

Redakcja Miłosz Wawrzyniec Romaniuk, Małgorzata Jabłonowska

Zdolności i twórczość

Koncepcje. Badania. Praktyka



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Zdolności i twórczość

Koncepcje. Badania. Praktyka

Zdolności i twórczość

Koncepcje. Badania. Praktyka

Redakcja naukowa:

Miłosz Wawrzyniec Romaniuk

Małgorzata Jabłonowska



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Warszawa 2022

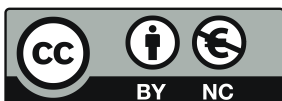
Recenzenci
Dr hab. Teresa Giza
Dr hab. Svitlana Kohut

Projekt okładki
Agnieszka Romaszewska

Ilustracja na okładce
iStock/wildpixel

Redakcja i korekta
Monika Bielska-Lach

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



Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne 4.0 Polska

Copyright © by
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa 2022

ISBN 978-83-66879-85-0
e-book ISBN 978-83-66879-86-7



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Dofinansowano z programu „Doskonała nauka”
Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Spis treści

Wstęp	11
--------------------	----

Pedagogika zdolności i pedagogika twórczości wobec wyzwań edukacyjnych

Jan Łaszczyk

Odpowiedzialność pedagoga zdolności.....	17
--	----

Krystyna Najder-Stefaniak

Pedagogika twórczości w czasach przemian	32
--	----

Jacek Kulbaka

W poszukiwaniu innowacyjności w edukacji w czasach nowożytnych (XVI–XVIII w.)	49
---	----

Krzysztof J. Szmidt

Pytania o innowacje w edukacji uczniów zdolnych i bariery w ich wdrażaniu.....	66
--	----

Janina Florczykiewicz

Wielowymiarowość warsztatu twórczego – kontekst edukacyjny	88
--	----

Inhibitory rozwoju zdolności – badania

Alicja Baum

Kobiety w szachach. Problemy związane z płcią w procesie rozwoju talentu	103
--	-----

Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Małgorzata Jabłonowska

Nauczyciele szkół wiejskich o edukacji i wsparciu uczniów zdolnych w ich środowisku	128
---	-----

Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Karolina Jabłońska

Doświadczenie kryzysowej edukacji zdalnej w opiniach nauczycieli uczniów zdolnych	154
---	-----

Izabela Teresa Szymczak, Andrzej Edward Sękowski

Style komunikowania się i narcyzm u osób uzdolnionych plastycznie	177
---	-----

Maria Trzcńska-Król, Justyna Wiśniewska

Specyfika edukacji zdalnej oraz warunki rozwoju uzdolnień dzieci	
--	--

w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19
w świetle badań sondażowych rodziców uczniów zdolnych 193

Poznawanie i rozwijanie zainteresowań i zdolności – rozwiązania praktyczne

Dominika Bardzińska

Poszukiwanie właściwej strategii diagnozowania zdolności uczniów 217

Olena Bocharova

Realizacja Projektu naukowo-pedagogicznego „Intelekt Ukrainy”.
Przykłady dobrych praktyk 229

Ewa Duda, Aleksandra Ciężka

Matematyka w ekologii, ekologia w matematyce.
Analiza treści zadań z wybranych podręczników szkolnych 244

Monika Gryboś

O potrzebie badań nad kompetencją tekstotwórczą uczniów zdolnych 260

Małgorzata Jabłonowska, Justyna Wiśniewska

Świat wirtualny jako przestrzeń rozwoju zdolności i uzdolnień 279

Konrad Michalak

Kadr na matematykę. Koncepcja filmowego spotu dydaktycznego w edukacji 297

Krystyna Milewska

Akademia Antyczna – interdyscyplinarny projekt edukacyjny.
Konkurs wiedzy o kulturze świata antycznego 306

Twórczość w perspektywie badawczej

Zofia Okraj

Od indywidualnych portretów do propozycji systemowego modelu twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich – relacja z badań 321

Michał Maciej Postek, Katarzyna Nowacka

Wpływ kolorów w otoczeniu na kreatywność w grupie studentów 335

Tomasz Prauzner	
Rola i znaczenie badań QEEG w ocenie aktywności studentów podczas wykonywania projektu.....	350
Miłosz Wawrzyniec Romaniuk	
Zachowania twórcze uczestników Szkoły pod Żaglami.....	365
Maria Trzcńska-Król	
Postawa twórcza studentów kierunków pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej.....	377
Agnieszka Żabińska	
Twórczość artystyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną i jej znaczenie w opiniach studentów pedagogiki specjalnej	394
 Kreatywność – rozwój i urzeczywistnianie	
Sergo Kuruliszwili	
Sztuczna Inteligencja w procesie wspomagania twórczości i jako podmiot twórczy.....	423
Angelika Drwęcka	
Założenia autorskiego treningu twórczości realizowanego w formie zdalnej	436
Monika Rebizant	
Wykorzystanie koncepcji myślenia projektowego „design thinking” w kształceniu przyszłych nauczycieli.....	452
Jarosław Rutkowski	
Twórcza resocjalizacja. W stronę wspólnoty lokalnej	469
Beata Szurowska	
Twórczość w perspektywie konkursu poetyckiego „Pedeutologiczna Wiosna Poezji”	491
 Zamiast zakończenia	
Katarzyna Korbecka:	
Sprawozdanie z konferencji pt.: „Zdolności i twórczość. Nowe perspektywy badawcze i rozwojowe”	507

Content

Introducion	11
Pedagogy of abilities and pedagogy of creativity in the face of educational challenges	
Jan Łaszczyk	
Responsibility of giftedness educator	17
Krystyna Najder-Stefaniak	
The pedagogy of creativity in times of change	32
Jacek Kulbaka	
In search of innovation in education in modern times (16th–18th century).....	49
Krzysztof J. Szmidt	
Questions about innovations in the education of gifted students and barriers to their implementation.....	66
Janina Florczykiewicz	
Multidimensionality of the creative workshop – educational context.....	88
Ability development inhibitors – research	
Alicja Baum	
Women in chess. Gender issues in the talent development process.....	103
Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Małgorzata Jabłonowska	
Rural school teachers about education and support for gifted students in their environment.....	128
Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Karolina Jabłońska	
The experience of crisis remote education in the opinion of teachers of gifted students	154
Izabela Teresa Szymczak, Andrzej Edward Sękowski	
Communication styles and narcissism in artistically gifted people.....	177
Maria Trzcińska-Król, Justyna Wiśniewska	
Specifics of remote education and conditions of giftedness development of children during social isolation caused	

by COVID-19 pandemic in the light of survey research of parents of gifted students.....	193
Learning and developing interests and abilities – practical solutions	
Dominika Bardzińska	
Searching for an appropriate strategy for diagnosing students' abilities.....	217
Olena Bocharova	
Implementation of the scientific and pedagogical project “The Intellect of Ukraine”. Examples of good practicek	229
Ewa Duda, Aleksandra Ciężka	
Mathematics in ecology, ecology in mathematics. Analysis of the content of tasks from selected school textbooks	244
Monika Gryboś	
About the need of study of gifted student's text creating competence	260
Małgorzata Jabłonowska, Justyna Wiśniewska	
Virtual world as a space for the development of abilities and talents	279
Konrad Michalak	
Frame for mathematics. The concept of the didactic film spot in education	297
Krystyna Milewska	
Ancient Academy – interdisciplinary educational project. Contest of knowledge about the culture of the ancient world ademia	306
Creativity in a research perspective	
Zofia Okraj	
From individual portraits to the proposal of a systemic model of creative didactic work realized by academic teachers – research report	321
Michał Maciej Postek, Katarzyna Nowacka	
The effect of colour in the enviroment on students’ creativity.....	335

Tomasz Prauzner	
The role and importance of QEEG research in the assessment of student activity during the project	350
Miłosz Wawrzyniec Romaniuk	
Creative behavior of the participants of the School Under Sails	365
Maria Trzcińska-Król	
Creative attitude of students of pedagogical faculties at the The Maria Grzegorzewska University	377
Agnieszka Żabińska	
Artistic creativity of people with intellectual disabilities and its importance in the opinions of students of special education	394
 Creativity – development and realization	
Sergo Kuruliszwili	
Artificial Intelligence in the process of supporting creativity and as a creative entity	423
Angelika Drwęcka	
Assumptions of the original creativity training carried out in a remote form	436
Monika Rebizant	
The use of the concept of “design thinking” in educating future teachers	452
Jarosław Rutkowski	
Creative resocialization. Towards the local community	469
Beata Szurowska	
Creativity in the perspective of the “Pedeutological Spring of Poetry” poetry competition	491
 Instead of a summary	
Katarzyna Korbecka	
Report from the conference: “Abilities and creativity. New research and development perspectives”	507

Wstęp

Zdolności i twórczość to dopełniające się i przenikające aspekty życia człowieka, który kroczy drogą od potencjału do urzeczywistnienia, od wzniosłych idei do konkretów codzienności. To ważne elementy funkcjonowania człowieka młodego, będącego w trakcie rozwoju, ale także pedagoga mającego poczucie odpowiedzialności i gotowość wspomagania rozwoju młodych. Właśnie zdolności i twórczość są przedmiotem niniejszej publikacji wieloautorskiej, w której rozpoczynając od refleksji i rozważań osadzonych w realiach współczesnego świata poprzez badania dochodzi się do przykładów rozwiązań praktycznych – najpierw z obszaru zdolności, a następnie twórczości. Takie ułożenie tekstów wskazuje na potrzebę łączenia refleksji uczonych z badaniami i praktyką.

Publikację otwierają teksty skłaniające do zastanowienia się nad tym, ku jakim wartościom prowadzony jest młody człowiek we współczesnym świecie, w jaki sposób możliwe jest wsparcie jego rozwoju, jak poprzez innowacyjność nie zatracić jego potencjału twórczego również w instytucjonalnych formach edukacji, jak urzeczywistniać idee pedagogiki twórczości z wykorzystaniem sztuki.

Badania nad osobami zdolnymi i ich środowiskiem edukacyjnym opisane w rozdziale drugim wskazują na inhibitory ograniczające rozwój zdolności. Wśród zaprezentowanych wyróżniono miejsce zamieszkania, cechy osobowości i style komunikowania się, ale także bieżące problemy świata (np. pandemia COVID-19), w którym żyje osoba zdolna. Badania ukazują sytuację zdolnych z różnych perspektyw: z punktu widzenia nauczycieli, rodziców i samych osób zdolnych, a w założeniach metodologicznych odwołują się do paradygmatu ilościowego lub jakościowego. Wartość badań tkwi w przekonaniu, że świadomość dostrzeżonych ograniczeń może okazać się pomocna w ich przewyciężaniu albo takiemu kształtowaniu procesu wsparcia osób zdolnych, by wykorzystując nakreśloną sytuację, sprzyjał optymalnemu rozwojowi zdolności.

Praktyczny aspekt rozpoznawania i rozwijania zdolności jest akcentowany w rozdziale trzecim, w którym pierwsze teksty wskazują na problem identyfikacji uczniów zdolnych – konieczność poszukiwania rozwiązań

systemowych oraz poszukiwania konkretnych metod rozpoznawania uzdolnień. Rozwijanie zdolności jest przedmiotem opracowań charakteryzujących projekty adresowane do uczniów zdolnych i zainteresowanych określoną problematyką, ale także takich narzędzi jak podręczniki szkolne, filmy edukacyjne, przestrzeń Internetu i konkursy. Zasięg opisywanych działań jest zróżnicowany – od rozwiązań ogólnokrajowych do lokalnych, a nawet całkowicie niesformalizowanych. Wszystkie jednak wskazują na potrzebę i możliwości wspierania rozwoju uczniów zdolnych.

Przedstawione w czwartym rozdziale badania podejmują różne aspekty związane z twórczością i jej uwarunkowaniami. Uczestnikami opisywanych badań była młodzież (głównie studenci) oraz nauczyciele akademicki. Twórczość rozumiana jako proces (na który wpływają różnorodne czynniki), ale także jako wytwór, okazuje się wartościowym dla podmiotu sposobem działania, a wytwory twórczości mogą sprzyjać pozytywnemu postrzeganiu ich autorów.

Rozdział piąty przekonuje, że twórczość może być na różne sposoby rozwijania – przez treningi, inspirowana przez konkursy, ale także, że wdroniona w praktykę i ma znaczenie podmiotowe i społeczne. Twórczość ta może być rozwijana i urzeczywistniana również z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

W setną rocznicę powstania Akademii Pedagogiki Specjalnej, w roku Marii Grzegorzewskiej przekazujemy do rąk Czytelniczek i Czytelników publikację *Zdolności i Twórczość. Koncepcje. Badania. Praktyka z refleksjami i przesłaniem zawartym w Listach do Młodego Nauczyciela*. Choć napisane dawno, inspirują nadal do twórczej pracy i rozwoju, do życzliwości wobec człowieka i szacunku dla niego:

Kolego, wiesz dobrze, że żeby działać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrz, trzeba mieć własne życie, swój własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań – w coś gorąco wierzyć, czemuś gorąco służyć – trzeba być sobą! Bo przecież jeżeli się ma dawać, to trzeba mieć coś do dawania – ażeby dużo dawać – trzeba dużo mieć. Wtedy jest tylko siła działania, wtedy jest siła budzenia wartości w innych i siła udzielania im pomocy w rozwoju.¹

Żeby praca twoja była życzliwa, twórcza, celowa, dobra musi wynikać przede wszystkim z życzliwości dla człowieka, musi być oparta na poszanowaniu człowieka

¹ Grzegorzewska, M. (1947). *Listy do Młodego Nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, s. 70.

i jego praw rozwojowych oraz na poznaniu i zrozumieniu warunków życia środowiska, które je wychowuje.²

Mamy przekonanie, że związek badań z praktyką podkreślany w prezentowanej publikacji, wpisując się w idee Marii Grzegorzewskiej, okaże się wartościowy i inspirujący.

Redaktorzy:

Miłosz Wawrzyniec Romaniuk

Małgorzata Jabłonowska

² Grzegorzewska, M. (1947). *Listy do Młodego Nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, s. 53.

