu potwierdziły opinie rodziców i trenerów dotyczące preferowanych warunków treningu szachowego. Niespełna połowa badanych dzieci 48,5% (32) przyznała, że lubi pracować samodzielnie, a 30,3% (20), że nie (rycina

<sup>255</sup> Na rycinie 27 przedstawiono procent wyliczony oddzielnie dla rodziców N = 66 i trenerów N = 21 (jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi).

<sup>256</sup> Różnice te jednak nie są istotne statystycznie.

<sup>257</sup> Różnica ta jednak nie jest istotna statystycznie.

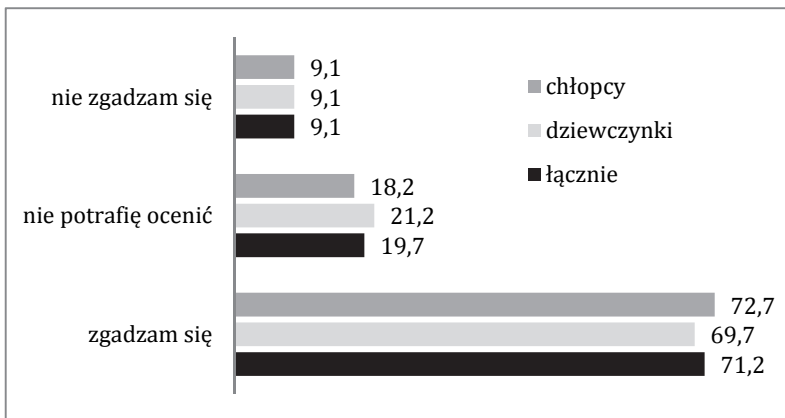
28). Aż 21,2% (14) nie potrafiło ustosunkować się do stwierdzenia *Lubię pracować samodzielnie*.



Rycina 28. Samoocena stwierdzenia *Lubię pracować samodzielnie* (w %) <sup>258</sup>

Samoocena tego stwierdzenia była zbliżona u dziewcząt i chłopców <sup>259</sup>, jednak jak wynika z ryciny 29, chłopcom nieco trudniej było ocenę sprecyzować.

Większość uzdolnionych szachistów, bo 71,2% (47), zgodziła się ze stwierdzeniem *Lubię, gdy ktoś mi pomaga*. Niemal co piąty nie potrafił wyrazić swojej opinii na ten temat.



<sup>258</sup> Na rycinie 28 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

<sup>259</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

**Rycina 29. Samoocena stwierdzenia *Lubię, gdy ktoś mi pomaga* (w %) <sup>260</sup>**

Ocena tego stwierdzenia była bardzo zbliżona u dziewczynek i chłopców<sup>261</sup>.

Z wypowiedzi trenerów dotyczących różnic między szachistami i szachistkami wynika, że dziewczynki są mniej samodzielne od chłopców, raczej nie lubią lub wręcz nie potrafią samodzielnie pracować, a preferują sytuacje, w których niesiona im jest pomoc trenera. Oto kilka wypowiedzi o tym świadczących:

„Dziewczęta wolą częściej pracować z trenerem”.

„Na późniejszym etapie ujawnia się u dziewcząt nieumiejętność samodzielnej pracy (...)”.

„Chłopcy przejawiają większą samodzielność w pracy analitycznej nad szachami”.

„Dziewczęta są bardziej pracowite, systematyczne, zdyscyplinowane, ale mało samodzielne”.

Uzyskane wyniki są interesujące w kontekście samodzielności oraz odwagi poznawczej badanych: chłopcy w dziedzinie szachów są postrzegani jako bardziej samodzielni, co może mieć długofalowe, pozytywne konsekwencje dla ich osiągnięć szachowych.

### **Proces uczenia się i samodzielność w samoocenie szachistów**

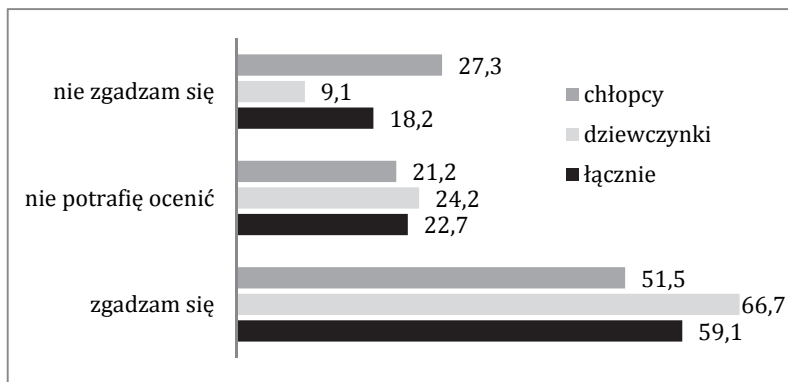
Zauważa się znaczenie samoregulacji w uczeniu się, która opiera się na samodzielności, dociekliwości, a nawet zarządzaniu swoim procesem uczenia się. Elementem samoregulacji są metapoznanie, w tym wiedza o sobie jako podmiocie uczenia się, stosowanie skutecznych strategii uczenia się oraz posiadanie motywacji (por. Kolber, 2008). W tym kontekście szachiści zostali poproszeni także o ustosunkowanie się do stwierdzeń, które dają szerszy obraz ich procesu uczenia się oraz wskazują na ich poziom samoświadomości wybranych aspektów funkcjonowania poznawczego.

---

<sup>260</sup> Na rycinie 29 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

<sup>261</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

Pośród młodych szachistów 59,1% zgodziło się ze stwierdzeniem *Lubię rozwiązywać nowe problemy* (rycina 30). Zbliżony procent nie potrafił go ocenić (22,7%) i nie zgodził się z nim (18,2%). Choć nie wykazano istotnych różnic<sup>262</sup> między ustosunkowaniem dziewczynki i chłopca, to warto podkreślić, że aż 27,3% chłopców, podczas gdy tylko 9,1% dziewczynki zadeklarowało, że nie lubi rozwiązywać nowych problemów.



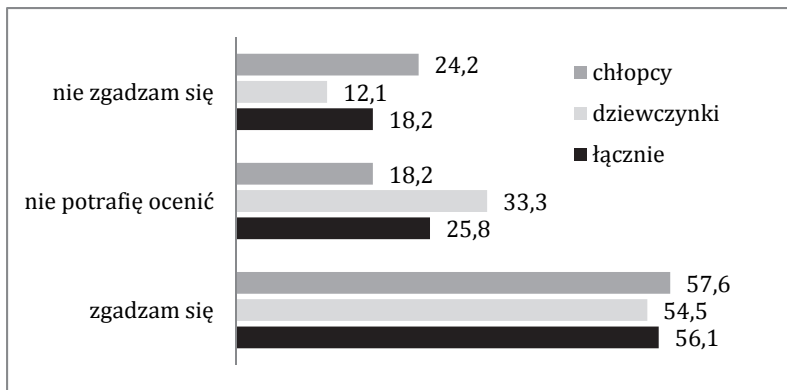
Rycina 30. Samoocena stwierdzenia *Lubię rozwiązywać nowe problemy* (w %)<sup>263</sup>

Ponad połowa (56,1%) badanych zgodziła się ze stwierdzeniem *Zadaję dużo pytań i szukam na nie odpowiedzi* (rycina 31). Co czwarty szachista nie potrafił tego stwierdzenia ocenić, a 18,2% nie zgodziło się z nim. Między odpowiedziami dziewczynki i chłopca nie stwierdzono istotnych różnic<sup>264</sup>, jednak chłopcy nieco częściej nie oceniali się jako dociekliwi, a dziewczynki nie potrafiły tego ocenić.

<sup>262</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Górskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

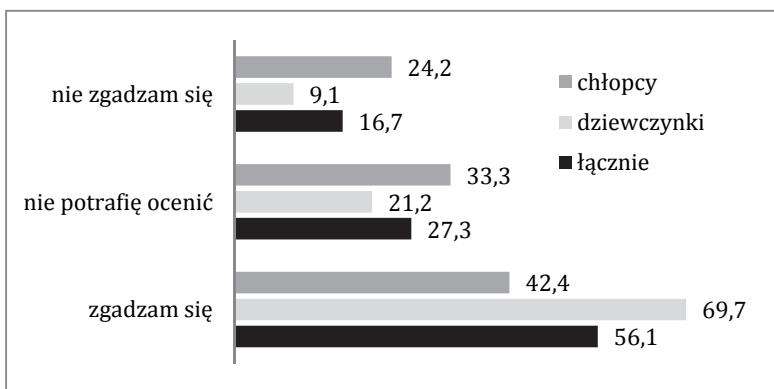
<sup>263</sup> Na rycinie 30 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 66$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynki  $N = 33$  i chłopca  $N = 33$ .

<sup>264</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Górskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.



Rycina 31. Samoocena stwierdzenia *Zadaję dużo pytań i szukam na nie odpowiedzi* (w %) <sup>265</sup>

Nieco ponad połowa badanych (56,1%) zgodziła się ze stwierdzeniem *Jestem dokładny* (rycina 32), 27,3% nie potrafiło go ocenić, a 16,7% z nim się nie zgodziło. Ustosunkowanie dziewczynek i chłopców znacząco różni się w przypadku odpowiedzi *zgadzam się* <sup>266</sup> – dziewczynki znacząco częściej oceniały się jako dokładne.



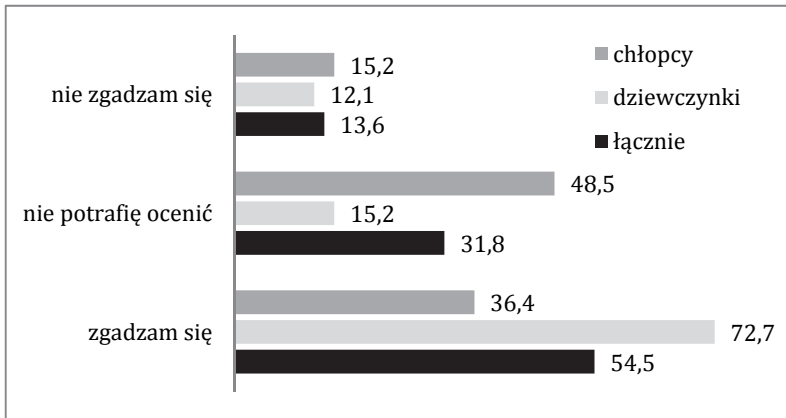
Rycina 32. Samoocena stwierdzenia *Jestem dokładny* (w %) <sup>267</sup>

<sup>265</sup> Na rycinie 31 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 66$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 33$  i chłopców  $N = 33$ .

<sup>266</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 4,96$ , wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;33) = 4,05$ .

<sup>267</sup> Na rycinie 32 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 66$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 33$  i chłopców  $N = 33$ .

W odniesieniu do stwierdzenia *Jestem pracowity* nieco ponad połowa badanych szachistów (54,5%) zgodziła się z nim, a 31,8% nie potrafiło go ocenić (rycina 33).



Rycina 33. Samoocena stwierdzenia *Jestem pracowity* (w %) <sup>268</sup>

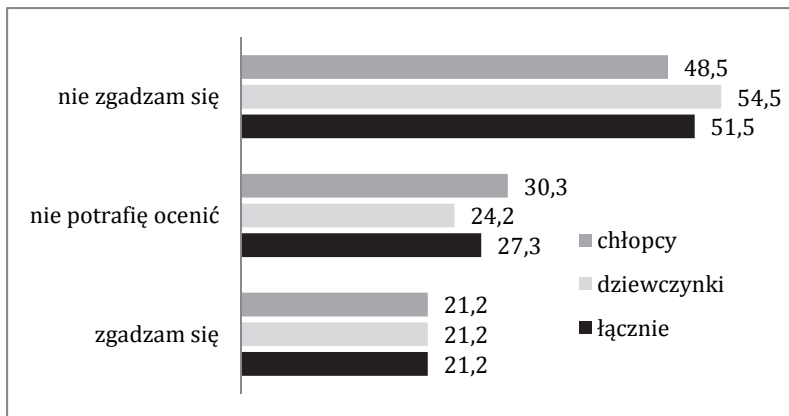
Warto podkreślić znaczące różnice<sup>269</sup> w ocenie omawianego stwierdzenia przez dziewczęta i chłopców. Aż 72,7% dziewczynek uważało się za pracowite, podczas gdy chłopców jedynie 36,4%. Niemal połowa chłopców (48,5%) nie potrafiła ocenić stwierdzenia *Jestem pracowity*, a dziewczynek jedynie 15,2%.

Nieco ponad połowa badanych szachistów (51,50%) nie zgodziła się ze stwierdzeniem *Pracuję i myślę raczej powoli* (rycina 34), 27,3% nie potrafiło go ocenić, a 21,2% zgodziło się z nim. Między ustosunkowaniem dziewczynek i chłopców nie było znaczących różnic<sup>270</sup>.

<sup>268</sup> Na rycinie 33 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

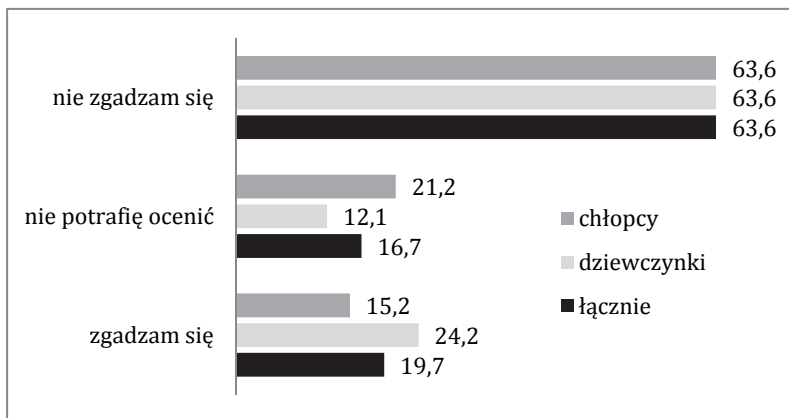
<sup>269</sup> Różnice istotne statystycznie ustalono w przypadku kategorii *zgadzam się* (wartość testu  $F_p = 8,95$ , wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;33) = 4,05$ ) oraz *nie potrafię ocenić* (wartość testu  $F_p = 8,70$ , wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;33) = 4,05$ ).

<sup>270</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.



Rycina 34. Samoocena stwierdzenia *Pracuję i myślę raczej powoli* (w %) <sup>271</sup>

Ze stwierdzeniem *Szybko się męczę* nie zgodziło się 63,6% badanych szachistów (rycina 35), 16,7% nie potrafiło go ocenić, a 19,7% zgodziło się z nim. Między ustosunkowaniem dziewczynek i chłopców nie stwierdzono znaczących różnic <sup>272</sup>.



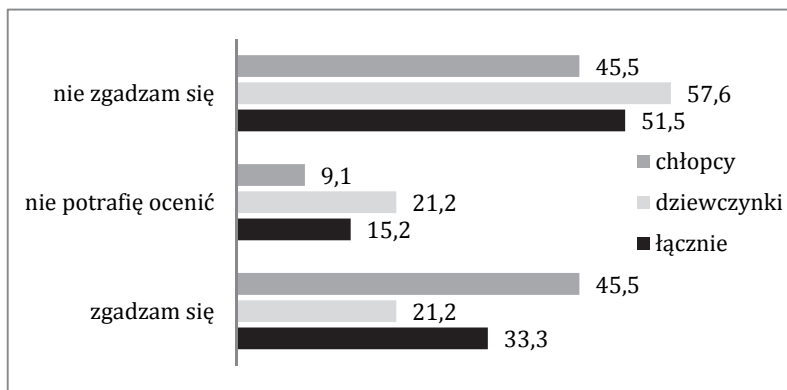
Rycina 35. Samoocena stwierdzenia *Szybko się męczę* (w %) <sup>273</sup>

<sup>271</sup> Na rycinie 34 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

<sup>272</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Górskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

<sup>273</sup> Na rycinie 35 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

Za słuszne w odniesieniu do własnej osoby stwierdzenie *Łatwo się rozpraszam* uznało 33,3% badanych szachistów, 15,25% nie potrafiło go ocenić, a 51,5% oceniło jako niesłuszne (rycina 36). Dziewczynki i chłopcy znacząco różnią się w wyborze kategorii *zgadzam się*<sup>274</sup>. Jak wynika z analizy, znacząco więcej chłopców niż dziewczynek zgodziło się ze stwierdzeniem *Łatwo się rozpraszam*.



Rycina 36. Samoocena stwierdzenia *Łatwo się rozpraszam* (w %) <sup>275</sup>

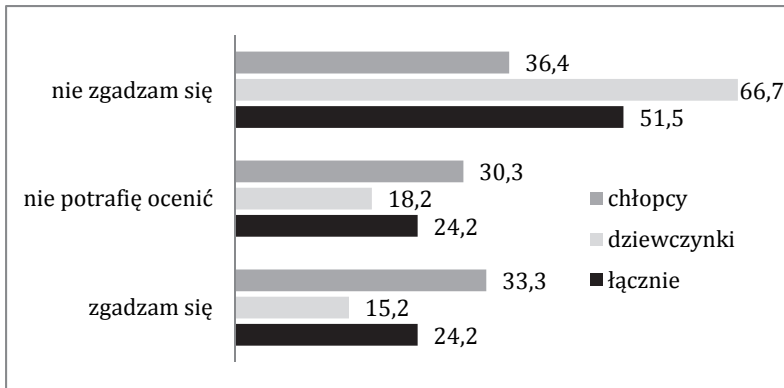
Najwięcej, bo 51,5% badanych szachistów, nie zgodziło się ze stwierdzeniem *Często się nudzę* (rycina 37), a taki sam procent (24,2) nie potrafił go ocenić i zgodził się z nim. Dziewczynki i chłopcy różnili się istotnie<sup>276</sup> pod względem częstości wskazania kategorii *nie zgadzam się*. Znacząco więcej dziewczynek niż chłopców uznało, że stwierdzenie to nie jest prawdziwe w odniesieniu do ich osoby.

<sup>274</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 4,34$ , wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;33) = 4,05$ .

<sup>275</sup> Na rycinie 36 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 66$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 33$  i chłopców  $N = 33$ .

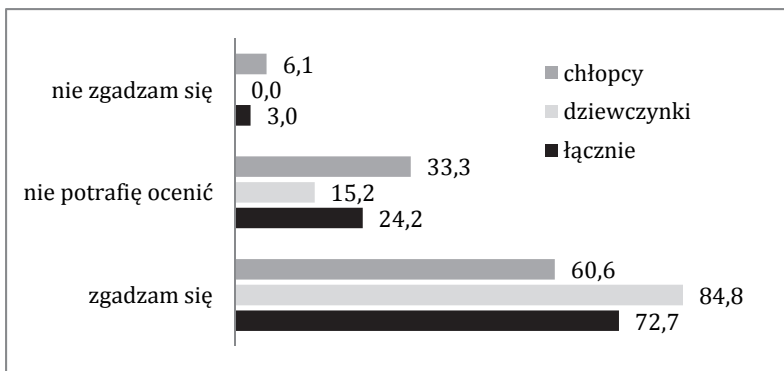
<sup>276</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 6,07$ , wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;33) = 4,05$ .





Rycina 37. Samoocena stwierdzenia *Często się nudzę* (w %) <sup>277</sup>

Większość badanych (72,7%) zgodziła się ze stwierdzeniem *Planuję i osiągam wymyślone cele* (rycina 38), a jedynie 3% nie. Dla 24,2% szachistów ocena tego stwierdzenia była zbyt trudna. Dziewczeta i chłopcy znacząco różnili się <sup>278</sup> w pozytywnej ocenie – dziewczynki znacznie częściej niż chłopcy zgadzały się z omawianym stwierdzeniem.



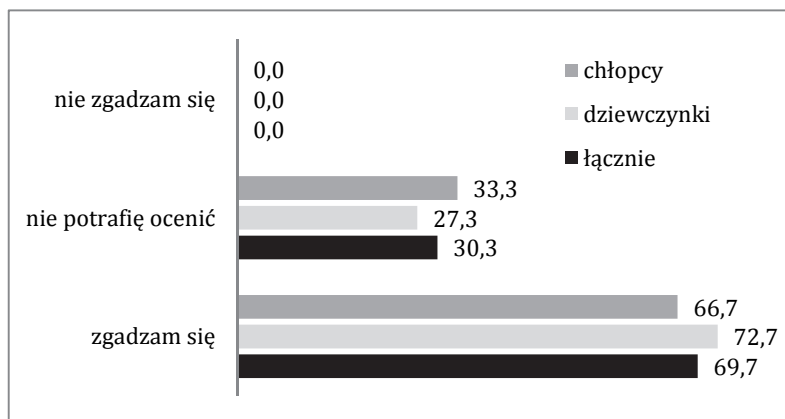
Rycina 38. Samoocena stwierdzenia *Planuję i osiągam wymyślone cele* (w %) <sup>279</sup>

<sup>277</sup> Na rycinie 37 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 66$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 33$  i chłopców  $N = 33$ .

<sup>278</sup> Różnice istotne statystycznie ustalono w przypadku kategorii *zgadzam się* (wartość testu  $F_p = 5,00$ , wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;33) = 4,05$ ) oraz *nie potrafię ocenić* (wartość testu  $F_p = 8,70$ , wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;33) = 4,05$ ).

<sup>279</sup> Na rycinie 38 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 66$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 33$  i chłopców  $N = 33$ .

Niemal 70% szachistów zgodziło się ze stwierdzeniem *Jestem przekonany, że w życiu osiągnę sukces*, a 30% nie potrafiło go ocenić (rycina 39). Dziewczynki i chłopcy w bardzo zbliżonym stopniu wskazywali te dwie kategorie oceny<sup>280</sup>.



Rycina 39. Samoocena stwierdzenia *Jestem przekonany, że w życiu osiągnę sukces* (w %) <sup>281</sup>

Uzyskane wyniki ukazują większość badanych szachistów nie tylko jako osoby aktywne poznawczo, dociekliwe, dokładne, chętne do podejmowania nowych wyzwań i zadań, wytrwałe i zdolne do koncentracji, lecz także potrafiące planować, osiągać cele. Cechy te wzmacniają skuteczne uczenie się.

<sup>280</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

<sup>281</sup> Na rycinie 39 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 66$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 33$  i chłopców  $N = 33$ .

## Charakterystyka środowiska uzdolnionych szachistów

### Rodzina

#### *Miejsce zamieszkania*

Większość badanych rodzin (54; 81,8%) mieszka w środowisku miejskim, w tym: 25 (37,9%) w dużym mieście powyżej 100 tys. mieszkańców, 22 (33,3%) w średnim mieście między 20 a 100 tys. mieszkańców, a siedem (10,6%) w mieście małym liczącym do 20 tys. mieszkańców. Natomiast 12 (18,2%) rodzin mieszka w środowisku wiejskim.

W badanej grupie szachistów jest zdecydowana nadreprezentacja osób ze środowiska miejskiego, co jest prawdopodobnie warunkowane lepszym dostępem do klubów i trenerów szachowych.

#### *Dzietność*

Połowa badanych (33) rodzin ma dwoje dzieci, 25,8% (17) jedno, a 13,6% (9) troje. W czterech rodzinach (6,1%) wychowuje się pięcioro dzieci, w dwóch (3,0%) czworo, a w jednej (1,5%) aż dziewięcioro.

#### *Style wychowania*

Na podstawie przeprowadzonych badań styl wychowania w niemal wszystkich rodzinach (64; 98,5%)<sup>282</sup> można określić jako demokratyczny. U rodzin tych stwierdzono: średnie, wysokie bądź bardzo wysokie natężenie cech stylu demokratycznego, natomiast autokratycznego i liberalnego niekochającego – niskie i bardzo niskie.

W jednej rodzinie, w której również dominuje styl demokratyczny, natężenie jego cech oszacowano jako niskie (przy bardzo niskim natężeniu cechy stylu autokratycznego i liberalnego niekochającego).

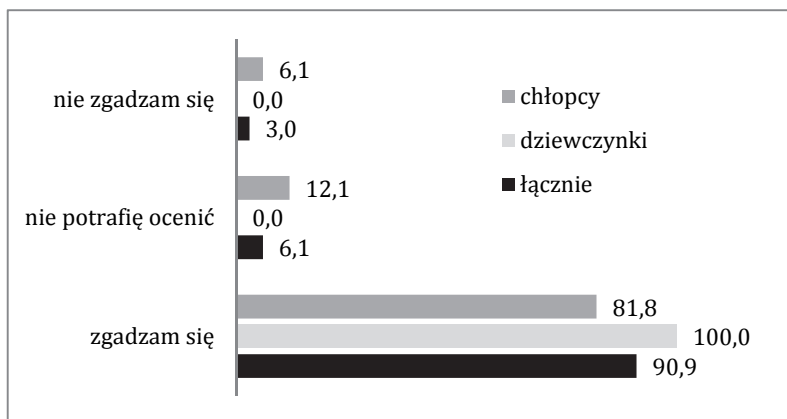
Prawidłowy styl wychowania w rodzinach potwierdzają zaprezentowane wyniki badań szachistów dotyczące ich relacji z rodzicami.

---

<sup>282</sup> Dla jednej rodziny nie ustalono stylu wychowania z powodu braku danych.

**Relacje z rodzicami**

Większość uzdolnionych szachistów, bo aż 90,9% (60), zgadza się ze stwierdzeniem *Czuję, że mam duże oparcie w rodzicach*. Jedyne dwie osoby są przeciwnego zdania (3,0%), a cztery nie potrafią tego ocenić (6,1%) (por. rycina 40).