**Pedagogika zdolności
i pedagogika twórczości
wobec wyzwań edukacyjnych**

Jan Łaszczyk

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5040-8296>

Odpowiedzialność pedagoga zdolności

Abstrakt: W referacie rozwinięte zostaną następujące tezy: 1. Budujemy nowy świat. Od nas zależy, jaki będzie, jaki przyjmie kształt i w jakich kierunkach będzie się rozwijał. 2. Obserwowalne skutki działalności człowieka w wymiarze globalnym są niepokojące. Naukowcy nie mają już wątpliwości, że obecna cywilizacja jest zagrożona wskutek nieograniczonej i nieprzemyślanej działalności ludzkiej opanowanej ideą wzrostu. W podtrzymywaniu tej idei znacząca – jeśli nie główna – rola przypada cywilizacji europejskiej. W cywilizacji europejskiej kategoria wzrostu, zazwyczaj utożsamiana z postępem, traktowana jest jako wartość autoteliczna. Jednostkami torującymi drogę owego wzrostu są – przede wszystkim – osoby zdolne do przewyższania oporu rzeczywistości. 3. Pedagogika, zaprzęgnięta w służbę społeczną, ideę wzrostu przeniosła także na konstruowanie sposobów kształcenia jednostek zdolnych. Najczęściej postulowanymi kierunkami pedagogicznych oddziaływań formujących uczniów zdolnych są te, które dają się sprowadzić do kategorii „więcej” (więcej treści do przyswojenia, więcej zadań domowych, więcej lektur...) albo „szybciej” (szybciej rozwiązywać zadania – w tym testy, wygrywać konkursy, szybciej pokonywać kolejne szczeble edukacyjne...). 4. Stosowane praktyki kształcenia zdolnych powinny ulec zmianie na rzecz takiego kształtowania jednostek zdolnych, które – obok rozwijania kierunkowych uzdolnień i sprawności – skierowane będzie na formowanie harmonijnego i wszechstronnego potencjału twórczego ucznia. 5. Odpowiedzialność pedagoga zdolności nie może być sprowadzona do powszechnie rozumianej odpowiedzialności nauczycielskiej wyrażanej np. planowaniem i organizacją procesu edukacyjnego. Odpowiedzialność ta musi wybiegać w przyszłość i wiązać się z antycypacją możliwych efektów działalności wychowanków.

Słowa kluczowe: pedagogika zdolności, pedagog zdolności, uczeń zdolny

Responsibility of giftedness educator

Abstract: The paper will develop the following theses: 1. We are building a new world. It is up to us what it will become, what shape it will take and in what directions it will develop. 2. The observable effects of human activity on a global scale are worrying. Scientists no longer have any doubts that the present civilization

is threatened by unlimited and ill-considered human activity mastered by the idea of growth. In sustaining this idea, a significant – if not the main – role is played by European civilization. In European civilization, the category of growth, usually equated with progress, is treated as an autotelic value. The individuals who pave the way for this growth are, first and foremost, those who are capable of overcoming the resistance of reality. 3. Pedagogy, committed to social service, has also transferred the idea of growth to constructing methods of educating gifted individuals. The most frequently postulated directions of pedagogical influences forming gifted students are those that can be reduced to the category of “more” (more content to be learned, more homework, more reading...) or “faster” (solve tasks faster – including tests, win competitions, climb up the educational levels faster...). 4. The applied practices of educating gifted individuals should be changed in favor of such shaping of gifted individuals which – apart from developing directional talents and skills – will be aimed at forming a harmonious and comprehensive creative potential of a student. 5. The responsibility of the ability educator cannot be reduced to the commonly understood teacher's responsibility expressed, for example, in planning and organizing the educational process. This responsibility must be forward-looking and involve anticipating the possible effects of the pupils' activities.

Keywords: pedagogy of giftedness, giftedness educator, gifted student

Przekonanie człowieka co do tego, że czas, w którym żyje, jest czasem niezwykłym, wydaje się uniwersalne. Nasze odczucia dotyczące wyjątkowości epoki nie wyróżniają nas jakoś szczególnie w stosunku do pokoleń z przeszłości, jednak co najmniej kilka argumentów świadczy na rzecz tezy mówiącej, że obecnie, nasz wspólny dom, jakim jest Ziemia, jest zagrożony w stopniu, którego człowiek nie przewidywał. Od zarania swojego istnienia człowiek ciągle czerpie z zasobów Ziemi. Zniewalanie przyrody przyniosło nieodwracalne szkody samemu człowiekowi. Co roku z naszej planety znika bezpowrotnie ponad 20 tys. gatunków zwierząt. Nie mamy już żadnej wątpliwości, że stoimy w obliczu masowego wymierania zwierząt i roślin, które zamieszkiwały Ziemię od milionów lat. Przedstawiciele tych gatunków nigdy już nie ujrzymy. Co trzy lata na świecie znikają lasy tropikalne o powierzchni Polski. Niegroźne do niedawna burze przekształciły się w śmiertelne huragany. Susze albo ulewy niszczą uprawy itp. Żyjemy w cywilizacji, w której gwałtowny rozwój technologiczny przysparza nam nie tylko korzyści, lecz także przynosi zagrożenia. Jesteśmy narażeni na awarie, wypadki, a nawet katastrofy spowodowane niesprawnością urządzeń.

Dokuczają nam hałas, skażone powietrze i nieczysta woda. Produkujemy bezużyteczne przedmioty i zbędne towary. Masowy przyrost wiedzy prowadzi do niepewności poznawczej i powstawania barier informacyjnych. Ten katastroficzny obraz można by dopełniać wielością przykładów z wielu dziedzin i obszarów posiadających bezpośredni związek z dobrostanem człowieka pojmowanego zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i gatunkowym. Niektórzy twierdzą, że tendencja do patrzenia na rozwój cywilizacji w optyce jej końca jest rodzajem intelektualnej mody ochoczo podchwyconej przez podmioty zainteresowane rozwijaniem takiej perspektywy ze względów merkantylnych. Nie sposób rozstrzygnąć, jak potoczą się dalsze losy świata, a w nim człowieka. Przyszłość jest otwarta, jednak jesteśmy odpowiedzialni za to, by uczynić wszystko, co można dla nadania jej lepszego kształtu od tego, jaki rysuje teraźniejszość. Wprawdzie historia nie determinuje zdarzeń przyszłych i ostatecznie wszystko zdarzyć się może, jednak znajomość zapoczątkowanych w przeszłości procesów pozwala lepiej rozumieć uwarunkowania stanu aktualnego oraz stanowić wskazówkę jakie obszary należy traktować priorytetowo przy tworzeniu scenariuszy rozwoju ludzkości, z nadzieją na eliminowanie zagrożeń.

Przywołane wcześniej obserwowalne skutki działalności człowieka w wymiarze globalnym są niepokojące. Naukowcy nie mają już wątpliwości, że zagrożenia cywilizacji są skutkiem nieograniczonej i nieprzemysłanej działalności ludzkiej opanowanej ideą wzrostu. W podtrzymywaniu tej idei znacząca – jeśli nie główna – rola przypada cywilizacji europejskiej. W cywilizacji europejskiej kategoria wzrostu urosła do rangi wyznacznika określającego pożądane wymiary jakości życia. Fundamentem takiej wizji dobrostanu człowieka jest fascynacja postępem technicznym i ekonomicznym, dzięki którym nasze życie staje się łatwiejsze, przyjemniejsze i dłuższe. Dzięki rozwojowi techniki możemy i powinniśmy pracować sprawniej i wydajniej, produkować więcej, szybciej, zgodnie ze standardami nowoczesności. W tak zarysowaną perspektywę, w większości krajów, wpisano systemy edukacyjne, w tym także systemy kształcenia jednostek zdolnych, torujących drogę owego wzrostu. Wymownym świadectwem przeniesienia idei „intensyfikacji produkcji” do praktyki kształcenia uczniów ponadprzeciętnie uzdolnionych były funkcjonujące w okresie największego zachwytu nad technopolem szkoły dla zdolnych, stanowiące w zamiarze szczególnego rodzaju „fabryki talentów”. Nie są to tendencje przebrzmiałe. Wypowiadane

przez prominentnych przedstawicieli jednoczącej się Europy, a także treść przyjmowanych przez europejskie gremia dokumentów, dowodzą silnego ugruntowania przekonania społecznego, że funkcję edukacji można sprowadzić do wyposażenia człowieka – przyszłego pracownika – w kwalifikacje umożliwiające szybkie przystosowanie się do zmian i nowych potrzeb zatrudnieniowych. Takie myślenie jest pochodną uznania intensyfikacji wzrostu gospodarczego za główne zadanie społeczne. Znajduje ono swój wyraz zwłaszcza w wielu oficjalnych dokumentach Unii Europejskiej, z których przebija dążenie wygrania wyścigu z gospodarką amerykańską. Rada Europy, skupiająca szefów państw lub rządów krajów UE, podczas posiedzenia w Lizbonie w marcu 2000 r. potwierdziła, że Unia Europejska stanęła w obliczu fundamentalnych zmian, będących wynikiem globalizacji i rozwoju gospodarki opartej na wiedzy oraz uzgodniła, iż do roku 2010 powinien być osiągnięty następujący cel strategiczny: gospodarka europejska powinna stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką w świecie – gospodarką opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną.

Osiągnięcie tego celu – również współcześnie – wymaga nie tylko radykalnego przeobrażenia gospodarki europejskiej, lecz także ambitnego programu modernizacji systemów opieki społecznej i systemów edukacji. Rada Europejska wezwała Radę ds. Edukacji, grupującą ministrów edukacji krajów UE i Komisję Europejską, do podjęcia rozważań prowadzących do ustalenia konkretnych celów, które należy postawić przed systemami edukacji poszczególnych krajów, obejmujących wspólne problemy państw i gospodarek Unii, choć z poszanowaniem dotychczasowych doświadczeń i odmienności poszczególnych krajów. Postulowany wykaz priorytetowych zadań edukacyjnych jest dowodem tego, że edukację potraktowano w znacznej mierze jako instrument zewnętrzny wobec osobistych potrzeb jednostki, rozwijania jej zdolności, rozumienia sensu świata, kształtowania charakteru, kulturowego otwarcia, kształtowania odpowiedzialności za los własny i przyszłość choćby najbliższego otoczenia. Uderza nieobecność tych wymiarów kształcenia, których realizacja prowadziła do uzyskania przez społeczeństwa naszego kontynentu tego, co stanowi bodaj najważniejszy wyróżnik kultury europejskiej – refleksji humanistycznej podporządkowującej technikę i ekonomię celom wytyczanym przez mądrość.

Fundamenty dla takiej filozofii wychowania znajdujemy u podstaw naszej cywilizacji. Wielu przedstawicieli różnych nurtów pedagogicznych z edukacją wiązało wręcz osiąganie i gruntowanie przez jednostkę istoty człowieczeństwa. Sokrates, utożsamiając wiedzę z cnotą, działalność edukacyjną przyjął za swoje główne posłannictwo życiowe. Komeńskiego idea pansofii miała być ogólną filozofią uczenia wszystkich wszystkiego o wszystkim (*omnes, omnia, omnino*) z nadzieją, że taka pedagogika będzie tworzyć kulturę całej ludzkości. W bliższych nam historycznie czasach edukacji wyznaczono funkcję bardziej utylitarną. Miała ona realizować zadanie przygotowania młodzieży do wypełniania funkcji społecznych, przede wszystkim do wykonywania określonych czynności związanych z ukształtowanym społecznym podziałem pracy. To zadanie szczególnie wyraziste stało się w okresie szybkiego rozwoju nauki i techniki, kiedy przyrost wiedzy i oparty na niej rozwój technologii wytwórczej wymuszał wręcz specjalizację kształcenia i podporządkowanie go bieżącym potrzebom praktyki gospodarczego rozwoju państw i narodów. Edukacja zaczęła zapominać o sferze ducha, formowaniu indywidualności podmiotowej, przygotowywaniu człowieka do poszukiwania odpowiedzi na pytanie „jak żyć?”, a dokładniej „jak żyć godnie?”. Jej główną powinnością stał się przekaz wiedzy i umiejętności, często umiejętności instrumentalnych. Ten trend nasilił się z nastaniem XX w., kiedy to przeniesione na grunt europejski idee pragmatyzmu amerykańskiego zaczęły odgrywać znaczącą rolę.

Postęp zaczął być traktowany jako wartość autoteliczna. Rozwiązania uznawane za postępowe nie wymagają już żadnych dodatkowych uzasadnień. Antropomorficzny sposób postrzegania rzeczywistości, obecny nie tylko w wymiarze jednostkowym, lecz także zakodowany w perspektywie społecznej powoduje, że niemal każda nowość, zwłaszcza ta, która skutkuje zwiększeniem sprawności indywidualnej i grupowej, przynosi korzyści praktyczne, podnosi wygodę życia lub zwiększa zakres naszego panowania nad otoczeniem, wartościowana jest zazwyczaj dodatkowo i nie skłania do głębszej analizy dalekosiężnych skutków tej nowości. Efekty tego stanu rzeczy są rozliczne i dobrze widoczne. Nasz zachwyty nad możliwościami rozwoju techniki i technologii nie sprzyja dostrzeganiu symptomów świadczących o tym, że cywilizacja przemysłowa, rozwijająca się na przestrzeni setek lat, znalazła się na granicy globalnego załamania. Oceny

krytyczne zachodzących w tej cywilizacji procesów pojawiły się na dobre dopiero pod koniec XX stulecia.

Jednocześnie obserwujemy dosyć silną tendencję sprowadzającą funkcję edukacji do realizowania celów zaspokajania zadań związanych z praktyczno-życiowym funkcjonowaniem jednostek, w tym przygotowania do potrzeb rynku pracy. Objawów takiego nastawienia znajdziemy niemało: próby wyeliminowania z trudem przywróconego obowiązku składania egzaminu maturalnego z matematyki, zanik czytelnictwa, ograniczanie przedmiotów „humanizujących” proces kształcenia. Inny wymiar takiego podejścia do zadań kształcenia znajduje swoje ujście w krytyce szkoły za jej oderwanie od praktyki, a nawet w zarzucie, że polskie szkoły, w tym zwłaszcza szkoły wyższe, „produkują” bezrobotnych. Skrajne stanowisko wyraża skierowana do młodzieży wypowiedź jednego z polityków, że szkoła zabiera uczniom najpiękniejsze lata ich życia.

To nie są nurty wyznaczające ukształtowaną w Europie filozofię edukacji opartą na przekonaniu, że technika i gospodarka są co najwyżej narzędziami, a więc są służebne wobec osiągnięcia celów o zasadniczo odmiennym charakterze. Owe zasadnicze cele związane są z jakością życia człowieka, przede wszystkim w jego wymiarze duchowym. W naszej cywilizacji odpowiedzi o pożądany kierunek oddziaływań wychowawczych kierowane były pytaniami o to, jak sterować własnym życiem? Jak czynić je wartościowym i bogatym? Godnym i szczęśliwym? Jak wiązać je z uczestnictwem w kulturze i współpracą z innymi ludźmi? Właściwym miejscem poszukiwania odpowiedzi na postawione pytanie „jak żyć?”, były mury uniwersytetu, w których rodziła się filozofia wychowania. Dzisiaj w formułowaniu odpowiedzi na te fundamentalne dla człowieka pytania egzystencjonalne filozofów zastępują politycy, a niekiedy nawet urzędnicy oświatowi.

Jest oczywiste, że współczesna edukacja nie może ignorować potrzeb gospodarki, nawet tych, które generują zapotrzebowanie na umiejętności instrumentalne. Porównania międzynarodowe ukazują niepodważalne znaczenie kapitału ludzkiego dla produktywności gospodarki. Konieczność kształcenia pracowników zdolnych do posługiwania się nowymi technologiami musi być uwzględniana przy projektowaniu systemów edukacyjnych. Rzecz w tym, by kierunek takiego przygotowania zawodowego nie stał się jedynym wyznacznikiem troski szkoły o esencję kształcenia.

Nie sposób pominąć także tego zadania, które związane jest z oceną jakości edukacji oraz podejmowaniem działań na rzecz doskonalenia jakości kształcenia. Działania z tego zakresu obecne są na każdym poziomie edukacji i nie sposób przecenić ich znaczenia, tak jak nie sposób przecenić wagi troski o dobre kształcenie i wychowanie. Rzecz jednak w tym, że zarówno konstruowane wizje dobrej edukacji oraz dobrej szkoły, jak i sposoby oceny tej dobroci mogą być oparte na różnych przyjmowanych założeniach. Podkreślmy to podejście, które rozmija się z wcześniej zarysowaną wizją wartościowej edukacji europejskiej. Podejście to reprezentuje dosyć powszechnie przyjmowaną perspektywę rynkową. W tej perspektywie jakość traktowana jest jako właściwość produktu lub usługi związana ze zdolnością do zaspokajania wymagań lub potrzeb, przy czym kryteria jakościowe nie są „ulokowane” wewnątrz produktu, lecz na jego zewnątrz, na ogół w wymaganiach i potrzebach klienta.

Konsekwencji i jednocześnie przykładów na obecność wskazanego podejścia do jakości edukacji jest wiele. Wskażmy niektóre:

- jeśli są klienci, należy zaspokajać popyt (liczne klasy szkolne, manipulowanie kryteriami „zdawalności” egzaminu maturalnego, swoboda w rejestrowaniu kolejnych uczelni, ...);
- jakość kształcenia widziana jest przez pryzmat kryteriów ekonomicznych, tj. skuteczności (osiągalność celów dających się opisać w postaci wymiernych wskaźników), efektywności (poniesione koszty kształcenia), użyteczności (użyteczność);
- edukacja przestaje być dobrem, a staje się towarem (pojęcie usługi edukacyjne na trwałe weszło już do języka także tego, który używany jest do tworzenia aktów prawnych regulujących sferę edukacji);
- szkoła, tak jak przedsiębiorstwo produkcyjne, staje się miejscem swojego wyścigu o uzyskanie wysokiej pozycji na rynku (w tym przypadku rynku edukacyjnym). Uzyskanie takiej pozycji, potrzebnej do wygrania konkursu w starcie do szkoły wyższego szczebla, jest ważniejsze od troski o rozwój każdego ucznia.

Przedstawiony tu stan edukacji ukształtowanej w cywilizacji szybkich zmian wywołanych postępowaniem technologicznym, dalece niepełny i miejscami zapewne przerysowany, niewątpliwie wywarł wpływ na podejście do rozwiązywania zagadnień z szeroko rozumianej problematyki wychowania jednostek zdolnych. Widać to zarówno w rozważaniach konceptualnych,

jak i zaleceniach metodycznych, a także uregulowaniach prawnych. Oto wybrane przykłady dokumentujące zasadność przytoczonej konstatacji. Zaczniemy od zagadnień podstawowych, a więc rozstrzygnięć definicyjnych. Według Janusza Reykowskiego (1997) zdolnościami określa się warunki wewnętrzne jednostki, dzięki którym ludzie zaangażowani, a więc o tej samej motywacji i jednakowo przygotowani do wykonywania określonej działalności, opanowują daną umiejętność niejednakowo szybko, a poziom osiągniętych przez nich rezultatów jest różny. Na podstawie zauważonych różnic wnioskować można, że ci, którzy opanowują określoną działalność lepiej, mają wyższe zdolności w danej dziedzinie. Podobne sformułowania znajdziemy u innych badaczy problematyki jednostek zdolnych, szczególnie uczonych zajmujących się psychologią różnic indywidualnych. Podobne sformułowania znajdziemy u innych badaczy problematyki jednostek zdolnych. Za synonim zdolności uznają oni sprawność, biegłość, szybkość uzyskania rezultatu, większe zasoby pamięci. Nie trudno zauważyć, że ujęcia te dobrze układają się w kategoriach szczególnego wysiłku w pozyskiwaniu dóbr, ekspansji triumfującego umysłu człowieka nad przyrodą, skutecznego torowania dróg postępu i umiejętności doskonalenia technicznych nowinek, które nigdy nie osiągną stadium doskonałości.

Zobaczmy teraz, jakie propozycje pracy ze zdolnymi prezentowane są ze strony praktyki. Na stronie ORE znajdujemy taką odpowiedź na pytanie: Co możesz zrobić dla ucznia zdolnego?

W zakresie „*Organizacja pracy szkoły w efektywnej edukacji ucznia zdolnego*” propozycje są następujące:

Rozważ przyspieszenie kształcenia poprzez:

- wcześniejsze rozpoczynanie nauki;
- skrócenie czasu nauki: promocja do klasy programowo wyższej (która może nastąpić także w ciągu roku szkolnego);
- realizację Indywidualnego Programu lub Toku Nauki;
- rozwijanie szczególnych umiejętności szkolnych podczas zajęć, gdzie możesz „przyspieszać” treści kształcenia z danego przedmiotu nauczania, w celu szybszego opanowania materiału oraz grupować uczniów według poziomu i rodzaju zdolności, prowadzić zajęcia w grupach jedno- i różnorodnych.

W obszarze działań określonych jako „*Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego dla ucznia zdolnego*” zaleca się:

Wzbogacić kształcenie poprzez:

- realizację specjalnych programów i projektów;
- pracę z ekspertami, tutorami, mentorami, trenerami itp.;
- rozszerzanie, pogłębianie, różnicowanie treści nauczania (więcej treści na dany temat – stosowane w nauczaniu w zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych, indywidualnie i podczas zajęć grupowych);
- strukturalizację – złożoność i interdyscyplinarność zadań, wprowadzanie złożonych instrukcji i poleceń, w których uczeń samodzielnie musi zastosować daną teorię w praktyce;
- wprowadzenie nowości – najnowszych treści, nowinek, których nie ma w standardowych programach;
- zachęcanie do samokształcenia przez uczenie się od siebie nawzajem (m.in.: konkursy, olimpiady, turnieje, warsztaty, obozy letnie i zimowe) (ORE, 2015).

Ten współcześnie propagowany program działań w istocie nie wykacza poza zalecenia, sformułowane przez Tadeusza Lewowickiego (1977) w końcu lat 70. minionego stulecia. Autor, opierając się o charakterystyki ludzi zdolnych odwołujących się do ich szybkiego przebiegu procesu uczenia się, wskazuje na możliwość przyspieszenia tempa nauki szkolnej prowadzącego do szybszej promocji ucznia albo wykorzystanie zaoszczędzonego czasu na rozszerzenie zakresu treściowego stanowiącego program edukacji.

Analogiczne przesłanki legły u podstaw regulacji prawnych określających tryb i warunki udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki pozwalający dostosować program kształcenia do uzdolnień i zainteresowań ucznia. Regulacje te – podobnie jak poprzednio przywołane rozwiązania – dopuszczają taką organizację kształcenia uczniów zdolnych, która albo prowadzi do szybszego zrealizowania programu kształcenia, albo wyjścia poza program kształcenia, albo łącznej realizacji obu warunków.

Optyka intensyfikacji kształcenia jednostek zdolnych nie jest jedyną oraz – w świetle stanu, do jakiego człowiek doprowadził środowisko naturalne oraz otoczenie społeczne – nie powinna dominować w myśleniu o procesach edukacji tych uczniów. Zdolnych trzeba kształcić inaczej niż dotychczas, bo to oni powinny stanowić elitę, która będzie w stanie podjąć działania na rzecz sprowadzenia rozwoju cywilizacyjnego na bezpieczną terytory. Jesteśmy my – pedagodzy – w lepszej sytuacji od naszych poprzedników, którzy dali się uwieść XX-wiecznym nadziejom na to, że dzięki

postępowi technicznemu człowiek pozbędzie się trosk i uciążliwości życia codziennego.

Stan świata zmienił się radykalnie. Do niedawna osiągnięcia cywilizacyjne zwiększały poczucie bezpieczeństwa człowieka. Każdy pojedynczy człowiek chroniony był przez wytwory cywilizacji, które pomagały mu wyjść z opresji i odsunąć zagrożenia. Postęp medycyny prowadził do eliminowania chorób nawet o rozmiarach epidemii, urządzenia techniczne zastępowały konieczność wysiłku fizycznego, nauka wydawała się zdolna do rozwiązania, jeśli nie wszystkich, to przynajmniej znakomitej większości problemów egzystencjalnych człowieka. Filozofowie społeczni podkreślają, że jeszcze do początków XX w. człowiek żył w przekonaniu, że przyszłość – co do swych zasadniczych wymiarów – będzie stanowić powtórzenie następujących po sobie kolejnych etapów, przez które przechodziła kultura Zachodu, a ewentualne problemy można będzie rozwiązać, bazując na doświadczeniach przeszłości. Tak więc społeczne doświadczenie przeszłości miało stanowić swoistą kalkę dla powtórzenia wzorców życia zarówno indywidualnego, jak i wspólnotowego, tworząc nadzieję na zaistnienie w miarę zrozumiałego dziś oraz sensownego jutra. Sytuacja zmieniła się radykalnie i to na oczach przedstawicieli jednego pokolenia. Gwałtowny rozwój cywilizacji spowodował, że rozwój ten nie poddaje się już skutecznej kontroli. Przyszłość nie jest już czymś pewnym i klarownym, a przeszłość utraciła rangę autorytetu, stanowiącego źródło użytecznych paradygmatów (por. Łaszczuk, 2019).

Relacja człowiek–cywilizacja uległa odwróceniu; obecnie to człowiek musi wziąć w swoje ręce odpowiedzialność za cywilizację. Ta konieczność jest dostrzegana od dosyć dawna – obecnie spotkać można coraz wyraźniejszą i z każdym rokiem głośniejszą artykulację tej potrzeby. Ziemia coraz powszechniej postrzegana jest jako coś, co jest globalną własnością i powinnością każdego. Trudność realizacji tej potrzeby wynika z dobrze widocznych powodów. Niezależnie od poziomu świadomości faktu przemożnego wpływu środowiska na funkcjonowanie człowieka, wpływ ten jest niekwestionowany. Inaczej jest z relacją odwrotną: oddziaływanie jednostki na środowisko właśnie w skali indywidualnej stanowi zagadnienie trudne do wykazania, a niekiedy nawet kwestionowane ze względu na brak bezpośrednio obserwowalnych skutków takiego oddziaływania. Problematyka ta podejmowana jest głównie przez filozofów oraz stanowi ośrodek

rozważań prowadzonych wokół takich zagadnień, jak wyznaczniki sensu życia, dialogu i nawet mądrości. Rozważania takie prowadzą niekiedy do argumentowania tezy, zgodnie z którą możliwe jest zbudowanie przez samych ludzi albo samozagłady, albo „raju na ziemi”.

Wszystko, no niemal wszystko, zależy od nas wszystkich więc w jakiejś części od każdego z nas, o ile będziemy zdolni dokonać tego, co Leszek Kołakowski nazwał radykalną zmianą mentalności, przywołując starogreckie pojęcie **metanoi**. [...] Trzeba naprawdę zrozumieć konieczność dokonania owej radykalnej zmiany umysłowości, sposobu myślenia, a także wartościowania i przeżywania (Kuczyński, 1998, s. 4–5).

Dla pedagoga jest oczywiste, że owa *metanoia* nie dokona się bez uruchomienia odpowiednich procesów edukacyjnych.

Coraz powszechniejsze jest przekonanie co do tego, że przyszłą cywilizację bezpośrednio lub pośrednio ukształtuje szkoła. Tadeusz Pilch (1999, s. 7) swoją książkę rozpoczyna od sformułowania następującej tezy wyjściowej:

Przyszłą cywilizację bezpośrednio lub pośrednio ukształtuje szkoła. Wobec nieodwracalnych procesów kształcenia powszechnego przy każdym rozumieniu pojęcia cywilizacji, jej treści duchowe i kształt materialny zależał będzie od właściwości emocjonalnych, intelektualnych i twórczych człowieka, w jakie wyposaży go dowolna postać systemu edukacji.

Niezależnie od tego, jaki kształt przyjmie owa edukacja, jedno jest pewne – *metanoia* nie dokona się, jeśli szkoła i realizowane w niej kształcenie – w tym kształcenie uczniów zdolnych – nie ulegną przemianom w kierunku realizacji celów związanych z jakością życia człowieka, kierowania własnym życiem tak, aby czynić je wartościowym i bogatym, godnym i szczęśliwym, powiązanych z uczestnictwem w kulturze oraz współpracą z innymi ludźmi. W tej przemianie poczesne miejsce należy przyznać kształtowaniu odpowiedzialności za skutki własnych czynów.

Budujemy nową subdyscyplinę pedagogiczną – pedagogikę zdolności. Sporo już na tej drodze dokonań zarówno w warstwie konceptualnej, jak i w obszarze praktyki edukacyjnej. Wśród tych dokonań niewiele jest jednak takich, które bezpośrednio lub pośrednio wskazują na potrzebę takiego formowania jednostek zdolnych, które będzie prowadziło do ukształtowania ich odpowiedzialności za skutki działań w wymiarze przekraczającym temporalnie i przestrzennie bezpośredni wpływ na najbliższe otoczenie.

Zwyczajowo odpowiedzialność pedagoga sprowadzamy do odpowiedniej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz jakości tej pracy, jej wyników, a także bezpieczeństwem powierzonych jego opiece uczniów. W odniesieniu do pracy ze zdolnymi zakres tej odpowiedzialności rozszerza się na działania sprzyjające rozwojowi zdolności ucznia sprowadzone w praktyce do organizowania i realizacji kół zainteresowań, dostarczanie zainteresowanym pomocy naukowych, przygotowywanie uczniów do uczestnictwa w konkursach, zawodach, olimpiadach. Nie o takie wymiary odpowiedzialności chodzi w przypadku pedagoga zdolności przygotowującego uczniów do zadań, których realizacja może się przyczynić do odwrócenia lub choćby zahamowania niekorzystnych skutków dotychczasowej działalności człowieka. Istotę odpowiedzialności, o jaką troszczyć się powinien pedagog zdolności, trafnie ujmuje Barbara Niemiec (2004, s. 19), twierdząc, że ukształca się ona poprzez

[...] szczęśliwe przebycie drogi między momentem, kiedy odpowiedzialność jest pozostającą na zewnątrz człowieka koniecznością ponoszenia konsekwencji za swe czyny i ich skutki, a stanem, w którym ta odpowiedzialność zostaje podjęta czy może raczej dobrowolnie przyjęta, zaakceptowana, co oznacza także, że zostanie poznana, uświadomiona i zrozumiana.

Podnosząc wagę odpowiedzialności w procesie zmiany i naprawy świata, mam na myśli z jednej strony odpowiedzialność pedagoga za to, jakim stanie się jego uczeń, z drugiej zaś odpowiedzialność ucznia za skutki podejmowanych działań, ale też ewentualnych zaniechań tych działań. Rodzi się wiele zagadnień szczegółowych, które należy rozstrzygnąć. Tutaj ograniczę się do dwóch mających bezpośrednie odniesienia do praktyki edukacyjnej uczniów zdolnych.