**Rycina 40. Samoocena stwierdzenia *Czuję, że mam duże oparcie w rodzicach* (w %)<sup>283</sup>**

Chłopcy znacząco rzadziej<sup>284</sup> oceniają stwierdzenie *Czuję, że mam duże oparcie w rodzicach* jako prawdziwe, chociaż aż 81,8% z nich zgadza się z nim. Również istotnie częściej<sup>285</sup> niż dziewczynki przyznają, że nie potrafią tego stwierdzenia ocenić. Warto podkreślić, że wszystkie dziewczynki czują, że mają duże oparcie w rodzicach.

Uzyskane wyniki ukazują znaczenie dobrego rodzicielstwa: atmosfery i postaw rodziców nastawionych na wspieranie rozwoju dzieci. Chociaż dane te są wycinkowe, fakt, że we wszystkich rodzinach panuje demokratyczny styl wychowania, uznany za najkorzystniejszy dla dzieci, może świadczyć o tym, że jest to jeden z ważnych czynników rodzinnych, budujących sukces szachisty.

<sup>283</sup> Na rycinie 40 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 66$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 33$  i chłopców  $N = 33$ .

<sup>284</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 12,66$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 33) = 4,05$ .

<sup>285</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 5,08$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 33) = 4,05$ .

**Relacje z rodzeństwem**<sup>286</sup>

Relacje uzdolnionych szachistów z rodzeństwem można określić jako dobre. Najwięcej, bo 49,0% (24), rodziców przyznaje, że *rodzeństwo łączy silna, bliska i pozytywna więź (wzajemna troska, opiekuńczość)*. Ośmioro rodziców (16,3%) dostrzega między rodzeństwem silną rywalizację. Sześcioro (12,2%) uznaje, że *rodzeństwo łączy silna, bliska i pozytywna więź (wzajemna troska, opiekuńczość)* jednak równocześnie dostrzega między nimi silną rywalizację. W trzech przypadkach (6,1%) ankietowani przyznają, że między rodzeństwem jest na tyle duża różnica wieku (starsze rodzeństwo nie mieszka już w domu), że trudno mówić o jakości tych relacji. Po dwoje rodziców (po 4,1%) wskazuje, że *rodzeństwo jest bardzo silnie do siebie przywiązane, a ich relacje mają charakter uzależnienia* oraz że relacja jest pozytywna, jednak zdarzają się między dziećmi kłótnie i konflikty oraz rywalizacja. Pojedynczy rodzice (po 2,0%) określają relacje jako: (1) *przepełnione złymi emocjami (konfliktowość, nieporozumienia, kłótnie)*; (2) *silną, bliską i pozytywną więź (wzajemna troska, opiekuńczość)* przy jednoczesnym silnym przywiązaniu o charakterze uzależnienia, jednak *coraz częściej każda z siostr wybiera swoją drogę i swoich przyjaciół. Chodzą do jednej klasy, ale nie siedzą razem. Na wakacjach nie chcą być w tym samym pokoju*; (3) *przepełnione złymi emocjami, charakteryzujące się silną rywalizacją* przy jednoczesnym silnym przywiązaniu o charakterze uzależnienia. Jeden rodzic (2,0%) nie określa rodzaju relacji łączących uzdolnionego szachistę z rodzeństwem.

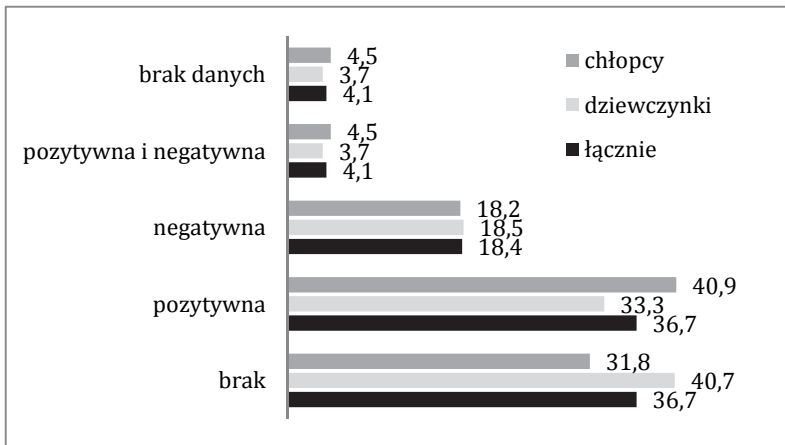
Relacje uzdolnionych szachowo dziewczynek i chłopców z rodzeństwem są bardzo zbliżone. Nie odnotowano żadnych znaczących różnic<sup>287</sup>.

Rodziców dopytano, czy relacje z rodzeństwem uległy zmianie po tym, jak u dziecka dostrzeżono i zaczęto rozwijać uzdolnienia szachowe (rycina 41). Taka sama liczba badanych (po 16, 36,7%) uznaje, że fakt ten nie miał wpływu na relacje między rodzeństwem oraz

<sup>286</sup> Dla części badań dotyczących relacji z rodzeństwem N = 49 (27 dziewczynek i 22 chłopców) – 17 dzieci jest jedynakami.

<sup>287</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

że miał wpływ pozytywny. Brak wpływu rodzice najczęściej tłumaczą innymi zainteresowaniami rodzeństwa lub odmiennymi charakterami. Pozytywnej zmiany upatrują natomiast w tym, że rodzeństwo się do siebie zbliżyło poprzez: wspólne granie i wyjazdy, współpracę, wzajemną pomoc, a często też przez dzielenie pasji. Odkrycie i rozwijanie uzdolnień szachowych spowodowały również w dziewięciu przypadkach (18,4%) zmianę negatywną – wywołały zazdrość, rywalizację, chęć dominacji, a także konieczność *dostosowania się do stylu życia wypełnionego szachami*. Dwoje rodziców (4,1%) uznaje, że zmiana ta miała charakter zarówno pozytywny, jak i negatywny. W jednym przypadku rodzic dostrzega silną zazdrość przy jednoczesnym docenianiu sukcesów szachowych, w drugim zaś nastąpiło zbliżenie się rodzeństwa poprzez wspólną grę, jednak okupione silną rywalizacją. Dwóch badanych rodziców nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.



**Rycina 41. Zmiana relacji z rodzeństwem spowodowana dostrzeżeniem i rozwijaniem uzdolnień szachowych (w %)<sup>288</sup>**

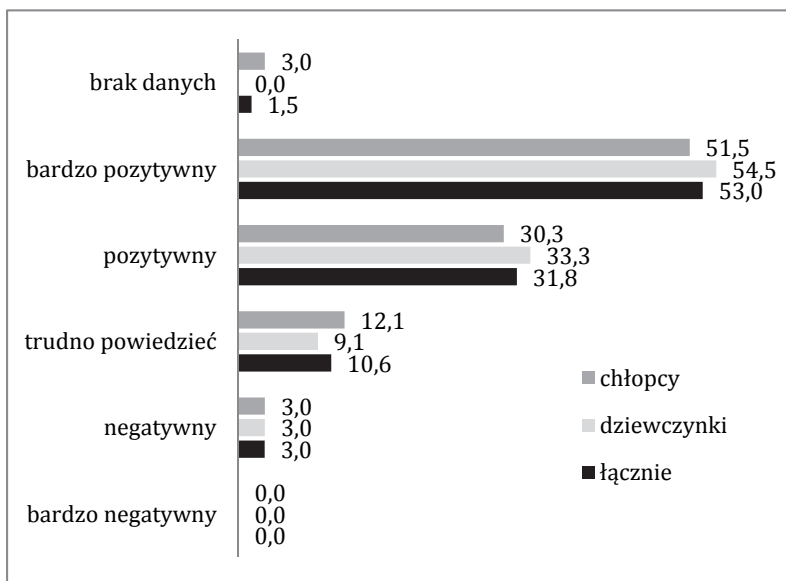
Nie odnotowano żadnych znaczących różnic<sup>289</sup> w rodzinach dziewczynek i chłopców dotyczących zmiany relacji z rodzeństwem spowodowanej dostrzeżeniem i rozwijaniem uzdolnień szachowych.

<sup>288</sup> Na rycinie 41 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 49 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 27 i chłopców N = 22.

<sup>289</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Górskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

### Rówieśnicy

Większość rodziców, bo aż 84,4% (56), pozytywnie (łącznie kategorie bardzo pozytywnie i pozytywnie) ocenia stosunek swoich dzieci do rówieśników<sup>290</sup>. Jedynie siedem osób (10,6%) nie potrafi ocenić relacji dziecka z rówieśnikami, a dwie (3,0%) określają je jako negatywne (rycina 42).



Rycina 42. Stosunek do rówieśników w opiniach rodziców (w %) <sup>291</sup>

Zdaniem rodziców, zarówno dziewczynki, jak i chłopców, charakteryzuje w większości pozytywny stosunek do rówieśników. Między grupami nie stwierdzono żadnych istotnych statystycznie różnic dotyczących relacji z dziećmi w podobnym wieku<sup>292</sup>.

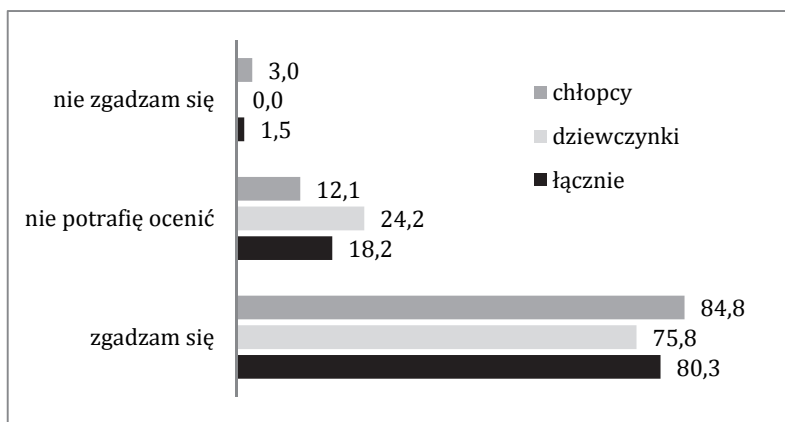
<sup>290</sup> Tylko jeden rodzic przyznał, że jego dziecko nie radzi sobie w kontaktach z dorosłymi. Problem ten dotyczy chłopca. Natomiast aż siedmiu z 19 trenerów (21,1%) uznało, że problem nieradzenia sobie w kontaktach społecznych (z dorosłymi) jest tym, z którym borykają się uzdolnieni młodzi szachiści.

<sup>291</sup> Na rycinie 42 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

<sup>292</sup> W celu stwierdzenia różnic między grupami dziewczynek i chłopców zastosowano test porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego. Dla żadnej z porównywanych kategorii odpowiedzi wartość testu nie przekroczyła wartości krytycznej.

Jednocześnie sześćcioro rodziców (9,1%) przyznaje, że problemem, z jakim boryka się dziecko, jest nieradzenie sobie w kontaktach z rówieśnikami. Problem ten dotyczy nieco częściej dziewczynek (4 wskazania) niż chłopców (2 wskazania). Ten sam problem wskazuje czterech z 19 trenerów (21,1%)<sup>293</sup> jako specyficzny dla grupy uzdolnionych szachistów.

Uzdolnieni szachiści również zostali poproszeni o ocenę swoich relacji z rówieśnikami poprzez ustosunkowanie się (zgadzam się, nie potrafię ocenić, nie zgadzam się) do stwierdzeń: *Jestem koleżeński; Dobrze czuję się wśród rówieśników; Liczę się z opinią rówieśników, dbam o to, co o mnie myślą; Jestem inny niż moi rówieśnicy*. Wyniki przedstawiono na kolejnych rycinach.



Rycina 43. Samoocena stwierdzenia *Jestem koleżeński* (w %) <sup>294</sup>

Większość uzdolnionych szachistów, bo 80,3% (53), uważa się za osobę koleżeńską, tylko 1,5% (1) jest przeciwnego zdania, a 18,2% (12) nie potrafi tego ocenić. Samoocena bycia koleżeńskim jest zbliżona wśród dziewczynek i chłopców<sup>295</sup>, jednak – jak wynika z ryciny 43 – dziewczynkom nieco trudniej jest takiej oceny dokonać.

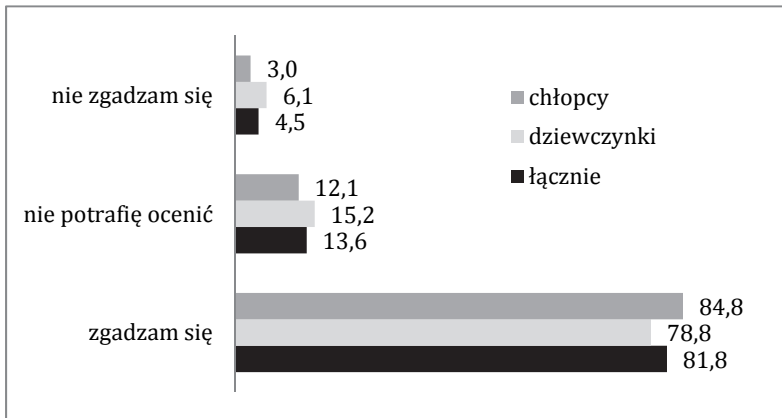
<sup>293</sup> Procent policzony dla N = 19, ponieważ trzech trenerów nie dostrzega żadnych specyficznych dla uzdolnionych szachistów problemów.

<sup>294</sup> Na rycinie 43 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

<sup>295</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Górskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.



Zbliżona do bycia koleżeńskim jest ocena samopoczucia uzdolnionych szachistów wśród rówieśników (rycina 44). Większość, bo 81,8% (54), twierdzi, że dobrze czuje się wśród dzieci w podobnym do nich wieku, a tylko 4,5% (3) jest przeciwnego zdania.



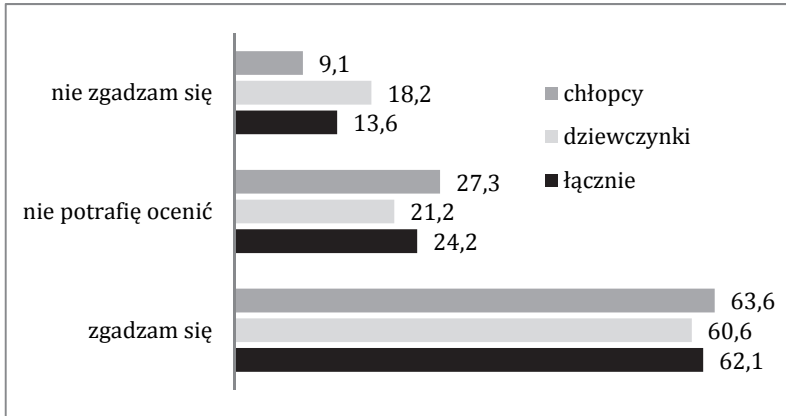
Rycina 44. Samoocena stwierdzenia *Dobrze czuję się wśród rówieśników* (w %) <sup>296</sup>

Ocena samopoczucia wśród rówieśników jest bardzo zbliżona u dziewczynek i chłopców <sup>297</sup>.

Większość z badanych uzdolnionych szachistów (62,1%; 41) liczy się z opinią rówieśników na swój temat i dba o to, co ci o nich myślą (rycina 45). Tylko dla 13,6% (9) nie jest ważne, co myślą o nich dzieci w podobnym wieku, a prawie co czwarty (24,2%; 16) nie potrafi tego ocenić (por. rycina 46).

<sup>296</sup> Na rycinie 44 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

<sup>297</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.



Rycina 45. Samoocena stwierdzenia *Liczę się z opinią rówieśników, dbam o to, co o mnie myślą* (w %) <sup>298</sup>

Porównując ocenę tego stwierdzenia przez dziewczynki i chłopców, należy przyznać, że różnice nie są statystycznie istotne<sup>299</sup>, jednak można dostrzec, że dziewczynki nieco częściej (6; 18,2%) niż chłopcy (3; 9,1%) nie liczą się z opinią rówieśników i nie dbają o to, co ci o nich myślą.

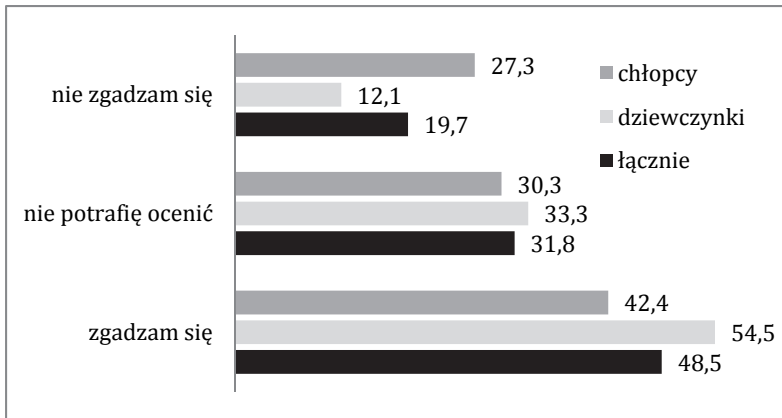
Najwięcej, bo 48,5% (32), szachistów przyznaje, że są inni niż ich rówieśnicy. Znaczący odsetek – 31,8% (21) nie potrafi tego ocenić, a 19,7% (13) uważa, że nie są inni niż dzieci w ich wieku (rycina 46).

Chłopcy nieco częściej (27,3%; 9) niż dziewczynki (12,1%; 4)<sup>300</sup> deklarują, że nie zgadzają się ze stwierdzeniem *Jestem inny niż moi rówieśnicy*, dziewczynki zaś częściej się z tym stwierdzeniem zgadzają.

<sup>298</sup> Na rycinie 45 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

<sup>299</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

<sup>300</sup> Różnica ta nie jest istotna statystycznie. Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.



Rycina 46. Samoocena stwierdzenia *Jestem inny niż moi rówieśnicy* (w%)<sup>301</sup>

Relacje zdolnych młodych ludzi z rówieśnikami są utrudnione ze względu na rozbieżność stawianych celów, odmienny poziom intelektualny i specyficzne zainteresowania (Delzell, 1998). Odmienności te mogą być zagrożeniem dla rozwoju zdolności młodych ludzi – mogą stać się bodźcem do rezygnacji z pasji, na rzecz podporządkowania się grupie rówieśniczej (por. Cross, Coleman, 1995), zwłaszcza że szachy są sportem mało popularnym.

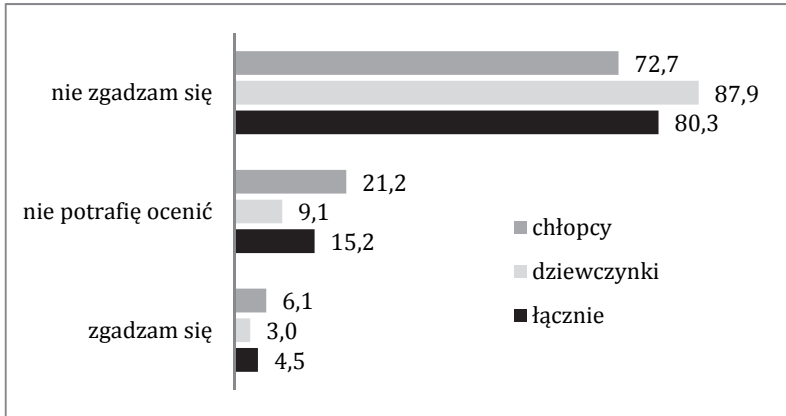
Uzdolnieni szachiści uszczegółowili swoje relacje z innymi, ustosunkowując się do stwierdzeń: *Nie przepadam za ludźmi* i *Lubię pomagać innym ludziom*.

Większość młodych szachistów (80,3%; 53) nie zgadza się ze stwierdzeniem *Nie przepadam za ludźmi*. Przeciwnego zdania są trzy osoby (4,5%), a 10 (15,2) nie potrafi tego ocenić (rycina 47).

Dziewczynki nieco częściej (87,9%; 29) niż chłopcy (72,7%; 24) zaprzeczają stwierdzeniu *Nie przepadam za ludźmi*<sup>302</sup>. Ich stosunek do dorosłych wydaje się nieco bardziej pozytywny niż w przypadku chłopców, którzy częściej (21,2%) nie potrafią odnieść się do omawianego stwierdzenia.

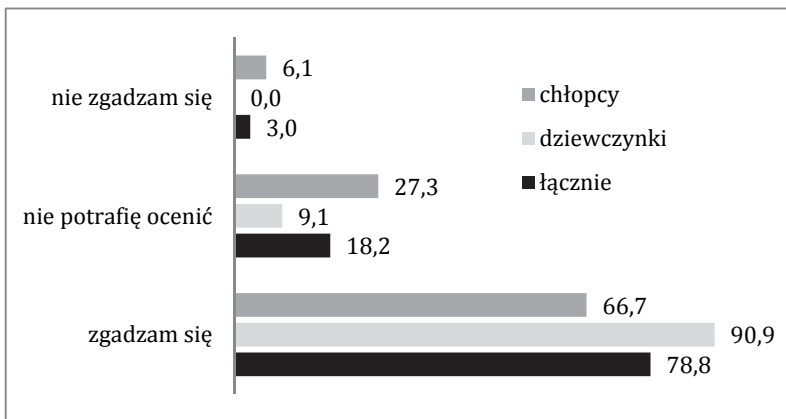
<sup>301</sup> Na rycinie 46 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

<sup>302</sup> Różnica ta nie jest istotna statystycznie. Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.



Rycina 47. Samoocena stwierdzenia *Nie przepadam za ludźmi* (w %) <sup>303</sup>

Również ocena stwierdzenia *Lubię pomagać innym ludziom* pośrednio określić może relacje społeczne (zarówno z rówieśnikami, jak i dorosłymi) uzdolnionych szachistów. Większość, bo 78,8% (52), przyznaje, że lubi pomagać innym, a jedynie 3,0% (2), że nie, natomiast 18,2% (12) nie potrafi tego ocenić (rycina 48).



Rycina 48. Samoocena stwierdzenia *Lubię pomagać innym ludziom* (w %) <sup>304</sup>

<sup>303</sup> Na rycinie 47 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

<sup>304</sup> Na rycinie 48 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 66 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 33 i chłopców N = 33.

Znacząco więcej<sup>305</sup> dziewcząt (90,9%; 30) niż chłopców (66,7%; 22) zgadza się ze stwierdzeniem *Lubię pomagać innym ludziom*, co pośrednio może świadczyć o ich pozytywniejszych relacjach społecznych niż w przypadku chłopców.

### Szkoła

Aby określić stosunek badanych szachistów wobec szkoły, wyróżniono postawy nazwane podporządkowaniem optymistycznym, podporządkowaniem instrumentalnym, rytualizmem, oportuniźmem, wycofaniem się, wrogością, odrzuceniem i Szwejka (por. Janowski, 2002).

Nieco ponad połowa badanych rodziców (51,6%; 33) przyznała, że ich dziecko *Silnie identyfikuje się ze szkołą. W pełni akceptuje cele i zasady pracy szkoły. Jest pozytywnie nastawione i pełne nadziei*. Taka strategia uczniów wobec szkoły jest nazywana podporządkowaniem optymistycznym (rycina 49).

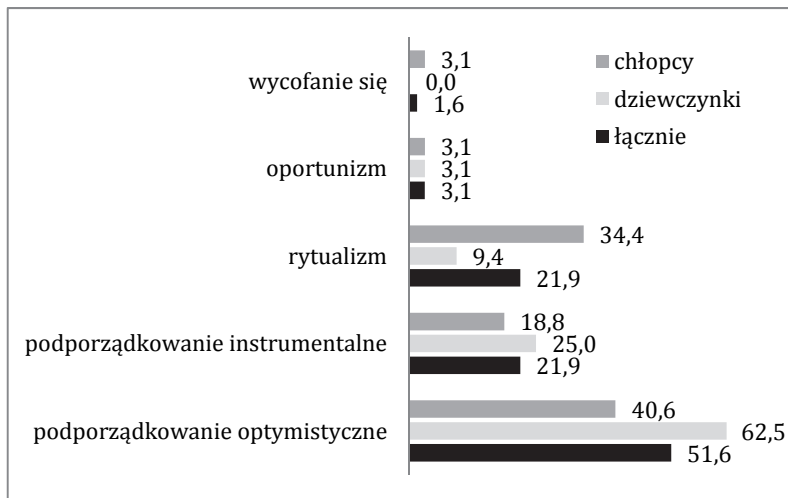
Taka sama liczba rodziców (po 21,9%; 14) wskazała, że ich dziecko *Identyfikuje się ze szkołą, jednak w pełni akceptuje tylko to, co przynosi mu korzyści ze względu na własne cele oraz Akceptuje chodzenie do szkoły i konieczność robienia tego, czego szkoła od niego wymaga*. Zatem uczniowie ci stosują wobec szkoły strategię nazywaną podporządkowaniem instrumentalnym lub rytualizmem.

Wybory dwóch osób (3,1%) świadczą o tym, że ich dziecko stosuje wobec szkoły strategię zwaną oportuniźmem – *Przejawia obojętność wobec szkoły, jednak podporządkowuje się jej regułom*, jednej zaś (1,6%) wycofanie się – *Jest w szkole, ale nie jest częścią szkoły. Życie w szkole traktuje jako puste, nudne i jako stratę czasu*.

Żaden z rodziców nie wybrał opisu, który świadczyłby o stosowaniu przez dziecko strategii nazywanych: Szwejka albo „zachowanie niewolnika w koloniach”, wrogości oraz odrzucenie szkoły.

---

<sup>305</sup> Różnica ta jest istotna statystycznie. Wartość testu  $F_p=6,17$ , wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;33) = 4,05$ .



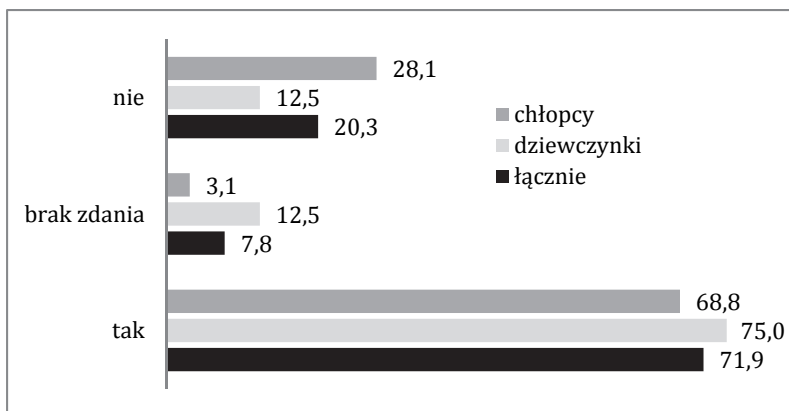
Rycina 49. Strategie stosowane przez uczniów w opiniach rodziców (w %) <sup>306</sup>

Jak wykazały analizy, znacząco więcej chłopców (34,4%; 11) niż dziewczynek (9,4%; 3), zdaniem rodziców, stosuje wobec szkoły strategię nazywaną rytualizmem<sup>307</sup>. Na podstawie danych zawartych na rycinie można również wnioskować, że z kolei rodzice dziewczynek częściej (62,5%; 20), niż rodzice chłopców (40,6%; 13) wskazywali, że ich dziecko stosuje wobec szkoły strategię nazywaną podporządkowaniem optymistycznym. Jednakże różnica ta statystycznie nie jest istotna.

Rodzice najczęściej (71,9%; 46) uznawali, że ich nastawienie wobec szkoły jest analogiczne do nastawienia ich dziecka (rycina 50). Jednakże co piąta osoba przyznała (20,3%; 13), że analogiczne nie jest, a pięć (7,8%) nie miało zdania na ten temat.

<sup>306</sup> Na rycinie 49 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 64$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 32$  i chłopców  $N = 32$ . Dwoje rodziców nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, ponieważ ich dzieci nie uczęszczają do szkoły (nauczanie domowe).

<sup>307</sup> Różnica ta jest istotna statystycznie. Wartość testu  $F_p = 5,95$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 32) = 4,05$ .



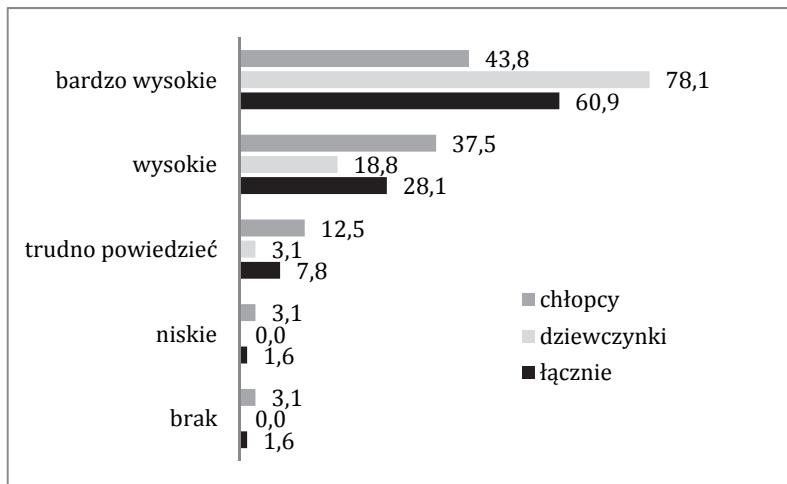
Rycina 50. Zgodność nastawienia rodziców wobec szkoły ze strategiami stosowanymi przez uczniów (w %) <sup>308</sup>

Zgodność nastawienia rodziców dziewczynek i chłopców ze strategiami stosowanymi wobec szkoły przez ich dzieci jest porównywalna we wszystkich trzech kategoriach odpowiedzi. Rodzice chłopców nieco częściej (28,1%; 9) niż rodzice dziewczynek (12,5%; 4) przyznawali, że ich nastawienie wobec szkoły nie jest analogiczne do nastawienia ich dziecka. Rodzice dziewczynek natomiast nieco częściej potwierdzali, że ich nastawienie wobec szkoły jest analogiczne do nastawienia ich dziecka lub nie mieli zdania na ten temat <sup>309</sup>.

Spośród badanych 89% (39) rodziców szachistów oceniło, że ambicje ich dzieci związane z ocenami szkolnymi są wysokie lub bardzo wysokie. Jedynie sporadycznie (po 1 wskazaniu) rodzice ambicje te ocenili jako niskie, bądź wskazali na ich brak. Pięcioro rodziców (7,8%) nie potrafiło powiedzieć, czy dziecko przejawia ambicje związane z ocenami szkolnymi (rycina 51).

<sup>308</sup> Na rycinie 50 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 64 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 32 i chłopców N = 32. Dwoje rodziców nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, ponieważ ich dzieci nie uczęszczają do szkoły (nauczanie domowe).

<sup>309</sup> Różnice te nie są istotne statystycznie. Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.



Rycina 51. Ambicje związane z ocenami szkolnymi w opiniach rodziców (w %) <sup>310</sup>

Rodzice dziewczynek (78,1%; 25) istotnie częściej<sup>311</sup> niż chłopców (43,8%; 14) ocenili ambicje swojego dziecka związane z ocenami szkolnym jako bardzo wysokie. Wskazania w ramach pozostałych kategorii nie różnicują znacząco badanych grup rodziców.

Ocena rodziców dotycząca ambicji związanych z ocenami szkolnymi jest bardzo zbliżona do samooceny ich dzieci. Aż 89,4% (57) szachistów zgodziło się ze stwierdzeniem *Zależy mi na ocenach w szkole*, a 6,1% (4) nie potrafiło tego ocenić. Jedynie 4,5% (3) nie zgodziło się z omawianym stwierdzeniem (rycina 52).

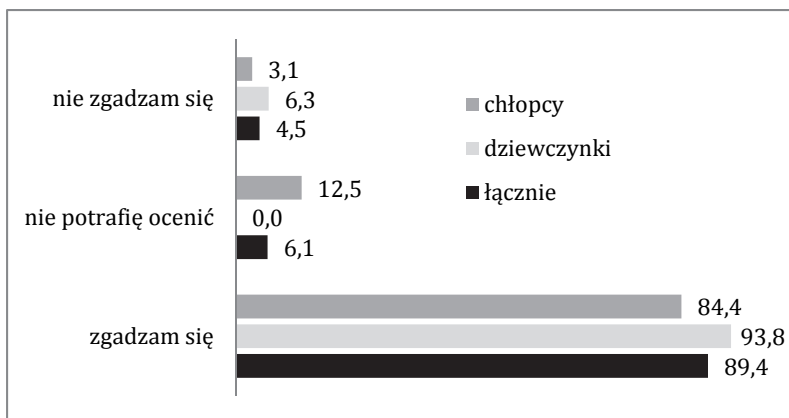
Uzdolnione szachowo dziewczęta i chłopcy nie różnią się znacząco<sup>312</sup> pod względem samooceny ambicji związanych z ocenami szkolnymi.

<sup>310</sup> Na rycinie 51 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 64 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 32 i chłopców N = 32. Dwoje rodziców nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, ponieważ ich dzieci nie uczęszczały do szkoły (nauczanie domowe).

<sup>311</sup> Różnica jest istotna statystycznie. Wartość testu  $F_p = 8,10$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 32) = 4,05$ .

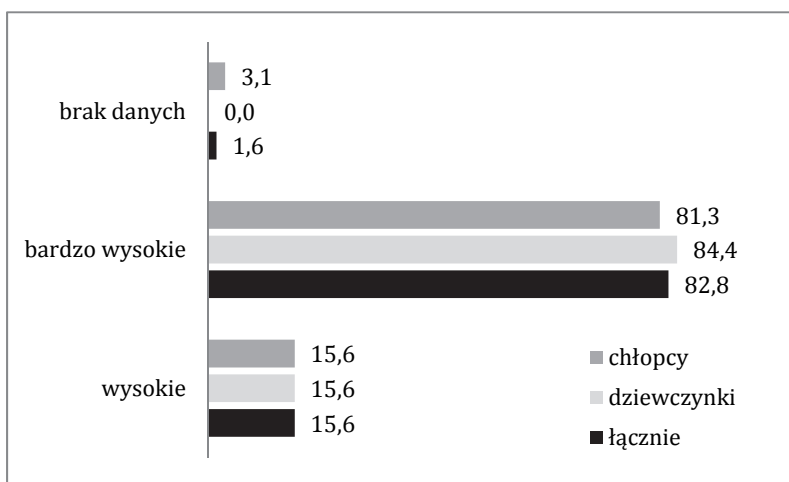
<sup>312</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Górskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.





Rycina 52. Samoocena stwierdzenia *Zależy mi na ocenach w szkole* (w %)<sup>313</sup>

Najwięcej rodziców szachistów przyznało (82,8%; 53), że ich dzieci osiągają bardzo wysokie wyniki w nauce (rycina 53). Wysokie wyniki wskazało 10 osób (15,6%).



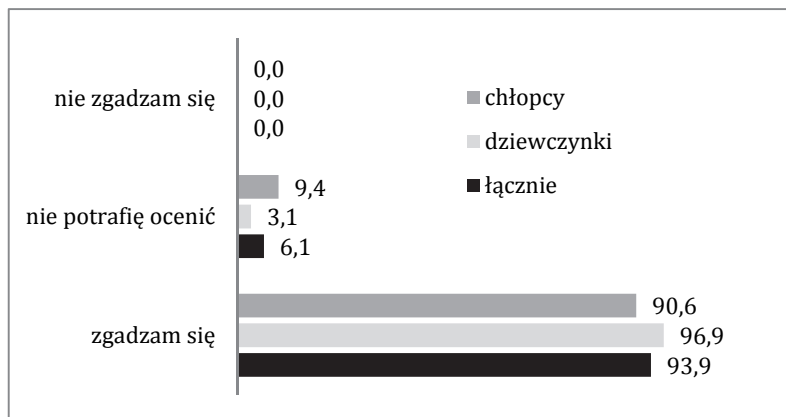
Rycina 53. Wyniki w nauce w opiniach rodziców (w %)<sup>314</sup>

<sup>313</sup> Na rycinie 52 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 64 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 32 i chłopców N = 32. Dwoje dzieci nie uczęszcza do szkoły (nauczanie domowe).

<sup>314</sup> Na rycinie 53 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 64 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 32 i chłopców N = 32. Dwoje rodziców nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, ponieważ ich dzieci nie uczęszczają do szkoły (nauczanie domowe).

Rodzice dziewczynek i chłopców zgodnie ocenili<sup>315</sup> wyniki w nauce swoich dzieci – uzdolnionych szachistów.

Samooceń szachistów dotycząca stwierdzenia *Jestem dobrym uczniem* potwierdziła ocenę rodziców. Aż 93,9% (60) badanych dzieci zgodziło się z nim, a jedynie czworo (6,1%) nie potrafiło go ocenić (rycina 54). Płeć szachistów nie różnicuje ich samooceny stwierdzenia *Jestem dobrym uczniem*<sup>316</sup>.



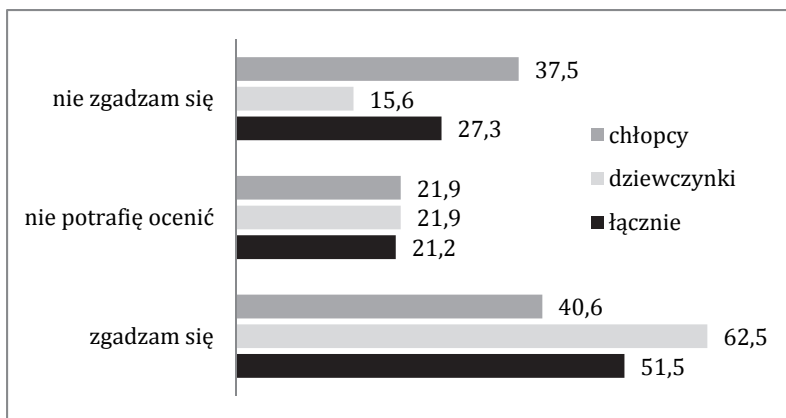
Rycina 54. Samoocena stwierdzenia *Jestem dobrym uczniem* (w%)<sup>317</sup>

W kontekście poczynionych rozważań zaskakująca jest samoocena uczniów – uzdolnionych szachistów dotycząca stwierdzenia *Lubię się uczyć*. Jedynie nieco ponad połowa badanych (51,5%; 33) zgodziła się z tym stwierdzeniem, co piąty (21,2%; 14) nie potrafił go ocenić, a aż 27,3% (17) nie zgodziło się z nim. Tym samym niemal co trzeci badany szachista przyznał, że uczenia się związanego ze szkołą raczej nie lubi (rycina 55).

<sup>315</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

<sup>316</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.

<sup>317</sup> Na rycinie 54 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 64$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 32$  i chłopców  $N = 32$ . Dwoje dzieci nie uczęszcza do szkoły (nauczanie domowe).



Rycina 55. Samoocena stwierdzenia *Lubię się uczyć* (w %) <sup>318</sup>

Chociaż analizy nie wykazały istotnych statystycznie różnic <sup>319</sup> w żadnej z kategorii odpowiedzi uczniów, to na rycinie 55 widać, że dziewczynki (62,5%; 20) częściej niż chłopcy (40,6%; 13) zgadzały się ze stwierdzeniem *Lubię się uczyć*, chłopcy zaś (37,5%; 12) częściej niż dziewczynki (15,6%; 5) z tym stwierdzeniem się nie zgadzali.

Rodzice bardzo wysoko ocenili zachowanie swoich dzieci w szkole (rycina 56). Niemal cała grupa określiła je jako wzorowe (68,8%; 44) bądź bardzo dobre (29,7%; 19). Tylko jedna osoba (1,6%) przyznała, że jej dziecko zachowuje się w szkole poprawnie.

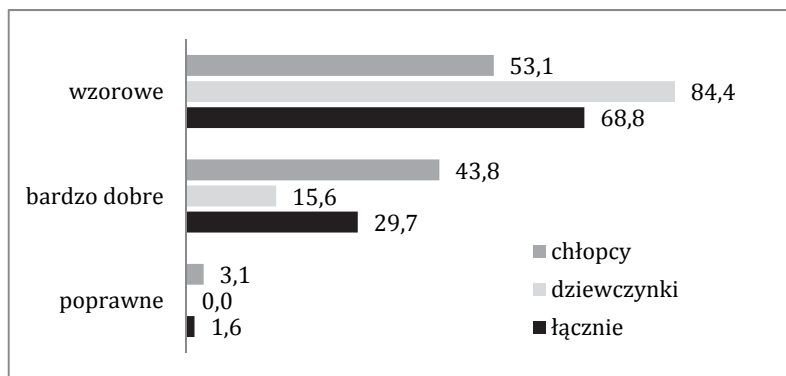
Rodzice chłopców ostrożniej ocenili zachowanie swoich dzieci w szkole niż rodzice dziewczynek. Znacząco częściej wystawiali notę bardzo dobrą <sup>320</sup>, rodzice zaś dziewczynek wzorową <sup>321</sup>.

<sup>318</sup> Na rycinie 55 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 64$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 32$  i chłopców  $N = 32$ . Dwoje dzieci nie uczęszcza do szkoły (nauczanie domowe).

<sup>319</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego.

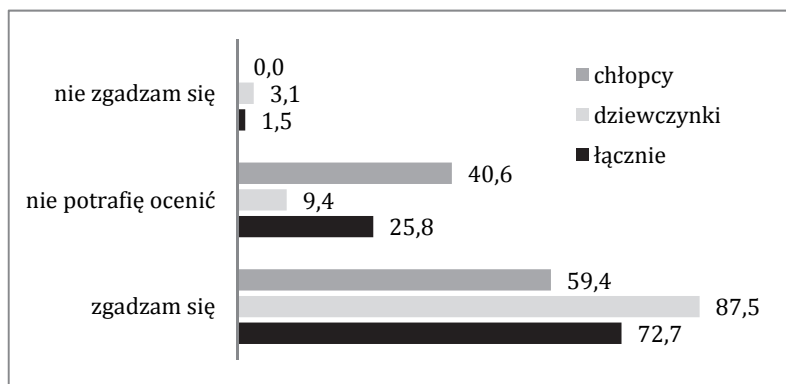
<sup>320</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotną statystycznie różnicę. Wartość testu  $F_p = 6,13$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 32) = 4,05$ .

<sup>321</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotną statystycznie różnicę. Wartość testu  $F_p = 7,52$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 32) = 4,05$ .



Rycina 56. Zachowanie w szkole w opiniach rodziców (w %)322

Ocena rodziców nie jest do końca zgodna z samooceną szachistów dotyczącą stwierdzenia *W szkole dobrze się zachowuję*. Co prawda 72,7% (47) uczniów zgodziło się z tym stwierdzeniem, a tylko jeden (1,5%) był przeciwnego zdania, to jednak znaczący odsetek, bo co czwarty badany (25,8%; 16), nie potrafił stwierdzenia tego ocenić, a tym samym przyznać, że w szkole zachowuje się dobrze (rycina 57).



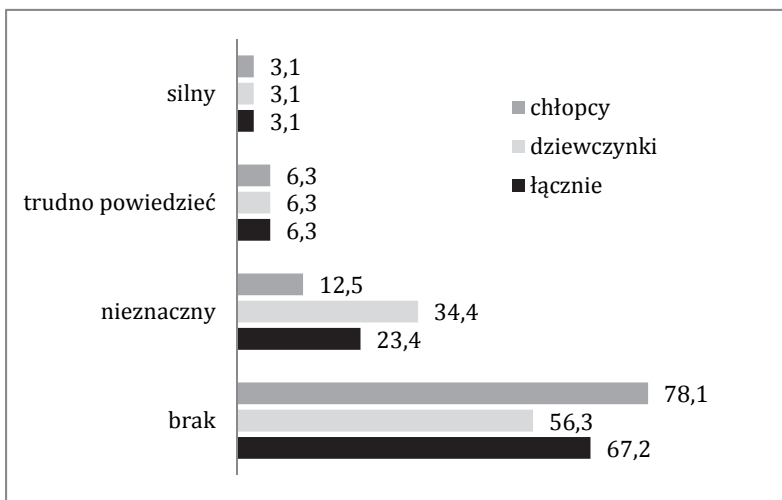
Rycina 57. Samoocena stwierdzenia *W szkole dobrze się zachowuję* (w %)323

<sup>322</sup> Na rycinie 56 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 64 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 32 i chłopców N = 32. Dwoje rodziców nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, ponieważ ich dzieci nie uczęszczają do szkoły (nauczanie domowe).

<sup>323</sup> Na rycinie 57 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 64 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 32 i chłopców N = 32. Dwoje dzieci nie uczęszcza do szkoły (nauczanie domowe).

Odnotowano znaczące różnice w samoocenie stwierdzenia *W szkole dobrze się zachowuję* dziewcząt i chłopców. Dziewczęta (87,5%; 28) istotnie częściej<sup>324</sup> niż chłopcy (59,4%; 19) zgadzały się z nim, chłopcy zaś (40,6%; 13) istotnie częściej<sup>325</sup> niż dziewczynki (9,4%; 3) nie potrafili go ocenić.

Zdaniem większości rodziców (67,2%; 43) ich dziecko nie przejawia lęku wobec szkoły. Spośród osób badanych 23,4% (15) wskazało na nieznaczny lęk, a 6,3% (4) nie potrafiło tego ocenić. Dwie osoby (3,1%) przyznały, że szkoła wzbudza w ich dziecku silne poczucie lęku (rycina 58).



Rycina 58. Lęk wobec szkoły w opiniach rodziców (w %)<sup>326</sup>

Rodzice dziewczynek (34,4%; 11) istotnie częściej<sup>327</sup> niż chłopców (12,5%; 4) wskazywali, że szkoła wzbudza w ich dziecku nieznaczny lęk.

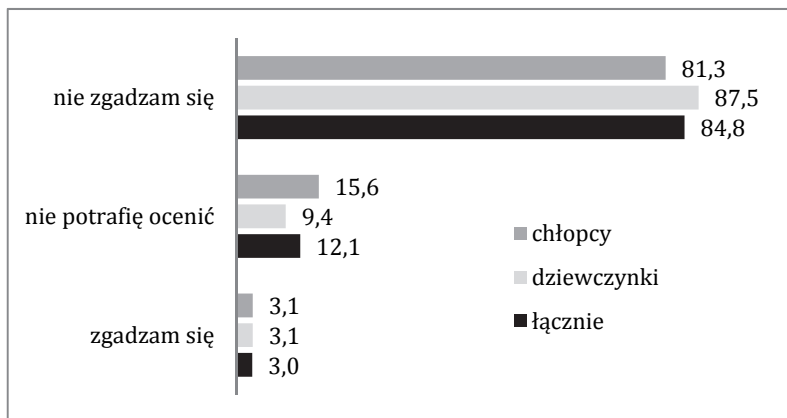
<sup>324</sup> Różnica ta jest istotna statystycznie. Wartość testu  $F_p = 6,78$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;32) = 4,05$ .

<sup>325</sup> Różnica ta jest istotna statystycznie. Wartość testu  $F_p = 8,74$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;32) = 4,05$ .

<sup>326</sup> Na rycinie 58 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 64$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 32$  i chłopców  $N = 32$ . Dwoje rodziców nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, ponieważ ich dzieci nie uczęszczają do szkoły (nauczanie domowe).

<sup>327</sup> Różnica ta jest istotna statystycznie. Wartość testu  $F_p = 4,24$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;32) = 4,05$ .

Natomiast z samooceny szachistów wynika, że u większości z nich nie występują lęk oraz obawy związane ze szkołą. Aż 84,8% (54) badanych dzieci nie zgodziło się ze stwierdzeniem *Szkoła budzi we mnie lęk i obawy*, 12, 1% (8) nie potrafiło go ocenić, a tylko dwie (3,0%) zgodziły się z nim (rycina 59).



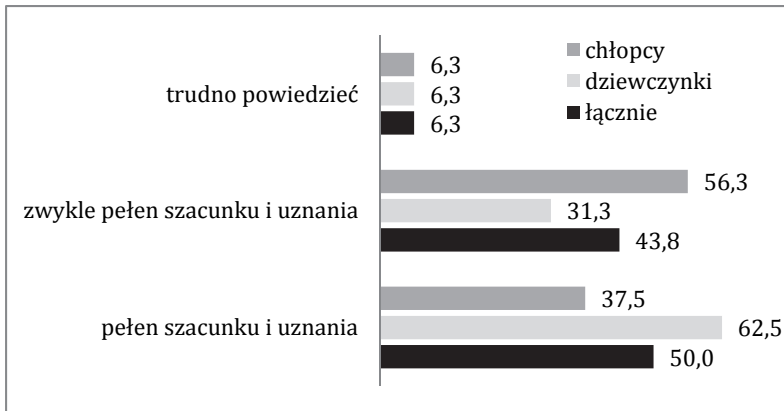
Rycina 59. Samoocena stwierdzenia *Szkoła budzi we mnie lęk i obawy* (w %)<sup>328</sup>

Dziewczynki i chłopcy bardzo podobnie ocenili stwierdzenie *Szkoła budzi we mnie lęk i obawy*. Nie odnotowano różnic<sup>329</sup> w żadnej z kategorii odpowiedzi – *zgadzam się*, *nie potrafię ocenić* i *nie zgadzam się*.

Rodzice bardzo dobrze ocenili stosunek swoich dzieci do nauczycieli. Aż 93,8% (60) wskazało, że charakteryzuje się on zawsze bądź zwykle szacunkiem i uznaniem. Jedynie cztery osoby (6,3%) nie potrafiły go ocenić (rycina 60).

<sup>328</sup> Na rycinie 59 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 64 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 32 i chłopców N = 32. Dwoje dzieci nie uczęszcza do szkoły (nauczanie domowe).

<sup>329</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnej z kategorii.



**Rycina 60. Stosunek do nauczycieli w opiniach rodziców (w %)<sup>330</sup>**

Rodzice dziewczynek (62,5%; 20) częściej<sup>331</sup> niż chłopców (37,5%; 12) oceniali stosunek swoich dzieci do nauczycieli jako *pełen szacunku i uznania* natomiast chłopców (56,3%; 18) częściej<sup>332</sup> niż dziewczynek (31,3%; 10) jako *zwykle pełen szacunku i uznania*.

Dziecięca samoocena stwierdzenia *Mam w szkole świetnych nauczycieli* nie jest do końca zbieżna z rodzicielską oceną stosunku dziecka do nauczycieli. Co prawda, ponad połowa (57,6%; 37) szachistów zgodziła się z omawianym stwierdzeniem, jednak co czwarty (25,8%; 16) zaprzeczył mu. Znaczący odsetek, bo 16,7% (11), nie potrafił ocenić swoich nauczycieli (rycina 61).

Dziewczynki wyraźnie lepiej oceniały swoich nauczycieli. Istotnie częściej<sup>333</sup> (71,9%; 23) od chłopców (43,8%; 14) zgadzały się ze stwierdzeniem *W szkole mam świetnych nauczycieli*. Chłopcy zaś częściej<sup>334</sup> niż dziewczynki, co wynika z danych zamieszczonych na rycinie 61, nie potrafili go ocenić i nie zgadzali się z nim.