Szkoła oparta jest na autorytecie. Ten stan jest powszechnie akceptowany, a nawet afirmowany pod warunkiem jednak, że jest to tzw. autorytet rzeczywisty, a nie formalny, który jest wypracowany przez nauczyciela, wynika z szacunku i uznania, jakim obdarzają go uczniowie. Niezależnie jednak od źródeł autorytetu, jego istnienie wywołuje posłuszeństwo ze strony uczniów, gotowość podporządkowania się, bezkrytycznego przyjmowania poglądów. Dziś trzeba ludzi, którzy potrafią się zbuntować, bo bez tego buntu nie da się odwrócić niekorzystnych tendencji. Mamy przykłady takiego sprzeciwu w osobach Greta Thunberg, tzw. dysydentów, wreszcie artystów młodego pokolenia. Marcin Matczak (2021) wydał niedawno

książkę *Jak wychować rapera. Bezradnik*. Na okładce książki znajduje się zapis: „Wychowujemy nasze dzieci do posłuszeństwa, a zapominamy wychowywać je do buntu. Tymczasem porządny człowiek, a co za tym idzie – dobry obywatel – musi wykształcić w sobie zdolność do rebelii, jeśli okoliczności tego wymagają”. To prawda, rzecz jednak w tym, by trafnie ocenić to, kiedy okoliczności tego wymagają. Formowanie umiejętności takiej oceny to jedna z odpowiedzialności pedagoga zdolności.

Inny aspekt, nieobecny w zasadzie w opracowaniach dotyczących pracy z jednostkami zdolnymi, to konieczność rozpatrywania zdarzeń i procesów w optyce globalnej. Współczesna edukacja nie jest przygotowana do przyjęcia takiej strategii. Tadeusz Pilch twierdzi, że edukacja szkolna ukształtowana jest przez kulturę lokalną, służy tej kulturze i społeczeństwu, które ją tworzy. Jest oczywiste, że w edukacji szkolnej odnajdujemy problematykę ogólnoswiatową, ale w praktyce szkoły uprawiany jest swoisty dualizm w postaci świata swojego oraz świata innego, najczęściej traktowanego jako obcy. Szkoła uczy rozumienia odrębności, uznania i poszanowania różnic klimatycznych, kulturowych, religijnych. Jednakże taki paradygmat nie tworzy przesłanek dla działań skierowanych na naprawę świata jako całości. Tutaj potrzebne jest odejście od egoizmów lokalnych, przekroczenia granic solidarności grupowej, powrót do ogólnoludzkiego odczuwania podstawowych wartości i wyczuć etycznych. Ten typ przemiany wyraziście wypowiedział Federico Mayor (2001, s. 13), gdy twierdzi:

Jesteśmy dziś świadkami sukcesu ekonomicznego systemu ugruntowanego na pojęciu wolności, który zapomniał o równości i solidarności. Ten sukces ekonomiczny jest jednakże potencjalną porażką polityczną, ponieważ idzie w parze z upadkiem etycznym i absolutnym brakiem dalekosiężnych celów. Potęga globalizacji jest pozbawiona sensu. Nadać ludzki wymiar globalizacji, uczynić z niej prawdziwą uniwersalną obietnicę i program, nadać jej sens – oto kierunek, który chcemy zaproponować XXI wiekowi.

Czy pedagodzy zdolności pójdą w tym kierunku? Miejmy nadzieję, że przyjmą to zadanie jako swoją powinność, choćby dlatego, by pozostać w zgodzie z określeniem pedagogiki zdolności, zgodnie z którym jest to nauka i sztuka pewnego szczególnego rodzaju wychowania, tego mianowicie, które skierowane jest na harmonijną i wszechstronną realizację potencjału twórczego wychowanka.

Ktoś ten zepsuty świat musi naprawić. Zapewne będą to ludzie ponadprzeciętnie zdolni, a więc podmioty oddziaływań pedagogów zdolności. To oni muszą wziąć odpowiedzialność przynajmniej za część przyszłych czynów swoich wychowanków. Żądajmy więc od pedagogów antycypacji skutków podejmowanych działań edukacyjnych. Pomocne w ocenie słuszności tych przedsięwzięć może okazać się odniesienie zamierzeń do pożądaných cech każdego kreującego coś dokonania. Propozycję swoistych kryteriów oceny stopnia bliskości działań tworzących nowe stany rzeczy do urzeczywistniania tego, co jest związane z realizacją istoty człowieczeństwa przedstawił Andrzej Góralski (2009), rozważając zagadnienie wyrażone pytaniem: jak eliminować złe zastosowania twórczości. Transpozycja tych kryteriów na grunt edukacji uczniów zdolnych prowadzi do utworzenia zestawu pytań kierujących uwagę pedagoga zdolności na ważne aspekty jego zamierzeń i działań wychowawczych.

Pytajmy więc:

Czy twój uczeń będzie się kierował dążeniem do uzyskiwania celów zarazem nowych i cennych?

Czy twój uczeń zadba o to, by jego dokonania stanowiły środek do trwałego wyrażenia siebie, jak i środkiem do uzewnętrznienia osiągniętego człowieczeństwa?

Czy twój uczeń będzie zdolny do buntu, który znalazł swoją miarę?

Czy twój uczeń potrafi skutecznie przeprowadzić dialog z przeszłością, z otrzymanym dziedzictwem?

Czy czyny twego ucznia będą próbą formowania przyszłości?

Czy zamierzenia twego ucznia okażą się czynnikiem urzeczywistnionego trwania?

Czy działanie twego ucznia związane będzie z medytacją dobra, prawdy i piękna?

Czy posiadasz zasadną nadzieję, że to, czego dokona uczeń, stworzy wzorzec postępowania?

Czy to, co uczyni uczeń, przyczyni się do realizacji i zwielokrotnienia osiągniętego człowieczeństwa?

Czy działania twego ucznia będą ujęte w ryzyko odpowiedzialności?

Bibliografia

- Góralski, A. (2009). Twórczość może być i jest – zazwyczaj – wartością, bywa jednak narzędziem, środkiem i zagrożeniem. W: *Materiały XI Międzynarodowej Konferencji PTU*. Warszawa: Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Uniwersalizmu (maszynopis powielony).
- Kuczyński, J. (1998). *Ogrodnicy świata*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim.
- Lewowicki, T. (1977). *Indywidualizacja kształcenia: dydaktyka różnicowa*. Warszawa: PWN.
- Łaszczuk, J. (2019). Edukacja czasu przemian. W: F. Szlosek (red.), *Pedagogika bez granic* (s. 161–167). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Maczak, M. (2021). *Jak wychować rapera. Bezradnik*. Warszawa: Wydawnictwo Znak.
- Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Niemiec, B. (2004). Odpowiedzialność społeczna jako kategoria współczesnej teorii i praktyki wychowania. *Horyzonty Wychowania*, 3(5), 17–48.
- ORE. (2015). *Uczeń zdolny w systemie edukacji*. Pozyskano z: https://www.ore.edu.pl/?s=ucze%C5%84+zdolny+w+systemie+edukacji&res_type=zasoby
- Pilch, T. (1999). *Spory o szkołę*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Reykowski, J. (1997). *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: WSiP.

Krystyna Najder-Stefaniak

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4777-4663>

Pedagogika twórczości w czasach przemian

Abstrakt: W artykule autorka przedstawia pedagogikę twórczości jako odpowiedź na niezwykle trudne i ekscytujące wyzwania czasu przemian. Pedagogika twórczości ma na celu przygotowanie ucznia do bycia w świecie, który jeszcze nie istnieje. Kolejnym celem pedagogiki twórczości jest przygotowanie człowieka do mądrego kształtowania siebie i swojego otoczenia.

Celem autorki artykułu jest pokazać, że pedagogika twórczości w XXI wieku, pozostaje tematem ważnym i otwartym. Jest tematem ważnym, ponieważ ma przygotowywać do zauważania zagrożeń, szans i wyzwań. Jest tematem ważnym także dlatego, że przygotowuje do mądrego odpowiadania na zagrożenia, szanse i wyzwania. Jest tematem otwartym, ponieważ pojawił się ekosystemowy paradygmat myślenia, który pomaga odkryć nowe możliwości rozumienia specyfiki podmiotowości człowieka. Na znaczenie zmiany w schemacie porządkującym myślenie o relacjach zwrócił uwagę Edgar Morin. Zauważył on, że liniowy, jednokierunkowy schemat podmiot → przedmiot, należy zastąpić schematem relacji ekosystemowej. Ta zamiana powoduje, że podmiot staje się źródłem aktywności, która przestaje uprzedmiotawiać. Inspiracji do zrozumienia specyfiki podmiotowości dostarcza pojęcie *system względnie izolowany*. Roman Ingarden skorzystał z tego pojęcia, poszukując ontycznych podstaw odpowiedzialności.

Warto zwrócić uwagę na edukacyjne konsekwencje specyfiki podmiotowości człowieka. Podmiot będąc systemem względnie izolowanym jest w stanie ukierunkować swoją aktywność nie tylko na to, co jest, lecz także na to, co być może lub być powinno. Potrafi twórczo przekraczać ograniczenia aktualnej sytuacji i dokonać twórczej transgresji. W czasach przemian potrzebne jest takie nauczanie, które przygotowuje ludzi do mądrego bycia w świecie, którego jeszcze nie ma. Jest to możliwe dzięki wartościom uniwersalnym. Dają one szansę podmiotowi na takie relacje ze światem, które nie zamykają w teraźniejszości. Ich przykładem jest triada: prawda, dobro, piękno. Są celem twórczego działania i myślenia. Umożliwiają solidarność z przyszłością. Gdy człowiek nauczy się rozumieć i uwzględnić ciągłość czasu, odkryje, że wartości uniwersalne umożliwiają też solidarność z przeszłością.

Słowa kluczowe: podmiotowość, potencjalność, twórczość, transgresja, wartości uniwersalne

The pedagogy of creativity in times of change

Abstract: In the article, the author presents the pedagogy of creativity as a response to the extremely difficult and exciting challenges of the time of change. The pedagogy of creativity prepares the student to be in a world that does not exist yet. Another purpose of the pedagogy of creativity is to prepare people to wisely shape themselves and their surroundings. The purpose of the author is to show that the pedagogy of creativity in the 21st century still remains an important and open topic. It is an important subject because its purpose is to prepare people to notice threats, opportunities and challenges. It is also an important subject because it prepares people to respond wisely to threats, opportunities and challenges. It is an open topic because an ecosystem thinking paradigm has emerged, which helps to discover new possibilities of understanding the specificity of human subjectivity.

Edgar Morin pointed to the significance of the change in the scheme organizing thinking about relations. He noticed that the linear, unidirectional schema of the subject → object should be replaced with the schema of the ecosystem relation. This change causes the subject to become a source of activity that ceases to treat everything instrumentally. The concept of *relatively isolated system* provides inspiration to understand the specifics of subjectivity.

Roman Ingarden used this concept when he was searching for the ontic foundations of responsibility. Worth noticing to the educational consequences of the specificity of human subjectivity. The subject, being a relatively isolated system, is able to direct its activity not only to what is, but also to what may or should be. He can creatively exceed the limitations of the current situation and perform creative transgression.

In times of change, teaching is needed that will be give people wisdom and will be prepare people to wise existence in a world that does not exist yet. It is possible owing to universal values. They give the subject a chance for such relations with the world, that do not close in the present. Their example is the triad: truth, goodness, beauty. They are the target of creative action and thinking. They enable solidarity with the future. When a person learns to understand and take into account the continuity of time, he will discover that universal values also enable solidarity with the past.

Keywords: subjectivity, potentiality, creation, transgression, universal values

Wprowadzenie

Pedagogika twórczości w kontekście wyzwań, jakie pojawiają się przed człowiekiem w XXI w., pozostaje tematem ważnym. Jest dobrą odpowiedzią na wyzwania czasu przemian. Jej celem jest przygotować do odkrywania prawdy i rozumienia potencjalności bytu. Mamy do dyspozycji dwa pojęcia potencjalności bytu. Jedno odnoszące się do możliwości określonej i implikowanej przez zaktualizowany system bycia, drugie określające potencjalność, którą można by nazwać otwartą i która jest poza zaktualizowanymi systemami bycia, umożliwiając pojawienie się tych systemów. Dzięki niej systemy bycia mogą powstawać, ginąć, zmieniać się. Równie ważnym celem pedagogiki czasu przemian powinno być przygotowywanie do zauważania zagrożeń, szans i wyzwań oraz do mądrego odpowiadania na zagrożenia, szanse i wyzwania. Pedagogika twórczości ma pomóc sprostać takiemu zadaniu. W rezultacie jej celem jest przygotować do rozumienia i korzystania z podmiotowości człowieka, realizowania twórczej transgresji i dokonywania *metanoi*. Trudnym i fascynującym zadaniem stojącym przez pedagogiką w czasach przemian jest przygotować do bycia w świecie, którego jeszcze nie znamy. Pomocne w realizacji tego zadania jest uczenie solidarności z przeszłością i solidarności z przyszłością oraz dostarczanie motywacji do wydostania się z pułapki doraźności i odzyskiwania ciągłości czasu, a także przygotowanie do korzystania ze specyfiki wartości uniwersalnych i do mądrego kształtowania siebie i swojego otoczenia.

Problemy, z jakimi musi poradzić sobie współczesny człowiek, wydają się go przerastać. Sytuacja inspiruje do metarefleksji na temat metafor i schematów porządkujących jego aktywność. Badacze odkrywają potrzebę i możliwość nowego paradygmatu myślenia. Zmiana paradygmatu aktywności poznawczej ma dziś swoje źródło w fizyce i w biologii (Najder-Stefaniak 2007, s. 11–76).

Fizycy mają wpływ na to, że o poznawaniu zaczynamy myśleć nie w obowiązującej od czasów Platona metaforze widzenia, ale w metaforze dotyku (Najder-Stefaniak 2007, s. 73–75). Biolodzy inspirują do myślenia o relacjach nie w nowożytnym, liniowym i jednokierunkowym schemacie „podmiot → przedmiot”, lecz w schemacie relacji ekosystemowej, czyli w schemacie relacji między dwoma układami otwartymi, z których każdy pozostając całością, jest jednocześnie częścią tego drugiego (Morin, 1973). Inspirując się ekosystemowym schematem myślenia o relacjach możemy

zapropnować zrozumienie ontologii potencjalności. W badaniach fizyków zauważamy fundamenty do epistemologii dialogicznego spotkania (Najder-Stefaniak, 2007, s. 73–75). Nowy sposób myślenia może być szansą na wydostanie się z pułapki doraźności uniemożliwiającej twórcze zmiany. Daje nadzieję na zaprojektowanie systemu działań będącego mądrą odpowiedzią na szanse i zagrożenia współczesnego świata. Z tej nadziei możemy czerpać motywację i odwagę do podjęcia się pracy przy projekcie pedagogiki twórczości, przygotowującej do zauważania zagrożeń, szans i wyzwań oraz mądrego odpowiadania na nie.