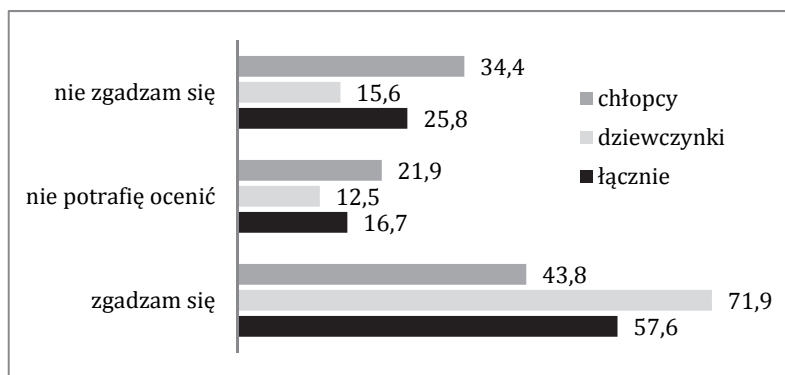
<sup>330</sup> Na rycinie 60 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy  $N = 64$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 32$  i chłopców  $N = 32$ . Dwoje rodziców nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, ponieważ ich dzieci nie uczęszczały do szkoły (nauczanie domowe).

<sup>331</sup> Różnica ta nie jest istotna statystycznie. Wartość testu  $F_p = 4,02$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;32) = 4,05$ .

<sup>332</sup> Różnica ta nie jest istotna statystycznie. Wartość testu  $F_p = 3,96$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;32) = 4,05$ .

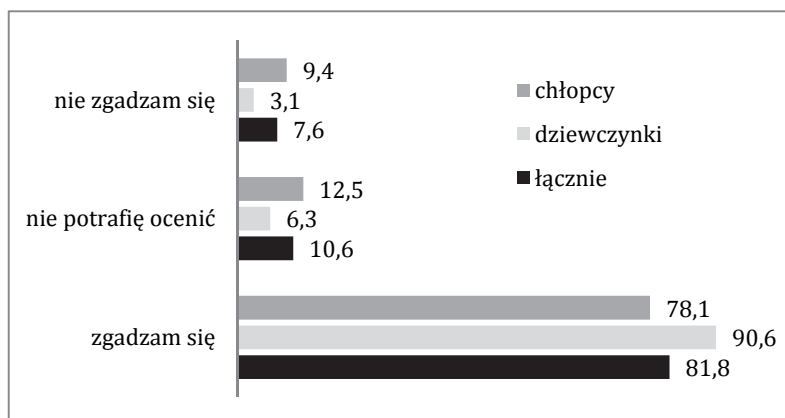
<sup>333</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotną statystycznie różnicę. Wartość testu  $F_p = 5,18$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;32) = 4,05$ .

<sup>334</sup> Różnice te jednak nie są istotne statystycznie.



Rycina 61. Samoocena stwierdzenia *Mam w szkole świętnych nauczycieli* (w %)<sup>335</sup>

Zdecydowana większość szachistów czuje się doceniana przez nauczycieli. Aż 81,8% (54) badanych zgodziło się ze stwierdzeniem *Nauczyciele mnie doceniają*, co dziesiąty (10,6%; 6) nie potrafił go ocenić, a tylko 7,6% (4) się z nim nie zgodził (rycina 62).



Rycina 62. Samoocena stwierdzenia *Nauczyciele mnie doceniają* (w%)<sup>336</sup>

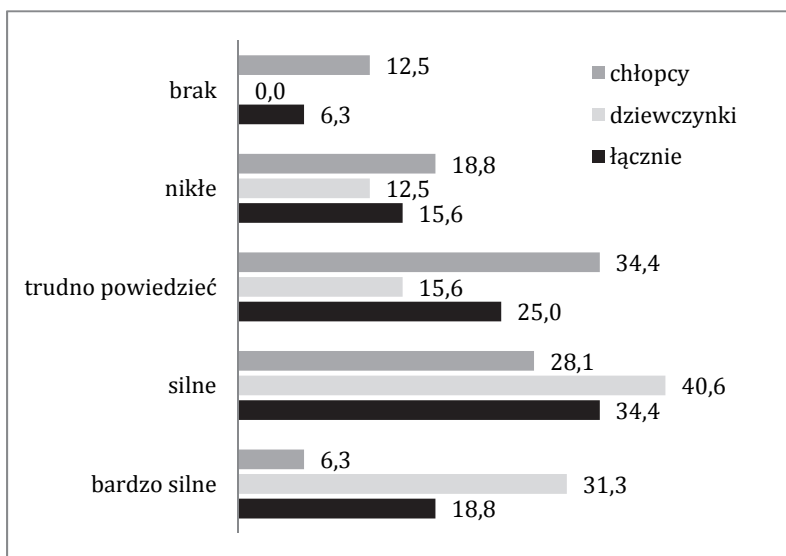
<sup>335</sup> Na rycinie 61 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 64 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 32 i chłopców N = 32. Dwoje dzieci nie uczęszcza do szkoły (nauczanie domowe).

<sup>336</sup> Na rycinie 62 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 64 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 32 i chłopców N = 32. Dwoje dzieci nie uczęszcza do szkoły (nauczanie domowe).



Dziewczynki nieco częściej niż chłopcy odczuwały, że są przez nauczycieli doceniane. Jednakże analiza nie wykazała istotnych różnic w żadnej z kategorii odpowiedzi.

Jak widać na rycinie 63, rodzice dostrzegali (53,1%; 34) zaangażowanie swoich dzieci w prace o charakterze wolontariackim na rzecz szkoły (łącznie kategorie bardzo silne i silne). Jednakże co czwarty badany (25,0%; 16) nie potrafił tego zaangażowania ocenić, a 21,6% (14) praktycznie takich działań nie dostrzegało (łącznie kategorie nikłe i brak).



**Rycina 63. Zaangażowanie w prace na rzecz szkoły (wolontariat) w opiniach rodziców (w %)<sup>337</sup>**

Zaangażowanie to zostało odmiennie ocenione przez rodziców dziewczynek i chłopców. Z analiz wynika, że dziewczynki istotnie częściej<sup>338</sup> angażowały się w działania wolontariackie na terenie szkoły niż chłopcy.

<sup>337</sup> Na rycinie 63 przedstawiono procent wyliczony dla całej badanej grupy N = 64 (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek N = 32 i chłopców N = 32. Dwoje rodziców nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, ponieważ ich dzieci nie uczęszczają do szkoły (nauczanie domowe).

<sup>338</sup> Istotne statystycznie różnice dostrzeżono w przypadku dwóch kategorii: bardzo silne zaangażowanie i brak zaangażowania.

### **Zajęcia dodatkowe**

Dziesięcioro rodziców (15,2%) przyznało, że ich dziecko nie uczęszcza na żadne (poza szachami) zajęcia dodatkowe. Wśród tych dzieci jest pięć dziewczynek i pięciu chłopców.

Pozostałe 56 dzieci uczestniczy średnio w 2,6 zajęć dodatkowych w szkole bądź poza nią (od 1 do 8; najczęściej w 2 lub 3). Dziewczynki i chłopcy uczęszczają na zbliżoną liczbę zajęć dodatkowych – dziewczynki na 2,7 (od 1 do 6), a chłopcy na 2,5 (od 1 do 8).

Najczęściej wybieranymi zajęciami dodatkowymi są zajęcia sportowe (rycina 64). Uczestniczy w nich 40 dzieci (71,4%). Większość dzieci, bo 29, uczęszcza na jeden typ zajęć sportowych, ale są również takie (9 osób), które wybrały dwa rodzaje, a nawet trzy (2 osoby). Najpopularniejszymi zajęciami sportowymi wśród szachistów są zajęcia pływackie (16 osób), piłka nożna (8 osób) oraz tenis (5 osób). Rzadziej wybierane są: koszykówka, siatkówka, piłka ręczna i lekkoatletyka (po 3 osoby) oraz sporadycznie: badminton, judo, jazda na rolkach, gimnastyka, tenis stołowy i jazda konna (po 1 osobie). Sześć osób nie określiło, na jaki rodzaj zajęć sportowych uczęszcza dziecko.

Rzadziej niż sportowe wybierane są zajęcia matematyczne (26 osób; 46,4%) oraz języki obce (22 osoby; 39,3%) – głównie język angielski (19 osób).

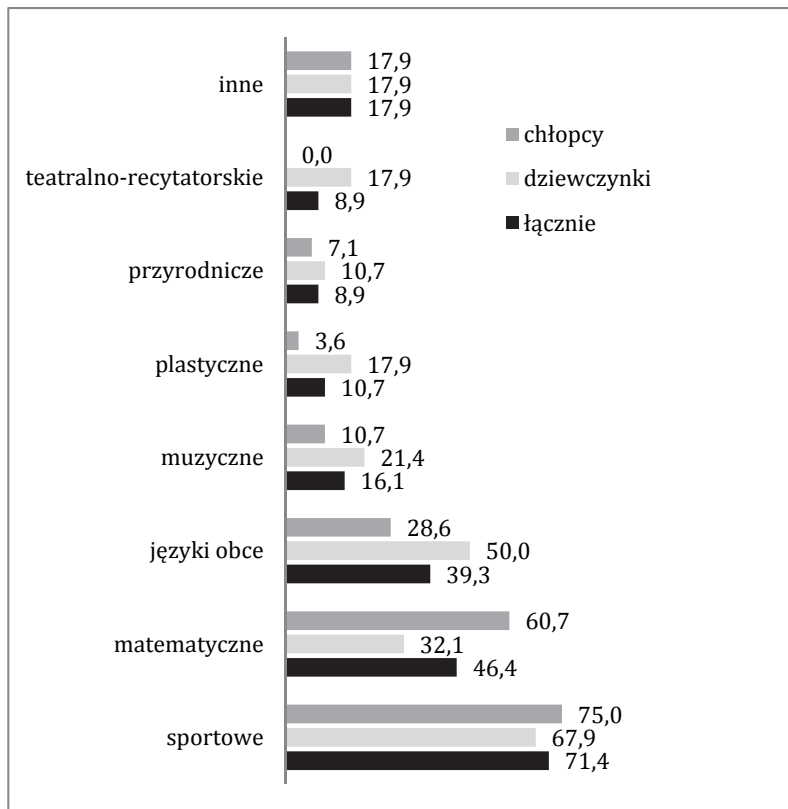
Dziewięcioro dzieci (16,1%) uczęszcza na zajęcia muzyczne (głównie chóru szkolnego – 4 osoby; gry na pianinie i do szkoły muzycznej – po 3 osoby; gry na gitarze – 2 osoby oraz kształtowania słuchu – 1 osoba), sześcioro (10,7%) na plastyczne i po pięcioro (8,9%) na przyrodnicze i teatralno-recytatorskie.

Dziesięcioro szachistów uczestniczy w innych zajęciach dodatkowych, w tym: informatycznych i historycznych (po 2 osoby) oraz fizycznych, chemicznych, polonistycznych, astronomicznych, tanecznych, baletowych, Uniwersytetu Dzieci (po 1 osobie) (por. rycina 64).

---

Kategoria bardzo silne zaangażowanie - wartość testu  $F_p=6,82$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;32) = 4,05$ .

Kategoria brak zaangażowania - wartość testu  $F_p = 5,11$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05;2;32) = 4,05$ .



Rycina 64. Pozaszachowe zajęcia dodatkowe (w %) <sup>339</sup>

Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy najczęściej (i ze zbliżoną częstością) wybierają zajęcia sportowe. W dalszej kolejności dziewczynki wybierają zajęcia języków obcych (głównie języka angielskiego) i matematyczne, chłopcy zaś częściej matematyczne i rzadziej języki obce (również głównie język angielski). Grupy różnią się w częstościach wyboru zajęć matematycznych <sup>340</sup> (chłopcy wybierają je zdecydowanie częściej) oraz teatralno-recytatorskich <sup>341</sup>, których chłopcy nie wybierają w ogóle.

<sup>339</sup> Na rycinie 64 procent policzono dla całej badanej grupy uczestniczącej w zajęciach dodatkowych  $N = 56$  (seria łącznie) oraz oddzielnie dla dziewczynek  $N = 28$  i chłopców  $N = 28$ .

<sup>340</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 4,70$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 61) = 3,92$ .

<sup>341</sup> Analiza testem porównywania częstości  $F_p$  Góralskiego wykazała istotne statystycznie różnice. Wartość testu  $F_p = 6,28$ ; wartość krytyczna  $F_p(0,05; 2; 61) = 3,92$ .

## Czynniki warunkujące rozwój szachowego talentu

### Katalizatory szachowego talentu

Zdaniem doświadczonych trenerów rozwój szachowego talentu niemal w równym stopniu zależy od czynników związanych z samym szachistą (jego cech, umiejętności, predyspozycji czy zachowań), jak również z nim niezwiązanymi.

Na czynniki niezwiązane z osobą szachisty uwagę zwróciło 15 trenerów (71,4%)<sup>342</sup>, wskazując ich od jednego do czterech. Sześciu szkoleniowców uznało, że katalizatorem rozwoju szachowego talentu jest wsparcie ze strony rodziców. Trenerzy przyznali, że wspierający rodzice: mają właściwe podejście, są przyjaźni szachom, tworzą dobrą atmosferę w zespole (zawodnik, trener, rodzic) niezależnie od wyników, nie wywierają na dziecku presji oraz wspierają finansowo.

Również sześciu szkoleniowców przyznało, że istotny na drodze do rozwoju szachowego talentu jest odpowiedni dobór trenera. Badani podkreślali wagę regularności pracy zawodnika z trenerem oraz jego profesjonalizm (wiedza, talent pedagogiczny, w razie konieczności umiejętność przejęcia odpowiedzialności za wynik). Jak pisał jeden ze szkoleniowców Akademii:

„Najważniejsze cechy trenera: cierpliwość, doświadczenie, entuzjazm, przygotowanie merytoryczne. Pozytywne cechy trenera i uzdolniony szachista często dają duże szanse na sukces”.

Trzech trenerów nacisk położyło na odpowiedni dobór turniejów, co ich zdaniem jest nieodzowne, aby talent szachowy prawidłowo się rozwijał. Konieczny jest kontakt z dobrymi graczami, arcymiistrzami (również podczas zgrupowań). Jeden ze szkoleniowców podał jasne kryterium doboru turnieju szachowego:

„Istotna jest także praktyka – gra i dobieranie startów w turniejach (o ile jest taka możliwość) o odpowiednim poziomie sportowym, gdzie minimum

---

<sup>342</sup> Procent policzony dla N = 21 – jeden trener nie udzielił odpowiedzi.

75% uczestników jest lepsza i równa poziomowi grającego”.

Pojedynczy trenerzy wymieniali inne czynniki niezależne od samego szachisty, które sprzyjają rozwojowi jego talentu: ograniczenie innych obowiązków (np. szkolnych) i skupienie się wyłącznie na szachach; odpowiednie „otoczenie szachowe” rozumiane jako dostęp do szachowej literatury, programów szachowych oraz szachistów; nauka przedmiotów ścisłych; zajęcia sportowe, akceptacja niegrających rówieśników oraz „dobra szkoła”.

Rolę „dobrej szkoły” oraz współpracy środowisk uzdolnionego szachisty tak opisał jeden z trenerów:

„Prócz wykorzystania naturalnego potencjału ucznia oraz wiedzy i talentu pedagogicznego szkoleniowca niezwykle istotna jest współpraca (zrozumienie i stwarzanie warunków do realizacji nakreślonego planu szkoleniowego rozwoju i startów) rodziców, trenera, szkoły (zrozumienie dla wyjazdów na turnieje i opuszczania godzin). Wszystko powinno być realizowane w możliwie najbardziej optymalnym zakresie czasowym (godziny szkoleń, pracy samodzielnej) i programie startów, w przypadku szachów klasycznych, koniecznie przy udziale opiekuna i trenera”.

Na rolę czynników związanych z osobą szachisty (cech, umiejętności, zachowań i predyspozycji), sprzyjających rozwojowi jego potencjału uwagę zwróciło 14 trenerów (66,7%)<sup>343</sup>. Wymieniali oni od jednego do aż ośmiu takich czynników.

Najwięcej trenerów, pięciu, wskazało umiejętność samodzielnej pracy, a czterech pasję. Znamienne są stwierdzenia dwóch trenerów:

„Decyduje miłość do szachów”.

„Bardzo ważną rolę odgrywa dom. Nie bez znaczenia są pieniądze. Ale najważniejsza jest miłość do szachów”.

---

<sup>343</sup> Procent policzony dla N=21 – jeden trener nie udzielił odpowiedzi.

Trzech szkoleniowców uznało, że pracowitość jest cechą, która sprzyja rozwojowi szachowego talentu, a jeden z trenerów wyraźnie podkreślił, że:

„Generalnie rozwój zależy bardziej od włożonej pracy niż talentu”.

Po dwóch trenerów uznało, że katalizatorem szachowego talentu są: systematyczność, samodyscyplina i motywacja wewnętrzna.

Pojedynczy trenerzy oprócz talentu, inteligencji ogólnej i zdrowia wymieniali inne czynniki będące katalizatorami szachowego rozwoju, a wśród nich: umiejętności – wyciągania wniosków, radzenia sobie ze stresem, z porażkami, a także odporność psychiczną i wiarę w siebie; cechy – dociekliwość, umiłowanie rywalizacji, zaangażowanie, optymizm, silną wolę; procesy poznawcze – dobrą pamięć, zdolność koncentracji uwagi, a także sprzyjające kreatywności – bogatą wyobraźnię i twórcze podejście do rozwiązywania problemów.

Podsumowaniem opinii trenerów na temat katalizatorów szachowego talentu mogą być słowa jednego z nich:

„Nie istnieje uniwersalny wzorzec psychologiczny uzdolnionego szachisty. Najlepsi zawodnicy świata bywali charakterologicznie porywczy (Kasparow), ale i skromni (Karpow); zadufani w sobie (Nakamura), ale i ciągle krytyczni wobec siebie (Anand). Także brak 1–2 cech uważanych za nieodzowne dla silnego szachisty nie stanowi zasadniczo większej przeszkody dla osiągnięcia przez niego sukcesów (vide chociażby nieumiejętność przyjmowania krytyki Nakamury czy dążenie do nadmiernej kreatywności Jobavy). W istocie sukces szachisty sprowadza się do:

- 1) autentycznej sympatii dla tej gry, dążenia do pogłębiania wiedzy na jej temat i wynikającej z nich ciężkiej pracy;
- 2) wsparcia rodziców (także finansowego);

3) profesjonalnej opieki trenerskiej oraz (w najmniejszym stopniu – powszechnie przyjmuje się tu 1%)

4) sumy pozytywnych cech charakteru wyróżniających takiego zawodnika spośród rówieśników, przy czym – jak już wspomniano – «mieszanka» wyżej wspomnianych, pozytywnych cech może być prawie dowolna, gdyż wpływać będzie ostatecznie właściwie tylko na styl gry takiego zawodnika”.

### **Inhibitory szachowego talentu**

Wskazane przez trenerów Akademii inhibitory szachowego talentu przeanalizowano również w odniesieniu do osoby szachisty – dzieląc na te bezpośrednio z nim związane i niezwiązane. Nieco więcej trenerów, bo 16 (84,2%)<sup>344</sup> podkreśliło czynniki niezwiązane z szachistą (podając ich od jednego do trzech), podczas gdy 14 (73,7%)<sup>345</sup> na związane (od jednego do czterech).

Wśród czynników niezwiązanych z osobą szachisty najczęściej (9 wskazań) wymieniano nieodpowiednie podejście rodziców, w tym między innymi: rozpieszczanie, nadmierne oczekiwania, toksyczność, zbyt szybkie zniechęcenie, niezdrowe ambicje, presję na wynik, emocjonalne decyzje związane ze zbyt częstą zmianą trenera oraz brak wsparcia w trudnych momentach rozwoju szachowego.

Poświęcanie zbyt dużej ilości czasu na inne aktywności (w tym na: gry komputerowe, inne zainteresowania, szkołę) jako inhibitor szachowego talentu wskazało sześciu trenerów, a czterech nieodpowiedni dobór szkoleniowca lub jego brak, a co z tym związane niewłaściwe podejście do nauki szachów. Oto jak opisali to dwaj trenerzy Akademii:

„Nieumiejętna praca trenera (np. uczenie zawodnika gotowych schematów nastawionych na

---

<sup>344</sup> Procent policzony dla N = 19 – trzech trenerów nie udzieliło odpowiedzi.

<sup>345</sup> Procent policzony dla N = 19 – trzech trenerów nie udzieliło odpowiedzi.

sukcesy za młodu, które na dłuższą metę są niekorzystne i trudne do oduczenia)”.  
„Budowanie wiedzy szachowej na płytkich, bocznych wariantach debiutowych. Zbyt częsta gra w przeciętnych turniejach, nie analizowanie rozgrywanych partii lub robienie tego pobieżnie, np. jedynie poprzez oceny programów grających. Niesystematyczna praca, bez konkretnie nakreślonego planu i bez należytego nadzoru i wspomagania odpowiedniej klasy szkoleniowca”.

Brak odpowiedniego wsparcia rodziców i trenera może skutkować również nieodpowiednim doбором turniejów dla gracza, na co uwagę zwróciło trzech szkoleniowców. Również trzech, jako czynnik mogący powodować zahamowanie rozwoju szachowego talentu, wskazało brak środków finansowych.

Pojedynczy trenerzy wymieniali inne, niezwiązane z osobą szachisty inhibitory, a wśród nich: brak akceptacji rówieśników, niewłaściwe towarzystwo, nadmierną krytykę, brak aktywności fizycznej oraz miejsce zamieszkania.

Wśród czynników związanych z osobą szachisty, rozumianych jako jego cechy, umiejętności, predyspozycje czy zachowania, najwięcej trenerów, bo ośmiu, wymieniło lenistwo, czyli brak pracy własnej nad szachami. Jak podkreślił jeden ze szkoleniowców:

„(...) pokutuje nieuzasadnione przekonanie, że wystarczy czysty talent”.

Po czterech uwagę zwróciło na niecierpliwość młodych szachowych talentów, szczególnie w kwestii wyniku oraz ograniczenia funkcji poznawczych, w tym myślenia, koncentracji i pamięci. Zdaniem trzech trenerów zahamowanie rozwoju szachowego talentu może być spowodowane problemami zdrowotnymi, a także brakiem pasji.

Jeden z trenerów wskazał zbyt duży talent jako czynnik, który może powodować zahamowanie szachowego rozwoju. Jak uzasadnia badany, zbyt szybko osiągnięte dzięki talentowi doskonałe wyniki demotywią do dalszej pracy nad szachami.



## Dyskusja wyników

Już u małych dzieci możliwe jest odkrywanie i rozwijanie ich predyspozycji. W pierwszej kolejności zajmują się tym rodzice, którzy obserwują dziecko, włączają je do swoich aktywności. Niektórzy rodzice, wyczuleni na nietypowe potrzeby poznawcze dziecka, poszukują metod lub osób, mogących je zaspokoić. Z czasem część działań w tym kierunku przejmują nauczyciele przedszkola i szkoły. O ile jednak predyspozycje muzyczne czy plastyczne są naturalnym elementem dziecięcych aktywności i przez porównanie dziecka do rówieśników możliwe jest stwierdzenie, że wykraczają one ponad poziom rozwojowy, o tyle w takich dziedzinach jak szachy muszą zaistnieć specjalne warunki, by zauważyć potencjał dziecka. Przeprowadzone badania pozwoliły na zebranie wskaźników, które mogą stać się podstawą pozytywnej identyfikacji uzdolnień szachowych.

Badania nad zdolnymi osobami, mającymi w dorosłości wybitne osiągnięcia, ukazują je jako te, które charakteryzują się dociekliwością, pragnieniem wiedzy, motywacją, kreatywnością by rozwiązywać trudne problemy (por. Freeman, 2000; Wieczerkowski, Croply, 1985). Samo posiadanie określonych zdolności oraz cech osobowości nie jest jednak czynnikiem wystarczającym do tego, by osiągnąć sukces w danej dziedzinie. Znaczące są także rodzina, szkoła i rówieśnicy, którzy mogą stymulować lub hamować rozwój posiadanych predyspozycji.

W obrębie prezentowanych tu badań przedstawiono analizy odnoszące się do młodych, zdolnych szachistów, którzy już na wczesnym etapie rozwoju, dzięki obiektywnym osiągnięciom, zostali zidentyfikowani, jako posiadający wyższy niż przeciętny potencjał w dziedzinie szachów.

### Charakterystyka uzdolnionego szachisty i jego środowiska

Predyktorami uzdolnień szachowych są przede wszystkim zdolności ogólne, wiedza, pamięć oraz motywacja (Van der Maas, Wagenmakers, 2005). Za szczególnie wyróżniające szachistów badani uznali **zdolności intelektualne**, w szczególności zdolność do analizy

i syntezy, dobrą pamięć, logiczne myślenie, łatwość uczenia się, uwagę i koncentrację – takie odpowiedzi podawali trenerzy, proszeni o scharakteryzowanie zdolnego szachisty. Są to cechy charakterystyczne dla ogółu osób zdolnych intelektualnie (por. Eby, Smutny, 1998; Limont, 2010; Nęcka, 2003; O'Regan, 2005; Sternberg, 2001), lecz także niezbędne do tego, by osiągnąć wysoki standard w grze w szachy (Frydman, Lynn, 1992). Przy tym w grze w szachy podkreśla się szczególnie duże znaczenie pojemności pamięci roboczej oraz wyobraźni (por. Maass, D'Ettole, Cadinu 2008).

Franz J. Mönks uwzględnił w swoim modelu zdolności twórcze. Osoby posiadające wysoki poziom zdolności twórczych rozwiązują problemy w sposób inny niż ci, którzy mają niski ich poziom. Potrafią dostrzec nowe perspektywy w opatrzonych już zjawiskach i problemach, są pomysłowi w myśleniu i w działaniu w określonych dziedzinach (Painter, 1993). Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że u zdolnych szachistów ujawniają się także **zdolności twórcze**, w tym: bogata wyobraźnia, oryginalność myślenia i pomysłowość oraz, w mniejszym stopniu, poczucie humoru. Właściwości te mogą przyczyniać się do kreowania nowych idei we wszystkich aspektach gry szachowej – debiucie, grze środkowej i końcowej, ale również przejawiać się na przykład w umiejętności tworzenia zadań szachowych, czy, w przyszłości, oryginalnego podejścia do szachowego treningu. Badani trenerzy i rodzice nie zauważają zachowań nonkonformistycznych. Być może w środowisku rodzinnym oraz w czasie treningów zachowania takie nie ujawniają się.

Badania testowe potwierdziły spostrzeżenia trenerów dotyczące wyobraźni twórczej młodych szachistów. Uzyskano jednak dość zróżnicowane wyniki dotyczące myślenia dywergencyjnego: tu odnotowano niski poziom oryginalności myślenia. Można tłumaczyć to zjawisko specyfiką badania testowego. W teście bazującym na uzupełnianiu rysunków dziewczynki osiągnęły wyższe wyniki, co może być skutkiem ich zamiłowań i zdolności w dziedzinie plastyki. Z kolei testy słowne mogą być trafniejszym narzędziem do badania twórczości językowej. W tym przypadku, ze względu na specyfikę gry w szachy, warto rozważyć w przyszłych badaniach kryteria oceny zdolności twórczych adekwatniejsze do tej właśnie dziedziny, w tym

uwzględnienie wyobraźni przestrzennej i zdolności do obrazowania oraz przekształcania w umyśle (por. Maass, D'Ettole, Cadinu, 2008).

Badani rodzice i trenerzy uwzględnili także w swoich deklaracjach ujawniające się zdolności kierunkowe, które przejawiają zdolni szachiści. W tym zakresie trenerzy koncentrują się głównie na wskazywaniu takich predyspozycji młodego człowieka, które są istotne dla jego treningu i osiągnięć szachowych. Te różnice w nominacjach zdolności kierunkowych podkreślają znaczenie rodziców w procesie identyfikowania ponadprzeciętnego potencjału swoich dzieci. Można sądzić, że dzięki ich wrażliwości na dziecięce potrzeby rozpoczęto systematyczne treningi szachowe.

Zdaniem badanych młodzi szachiści najczęściej posiadają zdolności matematyczne i sportowe. Przejawami zdolności matematycznych są między innymi myślenie matematyczne, związane z symbolami i rozumieniem struktury zadań matematycznych, lecz także rozumienie i operowanie schematami, metodami, zasadami matematycznymi oraz szybkie tempo obliczeń; myślenie abstrakcyjne, wyobraźnia przestrzenna oraz odporność fizyczna (por. Dryden, Vos, 2000; Gruszczyk-Kolczyńska, 2012; Krutiecki, 1971). Osoba o tym typie zdolności potrafi dostrzegać problemy matematyczne, przetwarza je, analizując problem i szukając pomysłów na rozwiązanie, a także przechowuje informacje matematyczne i dostrzega je w otaczającym świecie (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012; Krutiecki, 1971). Ten typ zdolności kierunkowych pozwala szachistom analizować i rozumieć zadania szachowe, operować schematem szachownicy przy rozwiązywaniu zadań i problemów czy obliczać i analizować kolejne posunięcia w przestrzeni szachownicy.

Z kolei zdolności sportowe odnoszą się zarówno do sprawności fizycznej, jak i psychicznej osoby. Istotny jest, oprócz ogólnej kondycji, sprawności, szybkości czy wytrwałości, związek posiadanej motywacji, samodyscypliny, dążenia do doskonalenia siebie z osiągnięciami w sporcie (por. Abbott, Collins, 2004; Painter, 1993). Treningi szachowe wymagają samodyscypliny i wytrwałości, udział w turniejach – wytrzymałości fizycznej i psychicznej oraz zamiłowania do rywalizacji. Stąd, chociaż szachy nie są typowym sportem, niezbędne są przy ich uprawianiu właściwości fizyczne (szczególnie

wytrwałość) oraz osobowościowe (zamiłowanie do rywalizacji, dążenie do wygranej) charakterystyczne dla sportowców. Badania potwierdziły, że szachiści przejawiają szerokie zainteresowania sportowe, a także zamiłowanie do współzawodnictwa i wygrywania.

Mönks jako istotny składnik talentu wskazuje na motywację. Element ten, niezbędny w rozwoju talentów, uwzględnia w swojej koncepcji również Gagné (2016), który za najważniejsze uznaje odpowiednio: posiadanie zdolności oraz katalizatory intrapersonalne, w tym w szczególności motywację i wolę, obejmujące gotowość do wysiłku oraz wytrwałość w osiąganiu celu. Również Linda Jarvin i Rena F. Subotnik (2010) oraz Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius i Frank C. Worrell (2011) podkreślają, że w rozwoju talentu konieczne jest posiadanie wewnętrznej motywacji, pozwalającej skupić się na celu i osiągnąć go. W odniesieniu do szachów także motywacja jest istotnym elementem sukcesu, przy tym niezbędnym jej składnikiem jest strach przed porażką oraz pragnienie wygranej (Van der Maas, Wagenmakers, 2005). Czynniki te jest wymieniany przez trenerów jako charakterystyczny dla zdolnych szachistów. Przeprowadzone badania umożliwiły stwierdzenie, że motywacja młodych szachistów ma swoje źródło przede wszystkim w rodzinie, zajęciach szachowych, lecz także w osobistych zainteresowaniach młodych ludzi i akceptowaniu (lubieniu) rywalizacji.

Wielość i wszechstronność zainteresowań stanowią jeden z wyznaczników zdolności (por. Dyrda, 2007; Limont, 2010), a młodzi szachiści mają zróżnicowane zainteresowania. Znaczący jest jednak fakt, że w wielu przypadkach szachy są głównym, a w dwóch przypadkach nawet jedynym zainteresowaniem młodych szachistów. Jak uważa Edward Ćwiok (1997), zainteresowania stymulują do podejmowania działań poznawczych i podejmowania oraz rozwiązywania coraz trudniejszych problemów – skupienie się na jednej dziedzinie prowadzi do podejmowania coraz trudniejszych zadań w tej konkretnej domenie. Jako inne zainteresowania znaczące dla młodych szachistów wymieniane są sportowe, matematyczne, u dziewczynek zaś także muzyczne i plastyczne. Te wyniki pokazują, że u chłopców ujawniają się częściej zainteresowania sprzyjające

treningom szachowym, natomiast u dziewcząt – konkurencyjne dla tej gry.

Uzyskane wyniki są interesujące także z uwagi na pozyskane opinie trenerów, którzy twierdzą, że wielość zainteresowań jest przeszkodą w dążeniu do wybitnych osiągnięć szachowych. Jest to stwierdzenie uzasadnione: w rozwoju zdolności i osiąganiu sukcesów konieczne jest poświęcenie wielu tysięcy godzin (Gagné, 2016); również w szachach niezbędne jest przeznaczenie kilku godzin dziennie na trening (por. van Delft, van Delft, 2010). Dodatkowo, konkurencyjne zainteresowania odrywają szachistę od tego obowiązku, przyczyniając się do obniżania osiągnięć. Stąd mówiąc o uzdolnionym młodym szachiście, należy podkreślić wkładany przez niego czas i wysiłek poświęcone na doskonalenie techniki gry pod opieką dobrego trenera. Zatem konsekwencją wielości zainteresowań może być zatrzymanie w rozwoju szachowym lub wręcz rezygnacja na rzecz innej pasji.

Młodzi szachiści trenują najczęściej w obecności osób dorosłych: trenerów lub nauczycieli, sami lub w grupie rówieśniczej. Przy tym około połowy szachistów woli uczyć się sama, pozostali wolą towarzystwo innych osób lub nie mają preferencji w tym zakresie. Szachiści charakteryzują się przede wszystkim stylem uczenia się nazwanym jako abstrakcyjno-sekwencyjny oraz w mniejszym stopniu konkretno-losowy (por. Dryden, Vos, 2000). Typ abstrakcyjno-sekwencyjny jest charakterystyczny dla osób, które preferują koncepcje teoretyczne i abstrakcyjne, lubią analizować, myśleć logicznie, racjonalnie, są intelektualistami. Typ konkretno-losowy odnosi się do osób kreatywnych, gotowych eksperymentować. Można więc uznać, że młodzi szachiści to najczęściej osoby analityczne, uporządkowane i logiczne oraz/lub kreatywne, intuicyjne, samodzielne i niezależne.

Badani najlepiej uczą się, wykorzystując zmysł wzroku, chociaż najbardziej przekonani są o tym fakcie badani trenerzy. W dalszej kolejności szachiści preferują słuchowy typ percepcji, u niewielkiej grupy dostrzega się także preferencje kinestetyczne. O ile percepcja wzrokowa i słuchowa są akceptowane i uznawane przez osoby dorosłe za oczywiste, o tyle uczniowie o typie kinestetycznym

są postrzegani jako dziwni. Stwierdzenie to może mieć konsekwencje dla procesu uczenia się; większość treści przekazywanych jest przez kanały wzrokowe i słuchowe, pozostałe zaś są pomijane. To ustalenie ukierunkowuje uwagę na znaczenie trafności doboru trenera, który posiada nie tylko kompetencje szachowe, lecz także psychologiczne i dydaktyczne. Niezwykle ważny jest więc dostęp do trenerów, którzy są w swojej dziedzinie ekspertami, lecz przy tym są dobrze dopasowani do dziecka. Mogą oni zapewnić nie tylko odpowiedni poziom szkolenia, lecz również dopasowanie stosowanych metod treningu do indywidualnych potrzeb dziecka (por. Witte i in., 2015).

Badania Anique B.H. de Bruin pokazują, że młodzi elitarni szachiści mają motywację nastawioną na osiągnięcia (w tym na wygraną) oraz wyznaczone cele, związane z systematycznymi treningami. Motywacja ta, wzmacniana faktem, że właściwie każda rozgrywka kończy się wygraną lub przegraną, jest wstępnym warunkiem do tego, by angażować się w treningi szachowe. Z kolei brak konkurencyjności oraz niska motywacja do osiągnięcia mistrzostwa przyczynia się do rezygnacji (de Bruin, Rikers, Schmidt, 2007). Szczególnie w przypadku dziewczynek wygrane w turniejach są motywujące – zdaniem badaczy czasem nawet stanowią czynnik decydujący o pozostaniu w sporcie (van Delft, van Delft, 2010). Z kolei chłopcy są uznawani za bardziej agresywnych, nastawionych na wygraną, a nawet częściej gotowych do łamania zasad, by osiągnąć sukces (Maass, D’Ettole, Cadinu, 2008). Prezentowane badania potwierdzają, że zdecydowana większość szachistów i szachistek lubi rywalizację. Podejmują różne jej formy, mając nadzieję na wygraną oraz na nagrody i wyróżnienia. Jest to ważny element budowania ich motywacji do gry w szachy.

Interesujący okazał się wątek dotyczący cech i zachowań zdolnych szachistów ocenianych przez osoby dorosłe jako negatywne. Rodzice są w tym względzie bardziej łagodni – część z nich w ogóle takich cech nie zauważa. Głównym problemem, na który zwracają uwagę dorośli, jest nadmierna wrażliwość młodych ludzi na krytykę (potwierdzona w samoocenie szachistów) oraz nieustępliwość. Zdaniem Karel i Merijn van Delft (2010) to rolą rodziców jest

wspieranie tych młodych szachistów, którzy są nadmiernie ambitni i samokrytyczni. Za problem widoczny u młodych szachistów są uznawane także nierównomierny rozwój i trudności w relacjach z dorosłymi osobami (wskazania trenerów) oraz nadpobudliwość emocjonalna, nieśmiałość i problemy zdrowotne (wskazania rodziców). Czynniki te, jako charakterystyczne dla zdolnych, są określane jako asynchronia rozwojowa oraz nadmierne pobudliwości (por. Limont, 2013; Piechowski, 2015).

Interesujący okazał się także wątek dotyczący poziomu samooceny badanych szachistów. Wynika on zarówno z wewnętrznej analizy i porównania osiągnięć w jednej dziedzinie do osiągnięć w innych obszarach, oraz zewnętrznych – przez porównanie się do rówieśników. Istotne w budowaniu samooceny są także komunikaty przekazywane przez nauczycieli i rodziców. Osoby zdolne nie zawsze posiadają wysoki poziom samooceny, szczególnie w tych dziedzinach, w których nie mają osiągnięć (Plucker, Stocking, 2001). Prezentowane badania ukazują szachistów jako osoby posiadające świadomość swoich mocnych stron i wierzących w możliwość osiągnięcia sukcesu. Ponadto szachiści oceniają siebie jako takich, którzy mają wysokie oczekiwania wobec własnych ocen szkolnych, są także we własnej opinii dobrze zachowującymi się, a przy tym dobrymi uczniami, chociaż według deklaracji, jedynie około połowy badanych lubi się uczyć. Szachiści potrafią także zdefiniować swój preferowany styl percepcji i uczenia się – ich świadomość w tym zakresie może być czynnikiem wpływającym na wysokie osiągnięcia w nauce. Ponadto około połowy badanych ma niski poziom lęku. Istotne w badania okazały się także te elementy, które odnoszą się do cech pożądanых w treningu szachowym. Ponad połowa badanych stwierdza, że lubi rozwiązywać nowe problemy, że są dociekliwi, dokładni, planują i osiągają cele, są asertywni – potrafią bronić swojego zdania. Nie utożsamiają się ze stwierdzeniem, że wolno pracują lub szybko się męczą, rozpraszają, nudzą. Blisko 70% badanych wierzy, że osiągnie sukces. Ponadto we własnych oczach są pozytywnie nastawieni do ludzi, chętni do pomocy, solidni (można na nich liczyć). Ten pozytywny wizerunek może sprzyjać ich wyższym aspiracjom i osiągnięciom (por. Rudasill i in., 2009).

Istotnym elementem badań było dookreślenie relacji i oddziaływań środowiska w życiu młodych szachistów.

Badacze podkreślają znaczenie środowiska rodzinnego w rozwoju zdolności. Jako pozytywne oddziaływania wymienia się takie, jak zapewnienie wstępnego szkolenia dziecka – są często jego pierwszymi nauczycielami w danej dziedzinie. Zapewniają także dostęp do trenerów i nauczycieli, często elitarnych, posiadających wysoki poziom kompetencji, a także osób, które zapewniają dostęp do innych osób wspierających, również psychologów. Z czasem zmieniają trenerów, dopasowując ich do poziomu rozwoju i potrzeb dziecka oraz ściśle z nimi współpracują. Rodzice mają również gotowość do ponoszenia wysokich kosztów – obciążenia finansowego, organizacyjnego i psychicznego. Są gotowi do dużego poświęcenia – wyrzekają się nawet realizacji swoich potrzeb, by umożliwić rozwój dziecku. Wpływają na jego motywację – zachęcają, podpowiadają, chwala; chociaż dzieci w danej dziedzinie mają także bardzo wysoką motywację wewnętrzną. Uczą też efektywnie wykorzystywać swój wolny czas (Witte i in., 2015).

Rodzina pełni inspirującą rolę w kształtowaniu zainteresowań i postaw dzieci. W rodzinie dziecko poznaje różne dziedziny, aktywnie włącza się w te, które cenią rodzice. Z kolei rodzice, przez swoje zaangażowanie sprawiają, że dziecko w naturalny sposób uznaje określone aktywności za ważne oraz atrakcyjne i od najmłodszych lat może zanurzać się w danej dziedzinie<sup>346</sup>. Znaczenie w rozwoju uzdolnionej młodzieży mają w szczególności rodzice, którzy zajmują się taką samą dziedziną sportu. Rodzice dbają nie tylko o rozwój kompetencji szachowych, lecz także innych, istotnych dla młodego człowieka i niezbędnych w tej dyscyplinie sportu. Bez wsparcia rodziców lub innych dorosłych młodzież nie jest w stanie osiągnąć najwyższych wyników. Rodzice umożliwiają systematyczne treningi, opłacając je, lecz także stymulują dzieci do uczenia się niezależnie od treningu, wykazując entuzjazm dla ich wysokich wyników, będąc słuchaczami i odbiorcami ich doświadczeń i przeżyć (van Delft, van Delft, 2010), chociaż część rodziców nie jest w stanie

---

<sup>346</sup> W przypadku szachów najczęściej jest to wiek 5–7 lat (por. Witte i in., 2015).



zrozumieć potrzeb edukacyjnych i rozwojowych swoich zdolnych dzieci i czują się też bezradni w tym zakresie (Mönks, 2014). Także nadmierne ambicje i wymagania rodziców mogą sprawiać trudności i być inhibitorem rozwoju (van Delft, van Delft, 2010).

Analizy biografii wybitnych szachistów wyraźnie pokazują, że dom jest miejscem, w którym nabywa się pierwszych umiejętności w tej dziedzinie, rodzice zaś są osobami dzielącymi się swoimi pasjami i wzmacniają zainteresowania dzieci. Również w prezentowanych badaniach w blisko połowie przypadków zainteresowania szachowe dzieci były zainspirowane rodziną i jej szachowymi doświadczeniami. To również rodzina w dużej mierze podtrzymuje motywację do tego, by dziecko zajmowało się szachami – są to najczęściej ojciec, dziadek lub rodzeństwo, którzy są wzorem do naśladowania, partnerem w grze i w doskonaleniu się w tej dziedzinie. Jednak fakt, że najczęściej to ojciec, dziadek lub inny mężczyzna wprowadza dziecko w dziedzinę, poniekąd sugeruje przynależność tej gry do sfery męskiej (por. Galitis, 2002), co może być czynnikiem odstrasającym dziewczynki od kontynuacji treningów szachowych w przyszłości. Uzyskane wyniki są jednak zbieżne z innymi badaniami, w których to głównie ojcowie uczą i rozwijają pasję swoich dzieci do szachów. Wielu z nich gra na wysokim poziomie. Towarzyszą dziecku w treningach domowych, stają się dla nich partnerem, ucząc systematyczności i wytrwałości (Witte i in., 2015).

Rodzice nie powinni być ani nadmiernie opiekuńczy, ani nadmiernie naciskający. Dla części trenerów zachowanie rodziców może być frustrujące, gdy próbują oni wpływać nie tylko na zakres treningu, lecz także wymagają wysokich wyników. Niektórzy rodzice usprawiedliwiają brak pracy w domu nadmiarem obowiązków lub faktem, że jest to jedynie dziecko, lecz przy tym pragną, by osiągało ono sukcesy (van Delft, van Delft, 2010). Odnotowano, że rodzice zdolnych szachistów charakteryzują się demokratycznym stylem wychowania, który pozytywnie wpływa na budowane w domu relacje z dzieckiem. Styl ten sprzyja uwzględnianiu jego potrzeb w planach i działaniach rodziców. Potwierdzają to pozytywne stwierdzenia szachistów – 90% z nich określa rodziców jako wspierających.

Postawy rodziców wobec szkoły są także naśladowane przez dzieci – ich pozytywny stosunek przenosi się na zaangażowanie dziecka.

Znaczenie dla młodych szachistów ma także posiadanie rodzeństwa. Badani rodzice zauważają, że w większości przypadków pomiędzy rodzeństwem powstają silne więzi, które sprzyjają wzajemnej troskliwości i wsparciu, ale też generują rywalizację. Ten aspekt funkcjonowania w domu może być czynnikiem, który uodparnia szachistów na presję, wiążącą się z turniejami i rankingami szachowymi. Zidentyfikowane zdolności dziecka albo nie wpłynęły, albo wpłynęły pozytywnie na jego relacje z rodzeństwem. W pierwszym przypadku znaczenie ma odmiennosc pasji i zainteresowań, w drugim – przeciwnie, ich zbieżność, sprzyjająca wspólnym aktywnościom, wyjazdom i wzajemnej pomocy. Chociaż w mniejszym stopniu, rodzice odnotowują także negatywne znaczenie rozpoznania zdolności dziecka. W takim przypadku jest to przyczyna zazdrości o sukcesy zdolnego rodzeństwa, niechęć do dostosowania się do reguł rodzinnego życia podporządkowanego grze w szachy oraz intensywnej rywalizacji. Ustalenia te są analogiczne do spostrzeżeń innych badaczy, w których jest ukazana rola rodzeństwa jako tych osób, które wspierają, przez zaangażowanie, bycie partnerem, rywalizowanie, dawanie przykładu. W dużej mierze potwierdził się fakt, że posiadanie zdolności ma wpływ na relacje pomiędzy rodzeństwem (por. Ballering, Koch, 1984; Lapidot-Berman, Oshrat, 2009).

Prowadzone badania w pewnym zakresie umożliwiły dookreślenie roli szkoły w kształtowaniu postawy młodych szachistów wobec gry. Zajęcia szachowe w przedszkolu lub szkole były głównym, obok rodziny, źródłem szachowych zainteresowań dzieci. Pewna grupa dzieci (15%) nie uczęszcza na żadne inne zajęcia, oprócz szachowych. Większość uczestniczy w dwóch czy trzech zajęciach dodatkowych w szkole lub poza nią i są to najczęściej zajęcia sportowe oraz rzadziej matematyczne, językowe, muzyczne. Badani rodzice odnotowali fakt, że ich dzieci lubią szkołę i chętnie realizują jej cele (podporządkowanie optymistyczne) lub po prostu akceptują konieczność uczęszczania tam (podporządkowanie instrumentalne, rytualizm); tylko w pojedynczych przypadkach boją się jej. Zdaniem rodziców ponad połowa dzieci szanuje i docenia swoich nauczycieli,

a także czuje się doceniana przez nich. Zdecydowana większość szachistów ma także wysokie aspiracje skierowane na osiągnięcia szkolne, które skutecznie realizują – prawie wszyscy szachiści mają wysokie oceny w szkole. Ponadto zachowują się wzorowo lub bardzo dobrze, wielu z nich angażuje się w działania wolontariackie na rzecz szkoły.

Rówieśnicy mogą działać motywująco lub demotywująco na młodych szachistów. Ich udział w zajęciach szachowych stanowi zachętę dla innych, potwierdza atrakcyjność wybranej dziedziny, sprzyja także wytrwałości i pozostaniu w sporcie przez długi czas. Ale też rezygnacja rówieśników z szachów powoduje wycofanie się (Galitis, 2002). Przebywanie wśród rówieśników, którzy albo sami uprawiają sport szachowy albo uznają go za wartościowy, jest czynnikiem motywującym do gry (van Delft, van Delft, 2010). Szczególnie dla dziewczynek w ich procesie uczenia się ważne jest posiadanie w grupie rówieśniczej wsparcia emocjonalnego (Measor, Sikes, 1992, za: Galitis, 2002). Wymiana doświadczeń, dzielenie się problemami czy radościami z rówieśnikami, odnajdywanie osób podobnych sobie i możliwość porównywania się z nimi, są niezbędne dla zachowania zdrowia psychicznego utalentowanej młodzieży (Mönks, Heller, 1994).

Zdecydowana większość badanych szachistów ma zdaniem rodziców dobre lub bardzo dobre relacje z rówieśnikami i z dorosłymi, chociaż są także dzieci, dla których kontakty z innymi są trudne. Problemy społeczne częściej zauważają trenerzy niż rodzice. Sami szachiści pozytywnie oceniają swój stosunek do rówieśników, uważają się za koleżeńskich i dobrze się wśród nich czują, mimo że blisko połowa badanych dostrzega swoją odmienność. Przy tym większość z nich liczy się z tym, co sądzą o nich inni. Ponadto najczęściej lubią innych i lubią im pomagać. Szachiści są z jednej strony ukazani jako osoby posiadające kompetencje społeczne i dobrze radzące sobie w środowisku rówieśników, a z drugiej – jako wyróżniający się, inni. Jest to analogiczne do spostrzeżeń, że zdolni nastolatki mają świadomość swojej inności na tle rówieśników (por. Manaster i in., 1994). Szczególnie fakt, że tak wielu z młodych szachistów bierze pod uwagę opinie innych osób, może być potencjalnym

zagrożeniem dla dalszego uprawiania tej dyscypliny sportu. Zwłaszcza że jest ona mało popularna, a towarzyszące jej rozgrywki nie są nagłaśniane medialnie w takim stopniu, jak w przypadku innych sportów.