W myślenie o aktualnej sytuacji człowieka w świecie warto wprowadzać pojęcia, które nie tylko pomagają zrozumieć tę sytuację, lecz także motywują do aktywności i pomagają tę aktywność projektować. Jednym z takich pojęć jest pojęcie nadziei, która otwiera na przyszłość i motywuje do twórczej aktywności. Pomocne okazuje się pojęcie *metanoi* i pojęcie wartości uniwersalnych, a także pojęcie odpowiedzialności etycznej. Niezwykle ważne dla zrozumienia kondycji współczesnego człowieka jest wpisane w myślenie ekosystemowe pojęcie podmiotowości (Najder-Stefaniak, 2005, s. 305–316).

Zauważamy, że w paradygmacie myślenia ekosystemowego będąc podmiotem, człowiek nie wpisuje się bezrefleksyjnie w to, co jest. Potrafi uzyskać dystans do swojego otoczenia. Taki dystans pozwala zauważyć szanse i zagrożenia, których ono dostarcza oraz pomaga zaproponować działania twórczo zmieniające sytuację. U podstaw zmiany sytuacji jest zmiana człowieka. Jest ona możliwa, ponieważ jako system względnie izolowany, podmiot ma źródło aktywności w sobie. W rezultacie ma wpływ na to, kim się staje.

Ważne w refleksji dotyczącej edukacji czasu przemian jest też pojęcie mądrości, potrzebne, by zrozumieć konieczność uzupełnienia poziomu informacji i poziomu wiedzy poziomem głębokiej refleksji na temat uniwersalnych prawd podstawowych, które pozwalają zrozumieć specyfikę podmiotowości i odpowiedzialności etycznej. Współczesny człowiek chętnie pomija perspektywę mądrości. Koncentruje się na tym, by być skutecznym w realizowaniu celów swojej aktywności. Po to zdobywa wiedzę. Za drugorzędne uważa pytanie, czy realizowane przez niego cele są słuszne. Pomijając poziom mądrości, nie korzysta z pełnego systemu aktywności poznawczej, który składa się z poziomu informacji, poziomu wiedzy

i poziomu mądrości. Niedocenienie poziomu mądrości ustatednia wiedzę, zabiera jej życie. Człowiek, który nie docenia poziomu mądrości, staje się ignorantem i nie widzi zagrożenia w indoktrynacji. Czasem nie potrafi poza nią wyjść. Pitagorejczycy uważali, że nie należy przekazywać wiedzy głupcom, ponieważ daje ona moc skuteczności i staje się groźna, gdy posiada ją ktoś, kogo nie chroni przed popełnianiem poważnych błędów dostęp do poziomu mądrości. Dzięki wiedzy głupcy mogą być skuteczni, realizując złe cele, mogą skutecznie czynić zło. Działając w tzw. dobrej wierze, mogą szkodzić sobie, innym ludziom, kulturze i przyrodzie.

W XX w. można było doświadczyć załamania się renesansowej wiary w rozum i w człowieka. Do opisu XXI stulecia wciąż przydaje się pojęcie „cywilizacja śmierci”. Potrzebna jest sformułowana nie z perspektywy moralności ani z perspektywy prakseologii, lecz z perspektywy etyki odpowiedź na możliwości świata będącego skutkiem aktywności człowieka. Taka odpowiedź powinna sięgać do filozoficznych korzeni systemów rozumienia i uwzględniać perspektywę mądrości.

Odpowiedź na sytuację, w jakiej znajduje się współczesny człowiek, może polegać na wpisaniu się w nią lub na twórczym jej przekroczeniu. Obie te możliwości są realizowane. Przykładem pierwszego typu odpowiedzi człowieka na trudną terażniejszość, z którą źle sobie radzi, jest kultura doraźności. Wybierając tę odpowiedź, wpisujemy się w nowożytny paradygmat myślenia, który doprowadził do wydarzeń nazywanych „katastrofą, jaka przetoczyła się przez cywilizację europejską i słowiańską” (Steiner, 2004, s. 9). Przykładem odpowiedzi twórczej jest kultura akcentująca wartość twórczego trwania i proponująca myślenie, dla którego wiodącą metaforą jest metafora ugruntowana w pojęciu ekosystemu, a pojęciem ogniskującym myślenie jest pojęcie życia rozumianego jako twórcze trwanie.

Ważne staje się w kontekście tej odpowiedzi pojęcie twórczej transgresji. Transgresja jest takim przekraczaniem granic systemu bycia, które zawiera w sobie to, co przekraczane. Twórcza transgresja jest cechą życia. Józef Kozielecki (1987) w swojej koncepcji człowieka transgresyjnego pisał, że jest to człowiek wielowymiarowy, który realizując swoją aktywność ma zdolność twórczego przekraczania ograniczeń materialnych, społecznych i symbolicznych. Człowiek transgresyjny intencjonalnie wychodzi poza to, czym jest i co posiada. Podejmuje działania, odmienne od

działań mających na celu utrzymanie dotychczasowego stanu rzeczy. Transgresja może być twórcza, ale może też być destrukcyjna. Pedagogika twórczości powinna tak kształcić człowieka, by potrafił on dokonywać transgresji twórczej i odpowiedzialnie korzystać ze specyfiki podmiotowości, która pozwala być wolnym, odpowiedzialnym i twórczym.

Specyfika podmiotowości człowieka

Inspiracji do zrozumienia specyfiki podmiotowości dostarcza pojęcie „system względnie izolowany”. Roman Ingarden (1972, s. 134) skorzystał z tego pojęcia poszukując ontycznych podstaw odpowiedzialności. W jego interpretacji „system względnie izolowany to system całkiem szczególnego rodzaju, który nie jest możliwy u rzeczy martwych, a który także nie u wszystkich istot żywych może się zrealizować”.

System względnie izolowany wchodzi w relacje z otoczeniem, ale źródło aktywności i centrum działania ma w sobie. Umożliwia mu to „uchwycenie inicjatywy” (Ingarden, 1972, s. 133). By podmiot mógł uchwycić inicjatywę, powinien umieć zauważyć szanse i zagrożenia oraz mieć wiedzę i umiejętności, które pozwolą zaplanować aktywność. Bardzo ważny jest trzeci warunek, który należy spełnić, by można było uchwycić inicjatywę – jest nim posiadanie motywacji do podjęcia aktywności. Aktywność człowieka związana jest z wartościowaniem. Podejmuje on działanie ze względu na jakieś domniemane lub rzeczywiste wartości.

Podmiot jako system względnie izolowany odbiega od nowożytnego rozumienia podmiotu. Akcentując podmiotowość człowieka w schemacie podmiot → przedmiot humanizm nowożytny jednocześnie niósł w sobie niebezpieczeństwo uprzedmiotowienia człowieka. Myśląc o relacjach w schemacie podmiot → przedmiot, innych postrzegamy jak przedmiot naszej aktywności.

Nowożytne, uprzedmiotawiające pojęcie podmiotu, nie jest jedyną propozycją rozumienia podmiotowości w refleksji dotyczącej człowieka i jego aktywności. W filozofii starożytnej Grecji nie znajdujemy terminu podmiot, ale Michel Foucault pojęcie podmiotowości odczytuje w rozumianej jako źródło aktywności *psyche*, śledząc rozmowę Sokratesa z Alcybiadesem. W pracy pod tytułem: *Hermeneutyka podmiotu* Foucault uważa, że Sokrates, upominając Alcybiadesa nie mówi mu, by ten troszczył się o swoje ciało, zdolności czy pamięć, lecz by zajął się sobą. Zdaniem

Foucaulta *sobą* nie oznacza tu natury czy istoty człowieka. Oznacza nie mającą jeszcze wtedy nazwy – podmiotowość, którą Alcybiades nazywa duszą (Foucault, 2001, s. 39). Kontekst pojawienia się terminu „dusza” sprawia, że postrzegamy ją jako źródło zachowań i postaw, organizujące relacje z innymi ludźmi i z samym sobą (Foucault, 2001, s. 55–56). Eric Voegelin (1992, s. 69) twierdził podobnie, pisząc, że kategoria *psyche* to owoc starożytnego myślenia o źródle aktywności człowieka. W interpretacji tego filozofa psychika człowieka, tak jak ją rozumie Platon, stanowi miejsce, „w którym przeżywa on siebie jako istotę otwartą na transcendentną rzeczywistość” (Voegelin, 1992 s. 69).

Dzięki tej otwartości Platowska *psyche* poznaje prawdę, co pozwala jej aktualizować własne możliwości bycia. *Psyche* ma taką specyfikę, że można do niej zastosować pojęcie „system względnie izolowany”. Jest otwarta na transcendentną rzeczywistość, skąd czerpie prawdę, pozwalającą zrozumieć porządkujące istnienie świata zależności i sama wpisuje się w sytuację, dokonując zaktualizowania swoich możliwości. Gdy aktualizacja jest dobrym, czyli właściwym z perspektywy etyki, wpisaniem się w sytuację, dochodzi do spełnienia się człowieka, skutkującego eudajmonią. Właściwie, czyli etycznie wpisać się w sytuację, pomaga człowiekowi cnota, czyli stała wyćwiczona predyspozycja do czynienia dobra. Pitagorejczycy uważali, że przyjemność, której odczuwanie umożliwia nam natura, jest informacją, że czynimy coś dobrego. Idąc tym śladem możemy przyjąć, że przyjemność towarzysząca osiągnięciu eudajmonii, sygnalizuje, że realizujemy wartość, jaką jest dobro. Właściwe wpisanie się w sytuację owocuje spełnieniem siebie, które jest celem istnienia.

W paradygmacie myślenia ekosystemowego pojęcie podmiotu wypełnia się nową treścią. Zwrócił na to uwagę Edgar Morin (1977), współczesny myśliciel francuski, teoretyk złożoności, zajmujący się powstawaniem zmieniającej widzenie świata, świadomości ekologicznej. Jego zdaniem badając systemy złożone, należy zastąpić liniowy, jednokierunkowy schemat relacji podmiot → przedmiot, schematem relacji ekosystemowej.

Morin (1977, s. 46) akcentując doniosłe konsekwencje wprowadzenia nowego schematu porządkującego myślenie o zależnościach, pisze: „relacja ekosystemowa to nie zewnętrzny stosunek dwóch zamkniętych bytów; chodzi tu o stosunek interakcyjny, zachodzący między dwoma układami otwartymi, z których każdy będąc całością stanowi zarazem część tej

drugiej całości”. W systemie myślenia ekosystemowego akcent zostaje przeniesiony z istoty bytu na jego istnienie. W perspektywie pedagogiki twórczości zauważamy, że podmiot jest w stanie ukierunkowywać swoją aktywność nie tylko na to, co jest, lecz także na to, co być może, lub być powinno i w rezultacie może on dokonać radykalnej zmiany samorozumienia i myślenia oraz postępowania.

Ważne w starożytnej Grecji i dla powstającego chrześcijaństwa pojęcie *metanoi* przypomniano pod koniec XX w. w sytuacji ludzkiej bezradności wobec różnych zagrożeń. Sugeruje ono możliwość radykalnej zmiany myślenia, rozumienia, odczuwania i wartościowania. Leszek Kołakowski skorzystał z tego pojęcia, inaugurując w 1994 r. w Londynie VI Sympozjum International Society for Universalism, poświęcone zapobieganiu katastrofie ekologicznej. Podkreślił wtedy, że *metanoia* jest szansą na pojawienie się nowego człowieka i nowego świata. Zauważmy, że *metanoia* jest możliwa dzięki specyfice człowieka, który jest podmiotem i dlatego, że istnieją wartości uniwersalne. Organizując sytuację edukacyjną wspomagającą zrealizowanie *metanoi*, należy z nich korzystać.

Można mówić o wartościach partykularnych wyznaczonych przez określony kontekst systemu bycia i przestających być wartościami poza tym kontekstem, a także o wartościach uniwersalnych proponowanych jakby z poziomu metapraktyki. Wartości uniwersalne mogą nadawać kierunek ludzkim działaniom, które wykraczają poza doraźne cele. Wartości uniwersalne dają szansę człowiekowi na takie związanie się ze światem, które nie ogranicza i nie zniewala, które nie zamyka w sytuacji, lecz inspirowane do twórczej transgresji.

Edukacyjne konsekwencje rozumienia podmiotowości człowieka

Specyfikę podmiotu powinniśmy brać pod uwagę, projektując sytuacje edukacyjne. By wykorzystać tę specyfikę, należy pamiętać, że skutkuje ona wolnością i odpowiedzialnością człowieka. Dzięki niej człowiek nie musi bezwolnie odreagowywać na otoczenie, potrafi odpowiadać na szanse i zagrożenia, jakie oferuje otoczenie. Poza tym jako podmiot człowiek jest w stanie zmieniać otoczenie, wybierać je, świadomie kształtować, a nawet tworzyć. Będąc systemem względnie izolowanym, człowiek może nie tylko zmieniać otoczenie, lecz także zmieniać siebie, dokonując

metanoi. *Metanoia* jest szansą na poradzenie sobie z takimi zagrożeniami, których źródło jest w samym podmiocie.

Specyfika podmiotowości jest cenna, ponieważ pomaga uniknąć zagrożeń wynikających z paradygmatu rozumienia, ze sposobu myślenia i sposobu doświadczania. Umożliwia też przekraczanie ograniczeń systemu aktywności, w którym realizujemy swoje działania. Specyfika podmiotu sprawia, że może on wpływać na to, jakim się staje – w rezultacie jest odpowiedzialny za siebie.

Specyfika podmiotowości pomaga człowiekowi, być człowiekiem transgresyjnym. Człowiek transgresyjny z koncepcji profesora Kozielskiego to człowiek wielowymiarowy, który realizując swoją aktywność, ma zdolność twórczego przekraczania ograniczeń materialnych, społecznych i symbolicznych. Intencjonalnie wychodzi poza to, czym jest i co posiada. Podejmuje działania, odmienne od działań mających na celu utrzymanie dotychczasowego stanu rzeczy.

Wiedza daje moc realizowania tego, co chcemy osiągnąć. Sprawia, że jesteśmy skuteczni. Brak mądrości powoduje, że ta skuteczność może się obrócić przeciwko człowiekowi. To powinno motywować do ćwiczeń w poruszaniu się na wszystkich trzech poziomach aktywności poznawczej: poziomie informacji, wiedzy i mądrości. W sytuacji edukacyjnej warto pamiętać, że podmiot jest odpowiedzialny za jakość i zakres swojej podmiotowości. Ma też wpływ na poziom i zakres podmiotowości innych. Należy proponować ćwiczenia, które pomogą tego doświadczyć.