### **Szachy tylko dla mężczyzn?**

Historyczna perspektywa ukazuje zróżnicowane podejście do gry w szachy uprawianej przez mężczyzn i kobiety. Szczególnie XIX wiek, w którym gra w szachy była uprawiana głównie przez mężczyzn, wykluczając kobiety z rywalizacji i uniemożliwiając im udział w zawodach. Do chwili obecnej często przegrana mężczyzny z kobietą jest traktowana jako uwłaczająca ich godności. Jak zauważa Galitis (2002), analizując badania innych autorów, chłopcy przypisują wygraną w szachy swoim zdolnościom, przegraną zaś czynnikom zewnętrznym, na przykład niski ranking rywalki działa na gracza rozpraszająco. Tym samym akcentuje się fakt, że dziewczynki są słabymi szachistkami, które nie są w stanie pokonać w tej grze mężczyzn. Również militarny charakter gry oraz używane w niej słownictwo sprawiają, że gra jest atrakcyjniejsza i bardziej zrozumiała dla chłopców. Funkcjonujący stereotyp o gorszych możliwościach i słabszej grze kobiet wpływa na ich wyniki w turniejach i rankingach (Galitis, 2002; Maass, D'Ettole, Cadinu, 2008). Badacze szachów podkreślają także wyższe możliwości intelektualne i pomysłowość chłopców oraz zainteresowania kobiet (raczej mężczyzn niż grą) (Golombek, 1976; za: Galitis, 2002; Graham, 1987). Również tradycje rodzinne oraz tendencje społeczne związane z szachami tworzą atmosferę, w której szachy są postrzegane jako męska gra (w rodzinie szachów uczą ojcowie lub dziadkowie; poza rodziną – trenerzy mężczyźni) (Galitis, 2002).

Prezentowane badania pokazują różnice pomiędzy chłopcami i dziewczętami w różnych obszarach. Badania nad młodymi szachistami i szachistkami wskazują rozbieżności w posiadanych przez nich zdolnościach, zarówno pod względem ilościowym (dziewczynki mają więcej zdolności kierunkowych), jak i jakościowym (zdolności matematyczne częściej występują u chłopców, a przywódcze, językowe i plastyczne u dziewczynek). Uzyskane dane jednak jedynie w niewielkim stopniu są zbieżne z wynikami innych badaczy.

Chociaż dostrzega się, że w wielu dziedzinach zdolności występują różnice, to dotyczą one odmiennych domen: kobiety częściej wykazują wyższy poziom w muzyce, w pisaniu, języku, mężczyźni zaś w sztuce, szachach, matematyce, sporcie, w obszarze pamięci i wiedzy, przy czym różnice te są widoczne już u młodych ludzi (por. Vinkhuyzen i in., 2009).

Badana młodzież grająca w szachy różni się także pod kątem posiadanych zainteresowań. Również tu odnotowano różnice ilościowe (dziewczynki mają mniej zainteresowań niż chłopcy) oraz jakościowe (dziewczynki częściej interesują się muzyką i plastyką, chłopcy zaś matematyką, gramami, sportem, historią oraz czytelnictwem). Różnice w zainteresowaniach zdolnych dziewcząt i chłopców są też odnotowywane przez innych badaczy. Ustalenia Ćwioka (1997) ukazują zdolnych chłopców jako tych, którzy mają większą liczbę zainteresowań i są one szersze i bardziej intensywne niż u zdolnych dziewczynek<sup>347</sup>. Interesujący jest fakt, że w grupie zdolnych szachistów-chłopców nie są widoczne zainteresowania techniczne, bardzo wyraziste w innych badanych grupach zdolnych chłopców (por. Ćwiok, 1997; Matczak, 1991).

W kształtowaniu samooceny dotyczącej szachów funkcjonuje stereotyp, ukazujący kobiety jako te, które słabiej grają w szachy, są mniej utalentowane – przy tym przekonanie to jest podzielane również przez same kobiety<sup>348</sup> (Maass, D'Ettola, Cadinu, 2008). Zauważa się jednak, że w początkowym okresie dzieciństwa poziom gry chłopców i dziewcząt jest porównywalny. Z wiekiem poziom gry dziewczynek obniża się. Przyczyną tego może być fakt, że chłopcy koncentrują się na jednej dziedzinie, dziewczęta zaś interesują się wieloma rzeczami. Ponadto chłopcy chętniej podejmują rywalizację

---

<sup>347</sup> Chociaż te same badania pokazują, że już w grupie uczniów przeciętnych to dziewczynki mają większą liczbę zainteresowań, które są szersze i bardziej intensywne (Ćwiok, 1997).

<sup>348</sup> Niższy poziom samooceny obserwuje się u zdolnych dziewczynek w okresie dojrzewania. Cechuje je większy perfekcjonizm, ponadto są bardziej wrażliwe niż chłopcy, łatwiej też ulegają presji społecznej związanej ze stereotypowym postrzeganiem płci, które przywiązuje większą wagę do wyglądu kobiet i rozwoju intelektualnego mężczyzn. Odmiennie jest postrzegany również sukces kobiet i mężczyzn (por. Delzell, 1998).

i intensywnie trenują, by osiągnąć rezultaty. Dziewczyny, które nie osiągają wysokich wyników, opuszczają sport, te które odnoszą sukcesy, kontynuują treningi (van Delft, van Delft, 2010).

Galitis (2002), dzieląc się swoimi doświadczeniami z wdrażania szachów w szkole, dostrzegła dwie tendencje – mimo początkowego dużego zainteresowania zajęciami wśród dzieci po pierwszych spotkaniach ubyłoby z tej grupy około jednej trzeciej. Ponadto, bardzo szybko zaznaczyła się dysproporcja w obecności chłopców i dziewczynek. Po pierwszym roku nauki zajęcia szachowe kontynuowały jedynie trzy dziewczynki (na 26 osób) (Galitis, 2002). Przyczyną tego być może są różnice w zdolnościach intelektualnych, które sprawiają, że już na wczesnych etapach rozwoju uzdolnień szachowych dziewczynki rezygnują z uprawiania tego sportu, nie mając możliwości uzyskania w tej dziedzinie sukcesu. Jednakże w rzeczywistości nie ma dowodów na to, że różnice w zdolnościach intelektualnych występują (Bilalić i in., 2009). Ponadto w samym sposobie grania mogą ujawnić się stereotypy, odnoszące się do przekonania o wyższości chłopców w tej grze. Kobiety, grając z mężczyznami, przyjmują postawę bardziej defensywną i łatwiej ulegają presji, mając przy tym niższy poziom samooceny własnych możliwości szachowych (Maass, D'Ettole, Cadinu, 2008).

Zarówno badani szachiści, jak i szachistki wysoko oceniają swoje mocne strony, mając przekonanie, że inni także oceniają ich jako zdolnych. Co ważne, ich wysoka samoocena wykracza poza dziedzinę szachów, w której mają osiągnięcia. Dziedziny, które oceniane są jako mocna strona, to matematyka, sport, jak również język polski i języki obce, pomoc innym. W pozostałych, wymienianych przez respondentów dziedzinach, występują różnice. Dziewczynki jako swoje mocne strony wskazują też tworzenie, organizowanie i przewodzenie innym oraz plastykę, chłopcy zaś przyrodę.

Ponadto dziewczynki częściej mają problemy z rówieśnikami (choć to zjawisko jest raczej sporadyczne), częściej czują się inne niż ich koledzy i koleżanki, chociaż przy tym nieco rzadziej niż chłopcy liczą się z tym, co myślą o nich inni. W tym kontekście zaskakujące jest stwierdzenie, że dziewczynki znacząco częściej lubią pomagać innym. Być może to poczucie inności łączy się z grą w szachy, która

w sposób świadomy lub nieświadomy jest uznawana przez nie za przynależną do chłopców (por. Galitis, 2002).

Także w stosunku do szkoły dostrzega się niewielkie różnice pomiędzy chłopcami i dziewczętami: chłopcy częściej wykazują postawę rytualizmu, dziewczynki zaś – podporządkowanie się optymistyczne. Dziewczynki są także bardziej ambitne i chętniej się uczą, częściej wykazują wzorową postawę w zachowaniu i są jej bardziej świadome, bardziej lubią swoich nauczycieli. Jednak nieznacznie częściej niż ich koledzy boją się szkoły. Chłopcy i dziewczęta różnią się pod względem samooceny wybranych cech. Dziewczynki w swojej ocenie lubią nowe problemy do rozwiązania, chętniej planują i osiągają cele, szybciej pracują i trudniej się rozpraszają. Mają też wyraźniejsze niż chłopcy przekonanie, że można na nie liczyć, są dokładniejsze i rzadziej się nudzą. Nieznacznie rzadziej zadają pytania i nieznacznie bardziej wykazują przekonanie, że osiągną w życiu sukces. Uważają się za bardziej pracowite. Dziewczynki i chłopcy mają podobne preferencje percepcji – uczą się głównie wykorzystując wzrok i słuch. Jednakże różnią się stylem uczenia się. Chłopcy częściej wykazują styl abstrakcyjno-sekwencyjny, dziewczynki zaś konkretno-losowy, abstrakcyjno-losowy i konkretno-sekwencyjny. Ponadto różnią się także w samodzielności, gdy trenują szachy. Zdaniem trenerów bardziej samodzielni, odważni są chłopcy.

W omawianych zakresach mogą uwidaczniać się te różnice, które w kolejnych latach zaważą na pozostaniu w sporcie lub rezygnacji z niego, w szczególności konkurencyjność zainteresowań dziewczynek w stosunku do ich aktywności szachowych, mniejsza samodzielność i większa ich zachowawczość w treningach i rozwiązywaniu zadań szachowych, a także większe poczucie odmienności.

W przypadku dziewczynek czynnikiem decydującym o ich odejściu od szachów może być postawa chłopców wobec nich w czasie treningów i zawodów. Galitis (2002), analizując wypowiedzi młodych szachistek, wskazuje, że wiele z nich doświadcza agresywnej i „wrednej” postawy chłopców, którzy stosują drwiny, a nawet zastraszanie, by obniżyć poczucie wartości dziewczynek. Autorka zaznacza przy tym, że może to być element ich strategii dążenia do wygranej, co przy niższym pragnieniu rywalizacji i większej wrażliwości dziewcząt,

wydaje się trafnym rozwiązaniem (Galitis, 2002). Spostrzeżenie to jest istotne dla przyszłych badań; bo być może także nastawienie trenerów jest mniej przychylnie w stosunku do dziewczynek i uwidacznia się w ich sposobie prowadzenia lekcji. Przypuszczenie to mogą potwierdzać wypowiedzi badanych trenerów, bardziej krytycznie odnoszących się do dziewczynek niż chłopców.

Czynnikiem, który może zniechęcać kobiety do pozostawania w sferze rozwoju swoich zdolności, są dalekosiężne cele życiowe. Wiele zdolnych kobiet nie pragnie kariery zawodowej związanej z dziedziną swojej zdolności, lecz ma świadomość i pragnienie, by w przyszłości założyć rodzinę, co wiąże się z odpowiedzialnością za wychowywanie dzieci, ale też koniecznością rezygnacji z własnych aspiracji i planów rozwoju intelektualnego (Delzell, 1998).

### **Uwarunkowania rozwoju uzdolnień szachowych**

Badani dostrzegają wielość czynników, które wpływają na rozwój uzdolnień szachowych. Za istotne uznano zarówno czynniki związane z posiadanymi predyspozycjami intelektualnymi i osobowościowymi dziecka (możliwości intelektualne, samodzielność, pasja, pracowitość), jak i te związane z rodziną: posiadanie wspierających rodziców, niewywierających nadmiernej presji, życzliwie nastawionych do szachów i inwestujących czas oraz środki finansowe w rozwój talentu dziecka. Niemniej ważna jest opieka odpowiedniego dla dziecka trenera, który podczas systematycznych treningów, wykorzystując posiadane kompetencje, ukierunkowuje szachistę adekwatnie do jego potencjału. Stymulujący jest także udział w turniejach i kontakt z dobrymi graczami, zanurzenie się w atmosferze życzliwej szachom i szachistom (w tym uczęszczanie do szkoły, która stworzy warunki uprawia tej dyscypliny sportu). Badani trenerzy zauważają ponadto znaczenie skupienia się na jednej dziedzinie (szachach) i nierozdrabnianie na wielość zainteresowań i dodatkowych obowiązków, które mogą być barierą ich osiągnięć. Również rodzice, nieodpowiedni dla dziecka trener i stosowane przez niego strategie oraz nietrafny dobór turniejów mogą stanowić inhibitor rozwoju talentu.

Aby dziecko mogło osiągnąć sukces w szachach, potrzebna jest współpraca pomiędzy rodzicami i trenerami, systematyczne treningi,



które wymagają czasu i wysiłku od wczesnych lat oraz opieki trafnie dobranego trenera. Istotna jest więc intensywne praca, bo chociaż zdarzają się szachiści, którzy mają osiągnięcia, poświęcając niewiele czasu na trenowanie, jednak taki sukces jest krótkotrwały (van Delft, van Delft, 2010). Oznacza to, że podobnie jak w innych dziedzinach, posiadane predyspozycje intelektualne i fizyczne nie są wystarczające do tego, by młody szachista miał osiągnięcia.

## Zakończenie

W jaki sposób dziecko, które zaczyna grać w szachy jako 5–6-latek, zmienia się w szachowego arcymistrza? Myśląc o osobach wybitnych, legitymujących się obiektywnymi sukcesami, skupiamy się głównie na ich wyjątkowych zdolnościach, a może też na łucie szczęścia, który umożliwił im „dotarcie na szczyt”.

W przekonaniu tym utwierdzają nas medialne doniesienia, w krótkich migawkach pokazujące „talent” wybitnych sportowców: trafione bramki, wysokie skoki czy pokonanie dotychczasowego mistrza świata. Obserwujemy więc szczytową formę sportowca, ignorując fakt, że aby dotarł on do tego poziomu, konieczne było zaistnienie wielu sprzyjających mu okoliczności: począwszy od posiadania określonych predyspozycji intelektualnych, osobowościowych i fizycznych, przez sprzyjającą sytuację rodzinną, adekwatną opiekę w szkole, wzrastanie wśród wspierających lub/i rywalizujących rówieśników, dostęp do miejsc i osób, pozwalających na trenowanie i wreszcie posiadanie czasu, który na te treningi można poświęcić.

Ukazani w badaniach tej publikacji młodzi szachiści od wczesnych lat swojego życia wzrastali w warunkach wystarczających do tego, by zostać finalistami Mistrzostw Polski. Fakt ten stał się podstawą ich nominacji w zakresie posiadanych uzdolnień w dziedzinie szachów. Przeprowadzone zaś badania pozwoliły nam na poznanie i opisanie tych elementów, które składają się na obraz uzdolnionego szachisty. To także obraz ich potrzeb, wyobrażeń, możliwości i ograniczeń, który może stanowić punkt wyjścia dla pedagogów, rodziców i trenerów do identyfikowania potencjału szachowego kolejnego pokolenia młodych ludzi oraz niwelowania rozpoznanych trudności osobowościowych, środowiskowych lub odnoszących się do funkcjonujących stereotypów.

Dla naukowców, w tym dla nas samych, ustalenia zawarte w tej książce są bazą do dalszych analiz – w szczególności poszukiwania uwarunkowań procesu stawania się wybitnym, dojrzałym szachistą.

## Bibliografia

- Abbott, A., Collins, D. (2004). *Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: Considering the role of psychology*. Journal of Sport Sciences, 22, 395–408.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. W: G. Roberts (red.), *Motivation in Sport and Exercise* (s. 161–176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Anand, V., Nunn, J. (2012). *Vishy Anand: World Chess Champion. Life and Games*. London: GAMBIT.
- Badora, S., Czeredrecka B., Marzec, D. (2001). *Rodzina i formy jej wspomagania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ballering, L.D., Koch, A. (1984). *Family Relation When a Child is Gifted*. Gifted Child Quarterly, 28(3), 140–143.
- Bandura, L. (1974). *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Barrow, J.C., Moore, C.A. (1983). *Group interventions with perfectionistic thinking*. The Personnel and Guidance Journal, 61, 612–615.
- Baum, A. (2011). Rodzice wobec zdolności i zdolnych. W: M. Jabłowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności* (s. 293–317). Warszawa: Universitas Rediviva.
- Baum, A., Łukasiewicz-Wieleba, J., Wiśniewska, J., Konieczna, I. (2017). *Innowacyjne wspieranie rozwoju uczniów. Projekt Edukacja przez Szachy w Szkole*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bieluga, K. (2003). *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bilalić, M., Smallbone, K., McLeod, P., Gobet, F. (2009). *Why are (the best) women so good at chess? Participation rates and gender differences in intellectual domains*. Proceedings. Biological Sciences, 276 (1659), 1161–1165.
- Bruin de, A.B.H., Rikers, R.M.J.P., Schmidt, H.G. (2007). *The influence of achievement motivation and chess-specific motivation on deliberate practice*. Journal Sport and Exercise Psychology, 29(5), 561–583.

- Colangelo, N. (2002). *Counseling Gifted and Talented Students*. <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/fall022/> [data dostępu: 20.12.2017].
- Colangelo, N., Assouline, S.G. (1995). Self-concept of gifted students: Patterns by self-concept domain, grade level, and gender. W: M.W. Katzko, F.J. Mönks (red.), *Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability* (s. 66–74). Assen, The Netherlands: Van Gorcum.
- Coleman, L. (1985). *Schooling the Gifted*. Menlo Park: Addison-Wesley.
- Côté, J. (1999). *The influence of the family in the development of talent in sport*. *The Sport Psychologist*, 13, 395–417.
- Cross, T.L. Coleman, L.J. (1995). *Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups*. *Roeper Review*, 17(3), 181–185.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów: Biblioteka Moderatora.
- Ćwiok, E. (1997). *Zainteresowania młodzieży wybitnie zdolnej*. *Forum Psychologiczne*, 2(2), 75–98.
- Czajkowski, Z. (2001). *Motywacja osiągnięć – nastawienie na „ja” oraz nastawienie na zadania*. *Sport Wyczynowy*, 3(4), 66–76.
- Czajkowski, Z. (2005). *Motywacja i pobudzenie w działalności sportowej*. [www.pscoach.pl/pliki/motywacja.pdf](http://www.pscoach.pl/pliki/motywacja.pdf) [data dostępu: 23.12.2017].
- Delft van, K., Delft van, M. (2010). *Developing Chess Talents*. Apeldoorn: KVDC.
- Delzell, H.J. (1998). *Giftedness: Infancy to adolescence. A developmental perspective*. *Roeper Review*, 20(4), 259–264.
- Dewey, J. (2005). *Moje pedagogiczne credo*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dobrołowicz, W. (1982). O niektórych cechach psychicznych uczniów kreatywnych. W: J.S. Popek (red.), *Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Dobrołowicz, W. (1993). *Psychika i bariery*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Dryden, G., Vos, J. (2000). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.
- Dyrda, B. (2005). Motywowanie do nauki uczniów twórczo uzdolnionych. W: K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych* (s. 119–127). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dyrda, B. (2007). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dyrda, B. (2010). *Trudne dzieciństwo dziecka zdolnego*. Chowanna 1, 109–117.
- Eby, J.W., Smutny, J.F. (1998). *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ferenz, K. (2009). Autorytet rodziców jako doradców w decyzjach edukacyjnych młodzieży. W: M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu* (s. 45–52). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Filipowicz, A. (2007). *Dzieje Polskiego Związku Szachowego do 1956 roku*. Warszawa: Wydawnictwo „O – K”.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (1999). *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Freeman, J. (2000). Families, the essential context for gifts and talents. W: K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (red.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (s. 573–585). Oxford: Pergamon Press.
- Frey, R., Witkowski, S. (1978). *Tajemnice 64 pól*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Frydman, M., Lynn, R. (1992). *The general intelligence and spatial abilities of gifted young Belgian chess players*. British Journal of Psychology, 83(2), 233–235.
- Gagné, F. (2016). *From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD*. Psychologia Wychowawcza, 51 (9), 121–140.
- Galitis, I. (2002). *Stalemate: Girls and a Mixed-Gender Chess Club*. Gender and Education, 14 (1), 71–83.

- Gallagher, J.J. (1998). *Accountability for gifted students*. Phi Delta Kappan, 79 (10), 739–742.
- Gawlikowski, S. (1976). *Szachy. Wszystko o...* Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Giza, T. (2008). Procesy samokształtowania jako działania transgresyjne człowieka. W: I. Pufal-Struzik (red.), *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń. Z perspektywy psychotransgresjonizmu* (s. 49–57). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Giza, T. (2010). *Problemy samokształtowania się uczniów zdolnych*. W: J. Cieślikowska, J. Dreszer, W. Limont (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. Tom I. (s. 39–52). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Giza, T. (2016). *Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych*. Państwo i Społeczeństwo, (XVI) 2, 13–25.
- Giżycki, J. (1984). *Z szachami przez wieki i kraje*. Warszawa: Sport i Turystyka.
- Gladwell, M. (2009). *Poza schematem*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Golombek, H. (1976). *A History of Chess*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gołek, B. (2016). *Samokształtowanie człowieka jako wartość poznawcza pedagogiki/dydaktyki ogólnej*. Chowanna Natura vs Kultura, 2 (47), 97–111.
- Gondzik, E. (1973). *Praca z uczniem zdolnym*. Katowice: ZNP ZG, Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych, Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.
- Góralski, A. (1996). *Reguły treningu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Góralski, A. (1998). *Wzorce twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Graham, J. (1987) *Women in Chess: players of the modern age*. Jefferson, NC: McFarland.
- Gross, M.U.M. (1999). *Small poppies: highly gifted children in the early years*. Roeper Review, 21(3), 207–214.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2012). W jakim zakresie model uzdolnień matematycznych W.A. Krutieckiego odnosi się do starszych

- przedszkolaków i małych uczniów. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli* (s. 29–34). Warszawa: Nowa Era.
- Guilford, J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Gürsoy, F., Biçakçı, M.Y. (2007). *A Comparison of Parental Attitude Perception in Children of Working and Nonworking Mothers. Social Behavior & Personality. An International Journal*, 35(5), 693–706.
- Gurycka, A. (1998). Zainteresowania. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 1076–1082). Warszawa: Fundacja Innowacji.
- Han-Ilgiewicz, N. (1971). *Dziecko w konflikcie z rodziną*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Harrell, E. (2010). *A Bold Opening for Chess Player Magnus Carlsen*. Time, 0040781X, 1/11/2010, 175 (1), 42.
- Helmreich, R.L., Spence, J.T. (1978). *The Work and Family Orientation Questionnaire: An objective instrument to assess components of achievement motivation and attitudes toward family and career*. Journal Supplement Abstract Service, Catalog of Selected Documents in Psychology, 8, 35.
- Janowski, A. (2002). *Poznawanie uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Jarvin, F.L., Subotnik, R.F. (2010). *Wisdom From Conservatory Faculty: Insights on Success in Classical Music Performance*. Roeper Review, 32, 78–87.
- Kargulowa, A. (1991). *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Karwowski, M. (2005a). *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karwowski, M. (2005b). *Rezultaty w nauce i kreatywność uczniów różniących się zdolnościami w percepcji nauczycieli*. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia, XVIII, 93–107.
- Karwowski, M. (2010). *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*. W: M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej* (s. 12–44). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Kasparow, G. (2006a). *Moi wielcy poprzednicy*. Tom I. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Kasparow, G. (2006b). *Moi wielcy poprzednicy*. Tom II. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Kasparow, G. (2009). *Moi wielcy poprzednicy*. Tom III. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Kasparow, G. (2013). *A New King for a New Era in Chess*. <http://time100.time.com/2013/11/25/a-new-king-for-a-new-era-in-chess/Time.com,11/26/2013> [data dostępu: 18.12.2017].
- Kawula, S. (2002). *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kazuk-Janas, E. (1997). *Praca z dzieckiem zdolnym w szkole*. ETPP Kongres Polonii Kanadyjskiej.
- Kolber, M. (2008). Poznawcze i meta poznawcze strategie uczenia się – w kierunku uczenia się samoregulowanego. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 149–157). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: PWN.
- Kramnik, V., Damsky, I. (2003). *Kramnik. My life and games*. London: EVERYMAN CHESS.
- Krauze-Sikorska, H. (2011). Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 479–534). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Krutiecki, W.A. (1971). Zagadnienia ogólne dotyczące struktury zdolności matematycznych. W: J. Strelau (red.), *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych* (s. 257–276). Warszawa: PWN.
- Krzyżanowska, Ł., Stec, M. (2013). Edukacyjna Wartość Dodana w liceach ogólnokształcących – wyniki badania jakościowego. W: M. Karwowski (red.), *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły ponadgimnazjalne. Trafność wskaźników edukacyjnej*



- wartości dodanej dla szkół maturalnych (s. 185–211). Warszawa: IFIS PAN.
- Kulas, H. (1986). *Samocena młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lapidot-Berman, J., Oshrat, Z. (2009). *Sibling relationships in families with gifted children*. *Gifted Education International*, 25, 36–47.
- Ledzińska, E., Czerniawska, M. (2011). *Psychologia nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Levitt, J. (1997). *Genius in Chess*. London: B.T. Batsford Ltd.
- Lewowicki, T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Limont, W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Limont, W. (2005). *Uczeń zdolny jako problem wychowawczy*. W: W. Limont (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Tom II (s. 123–137). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Limont, W. (2013). *Zdolności jako asynchronia rozwojowa*. W: M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka* (s. 153–160). Wydawnictwo: Universitas Rediviva.
- Limont, W., Cieślukowska, J. (2004). *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności*. W: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych* (s. 31–62). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lissowski, T. (2003). *Z kart historii PZSzach*. [http://pzszech.pl/wp-content/uploads/2016/01/PZSZACH\\_wczesna-historia.pdf](http://pzszech.pl/wp-content/uploads/2016/01/PZSZACH_wczesna-historia.pdf) [data dostępu 16.03.2017].
- Litmanowicz, M. (1987). *Szachy. Podręcznik dla młodzieży*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Litmanowicz, W. (1976). *Na 50-lecie Polskiego Związku Szachowego*. *Szachy IV*, s. 97–98. [http://pzszech.pl/wp-content/uploads/2016/01/PZSZACH\\_wczesna-historia.pdf](http://pzszech.pl/wp-content/uploads/2016/01/PZSZACH_wczesna-historia.pdf) [data dostępu: 16.03.2017].
- Litmanowicz, W., Giżycki, J. (1986). *Szachy od A do Z*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Sport i Turystyka.