Albert Schweitzer, którego idee, spostrzeżenia i wnioski są obecne w wielu humanistycznych koncepcjach i systemach moralnych, etycznych i medycznych, przestrzegał przed „człowiekiem neoprymitywnym”, który jest zagrożeniem dla siebie i dla świata, a pojawia się, gdy poziom kultury nie dorasta do poziomu cywilizacji (Najder-Stefaniak, 2011, s. 54–61; Najder-Stefaniak, 2020). Schweitzer zwrócił uwagę na to, jak bardzo niebezpieczny jest brak takiej równowagi. Przez cywilizację rozumiał te wytwory człowieka, które służą zachowaniu życia ludzkiego w jego wymiarze biologicznym. Kulturę postrzegał jako wartości i wytwory człowieka niezwiązane bezpośrednio z walką o byt. Zauważał, że dzięki kulturze człowiek przekracza byt czysto biologiczny. Potencjał kultury sprawia, że człowiek może dystansować się od tego, co proponuje cywilizacja i decydować, jak z niej skorzysta.

Jeśli rozwój kultury nie nadąży za rozwojem cywilizacyjnym i mamy sytuację niewspółmierności poziomów cywilizacji i kultury, człowiek nie potrafi mądrze korzystać z możliwości, jakie oferuje cywilizacja. W rezultacie cywilizacja nie pomaga mu być istotą wolną i odpowiedzialną, a także twórczą. Czuje się zdominowany przez bezosobowe siły zarówno przyrody, jak i gospodarki czy rynku. Taki człowiek nie stawia elementarnych pytań o sens swojej egzystencji. Zaprzestaje także poszukiwania prawdy o świecie, stając się pewnym siebie ignorantem w znaczeniu, jakie temu pojęciu nadał Sokrates. Człowiekiem neoprymitywnym łatwo jest manipulować, a on sam chętnie manipuluje innymi, wykorzystując ich do swoich celów. Jest niebezpieczny zarówno dla siebie, jak i dla świata. Jest przyczyną tego, że cywilizacja techniczna, która ze swej istoty powinna ułatwiać przetrwanie, zaczyna to przetrwanie utrudniać.

Projektując aktywność opartą na pedagogice twórczości i ją realizując, należy dbać o jakość i zakres podmiotowości zarówno w trakcie realizowania sytuacji edukacyjnej, jak i w obszarze planowanych rezultatów tej sytuacji. Jest to potrzebne, by mądrze korzystać z możliwości, jakie potencjalnie posiadamy dzięki specyfice podmiotowości. Należy pilnować, by podmiotowość „dorastała razem z nami” do szans i zagrożeń, które pojawiają się w otoczeniu człowieka. By dorastać do szans i zagrożeń, które pojawiają się w otoczeniu człowieka, należy zdobywać wiedzę, umiejętności i kompetencje pomagające człowiekowi realizować twórczą aktywność. Należy dbać o to, by podmiotowość rozwijała się w schemacie rozwoju zrównoważonego. Rozwój zrównoważony nie może być liniowy. Jest otwartym, żywym systemem aktywności.

Rozwojowi zrównoważonemu podmiotowości towarzyszy *ethos* w znaczeniu tego słowa, które przypomnieli Martin Heidegger i Józef Tischner. Każde pojęcie jest projektem rozumienia rzeczywistości i magazynem wiedzy wypełnianym od momentu, w którym zostało ono wprowadzone do dyskursu. Właśnie do tego magazynu wiedzy sięgnął Heidegger, modyfikując dotychczasowe, jego zdaniem nieco zafałszowane tłumaczenie słowa *ethos*. W *Liście o humanizmie* czytamy:

ethos oznacza pobyt, miejsce zamieszkiwania. Słowo to jest nazwaniem otwartego obszaru, w którym mieszka człowiek. Otwarta przestrzeń jego pobytu pozwala przejawiać się temu, co się zbliża ku istocie człowieka, i co dochodząc, przebywa w jej pobliżu. [...] Nazwa „etyka” zastanawia się nad pobytem człowieka (Heidegger, 1977, s. 118–119).

Zauważmy, że etyka bazująca na takim pojęciu *etosu*, czyni człowieka odpowiedzialnym także za miejsce, gdzie realizuje on swój *pobyt*. Człowiek staje się jakiś dzięki realizowanej przez siebie aktywności inspirowanej miejscem, w którym ta aktywność się dzieje. Jednocześnie wpływając na to miejsce, jest sprawcą nowych szans, wyzwań i zagrożeń, jakie może ono zaoferować. Przestrzeń człowieka powinna być otwarta i „zamieszkiwana” w taki sposób, by pomagała zbliżać się ku istocie człowieczeństwa. Heidegger nie przeciwstawia aktywności człowieka i miejsca, w którym ta aktywność się dzieje. Zamieszkiwanie to bardzo dobre słowo dla określenia etycznego i w rezultacie bezpiecznego sposobu bycia.

Józef Tischner (1982, s. 53) biorąc pod uwagę etymologię słowa *ethos*, zwraca uwagę na to, że jest to w pierwotnym sensie „miejsce, w którym roślina może rozwijać się bez przeszkód, może żyć, przynosić owoc”. Przeniesione w kontekst refleksji etycznej *ethos* oznacza przestrzeń, w której człowiek w pełni może realizować swoje człowieczeństwo i która jest współtworzona przez człowieka. Zdaniem Tischnera, aby istota żywa mogła przynosić „swoj owoc”, musi znaleźć sobie właściwy *ethos*, czyli „środowisko”, „domostwo”, pole życia. Tischner (1982, s. 53) uważa, że punktem docelowym właściwie uprawianej etyki powinno być zaprowadzenie wewnętrznego ładu w człowieku, czyli wewnętrzna integracja. Temu wewnętrznemu ładowi sprzyja jego zdaniem *ethos*. Zakłócenie *ethosu* jest niebezpieczne i dla człowieka i w efekcie dla środowiska, z którym człowiek pozostaje w relacjach. Otoczenie pozwala nam odkrywać i realizować potencjał, jaki jest w nas, a my współtworzymy otoczenie, korzystając z tego potencjału. Specyfika podmiotowości człowieka sprawia, że otoczenie nie może całkowicie determinować jego aktywności. Może on je zmieniać. W rezultacie człowiek tworzy światy, w których żyje, jest za niego odpowiedzialny. Mowa tu o związanej ze sprawstwem etycznej odpowiedzialności za efekt aktywności, a nie o odpowiedzialności prawnej lub moralnej związanej z ocenianiem aktywności. W przypadku odpowiedzialności etycznej kara i nagroda są bezpośrednie i automatyczne. W przypadku odpowiedzialności karnej i moralnej kara lub nagroda oddzielone są oceną od popełnionego czynu. Odpowiedzialności karnej i etycznej można uniknąć, wpływając na tę ocenę. W przypadku odpowiedzialności etycznej kara i nagroda są bezpośrednie i automatyczne. Jesteśmy odpowiedzialni

za efekt naszej aktywności nawet wtedy, gdy ani my, ani nikt inny nie uświadamia sobie tego efektu.

Zauważając spowodowany nowożytnym paradygmatem myślenia i wartościowania kryzys poczucia odpowiedzialności człowieka za siebie i za świat, dochodzimy do wniosku, że konieczna jest zmiana myślenia i zmiana mentalności skutkująca zlikwidowaniem dominowania relacji przemocy oraz uprzedmiotowienia. Niezbędna jest zmiana powodująca przywrócenie wielowymiarowości przestrzeni człowieka, w tym wymiaru transcendentnej niezbędnej dla twórczej aktywności i umożliwiającego stawianie pytań „jak być powinno?”. W procesie edukacji należy uwzględnić przygotowanie do współtworzenia wielowymiarowej, otwartej i przyjaznej przestrzeni, a także do korzystania z niej. Inspiracje do tego, jak tworzyć dobrą przestrzeń człowieka, znajdujemy w etyce. Dostarczają ich m.in. Heidegger i Tischner, analizując etymologię słowa *ethos*.

Etyka powstała jako specyficzna dziedzina filozoficznego namysłu. Jej celem, jak pisał Arystoteles (1956, s. 45–46), nie jest samo poznanie, lecz inspirowanie do „stawania się [etycznie] dzielny”. W związku z aktualnymi problemami wynikającymi z tego, że realizujemy paradygmat myślenia, w którym dominują relacje przemocy i uprzedmiotowienia, i w którym zagubiono wymiar transcendentny dla zrozumienia i realizowania twórczej aktywności, wydaje się potrzebne, by ten paradygmat zmienić. Zmiana paradygmatu może pomóc zmienić sytuację, w której następuje wypieranie rzeczywistości przez *simulacrum*. Arystotelesowskie rozumienie celu filozoficznego namysłu nad byciem człowieka w świecie inspirowane do zweryfikowania nowożytnych założeń i schematów myślenia. Pozostając w tych schematach, stajemy bezradni, a czasem przerażeni, wobec świata, który powołaliśmy do istnienia. To sugeruje, że należałoby szukać nowych sposobów myślenia pomagających relacje między człowiekiem i światem, w którym on żyje, zrozumieć lepiej niż pozwalał paradygmat myślenia nowożytnego.

Pedagogika twórczości jako odpowiedź na edukacyjne wyzwania

Pedagogika twórczości chce pomóc przygotowywać ludzi do twórczego bycia w świecie, czyli do dostrzegania problemów i twórczego ich rozwiązywania, a także do mądrego kreowania przestrzeni człowieka i w efekcie nowych możliwości bycia, pozwalających pełniej i mądrzej realizować potencjalność człowieka. Ten rodzaj pedagogiki wydaje się najbardziej

odpowiedni w sytuacji, gdy jedynym pozytywnym wyjściem jest twórcze przekroczenie granic stworzonego przez człowieka świata. Pedagogika twórczości w kontekście wyzwań, jakie pojawiają się przed człowiekiem w XXI w., ma przygotowywać do zauważania tych wyzwań i mądrego odpowiadania na nie. Trudnym i pasjonującym wyzwaniem jest nauczanie, mające przygotować do bycia w świecie, którego jeszcze nie ma i którego nie znamy. By sprostać temu wyzwaniu, powinniśmy uczyć się solidarności z przyszłością i przeszłością. Taka solidarność jest możliwa dzięki specyfice podmiotowości i wartościom uniwersalnym. Mogą one nadawać kierunek działaniom, które wykraczają poza doraźne cele i nie zamykają aktywności w teraźniejszości. Realizując edukację w systemie pedagogiki twórczości, powinniśmy pamiętać, że jako podmiot człowiek jest odpowiedzialny za siebie i swoje otoczenie, w którym jest teraźniejszość, przeszłość i przeszłość. Ma wpływ na to, co zostanie zaktualizowane z potencjału teraźniejszości. Może ożywiać albo uśmiercać przeszłość, może wzbogacać pięknem i dobrem lub oszpecać i pozbawiać możliwości życia przyszłość.

Akcentując podmiotowość człowieka w schemacie podmiot → przedmiot, humanizm nowożytny jednocześnie niósł w sobie niebezpieczeństwo uprzedmiotowienia człowieka. Myśląc o relacjach w tym schemacie, uprzedmiotawiamy wszystko, na co skierujemy naszą aktywność. Uprzedmiotowionych ludzi łatwo jest traktować jak środek do celu. Wychowanie i nauczanie może stać się wtedy tylko przygotowaniem do zawodu czy formowaniem warstwy społecznej. Usprawiedliwiona staje się indoktrynacja. Nieaktualna i niepotrzebna wydaje się grecka *paideia*. Gdy rozumiemy podmiot w schemacie relacji ekosystemowej, przestaje on uprzedmiotawiać.

W historii europejskich uniwersytetów *paideia* związana została z przyswojeniem podstaw kultury ogólnej. Edukację realizowano kolejno na poziomie trivium (gramatyka, retoryka, dialektyka) i quadrivium (arytmetyka, geometria, muzyka, astronomia). Na obu tych poziomach zdobywano wiedzę i umiejętności niezbędne do dalszego kształcenia się. Celem osiągnięcia *paidei* było zdobycie podstaw do dalszego poznawania świata i poszukiwania jego zrozumienia.

Efekty pedagogiki twórczości, której zadaniem jest wspierać podmiot w zdobyciu wiedzy, umiejętności i kompetencji potrzebnych do realizowania

twórczych możliwości człowieka, można traktować jako podstawę dalszego kształcenia, w którym akcentuje się podmiotowość człowieka rozumianą w schemacie relacji ekosystemowej. By mądrze eksploatować możliwości zawarte w pedagogice twórczości, należy je rozumieć. U podstaw takiego zrozumienia znajdują się założenia ontologiczne i epistemologiczne. W przypadku pedagogiki twórczości powinny one uzasadniać możliwość twórczego bycia człowieka w świecie i możliwość twórczości w obszarze aktywności poznawczej.

Zrozumienie możliwości twórczego bycia człowieka w świecie pomaga przyjęcie ontologii potencjalności. Platon w metaforze jaskini wskazuje na dwa rodzaje bytów – wieczne, niezmienne, doskonałe idee i ich cienie, wśród których bytuje człowiek. Jeśli to, co przywykliśmy traktować jako metaforę poznawczych możliwości człowieka, uznamy za metaforę człowieczego bycia, to możemy wprowadzić rozróżnienie na dwa poziomy bycia. Jeden z nich to bycie wiecznego, niezmiennego, doskonałego bytu, który zawiera w sobie całą potencjalność bycia. Na drugim zjawiają się jak cienie tego, być może nieskończonego potencjału bycia jego zaktualizowane możliwości zaistnienia. Świat człowieka to nie tylko świat pojawiający się w naszej świadomości i w konsekwencji w teoriach, którymi go wyjaśniamy, to także świat, jaki udało się nam zaktualizować z potencjalności bycia bytu. Nie jest on obrazem ani kopią bytu, nie jest „pozorem”. Jest fenomenem, który swoje życie zawdzięcza naszej aktywności, pojawia się jako odkryta przez nas możliwość bycia bytu.

Niezwykle ważną możliwością tych powoływanych do istnienia przez człowieka „żyjących” światów jest to, że mogą one, dzięki twórczej aktywności człowieka, zmieniać się w inne. Tę możliwość zawdzięczają temu, że realizuje się jednocześnie immanentny i transcendentny wymiar ich bycia. Poza samoodniesieniem systemu bycia, równolegle występuje odniesienie bycia systemu do kontekstu, do będącego rodzajem środowiska otoczenia. System, czerpiąc z tego, co zewnętrzne, może twórczo zmieniać swoją immanentność. Odpowiadając na możliwości, jakie oferuje ten świat, tworzymy siebie, aktualizując własną potencjalność bycia.

W rezultacie nie jesteśmy skazani na utknięcie w zaktualizowanym byciu i nieszczęściem człowieka byłoby ulec złudzeniu, że jest ono jedynym możliwym byciem bytu. Nieszczęściem skutkującym nie tylko zapomnieniem prawdy dotyczącej metapoziomu fenomenalnego bycia, lecz

także koniecznością rezygnacji ze zrozumienia twórczych możliwości człowieka i odpowiedzialności z tych możliwości wynikającej.