- Litmanowicz, W., Giżycki, J. (1987). *Szachy od A do Z*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Sport i Turystyka.
- Łączek, T. (2014). *Społeczne i edukacyjne uwarunkowania sukcesu życiowego młodzieży*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2011a). Przykłady narzędzi wspomagających nauczycielską identyfikację ucznia. W: M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności* (s. 271–292). Warszawa: Universitas Rediviva.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2011b). Rówieśnicy wobec zdolnych. W: M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności* (s. 201–233). Warszawa: Universitas Rediviva.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2011). Cechy i zachowania zdolnych. W: M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności* (s. 159–200). Warszawa: Universitas Rediviva.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2013). *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Maass, A., D’Ettole, C., Cadinu, M. (2008). *Checkmate? The role of gender stereotypes in the ultimate intellectual sport*. *European Journal of Social Psychology*, 38(2), 231–245.
- Maas van der, H.L.J., Wagenmakers, E.J. (2005). *A psychometric analysis of chess expertise*. *American Journal of Psychology*, 118, 29–60.
- Manaster, G.J., Chan, J.C., Watt, C., Wiehe, J. (1994). *Gifted adolescents’ attitudes toward their giftedness: A partial replication*. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 176–178.
- Marsh, H.W., Parker, J.W. (1984). *Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don’t learn to swim as well?* *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213–231.
- Maslow, A. (2004). *W stronę psychologii istnienia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

- Matczak, A. (1991). *Próba kwestionariuszowego pomiaru zainteresowań młodzieży*. Psychologia Wychowawcza, 2, 151–163.
- Max, D.T. (2011). *The prince's gambit*. New Yorker, 87 (5), 40–49.
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2000). Komunikacja w rodzinie. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi* (s. 425–436). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Measor, L., Sikes, P.J. (1992). *Gender and Schools*. London, Cassell.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Mönks, F.J. (2004). Zdolności a twórczość. W: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych* (s. 19–30). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mönks, F.J. (2008). Indentyfikation and Education of the Gifted Learner. W: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji* (s. 79–85). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Mönks, F.J. (2014). *No Child Left Behind and the Impact of Kurt Heller's Work*. Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness, 2(1), 33–39.
- Mönks F.J., Boxtel van, H.W., Roelofs, J.J.W., Sanders, M.P.M. (1985). The Identification of Gifted Children in Secondary Education and a Description of Their Situation in Holland. W: K.A. Heller, J.F. Feldhusen (red.), *Identifying and Nurturing the Gifted An International Perspective* (s. 39–65). Toronto • Lewiston N.Y. • Bern • Stuttgart: Hans Huber Publishers.
- Mönks, F.J., Heller, K.A. (1994). Identification and programming of the gifted and talented. W: T. Husen, N. Postlethwaite (red.), *The International Encyclopedia Of Education, Second Edition* (s. 2725–2723). Pergamon.
- Mönks, F.J., Ypenburg, I.H. (2007). *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców*. Kraków: WAM.
- Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., Moon, S.M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.

- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Niebrzydowski, L. (1973). *Kształtowanie się samooceny w okresie dorastania*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Niebrzydowski, L. (1976). *O poznawaniu i ocenie samego siebie. Na przykładzie młodzieży dorastającej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Niebrzydowski, L. (1989). *Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*. Warszawa: PWN.
- Okoń, W. (2007). Zainteresowania. W: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2013). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R.F., Worrell, F.C. (2015). *Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains*. *High Ability Studies*, 26 (2), 195–210.
- Olszewski-Kubilius, P., Turner, D. (2002). *Gender differences among elementary school-aged gifted students in achievement, perceptions of ability, and subject preference*. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 233–268.
- O'Regan, F.J. (2005). *Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Warszawa: Liber.
- Painter, F. (1993). *Kim są wybitni?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Piechowski, M.M. (2015). „*Jak ptak, wysokim lotem*”: *wzmoczone pobudliwości psychiczne u osób zdolnych*. *Psychologia Wychowawcza*, 8, 122–137.
- Pietrasiński, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Piotrowski, E. (1998). *Pedagogika dzieci zdolnych i uzdolnionych*. W: Z. Sękowska (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej* (s. 327–343). Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Piotrowski, E. (2003). *Kształcenie specjalne dzieci wybitnie zdolnych*. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna* (s. 354–365). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Plucker, J.A., Stocking, V.B. (2001). *Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents*. The Council for Exceptional Children, 67(4), 535–548.
- Popek, R. (1985). Psychologiczna analiza uzdolnień plastycznych młodzieży. W: S. Popek (red.), *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży* (s. 157–175). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Popek, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S., Bernacka, R.E. (2008). Zdolności i uzdolnienia – ujęcie transgresyjne. W: I. Pufal-Struzik (red.), *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń. Z perspektywy psychotransgresjonizmu* (s. 13–21). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Porębska, M. (1988). Czynne uczestnictwo w sytuacjach kształtowanych przez warunki życia a rozwój psychiczny człowieka. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia* (s. 119–145). Warszawa: PWN.
- Przetacznikowa, M., Włodarski, Z. (1979). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.
- Puślecki, W. (1999). *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pytel, K. (1990). *Wilhelm Steinitz*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Pytel, K. (1993). *Emanuel Lasker*. Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Szachowe.
- Rajecki, A., Czetwierik, M. (2006a). *Aleksander Alechin*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Rajecki, A., Czetwierik, M. (2006b). *Michaił Tal*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Reis, S.M., Morales-Taylor, M. (2010). *From High Potential to Gifted Performance: Encouraging Academically Talented Urban Students*, 33(4), 28–38.
- Renzulli, J.S. (2005). *Applying Gifted Education Pedagogy to Total Talent Development for All Students*. Theory Into Practice, 44(2), 80–89.

- Renzulli, J.S., Reis, S.M. (2009/2010). *Opportunity gaps lead to achievement gaps: Encouragement for talent development and school-wide enrichment in urban schools*. Journal of Education, vol. 190 (1/2), 43–49.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. (2002). *What is schoolwide enrichment?: How gifted programs relate to total school improvement*. Gifted Child Today, 25 (4), 18–25.
- Rimm, S. (2000). *Dlaczego dzieci zdolne nie radzą sobie w szkole*. Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.
- Rinn, A.N., Jamieson, K.M., Gross, C.M., McQueen, K.S. (2009). *A canonical correlation analysis of the influence of social comparison, gender, and grade level on the multidimensional self-concepts of gifted adolescents*. Social Psychology of Education, 12, 251–269.
- Rudasill, K.M., Capper, M.R., Foust, R.C., Callahan, C. M., Albaugh, S.B. (2009). *Grade and gender differences in gifted students' self-concepts*. Journal for the Education of the Gifted, 32 (3), 340–367.
- Rutkowska, K. (2002). Rola grupy rówieśniczej w procesie formowania się tożsamości. W: A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie dorastania* (s. 111–130). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Ryś, M. (2001). *Systemy rodzinne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Schulz, A. (2016). *The Big Book of World Chess Championships*. Alkmaar, The Netherlands: New In Chess.
- Sękowski, A. (2005). Rozwijanie inteligencji i mądrości w kształceniu i wspomaganiu ucznia szczególnie zdolnego. W: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Tom 2. Uczeń – Nauczyciel – Edukacja* (s. 167–179). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., Stanton, G.C. (1976). *Self-concept: Validation of construct interpretations*. Review of Educational Research, 46, 407–441.

- Siwek, G. (2007). *Jose Raul Capablanca*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Siwek, G. (2009). *Legendarny Robert Fischer*. Warszawa: Wydawnictwo Szachowe „Penelopa”.
- Smith, D.D. (2008). *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smykowski, B. (2012). *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sołowiej, J. (1997). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Soltis, A. (2004). *Bobby Fischer*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Sternberg, R.J. (2001). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L. (1997). *Are cognitive styles still in style?* *American Psychologist*, 52(7), 700–712.
- Strelau, J. (2006). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Subocz, E. (2010) Rodziny o różnym statusie społeczno-ekonomicznym wobec edukacji swoich dzieci. W: W. Muszyński (red.), *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana* (s. 334–352). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- 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), 3–54.
- Supryn, E. (2000). Aspekty przygotowania rodziny do pracy z dzieckiem zdolnym W: M. Partyka (red.), *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym. Materiały z I i II forum wymiany doświadczeń osób pracujących z dziećmi zdolnymi* (s. 58–62). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Szewczuk, W. (1998a). Zdolności. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 1105–1112). Warszawa: Fundacja Innowacji.
- Szewczuk, W. (1998b). Plan życiowy. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 402–404). Warszawa: Fundacja Innowacji.
- Szmidt, K. (2001). *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Talejko, E. (1970). *O zdolnościach technicznych młodzieży. Możliwości i sposoby kształcenia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Tarasiuk, R. (2014). Wyobrażenia źródłem inspiracji i aktywności plastycznej. Aspekt psychologiczno-pedagogiczny. W: A. Mazur, R. Tarasiuk (red.), *Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej* (s. 19–51). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tokarz, A. (2005). Motywacja jako warunek aktywności twórczej, W: A. Tokarz (red.), *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości* (s. 51–72). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Turska, D. (2006). *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: TransHumana.
- Uszyńska-Jarmoc, J., Kunat, B., Mantur, J. (2015). *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów*. Białystok: Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (2004). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Vinkhuyzen, A.A.E., Sluis van der, S., Posthuma, D., Boomsma, D.I. (2009). *The heritability of aptitude and exceptional talent across different domains in adolescents and young adults*. Behavior Genetics, 39, 380–392.
- Wieczerkowski, W., Croply, A.J. (1985). Preface. W: K.A Heller, J.F. Feldhusen (red.), *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective* (s. 11–18). Toronto Lewiston N.Y. Bern Stuttgart: Hans Huber Publishers.
- Witte, A.L., Kiewra, K.A., Kasson, S.C., Perry, K.R. (2015). *Parenting talent: A qualitative investigation of the roles parents play in talent development*. Roeper Review, 37, 84–96.
- Wróbel, T. (2009). *Od Philidora do Ananda*. Warszawa: Wydawnictwo Szachowe Penelopa.
- Ziemska, M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Znaniecki, F. (2001). *Socjologia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



**Dokumenty dostępne w zasobach internetowych**

Anatoly Yevgenyevich Karpov Russian Chess Player.

<https://www.britannica.com/biography/Anatoly-Yevgenyevich-Karpov#ref901867> [data dostępu: 25.08.2016].

Emanuel Lasker German Chess Player .

<https://www.britannica.com/biography/Emanuel-Lasker> [data dostępu: 25.09.2016].

FIDE CERTIFIED TRAINING TITLES FOR QUALIFIED COACHES.

[http://trainers.fide.com/images/stories/downloads/history/TRG\\_History\\_updated\\_10\\_April\\_2010.pdf](http://trainers.fide.com/images/stories/downloads/history/TRG_History_updated_10_April_2010.pdf) [data dostępu: 28.04.2017].

FIDE Title Regulations effective from 1 July 2017.

<https://www.fide.com/component/hand-book/?id=198&view=article> [data dostępu: 27.08.2017].

Garry Kasparov Russian chess player.<https://www.britannica.com/biography/Garry-Kasparov> [data dostępu: 24.08.2017].

Komunikat Szefa Wyszkolenia z dnia 20 listopada 2014 roku. *Wytyczne dla organizatorów kursów na stopnie: instruktora szachowego PZSzach oraz trenera szachowego PZSzach klasy drugiej i pierwszej.* <http://pzszech.pl/2016/02/01/wytyczne-dla-organizatorow-kursow-na-stopnie-instruktora-szachowego-pzszech-oraz-trenera-szachowego-pzszech-klasy-drugiej-i-pierwszej/> [data dostępu: 28.04.2017].

Machielis (Max) Euwe. <http://www.maxeuwe.nl/index.php/maxeuwe/loopbaan> [data dostępu 23.11.2016].

Mikhail Nekhemyevich Tal Latvian chess player. <https://www.britannica.com/biography/Mikhail-Nekhemyevich-Tal> [data dostępu: 24.08.2017].

Regulamin klasyfikacyjny Polskiego Związku Szachowego.

<http://pzszech.pl/2017/07/16/regulaminy-2017/> [data dostępu: 17.09.2017].

Statut Polskiego Związku Szachowego. [http://pzszech.pl/wp-content/uploads/2017/01/Statut\\_PZSzach\\_18-06-2016.pdf](http://pzszech.pl/wp-content/uploads/2017/01/Statut_PZSzach_18-06-2016.pdf) [data dostępu: 17.09. 2017].

TRG Regulations 2017 – FIDE Trainers' Commission (TRG) FIDE Trainers` System (Regulations) FIDE Titles – TRG Seminars.

[http://trainers.fide.com/images/stories/downloads/regulations/FIDE\\_-\\_TRG\\_Regulations\\_-\\_Main.pdf](http://trainers.fide.com/images/stories/downloads/regulations/FIDE_-_TRG_Regulations_-_Main.pdf) [data dostępu: 29.04.2017].

Uchwała Zarządu PZSzach nr 35/04/2014 z 17 kwietnia 2014  
*Kwalifikacje szkoleniowe w Polskim Związku Szachowym.*  
<http://pzszech.pl/2016/10/04/kwalifikacje-szkoleniowe-w-polskim-zwiazku-szachowym/> [data dostępu: 25.05.2017].

Vasily Vasilyevich Smyslov Russian Chess Master.  
<https://www.britannica.com/biography/Vasily-Vasilyevich-Smyslov> [data dostępu: 24.08.2017].

Viswanathan Anand Indian Chess Player. <https://www.britannica.com/biography/Vishwanathan-Anand> [data dostępu: 25.08.2016].

Vladimir Kramnik Russian Chess Player. <https://www.britannica.com/biography/Vladimir-Kramnik#ref980278> [data dostępu: 25.08.2016].

### **Strony internetowe**

<http://akademia.pzszech.org.pl>

<http://chessarbiter.com>

<http://klubpzszech.pl>

<http://pzszech.pl>

<http://radaprzyjaciolszachow.pl>

<http://szachiscigrajadlapolonii.pl>

<http://trainers.fide.com>

<http://wakacjezszechami.com.pl>

<http://www.cr-pzszech.pl>

<http://www.europechess.org>

<https://chess-db.com>

<https://ratings.fide.com>

<https://www.fide.com>

## **Informacje o autorkach**

Alicja Baum, dr – adiunkt w Pracowni Heurystyki w Zakładzie Metodologii i Pedagogiki Twórczości Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; autorka licznych publikacji oraz realizatorka projektów badawczych głównie z zakresu pedagogiki zdolności (<http://wnp.aps.edu.pl/institut-pedagogiki/sylwetki-naukowe/baum-alicja/>).

Joanna Łukasiewicz-Wieleba, dr – adiunkt, kierownik Pracowni Heurystyki w Zakładzie Metodologii i Pedagogiki Twórczości w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Autorka publikacji naukowych i popularnonaukowych z zakresu pedagogiki zdolności i pedagogiki twórczości, zainicjowała i zrealizowała wiele projektów z tego zakresu (<http://wnp.aps.edu.pl/institut-pedagogiki/sylwetki-naukowe/%C5%82ukasiewicz-wieleba-joanna/>).

## Aneks

**Tabela 4. Kraje członkowskie FIDE**

<b>Afryka</b>	<b>Ameryka</b>	<b>Azja</b>	<b>Europa</b>
Algieria	Antigua i Barbuda	Afganistan	Albania
Angola	Argentyna	Australia	Andora
Botswana	Aruba	Bahrajn	Armenia
Burkina Faso	Bahamy	Bangladesz	Austria
Burundi	Barbados	Bhutan	Azerbejdżan
Kamerun	Bermudy	Brunei Darus-salam	Białoruś
Republika Zielonego Przylądka	Boliwia	Kambodża	Belgia
Republika Środkowoafrykańska	Brazylia	Chiny	Bośnia i Hercegowina
Wyspy Komory	Brytyjskie Wyspy Dziewicze	Tajwan	Bułgaria
Kongo	Kanada	Fidżi	Chorwacja
Wybrzeże Kości Słoniowej	Chile	Guam	Cypr
Dżibuti	Kolumbia	Hongkong	Czechy
Egipt	Kostaryka	Indie	Dania
Erytrea	Kuba	Indonezja	Anglia
Etiopia	Republika Dominikany	Iran	Estonia
Gabon	Ekwador	Irak	Wyspy Owcze
Gambia	El Salvador	Japonia	Finlandia
Ghana	Gwatemala	Jordan	Macedonia
Kenia	Gujana Francuska	Kazachstan	Francja
Lesotho	Haiti	Kuwejt	Gruzja
Liberia	Honduras	Kirgistan	Niemcy
Libia	Jamajka	Laos	Grecja
Madagaskar	Meksyk	Liban	Guernsey
Malawi	Antyle Holenderskie	Makau	Węgry
Mali	Nikaragua	Malezja	Islandia
Mauretania	Panama	Malediwy	Irlandia
Mauritius	Paragwaj	Mongolia	Izrael
Maroko	Peru	Birma	Włochy

<b>Afryka</b>	<b>Ameryka</b>	<b>Azja</b>	<b>Europa</b>
Mozambik	Portoryko	Nauru	Jersey
Namibia	Surinam	Nepal	Kosowo
Nigeria	Trynidad i Tobago	Nowa Zelandia	Łotwa
Rwanda	Stany Zjednoczone Ameryki	Oman	Lichtenstein
Wyspy Św. Tomasza i Książęca	Urugwaj	Pakistan	Litwa
Senegal	Wyspy Dziewicze	Palau	Luksemburg
Seszele	Wenezuela	Palestyna	Malta
Sierra Leone		Papua-Nowa Gwinea	Mołdawia
Somalia		Filipiny	Monako
Republika Południowej Afryki		Katar	Czarnogóra
Sudan Południowy		Arabia Saudyjska	Holandia
Sudan		Singapur	Norwegia
Suazi		Wyspy Salomona	Polska
Tanzania		Korea Południowa	Portugalia
Togo		Sri Lanka	Rumunia
Tunezja		Syria	Rosja
Uganda		Tadżykistan	San Marino
Zambia		Tajlandia	Szkocja
Zimbabwe		Timor Wschodni	Serbia
		Turkmenistan	Słowacja
		Zjednoczone Emiraty Arabskie	Słowenia
		Uzbekistan	Hiszpania
		Wietnam	Szwecja
		Jemen	Szwajcaria
			Turcja
			Ukraina
			Walia

Źródło: [https://ratings.fide.com/fide\\_directory.phtml](https://ratings.fide.com/fide_directory.phtml)

## Narzędzia badawcze dla rodziców

### Szanowni Rodzice!

W Zakładzie Metodologii i Pedagogiki Twórczości Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie są prowadzone badania dotyczące **korelatów nietypowych uzdolnień**. W związku z tym, że Państwa syn/córka przejawia talent w dziedzinie szachów, prosimy o udział w badaniu ankietowym oraz zgodę na udział w badaniu Państwa dziecka.

Zapewniamy pełną **anonimowość** badań. Uzyskane od Państwa informacje **będą traktowane jako w pełni poufne**. Żadne dane dotyczące Państwa i Państwa dziecka nie będą ujawniane osobom trzecim.

Wyniki badań będą analizowane statystycznie i w formie opracowania zbiorczego zostaną zaprezentowane w publikacjach naukowych.

Udział w badaniu jest **dobrowolny**, w każdym momencie możliwa jest też rezygnacja; jednak mamy nadzieję, że zechcecie Państwo podzielić się swoimi przemyśleniami, przyczyniając się tym samym do poszerzenia wiedzy na temat nietypowych uzdolnień.

**Na Państwa życzenie możliwe jest przygotowanie indywidualnego opracowania wyników dotyczących Państwa dziecka.**

#### **Badanie rodziców składa się z trzech części:**

1. Kwestionariusz ankiety dotyczący cech i preferencji dziecka
2. Kwestionariusz *Style wychowania w rodzinie*
3. Zgoda na udział w badaniu osoby małoletniej

#### **Badanie dziecka składa się z trzech części:**

1. Rysunkowy test wyobraźni twórczej Kate Franck (10 min.)
2. Test Niezwykłych Zastosowań J.P. Guilforda (5 min.)
3. Kwestionariusz samooceny

### **Prosimy o szczerą odpowiedź.**

Z góry serdecznie dziękujemy za zgodę na udział w badaniu i poświęcony czas!

**CZĘŚĆ I****Metryczka****Osoba biorąca udział w badaniu**

matka       ojciec       rodzice wspólnie

**Wiek rodziców**      matka .....lat      ojciec ..... lat

**Wykształcenie rodziców**

matka	ojciec
<input type="checkbox"/> wyższe	<input type="checkbox"/> wyższe
<input type="checkbox"/> średnie	<input type="checkbox"/> średnie
<input type="checkbox"/> zawodowe	<input type="checkbox"/> zawodowe
<input type="checkbox"/> podstawowe	<input type="checkbox"/> podstawowe

**Miejsce zamieszkania rodziny**

wieś  
 małe miasto (poniżej 20 tys. mieszkańców)  
 średnie miasto (między 20 a 100 tys. mieszkańców)  
 duże miasto (powyżej 100 tys. mieszkańców)

**Sytuacja zawodowa rodziców**

matka	ojciec
<input type="checkbox"/> ma stałą pracę	<input type="checkbox"/> ma stałą pracę
<input type="checkbox"/> pracuje od czasu do czasu	<input type="checkbox"/> pracuje od czasu do czasu
<input type="checkbox"/> jest bezrobotna	<input type="checkbox"/> jest bezrobotny
<input type="checkbox"/> inna	<input type="checkbox"/> inna.....

**Liczba dzieci w rodzinie**.....

**Miejsce dziecka w rodzinie**

najmłodsze       średnie       najstarsze

**Płeć dziecka**       dziewczynka       chłopiec

**Wiek dziecka** .....lat

**Kategoria szachowa dziecka**     V       IV       III       II  
 II+     I     I+     I++     k       k+

1. Co sprawiło, że Pana/Pani dziecko zaczęło interesować się szachami?
  - doświadczenia szachowe w rodzinie;
  - zajęcia szachowe w przedszkolu/szkole;
  - obserwacja zainteresowań koleżanek/kolegów;
  - obserwacja wydarzeń szachowych w kraju/na świecie;
  - przypadek;
  - inne .....
  
2. Czy inny członek Pana/Pani rodziny przejawia/-ł wyraźne zamiłowanie lub predyspozycje do gry w szachy? Jeżeli tak, to proszę wpisać kto i jaki to miało wpływ na dziecko.  
.....
  
3. Jakie pozaszachowe zainteresowania dostrzega Pan/Pani u swojego dziecka? Proszę wymienić.  
.....
  
4. Czy Pana/Pani dziecko przejawia inne uzdolnienia/talenty? Jeżeli tak, to proszę zaznaczyć.
  - plastyczne                       językowe
  - muzyczne                          twórcze
  - matematyczne                    przywódcze
  - informatyczne                  empatyczne
  - sportowe                          organizacyjne
  - inne .....
  
5. W jakich zajęciach dodatkowych (oprócz szachowych) uczestniczy Pana/Pani dziecko w szkole lub poza nią? Proszę wymienić.  
.....
  
6. Jak ocenia Pan/Pani funkcjonowanie dziecka jako **ucznia**? Proszę o zaznaczenie na skalach stopnia nasilenia wyszczególnionych cech.

#### AMBICJE ZWIĄZANE Z OCENAMI SZKOLNYMI

zupełny brak ambicji	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bardzo wysokie ambicje
	1	2	3	4	5		

#### WYNIKI W NAUCIE

bardzo niskie oceny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bardzo wysokie oceny
	1	2	3	4	5		



## UCZESTNICZENIE W KONKURSACH/OLIMPIADACH

nigdy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bardzo często
	1	2	3	4	5	

## ZACHOWANIE W SZKOLE

naganne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	wzorowe
	1	2	3	4	5	

## LĘK WOBEC SZKOŁY

bardzo silny lęk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zupełny brak lęku
	1	2	3	4	5	

## STOSUNEK DO NAUCZYCIELI

zupełny brak szacunku i uznania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pełen szacunku i uznania
	1	2	3	4	5	

## STOSUNEK DO RÓWIEŚNIKÓW

bardzo negatywny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bardzo pozytywny
	1	2	3	4	5	

## ZAANGAŻOWANIE W PRACĘ NA RZECZ SZKOŁY

## (WOLONTARIAT)

zupełny brak zaangażowania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bardzo silne zaangażowanie
	1	2	3	4	5	

7. Z poniższych opisów proszę wybrać ten, który **najtrafniej** oddaje nastawienie Pana/Pani dziecka do szkoły.
- Silnie identyfikuje się ze szkołą. W pełni akceptuje cele i zasady pracy szkoły. Jest pozytywnie nastawione i pełne nadziei.
  - Identyfikuje się ze szkołą, jednak w pełni akceptuje tylko to, co przynosi mu korzyści ze względu na własne cele.
  - Akceptuje chodzenie do szkoły i konieczność robienia tego, czego szkoła od niego wymaga.
  - Przejawia obojętność wobec szkoły, jednak podporządkowuje się jej regułom.
  - Jest w szkole, ale nie jest częścią szkoły. Życie w szkole traktuje jako puste, nudne i jako stratę czasu.
  - Jest obojętne wobec szkoły. Egzystuje w niej tak, aby zmaksymalizować korzyści, jakie może uzyskać dla siebie. Może używać niedozwolonych środków, „dróg na skróty”, aby je osiągnąć.
  - Jest niezaangażowane. Często demonstruje swoją antypatię do szkoły przez np. wrogi stosunek do nauczycieli, wagary czy

niszczenia mienia. Tworzy symboliczne zachowania antyszkolne, np. styl ubioru, uczesanie.