Możliwość twórczości w obszarze aktywności poznawczej pomaga zrozumieć epistemologia dialogicznego spotkania. W epistemologii mimetycznej jest miejsce na dwie „prawdy”, jedna zawiera się w poznawanym przedmiocie, druga – w jego obrazie, jaki uzyskujemy dzięki poznawczej aktywności. Druga z prawd udostępnia nam w jakimś zakresie pierwszą, ale jednocześnie od niej odgradza. Pojawia się na drodze do osiągnięcia pierwszej jako efekt sposobu ukazywania się bytu. Zamknięte w przedstawieniu ukazywanie zyskuje swoją własną bytowość, wtórną wobec przedstawianego bytu.

Epistemologia mimetyczna bazuje na metaforze widzenia. Odkrywanie prawdy postrzegane jest tu jako zauważanie tego, co istnieje niezależnie od naszej aktywności poznawczej. Warunkiem poznania prawdy czyni się brak wpływu tej aktywności na poznawaną rzeczywistość. Odkrywanie prawdy postrzegane jest tu jako zauważanie tego, co istnieje niezależnie od naszej aktywności poznawczej. W epistemologii dialogicznego spotkania przyjmujemy, że poznawanie jest „dotykaniem” rzeczywistości, dotykaniem, którego efektem staje się jej odpowiedź na ten dotyk. By można było twierdzić, że człowiek potrafi być twórczy w obszarze pointowanym przez wartość prawdy, że zdolny jest do twórczej refleksji, musimy nieco skomplikować proste rozumienie zależności: rzeczywistość i jej obraz, dające się sprowadzić do zestawienia pojęć – oryginał i kopia. W efekcie odpowiedzi rzeczywistości na „dotyk” badacza realizującego aktywność poznawczą pojawia się jakaś aktualizacja możliwości zaistnienia. Odpowiedź nie polega na odreagowaniu dotyku, ale sytuuje się w kontekście układu, jaki powstał w momencie spotkania podmiotu poznania z przedmiotem poznania. Przedstawienie rzeczywistości, które pojawia się w naszej świadomości jako rezultat spotkania aktywności poznawczej z tą rzeczywistością, możemy rozumieć jako zrealizowaną możliwość objawiania się zaktualizowanego bycia bytu. Przedstawienie jest wtedy uwikłane w bycie bytu, ale nie jest jego kopią. Porządkuje samo siebie w ramach systemu rozumienia, w jaki się wpisuje.

Przedmiot poznania w wyniku naszej aktywności poznawczej nie tylko jakiś jawi się w naszej świadomości, gdzie jego obraz wpisuje się w porządek zaakceptowanego przez nas systemu rozumienia, lecz także staje

się jakiś. Poznając, aktualizujemy jedną z możliwości bycia bytu i to zaktualizowane bycie bytu usiłujemy zrozumieć, korzystając z pojęć i teorii w kontekście naszego systemu rozumienia. Odkryte prawdy spożytkowujemy w działaniu i w ten sposób tworzymy i utrwalamy świat, który jest prawdziwy, ale nie jedyny możliwy, nie absolutny i nie doskonały, zawsze w pewien sposób ograniczony przez system bycia, w jaki się porządkuje i zawsze możliwy do zastąpienia go innym, też prawdziwym byciem bytu. Odkrywając prawdy i spożytkowując je w działaniu, inicjujemy jakiś „względnie izolowany” system bycia, który swój projekt może realizować różnie, uwzględniając zarówno te wyznaczone immanentnie, jak i te wyznaczone transcendentnie, możliwości.

Jeśli w rozumieniu odkrytej prawdy pojawi się błąd, będzie to miało konsekwencje dla realnej rzeczywistości. Nasze bazujące na tym błędnym rozumieniu działania wprowadzą w zaktualizowane bycie bytu fałsz, który „podziurawi” prawdę, dobro i piękno bytu. W aktywności poznawczej błąd może się pojawić na poziomie myślenia, czyli poszukiwania sensu i wynikających z niego celów, które chcemy osiągnąć. Błąd ma destrukcyjny wpływ nie tylko na konstruowane przez człowieka teorie, oddalając je od prawdy. Pojawiający się na poziomie bycia fałsz możemy zauważyć, jeśli potrafimy, uwzględniając jednocześnie wymiar prawdy i dobra, przewidywać problemy bycia systemu inicjowanego tym fałszem. Przewyciężyć skutki fałszu potrafimy dzięki zdolności człowieka do twórczego myślenia i twórczego działania. Dlatego warto uczyć się twórczego myślenia i ćwiczyć takie myślenie w sytuacji, gdy chcemy dokonać twórczej transgresji i twórczo zmienić bazujący na fałszu świat.

Twórczo pomyśleć – to sprawić, że myśl zainicjuje powstawanie nowego systemu rozumienia, który umożliwi aktualizowanie się nowym możliwościom postrzegania. W efekcie odkrywamy nowe możliwości przejawiania się rzeczywistości i jesteśmy inspirowani do stawiania nowych pytań, a szukając na nie odpowiedzi, możemy inicjować nowe fenomeny bytu. W tym kontekście niezwykle potrzebne staje się pytanie: Jak być powinno?. Proponując odpowiedź na to pytanie, perspektywę prakseologiczną należy uzupełnić perspektywą etyczną. Niezbędna jest etyka twórczości poszukująca uniwersalnych prawd aksjologicznych, pozwalających weryfikować wartości proponowane przez kolejne systemy *profanum*.

Bibliografia

- Arystoteles (1956). *Etyka nikomachejska*. Tłum. D. Gromska. Warszawa: PWN.
- Foucault, M. (2001). *L'hermeneutique du sujet*. Paris: Hautes Études/Gallimard/Seuil.
- Heidegger, M. (1977). List o „humanizmie”. W: K. Michalski (oprc.), *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane* (s. 52–103). Tłum. J. Tischner. Warszawa: „Czytelnik”.
- Ingarden, R. (1972). O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych. W: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku* (s. 71–169). Tłum. A. Węgrzecki. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kołakowski, L. (1995). Introductory Remarks. *Dialogue and Universalism*, V.5, No.1, 8–10. doi: <https://doi.org/10.5840/du1995512>
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: PWN.
- Morin, E. (1977). *Zaginiony paradygmat – natura ludzka*. Tłum. R. Zimand. Warszawa: PIW.
- Najder-Stefaniak, K. (2007). *Piękno jako moment twórczości w ujęciu myślenia ekologicznego*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Najder-Stefaniak, K. (2011). O bezpieczeństwie człowieka. Refleksja inspirowana filozofią Alberta Schweitzera. *Roczniki PTU, Zarząd Polskiego Towarzystwa Uniwersalizmu*, nr 7/2010–2011, 54–61.
- Najder-Stefaniak, K. (2020). Wartości na ratunek. W: K. Bielawska, *Kalendarz z lasu* (s. 117–118). Warszawa: Centrum Informacyjne Lasów Państwowych.
- Steiner, G. (2004). *Gramatyki tworzenia*. Tłum. J. Łoziński. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Tischner, J. (1982). Etyka wartości i nadziei. W: D. von Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak (red.), *Wobec wartości* (s. 55–149). Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W Drodze”.
- Voegelin, E. (1992). *Nowa nauka polityki*. Tłum. P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

Jacek Kulbaka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9458-8455>

W poszukiwaniu innowacyjności w edukacji w czasach nowożytnych (XVI–XVIII w.)

Abstrakt: Tekst zawiera informacje związane z ideałami epoki renesansu, a także baroku i oświecenia w sferze edukacji. Charakterystyce poddano poglądy pedagogiczne czołowych myślicieli europejskich, organizację szkół (treści, metody, zasady nauczania), odniesiono się do pragmatyki edukacyjnej i ideałów wychowawczych w czasach nowożytnych. Informacje zamieszczone w tekście – uzyskane na bazie źródeł i opracowań naukowych w toku analizy treści – stanowią autorską wizję przemian edukacyjnych z punktu widzenia historii edukacji.

Słowa kluczowe: cele i ideały nauczania, szkolnictwo w epoce nowożytnej, myśl pedagogiczna w czasach nowożytnych

In search of innovation in education in modern times (16th–18th century)

Abstract: The text contains information related to the ideals of the Renaissance, Baroque and Enlightenment in the sphere of education. Characteristics of educational, educational and school teaching (content, teaching methods), revival to pragmatics and science in modern times. Information about the project in educational sources and studies in the course of content analysis – they are an original vision of educational changes in the history of education.

Keywords: Aims and ideals of teaching, education in the modern era, pedagogical thought in modern times.

Wprowadzenie

Zdobycie przez Turków Osmańskich Konstantynopola (1453) i odkrycie nowych lądów przez Krzysztofa Kolumba (1492) stanowią cezurę dla epoki nowożytnej uznawaną współcześnie przez większość historyków. Przejście ze średniowiecza w renesans nie miało charakteru rewolucyjnego, lecz było bardziej ewolucyjne. We Włoszech zwiastuny nowej epoki dostrzegalne były już od XIV w. (piśmiennictwo Dantego, Boccaccio, Petrarcki). Słusznie

przyjmuje się, że renesans narodził się w Italii i swój największy rozkwit miał w XV w. W pozostałych krajach Europy, w tym także w Polsce, apogeum nowej ery oparte na humanizmie i reformacji przypadło na XVI w.

Termin *renesans* pojawił się w XVI w. i był pierwotnie odnoszony do sztuki. Pojęcie owo wyprowadził, zajmujący się architekturą i malarstwem, Giorgio Vasari (1990), który w pracy *Żywoty najśłynniejszych malarzy, rzeźbiarzy i architektów* posłużył się terminem „rinascita dell’arte”. Należy dodać, że w tamtym czasie posługiwano się pojęciami *renovatio* i *renascento*. Egzemplifikacją rewolucji, która dokonała się w sztuce (rzeźbie, architekturze, malarstwie, zdobnictwie itp.) były i są wiekopomne dzieła Michała Anioła, Rafaela Santi, Sandro Botticellego, Filippa Brunelleschiego, Donato Bramantego i innych.

Pojęcie *humanizmu*, spopularyzowane szczególnie w XIX w. przez naukowców zajmujących się badaniem kultury europejskiej, należy pojmować jako prąd umysłowy odwołujący się do wprost do spuścizny grecko-rzymskiej. Zakres i siła oddziaływania *humanizmu* (łac. *homo, humanitas*, ang. *humanism*, fr. *humanisme*, niem. *Humanismus*) był znaczący i obejmował wiele dziedzin życia. Semantycznie dotyczył szeroko pojętej tematyki: człowieczeństwa, kultury ludzkiej, uprzejmości, łagodności, cywilizacji, rzetelności, kultury osobistej, wykształcenia i nie tylko. Jedną ze współczesnych definicji głosi, że:

Używamy tego terminu na określenie postawy ideowej i mówimy chętnie o wielkich ideałach humanizmu, staramy się bronić humanistycznych wartości, określamy za pomocą tego terminu stosunki między ludźmi, a także stosunek ludzi do świata rzeczy, używamy pojęcia „humanista” wcale nie tylko do specjalistów w dziedzinie filologii, nazywamy humanizmem różne kierunki filozoficzne, wiążemy humanizm z różnymi koncepcjami człowieka [...]. (*Encyklopedia pedagogiczna...*, 2003, s. 270).

We współczesnym dyskursie pojawia się szereg form *homo sapiens*, które w jakiejś mierze można by odnieść do humanizmu, rozumianych jako: *homo incens* (w sytuacji niewiedzy); *esteticus* (miłujący piękno); *sociale* (uspołeczniony); *patiens* (cierpiący); *amans* (kochający) i wiele innych. Ponadto niekiedy mówi się o humanizmie integralnym (Maritain), globalnym, planetarnym – przeciwstawnym dehumanizacji.

Renesans traktowany był często w kontrze do epoki średniowiecza. Teza ta wydaje się uprawniona przede wszystkim w sferze nowego definiowania

człowieczeństwa obejmującego nie tylko sacrum, lecz także profanum. Był to także czas poszukiwania odpowiedzi na pytania, których nie można było zadawać w średniowieczu, np. w obszarze dociekań z zakresu medycyny (sekcje zwłok), nauk ścisłych i przyrodniczych. Zwiastunem nowej epoki była nie tylko czcionka drukarska Gutenberga, odkrycia geograficzne, zmiany gospodarcze oparte na kryzysie systemu cechowego i rozwoju wczesnokapitalistycznych form produkcji (przemysł nakładczy, manufaktury, kompanie handlowe). W owej epoce miały miejsce przesilenia polityczne związane z powstawaniem państw narodowych i starcia chrześcijańskiej społeczności kontynentu europejskiego z islamem. Wiek XV–XVI znamionowało także niespotykane wcześniej tempo przyrostu naturalnego. Zapotrzebowanie na żywność opartą przede wszystkim na produktach rolnych (zbożowych), wytwarzaną we wschodniej części Europy (gospodarka folwarczno-pańszczyźniana), osłabło dopiero ok. 1620 r. (Jarosiński, 1998).

Znaczący wpływ na umysłowość Europejczyków od XVI do XVIII w. wywarł także ruch reformacyjny oparty na naukach Lutera, Kalwina, Zwinglego i innych teologów. Spory religijne wywoływały społeczne polemiki i doprowadziły do ostatecznego podziału doktryny chrześcijańskiej na protestantyzm (luteranizm, kalwinizm, anglikanizm) i wyznanie rzymskie. Przez szereg dziesięcioleci XVI w. Europa była sceną licznych konfliktów zbrojnych (wojna domowa w Rzeszy, wojny włoskie, Noc św. Bartłomieja we Francji). Ich apogeum stanowiła szczególnie okrutna i długotrwała wojna trzydziestoletnia (1618–1648). Ruch reformacyjny i kontrreformacja (reformacja Kościoła katolickiego) zapoczątkowały także wiele pozytywnych zjawisk związanych m.in. z rywalizacją w sferze edukacyjnej, co skutkowało alfabetyzacją coraz szerszych kręgów społecznych w Europie.

Edukacja

Edukacja u progu czasów nowożytnych opierała się na powstałych w poprzedniej epoce szkołach: parafialnych, zakonnych (klasztornych), katedralnych i kolegiackich oraz uniwersytetach. W miastach niderlandzkich, i nie tylko zresztą tam, powstawały szkoły świeckie organizowane przez samorządy i czynniki świeckie. Szczególne znaczenie w tym zakresie przypisywane jest Braciom Wspólnego Życia zorganizowanym pod przewodnictwem Gerarda Groote (1340–1384). Pomijając aspekty odnowy religijnej, którymi zajmowała się ta wspólnota religijna, warto przypomnieć, że z ich

inspiracji – do czego odwoływali się humaniści – organizowano nowoczesne bursy studenckie, zreformowano treści nauczania i wydano nowe podręczniki szkolne, a także zaprowadzono szereg drobiazgowych zmian związanych z zasadami nauczania (idea indywidualizacji w nauczaniu), podziałem uczniów na klasy, ocenianiem i kontrolą wyników nauczania oraz zasadami promocji z klasy do klasy. Ten typ organizacji szkoły został wprowadzony w gimnazjach humanistycznych i kolegiach jezuickich. W literaturze przedmiotu tak zorganizowaną szkołę nazywa się modelem klasowo-lekcyjnym, który przetrwał zresztą do współczesności (Wołoszyn, 1998).