- Odrzuca wszystko, co się ze szkołą wiąże. Ma zupełnie inne cele i zainteresowania.

8. Czy Pana/Pani nastawienie do szkoły dziecka jest analogiczne jak syna/córki?

- tak;                       nie mam zdania;                       nie.

9. W jakich warunkach Pana/Pani dziecko lubi zgłębiać te dziedziny, którymi się pasjonuje?

- w samotności;  
 z partnerem w podobnym wieku;  
 w grupie rówieśniczej;  
 w obecności dorosłego (np. trenera, nauczyciela);  
 w grupie rówieśniczej z obecnością osoby dorosłej (np. trenera, nauczyciela);  
 innych .....

10. Który, Pana/Pani zdaniem, typ uczenia się dominuje u Pana/Pani dziecka. Proszę zaznaczyć.

- słuchowy – dziecko najlepiej przyswaja informacje usłyszane;  
 wzrokowy – dziecko najlepiej przyswaja informacje, które przeczyta lub zobaczy;  
 dotykowy – dziecko najefektywniej uczy się, biorąc do ręki pomoce naukowe, pisząc, rysując, angażując się w konkretne doświadczenia;  
 kinestetyczny – dziecko najlepiej uczy się w ruchu, wykonując doświadczenia fizycznie.

11. Z każdego zestawu czterech określeń proszę zaznaczyć **dwa**, które najlepiej charakteryzują Pana/Pani dziecko.

a. obdarzony wyobraźnią	a. lubiący się dzielić	a. lubi zmieniać
b. wnikliwy	b. uporządkowany	b. lubi osądzać
c. realistyczny	c. rozsądny	c. spontaniczny
d. analityczny	d. niezależny	d. oczekuje wskazówek
a. dobrze zorganizowany	a. lubiący współzawodnictwo	a. komunikatywny
b. łatwo dostosowujący się	b. perfekcjonista	b. odkrywca
c. krytyczny	c. chętny do współpracy	c. ostrożny
d. dociekliwy	d. kierujący się logiką	d. rozumujący

a. lubi debatować b. od razu zmierza do sedna c. twórczy d. relacjonujący	a. intelektualista b. wrażliwy c. pracowity d. ryzykant	a. kwestionuje uznane twierdzenia b. praktyk c. dbały d. lubi sprawdzać
a. zamknięty w sobie b. praktyczny c. uczony teoretyk d. śmiały	a. chętnie czyta b. chętnie przebywa wśród ludzi c. potrafi rozwiązywać problemy d. planuje	a. kończy rozpoczętą pracę b. dostrzega różne możliwości c. ma pomysły d. interpretuje
a. dokładny b. elastyczny c. systematyczny d. wynalazczy	a. uczy się na pamięć b. kojarzy c. dogłębnie rozważa d. tworzy własne przemyślenia	a. wykonuje b. czuje c. myśli d. eksperymentuje

12. Jak Pan/Pani sądzi, czy dostrzeżenie szachowych uzdolnień dziecka i ich rozwijanie wpłynęło znacząco na jego relacje z rodzeństwem? Czy była to zmiana negatywna, czy raczej pozytywna?

.....  
 nie dotyczy, dziecko jest jedynakiem (proszę przejść do pytania 14).

13. Z poniższych charakterystyk proszę wybrać te, które najtrafniej oddają obecne relacje dziecka z jego rodzeństwem.
- rodzeństwo łączy silna, bliska i pozytywna więź (wzajemna troska, opiekuńczość);
  - relacje z rodzeństwem przepełnione są złymi emocjami (konfliktowość, nieporozumienia, kłótnie);
  - między rodzeństwem dostrzegam silną rywalizację;
  - relacje z rodzeństwem cechuje obojętność, powierzchowność;
  - rodzeństwo jest bardzo silnie do siebie przywiązane, a ich relacje mają charakter uzależnienia;
  - obserwuję pasywność i wycofanie dziecka z relacji z rodzeństwem;
  - inne .....
14. Czy dostrzega Pan/Pani u swojego dziecka negatywne cechy lub zachowania. Jeżeli tak, to proszę zaznaczyć.
- niepodporządkowywanie się normom;
  - lekceważenie ludzi;
  - niska tolerancja;
  - przesadne żartowanie z innych, cynizm;
  - niedbałość;

- nadaktywność;
- tendencja do dezorganizacji, gubienia rzeczy;
- brak samodzielności życiowej;
- nadmierne uwrażliwienie na krytykę;
- hałaśliwość i pretensjonalność;
- niecierpliwość;
- manipulowanie otoczeniem;
- nadmierny perfekcjonizm;
- kłótniwość;
- obojętność na zasady dobrego wychowania;
- nieustępliwość;
- inne.....

15. Czy Pana/Pani dziecko boryka się z jakimiś problemami? Jeżeli tak, to proszę zaznaczyć.

- nadpobudliwość w sferze ruchowej;
- zahamowanie w sferze ruchowej;
- nadpobudliwość w sferze poznawczej (zaburzenia uwagi; po-  
chopność i powierzchowność sądów);
- zahamowanie w sferze poznawczej (wolne odpowiadanie,  
długie namyślanie się);
- nadpobudliwość w sferze emocjonalnej (łatwość przejawiania  
reakcji emocjonalnych o dużej sile);
- zahamowanie w sferze emocjonalnej (obojętność, bez troska);
- nieśmiałość psychoruchowa (np. zdolność do bardzo dużych  
wysiłków, a następnie zupełna niewydolność);
- nierównomierność rozwoju (np. bardzo dobrze rozwinięta  
sfera poznawcza, a bardzo słabo emocjonalna itp.);
- nieradzenie sobie w kontaktach społecznych (z dorosłymi);
- nieradzenie sobie w kontaktach z rówieśnikami;
- nieśmiałość;
- lękliwość;
- nadmierna uczuciowość;
- problemy zdrowotne;
- inne .....

Proszę opisać szerzej dostrzeżone trudności dziecka.

.....

## CZĘŚĆ II

## KWESTIONARIUSZ – ANALIZA STYLU WYCHOWANIA W RODZINIE

**Szanowni Rodzice,**

poniżej przedstawione zostały twierdzenia charakteryzujące różne postawy w rodzinie. Według nich proszę ocenić swoje zachowania wobec Państwa dziecka, którego dotyczy badanie.

**Punktacja zawsze jest taka sama:**

**3 – zdecydowanie tak**

**2 – raczej tak**

**1 – raczej nie**

**0 – zupełnie nie**

**X – nie potrafię określić**

	<b>Twierdzenie</b>	<b>Punktacja</b>
1.	Daję dziecku właściwą swobodę, dostosowaną do jego wieku i odpowiedzialności.	
2.	Dziecko powinno wiedzieć dokładnie, czego od niego rodzic oczekuje; jest to ważniejsze niż mówienie dziecku, że się je kocha.	
3.	Jako rodzic mam obowiązek kontrolować relacje pozarodzinne mojego dziecka i w razie potrzeby ograniczać je.	
4.	Kocham moje dziecko i staram się mu to okazywać.	
5.	Mam tyle ważnych spraw na głowie, że trudno mi jeszcze troszczyć się o zaspokajanie potrzeb dziecka.	
6.	Nie mam stałego systemu wychowawczego, na stosowane przeze mnie kary i nagrody wpływa w dużej mierze moje samopoczucie.	
7.	Nie stosuję nagród, gdyż uważam, że one psują dziecko; w wychowaniu najważniejszą rolę odgrywa kara, także ta dotkliwa.	
8.	Nie uważam, aby było konieczne zajmowanie się relacjami pozarodzinnymi mojego dziecka.	
9.	Okazywanie dziecku uczuć psuje je, więc nie należy tego robić.	
10.	Polecenie rodzica powinno być dla dziecka rozkazem.	
11.	Pomiędzy mną a dzieckiem w zasadzie nie ma szczerzej komunikacji.	
12.	Rodzic powinien stale wyznaczać dziecku nowe obowiązki; lepiej, gdy będzie ich miało za dużo, niż za mało.	

	<b>Twierdzenie</b>	<b>Punktacja</b>
13.	Sądzę, że ważniejsze jest, by dziecko wykonywało polecenia w taki sposób, jak oczekuje tego od niego rodzic, niż proponowało swoje rozwiązania zadań.	
14.	Staram się dziecko raczej prosić, tłumaczyć, a nie odwoływać się do autorytetu.	
15.	Staram się, aby nagrody i kary stosowane przeze mnie były słuszne i sprawiedliwe.	
16.	Szanuję prawa i uczucia każdego członka rodziny.	
17.	Gdy w domu występują nieporozumienia i napięcia, nie wiem, czego wtedy od dziecka oczekiwać i czego wymagać.	
18.	Uważam, że najlepiej jest, gdy dziecko radzi sobie samo.	
19.	Uważam, że rodzic powinien akceptować i szanować relacje pozarodzinne swojego dziecka (przyjaciół, kolegów); zachęcam je więc do tego typu kontaktów.	
20.	Uważam, że sukcesy i postępy dziecka należy traktować jak rzecz oczywistą, chwalenie i podkreślanie osiągnięć szkodzi w wychowaniu dziecka.	
21.	Uważam, że w rodzinie ważniejsze są dobrze wypełniane przez każdego obowiązki niż troska o zaspokajanie potrzeb i relacje międzyludzkie.	
22.	W miarę możliwości staram się o zaspokajanie potrzeb wszystkich członków rodziny.	
23.	W mojej rodzinie każdy otwarcie i szczerze może wypowiedzieć swoje zdanie.	
24.	Odczuwam brak bliskich związków między mną a dzieckiem.	
25.	W naszej rodzinie są bardzo poważne problemy, stąd trudno cokolwiek zaplanować.	
26.	W przypadku naszej rodziny mównie o rozwoju jest nieporozumieniem.	
27.	W wychowaniu mojego dziecka zdecydowanie przeważają nagrody, staram się zauważyć każde, nawet najmniejsze osiągnięcie dziecka; bardziej straszę karami niż je stosuję.	
28.	W wychowaniu pragnę przygotować swoje dziecko do samodzielnego, odpowiedzialnego życia.	
29.	Wiem, że nie cieszę się autorytetem u mojego dziecka.	
30.	Wiem, że u dziecka mam prawdziwy autorytet.	
31.	Zadaniem rodziców jest wychowywać i krytykować każdy błąd dziecka, aby mogło się poprawić.	
32.	Zależy mi na rozwoju własnym, współmałżonka i dziecka; na realizacji naszych możliwości, odkrywaniu uzdolnień i talentów każdego członka rodziny.	
33.	Staram się dziecko wyręczać w jego obowiązkach domowych, aby miało więcej czasu na naukę i zabawę.	

**CZĘŚĆ IV**

Szanowni Państwo,  
zwracamy się z prośbą o wyrażenie zgody na udział Państwa syna/córki w badaniach.

Zapewniamy pełną **anonimowość** badań. Uzyskane od Państwa dziecka informacje **będą traktowane jako w pełni poufne**, a żadne dane dotyczące Państwa i Państwa dziecka nie będą ujawniane osobom trzecim.

Wyniki badań będą analizowane **statystycznie** i w formie **opracowania zbiorczego** zaprezentowane zostaną w publikacjach naukowych.

Jednocześnie informujemy, że udział w badaniach jest **dobrowolny** i w każdym momencie możliwa jest rezygnacja.

**ZGODA NA UDZIAŁ W BADANIU OSOBY MAŁOLETNIEJ**

Wyrażam zgodę na udział mojego(-ej) syna/córki .....

(Imię i nazwisko dziecka)

na udział w badaniach poświęconych korelatom nietypowych uzdolnień, a prowadzonych przez Zakład Metodologii i Pedagogiki Twórczości Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

.....  
(Podpis rodzica)

## Narzędzia badawcze dla dzieci

### Droga Szachistko! Drogi Szachisto!

Przed Tobą trzy zadania.

Na wykonanie pierwszego, rysunkowego, masz **10 minut**, a drugiego, piśmennego, **5 minut**.

Na zdanie trzecie poświęć tyle czasu, ile potrzebujesz.


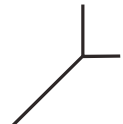
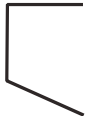
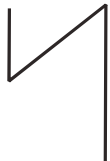





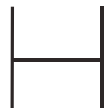


**Miłej zabawy!**

### ZADANIE 1

Na podstawie poniższych znaków narysuj ciekawe, według Ciebie, rysunki. Rysunki wykonaj ołówkiem lub długopisem.

**Zaczynamy!**

**czas 10 minut**



**ZADANIE 2**

**Ołówek** – jak wiadomo – służy do rysowania. Podaj jak najwięcej przykładów innego zastosowania ołówka. Pamiętaj, że możesz wymienić nawet najbardziej dziwaczne przykłady.

**Czas start!**

**czas 5 minut**

**Ołówek można wykorzystać do:**  
- rysowania

**ZADANIE 3****CZĘŚĆ A**

Określ, czy zgadzasz się z podanymi stwierdzeniami, stawiając w odpowiedniej rubryce znak **X**.

<b>Stwierdzenie</b>	<b>Zgadzam się</b>	<b>Nie potrafię ocenić</b>	<b>Nie zgadzam się</b>
Jestem dobrym uczniem			
Jestem koleżeński			
Lubię się uczyć			
Lubię pomagać innym ludziom			
Lubię uczestniczyć w konkursach/zawodach/olimpiadach			
Lubię rywalizację			
Są dziedziny, w których jestem lepszy od innych			
Lubię rozwiązywać nowe problemy			
Lubię pracować samodzielnie			
Często wygrywam			
Zadaję dużo pytań i szukam na nie odpowiedzi			
Szkola budzi we mnie lęk i obawy			
Mam w szkole świetnych nauczycieli			
Jestem pracowity			
Dobrze się czuję wśród rówieśników			
Zależy mi na ocenach w szkole			
Inni myślą, że jestem zdolny			
Zależy mi na nagrodach i pochwałach			
W szkole dobrze się zachowuję			
Planuję i osiągam wymyślone cele			
Nie lubię przegrywać			
Można na mnie liczyć			
Boję się wielu rzeczy			
Bronię swojego zdania, gdy wiem, że mam rację			
Liczę się z opinią rówieśników, dbam o to, co o mnie myślą			
Nauczyciele mnie doceniają			
Jestem inny niż moi rówieśnicy			
Czuję, że mam duże oparcie w rodzicach			
Jestem przekonany, że w życiu osiągnę sukces			

Stwierdzenie	Zgadzam się	Nie potrafię ocenić	Nie zgadzam się
Jestem dokładny			
Zapominam o wielu rzeczach			
Nie lubię, gdy ktoś mnie źle ocenia			
Potrafię wymóc na dorosłych to, co chcę			
Lubię, gdy ktoś mi pomaga			
Pracuję i myślę raczej powoli			
Szybko się męczę			
Łatwo się rozpraszam			
Często się nudzę			
Nie przepadam za ludźmi			

### CZĘŚĆ B

W czym jesteś dobry? Zaznacz lub wpisz wszystkie te dziedziny, w których czujesz się mocny.

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> plastyka;           | <input type="checkbox"/> sport;                  |
| <input type="checkbox"/> pomoc innym;        | <input type="checkbox"/> muzyka;                 |
| <input type="checkbox"/> języki obce;        | <input type="checkbox"/> organizowanie;          |
| <input type="checkbox"/> matematyka;         | <input type="checkbox"/> wymyślanie i tworzenie; |
| <input type="checkbox"/> przyroda;           | <input type="checkbox"/> informatyka;            |
| <input type="checkbox"/> przewodzenie innym; | <input type="checkbox"/> technika;               |
| <input type="checkbox"/> język polski;       | <input type="checkbox"/> taniec;                 |
| <input type="checkbox"/> recytowanie;        | <input type="checkbox"/> inne .....              |

### CZĘŚĆ C

W jaki sposób najbardziej lubisz się uczyć?

- słuchając – gdy ktoś mi coś opowiada, a ja słucham;
- poprzez wzrok – gdy widzę, czego się uczę; lubię rysunki, wykresy, tabele itp.;
- przez dotyk – w czasie nauki lubię dotykać przedmiotów, pisać, rysować;
- poprzez ruch – lubię uczyć się w ruchu, chodząc, tańcząc itp.

## Narzędzie badawcze dla trenerów – wersja elektroniczna



Szanowni Trenerzy Młodzieżowej Akademii Szachowej!

W Zakładzie Metodologii i Pedagogiki Twórczości Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie prowadzone są badania dotyczące korelatów nietypowych uzdolnień. W poczet takich uzdolnień zaliczono również uzdolnienia szachowe. W związku z powyższym, zwracamy się do Państwa, jako ekspertów, o udział w badaniu ankietowym, które ma na celu poznanie predyspozycji, cech i problemów dzieci przejawiających talent szachowy.

Badania są w pełni anonimowe, a ich wyniki będą analizowane statystycznie i w formie opracowania zbiorczego zaprezentowane zostaną w publikacjach naukowych.

Udział w badaniach jest dobrowolny, w każdym momencie możliwa jest też rezygnacja; jednak mamy nadzieję, że zechcecie Państwo podzielić się swoimi przemyśleniami, przyczyniając się tym samym do poszerzenia wiedzy na temat nietypowych uzdolnień.

Prosimy o szczerą i wyczerpującą odpowiedź.

Z góry serdecznie dziękujemy za zgodę na udział w badaniu i poświęcony czas!

dr Alicja Baum

dr Joanna Łukasiewicz-Wieleba

**Płeć**

Proszę wybrać odpowiedź.

- Kobieta  
 Mężczyzna

**Wiek**

Proszę wpisać wiek w latach.

**Staż pracy jako instruktor szachowy**

Proszę wpisać liczbę lat.

**Wyszkolenie**

Proszę wybrać odpowiedź.

- wyższe  
 średnie  
 inne:

**Kwalifikacje szkoleniowe – stopień instruktorski/trenerski w PZSzach**

Proszę wybrać odpowiedź.

- szkolny instruktor szachowy  
 instruktor szachowy  
 trener szachowy klasy drugiej  
 trener szachowy klasy pierwszej  
 trener szachowy klasy mistrzowskiej  
 inne:

**Kwalifikacje szkoleniowe – międzynarodowy tytuł szkoleniowy**

Proszę wybrać odpowiedź.

- Developmental Instructor (DI)  
 National Instructor (NI)  
 FIDE Instructor (FI)  
 FIDE Trainer (FT)  
 FIDE Senior Trainer (FST)  
 inne:

**1. Które, Pana/Pani zdaniem, cechy najlepiej charakteryzują uzdolnionego szachistę?**

Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

- dobra pamięć
- bogata i twórcza wyobraźnia
- zdolności analizy i syntezy
- szeroki zakres wiedzy ogólnej
- predyspozycje werbalne i językowe
- bogaty zasób słownictwa
- zdolność logicznego rozumowania
- zamiłowania czytelnicze
- łatwość uczenia się
- ciekawość i dążenia poznawcze
- pomysłowość
- niezwykle poczucie humoru
- perfekcjonizm
- oryginalność myślenia
- wysoka samoocena
- silna motywacja
- pracowitość i wytrwałość
- samosteroowność i wewnętrzne zdyscyplinowanie
- zdolność rozumowania abstrakcyjnego
- duży zakres uwagi i łatwość skupiania się
- zdolność do samodzielnej i skutecznej pracy
- wielość zainteresowań
- inne:

**2. Które z poniższych uzdolnień dostrzega Pan/Pani u wyróżniających się szachistów najczęściej?**

Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

- plastyczne
- muzyczne
- matematyczne
- informatyczne
- sportowe
- językowe
- twórcze
- przywódcze
- empatyczne
- organizacyjne
- przyrodnicze
- techniczne
- inne:

### 3. Jakie, Pana/Pani zdaniem, negatywne cechy lub zachowania przejawiają uzdolnieni szachiści?

Proszę zaznaczyć te, które dostrzega Pan/Pani najczęściej.

- niepodporządkowywanie się normom
- niska tolerancja
- niedbałość
- tendencja do dezorganizacji, gubienia rzeczy
- nadmierne uwrażliwienie na krytykę
- niecierpliwość
- nadmierny perfekcjonizm
- obojętność na zasady dobrego wychowania
- lekceważenie ludzi
- przesadne żartowanie z innych, bycie cynicznym
- nadaktywność
- brak samodzielności życiowej
- hałaśliwość i pretensjonalność
- manipulowanie otoczeniem
- kłótność
- nieustępliwość
- inne:

### 4. Z jakimi problemami, Pana/Pani zdaniem, borykają się uzdolnieni młodzie szachiści?

Proszę zaznaczyć te, które dostrzega Pan/Pani najczęściej.

- nadpobudliwość w sferze ruchowej
- zahamowanie w sferze ruchowej
- nadpobudliwość w sferze poznawczej (zaburzenia uwagi; pochopność i powierzchowność sądów)
- zahamowanie w sferze poznawczej (wolne odpowiadanie, długie namyślanie się)
- nadpobudliwość w sferze emocjonalnej (łatwość przejawiania reakcji emocjonalnych o dużej sile)
- zahamowanie w sferze emocjonalnej (obojętność, beztroska)
- nieśmiałość psychoruchowa (np. zdolność do bardzo dużych wysiłków, a następnie zupełna niewydolność)
- nierównomierność rozwoju (np. bardzo dobrze rozwinięta sfera poznawcza, a bardzo słabo emocjonalna itp.)
- nieradzenie sobie w kontaktach społecznych (z dorosłymi)
- nieradzenie sobie w kontaktach z rówieśnikami
- nieśmiałość
- lękliwość
- nadmierna uczuciowość
- problemy zdrowotne
- inne:

**5. Co, Pana/Pani zdaniem, sprzyja rozwojowi uzdolnień szachowych?****6. Co, Pana/Pani zdaniem, może powodować zahamowanie rozwoju uzdolnień szachowych?****7. Jak Pan/Pani sądzi, w jakich warunkach młodzi szachiści najbardziej lubią zgłębiać tajniki szachów?**

Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

- w samotności
- z partnerem w podobnym wieku
- w grupie rówieśniczej
- w obecności dorosłego (trenera)
- w grupie rówieśniczej z obecnością osoby dorosłej (trenera)
- inne:

**8. Który, Pana/Pani zdaniem, typ percepcji dominuje u młodych szachistów.**

Proszę zaznaczyć ten, który dostrzega Pan/Pani najczęściej.

- słuchowy – osoba najlepiej zapamiętuje i przyswaja informacje usłyszane
- wzrokowy – osoba najlepiej zapamiętuje i przyswaja informacje, które przeczyta lub zobaczy
- dotykowy – osoba najefektywniej uczy się, biorąc do ręki pomoce naukowe, pisząc, rysując, angażując się w konkretne doświadczenia
- kinestetyczny – osoba najlepiej uczy się w ruchu, wykonując doświadczenia fizycznie
- inne:

**9. Poniżej podano charakterystyki osób, uczących się w różny sposób.**

Proszę zaznaczyć tę z nich, która Pana/Pani zdaniem, jest najbardziej zbliżona do sposobu uczenia się młodych szachistów.

- Osoba mocno osadzona w rzeczywistości. Najlepiej przetwarza informacje, które są uporządkowane w liniowym ciągu. Dla osoby takiej rzeczywistość składa się z tego, co może wykryć za pomocą zmysłu wzroku, dotyku, słuchu, smaku i węchu. Z łatwością zauważa i przytacza szczegóły oraz bez trudu zapamiętuje fakty, konkretne informacje, wzory i zasady. Lubi uczyć się przez praktyczne doświadczenie.



- Osoba mocno osadzona w rzeczywistości. Jest eksperymentatorem. W uczeniu się prezentuje podejście oparte na metodzie prób i błędów. Często dokonuje intuicyjnych przeskoków niezbędnych w twórczym myśleniu. Odczuwa silną potrzebę szukania alternatyw i działania na własny sposób.
- Osoba porządkująca informacje poprzez refleksję. Najlepiej służy jej otoczenie pozbawione formalnych struktur, a skoncentrowane na człowieku. Światem realnym jest dla niej świat uczuć i emocji. Jej umysł absorbuje idee, informacje i wrażenia, a następnie porządkuje je na drodze refleksji. Najlepiej zapamiętuje informacje spersonalizowane.
- Osoba uwielbiająca świat teorii i abstrakcji. Lubi myśleć pojęciami i analizować informacje. Bez trudu skupia się na tym, co ważne, np. na głównych punktach i zasadniczych szczegółach. Jej proces myślenia jest logiczny, racjonalny i intelektualny. Lubi czytać. Zazwyczaj woli pracować samodzielnie.
- Żaden opis nie odpowiada sposobowi uczenia się młodego szachisty.

**10. Czy dostrzega Pan/Pani różnice w pracy trenerskiej z dziewczętami i chłopcami? Jeżeli tak, to proszę opisać na czym te różnice polegają.**

**11. Jak mógłby(aby) Pan/Pani najogólniej scharakteryzować osobę uzdolnioną szachowo?**

**12. Czy zechce Pan/Pani dodać inne ważne spostrzeżenia lub podzielić się swoimi refleksjami dotyczącymi Pana/Pani doświadczeń w pracy z uzdolnionymi szachistami?**

Submit »

*Never submit passwords through Google Forms.*