Należałoby przypomnieć, że zwiastunem innowacyjności w nauczaniu dobrego renesansu były poglądy i działalność pedagogiczna włoskich pisarzy i pedagogów na czele z Piotrem Pawłem Vergerio (1370–1444), Vittorino da Feltre (1378–1446) i Guarino da Verona (1374–1460). Vergerio zapisał się jako krytyk wychowania scholastycznego. Opowiadał się za nauczaniem wszechstronnym i praktycznym, którym w jego mniemaniu powinny zajmować się władze świeckie. Kładł nacisk na uwzględnienie zasad higieny i kształtowanie kultury fizycznej wśród wychowanków. Vittorino był pomysłodawcą i kierownikiem szkoły określanej pojęciem „Dom Radości” (*Casa Giocosa*), powstałej w Mantui (1 poł. XV w.). Zrezygnował całkowicie z kar cielesnych, a kontakty nauczyciel–uczeń oparł na zasadach obopólnej otwartości i poważania. Studium z zakresu nauk wyzwolonych (*Septem artes liberales*) łączył z kursem wiedzy matematycznej i przyrodniczej. Nawrót do retoryki, która stała się na wzór antyczny celem edukacji obywatelskiej, umiejętnie wiązał z kształtowaniem ducha i sprawności cielesnej. Szkoła mieściła się w parku, a uczniowie mieli możliwość stałej rekreacji na świeżym powietrzu. Jeździli konno, pływali, uczyli się tańca itp. (Zagrodzka, 2014). Analogiczne cele przyświecały Guarino da Verona – filologowi i pedagogowi z Ferrary (Chłędowski, 1958).

Ludzie XV–XVI w., co zresztą potwierdza siła oddziaływania ruchu reformacyjnego, mocno stali na gruncie etyki chrześcijańskiej. Wychowani w tym duchu niejednokrotnie łączyli scholastykę z naukami przyrodniczymi. Taką osobą był Mikołaj z Kuzy, zwany Kuzańczykiem (1401–1464). Był zarówno kardynałem oraz matematykiem i przyrodnikiem. Jego dzieła: *O przypuszczeniach* i *O uczonej niewiedzy* stały się lekturą i natchnieniem dla wielu uczonych, w tym dla Jana Keplera, Giordana Bruno, Kartezjusza, Galileusza, a także Newtona i Leibniza. Spectrum zainteresowań

Kuzańczyka sytuuje go w gronie wybitnych humanistów. Był irenistą i potępiał wszelkie konflikty zbrojne. W rozważaniach na temat Boga wyznawał panteizm (Wołoszyn, 1998).

Sprawy edukacji, jakkolwiek w mniejszym stopniu niż zagadnienia związane z filologią i wiarą, nie mogły ująć uwadze Erazma z Rotterdamu (1469–1536), już za życia zwanego „księciem humanistów”. Erazm pokładał w nauczaniu siły sprawcze, które miały służyć przebudowie życia społecznego. Uważał, że renesansowa szkoła winna obowiązkowo opierać się na znajomości języków klasycznych i etyce chrześcijańskiej. Jednocześnie piętnował wiarę na pokaz, odrzucał stosowanie kar cielesnych, opowiadał się za nauczaniem dziewcząt. Stwierdzał, że szkoła powinna pielęgnować „schludność i wytworność”, nauczyciel miał być wyrozumiały dla ucznia, a rolą rodziców było wychowanie oparte na szacunku i w „dobroci”. (Twardowski, 1921). Zaprzyjaźniony z Erazmem Jan Ludwik Vives (1492–1540) uważany jest także za humanistę, co pedagoga. Jego dokonania w tym zakresie wskazują już na kompetencje dydaktyczne i metodologiczne. Vives szczegółowo odniósł się do treści i metod nauczania, które opierał na wskazaniach etycznych i psychologicznych. Uwzględniał zasady indywidualizacji w nauczaniu. Pragnął, żeby szkoła jego czasów uwzględniała zarówno filologiczny, jak i praktyczny profil nauczania. Chciał, aby szkoły były ogólnodostępne i publiczne. Dostrzegał wiele mankamentów prywatnego kształcenia. Obnażał różnorakie nadużycia względem dziecka. Z estymą wypowiadał się na temat powołania nauczycielskiego. Poglądy Vivesa odnosiły się do rozlicznych problemów ówczesnego świata. Bardzo cenne, warte przytoczenia, są jego uwagi na temat Europy: „Europa to coś więcej niż wspólny rynek. Musi być oparta na powszechnych wartościach etycznych, takich jak wartości pochodzące z hebrajskiego, greckiego, rzymskiego i chrześcijańskiego dziedzictwa. [...]. Bez moralnych wartości człowiek nie może żyć wspólnie w pokoju w Europie” (Ibanez, 2000, s. 457).

Rozważania na temat pragmatyki szkolnej w XVI w. i tego, w jaki sposób zorganizowane było gimnazjum humanistyczne, związane były z działalnością Jana Sturm (1507–1589). Sturm przez prawie pół wieku kierował założonym przez siebie gimnazjum w Strasburgu, które już za życia odwiedziło wielu humanistów. Szkoła ta miała profil stricte humanistyczny oparty na nauce języków starożytnych (łaciny, greki, hebrajskiego) oraz

retoryki. W programie nauczania znalazły się arcydzieła antycznego piśmiennictwa i literatury (Homer, Horacy, Wergiliusz, Cyceon, Arystoteles, Platon). Zakres treści realnych był niewielki (astronomii, arytmetyki, geometrii) i miał drugorzędne znaczenie. W programie wychowawczym szkoły kierowano się zasadami katechizmu Lutera. Na bazie wskazań Braci Wspólnego Życia zaprowadzono system klasowo-lekcyjny realizowany w 10 klasach. Ze wzorców Sturma korzystali m.in. jezuici, którzy w kolegiach z żelazną dyscypliną i konsekwencją przestrzegali porządku w realizacji programu nauczania, zasad oceniania (oceny od 1 do 6), promocji z klasy do klasy (*Ratio studiorum*).

Szkoła renesansu stawiała się instytucją publiczną, niezbędną z punktu widzenia potrzeb społecznych i politycznych. Edukacja początkowa, oparta w dalszym ciągu głównie na szkołach parafialnych, została wzbogacona o szkoły szczebla średniego (gimnazja i kolegia). Uniwersytety funkcjonowały według starego – średniowiecznego typu – funkcjonujących na bazie czterech wydziałów: sztuk wyzwolonych (wydział wstępny), medycyny, prawa i teologii. Ich reorganizacja została podjęta dopiero w epoce oświecenia i miała związek z awansem nauk ścisłych i przyrodniczych, wymuszających reorganizację skostniałych struktur i programów nauczania. Najlepsze rozwiązania w tym zakresie były dziełem niemieckich uczonych na czele z Wilhelmem von Humboldtem i innymi przedstawicielami neohumanizmu (Mueller-Vollmer).

Wypracowany na przełomie XV–XVI w. model nauczania, odwołujący się do rozwiązań starożytnych, od początku miał wiele mankamentów. Krytycy szkoły humanistycznej wskazywali m.in. na to, że błędem było pomijanie w nauczaniu języków macierzystych i zlekceważenie treści, które mogły być przydatne w życiu codziennym. Pośród tych krytyków był Franciszek Rabelais (1494–1533), postulujący uwzględnienie roli samodzielnego poszukiwania wiedzy czerpanej z natury. Odrzucał nauczanie oparte wyłącznie na autorytecie i erudycyjność wziętą z przestarzałych podręczników (Rabelais, 2010). Analogicznie twierdził Franciszek Bacon (1561–1626) sprzeciwiający się kultowi nauk starożytnych i myślenia dogmatycznego. Bacon był empirystą głoszącym twierdzącym, że „wiedza to potęga”, co m.in. przedstawił w dziele *Novum Organum* (1620) (Bacon, 1955). Rene Descartes (Kartezjusz) (1596–1650) opracował zasady badań naukowych uwypuklając rolę rozumu w słynnym stwierdzeniu: „myślę, więc jestem”.

Krytykiem XVI-wiecznej rzeczywistości wychowawczej był także Michel de Montaigne (1532–1592), autor dzieła *Essais (Próby)* (Montaigne, 1985). Montaigne twierdził, że nauczanie powinno być przestrojone na całkowicie nowe tory, wyzwolone z wiedzy książkowej i pamięciowej. Stawiał tezę, że jeśli: „chcemy człowieka zdrowego, zrównoważonego i stałego w swym postępowaniu – zanurcie go w ciemnocie, w beczynności i tępcie. Trzeba nas ogłupić, by nas zrobić mądrymi i trzeba nas oślepić, by nas móc prowadzić” (Montaigne, 1985, s. 50). Odrzucał werbalizm i schematyzm w nauczaniu, bo jak twierdził: „świat jest samym gadulstwem”. Wychowanie stawiał ponad nauczaniem:

Zysk, jaki mamy z naszej nauki, to stać się lepszym i rozumniejszym. [...] Same nasze gry i rozrywki jak bieganie, walka na pięści, muzyka, taniec, polowanie, jazda konna, fechtowanie, mogłoby stanowić dobrą część naszego wykształcenia. Jestem zdania, że powierzchowność, maniery, członki zdania, powinniśmy kształcić na równi z umysłem. Nie ducha ani ciała kształcić należy, ale całego człowieka i nie powinniśmy go rozdzielać (Quick, 1896, s. 411).

Montaigne dążył do tego, aby zdrowy rozsądek i dobre obyczaje zajęły miejsce „uczoności”, która w jego ocenie zarezerwowana była dla zresztą tylko dla nielicznych i nie czyniła człowieka lepszym. Nawet w poglądach religijnych był innowacyjny, eklektyczny, przyznając impozycję matce Naturze. Uważał, że szkoły powinny stać się instytucjami nowoczesnymi, podążającymi z duchem czasów. Wiele należytego miejsca przypisywał walorom zdrowotnym związanym z kształtowaniem kultury fizycznej (gry, taniec, pływanie, szermierka, jazda konna, witalność życiowa i tężyzna fizyczna). Bardzo ważne miejsce w jego poglądach zajmują podróże służące poszerzaniu horyzontów poznawczych. Ze wskazań Montaigne’a korzystało wielu myślicieli aż do XVIII–XIX w.

Szczegółowy program naprawczy w dziedzinie oświaty opracował niemiecki pedagog Wolfgang Ratke (1571–1635). Dążąc do ograniczenia wiedzy językowej, twierdził, że nauczanie powinno odbywać się z duchem czasów i prawideł natury na zasadach upodmiotowienia ucznia i obserwacji. Opracował wiele wskazań metodycznych i dydaktycznych, które opierały się na nauczaniu poglądowym (pokaz, obserwacja, eksperyment), praktycznej nauce języków nowożytnych oraz nauczaniu bez przymusu i kar cielesnych. Ratke podejmował ambitne próby zreformowania szkół w Rzeszy niemieckiej ale nie otrzymał wsparcia w tej materii.

Największym kontynuatorem spuścizny Ratke'go był Jan Amos Komeński (1592–1670). Komeński, zaliczany do największych reformatorów na niwie edukacyjnej, nie godził się z trudną rzeczywistością czasów nacechowanych konfliktami wojennymi (wojna 30-letnia). Poprzez reformę edukacji chciał odnowić ducha ówczesnej generacji Europejczyków. W tym celu operował pojęciem *pansofii* (wiedzy powszechnej dla wszystkich). Swoje poglądy kształtował pod wpływem osobistych doświadczeń edukacyjnych – prowadził gimnazjum – wielkiej pracowitości oraz podróży zagranicznych (m.in. Anglia, Szwecja, Siedmiogród, Niderlandy) w trakcie których starał się propagować opracowany przez siebie plan reform oświatowych. Był autorem dzieła *Wielka dydaktyka* (*Didactica magna*), zawierającym informacje z zakresu stanu edukacji europejskiej w 1 poł. XVII w. a także ponadczasowe wskazania metodyczne. Taką samą sławę przyniosły mu opracowania związane z nauczaniem języków *Janua linguarum reserata* (*Drzwi języków otworzone*) oraz *Orbis pictus* (*Świat w obrazach*) – będącym swego rodzaju ilustrowaną encyklopedią szkolną. Komeński był propagatorem nauczania zbliżonego do prawideł rządzących w naturze. Sprzeciwiał się jednostronnej, lingwistycznej formie nauczania z pominięciem innych nauk. Twierdził, że immanentną cechą każdej jednostki ludzkiej, w tym także dziewcząt oraz osób z niepełną sprawnością, jest dążność do kreacji i zdobywania umiejętności. W jego bogatej spuściznie pisarskiej odnajdujemy pojęcie „szkoły macierzyńskiej” rozumianej jako okres wychowania przedszkolnego pod szczególną pieczę matki. Słusznie uznawał, że jest to kluczowy moment dla kształtowania odpowiednich postaw, czas rozwoju emocjonalnego i w mniejszym stopniu umysłowego dziecka. Ze znanstwem pisał na temat wychowawczej roli zabawy, bajek, robót ręcznych, tańca, a także rozwijania cnót, jak prawdomówność, posłuszeństwo, umiarkowanie, czystość. Nauczanie szkolne (6–12 lat) rezerwował dla dziewcząt i chłopców i była to w jego koncepcji szkoła elementarna, zwana szkołą języka ojczystego. Szkole tej, obejmującej szerokie spektrum wiedzy, nadał profil ogólnokształcący. Szkoła średnia (12–18), zwana gimnazjum lub szkołą języka łacińskiego, miała stanowić etap pośredni przed kształceniem wyższym. Całość edukacji zamykał w czterech okresach liczących po sześć lat. Akademiom przypisywał kluczową rolę w kształtowaniu „kwiatu inteligencji”, dlatego chciał, aby szkoły wyższe

przeszły gruntowną reorganizację (pomoce naukowe, dysputy, ćwiczenia, doskonalenie kadry naukowej).

Komeński uważał, że uczeń w klasie „nie powinien siedzieć jak niemy”. Będąc orędownikiem metody pogładowej, pisał: „Niech zatem uczniowie w szkole uczą się pisać – pisząc, mówić – mówiąc, śpiewać – śpiewając, myśleć – myśląc itd. Tak, aby szkoła była po prostu warsztatem, w którym pracuje się pilnie” (Kupisiewicz, Wojnar, 1996, s. 443). Podobnie jak Arystoteles, uważał, że człowiek żyje życiem duchowym, zwierzęcym i roślinnym, ale przede wszystkim jest istotą duchową. Zbawienie duszy uznawał za rzecz priorytetową, swoiste *unum necessarium*. Komeński, niekiedy określany mianem „Galileusza pedagogiki” (Michelet), poszukiwał uniwersalnej („dydaktycznej maszyny”) na kształt prawideł występujących w świecie. Wyróżnił trzy składniki natury ludzkiej zwane: *mens* (rozum, głowa), *lingua* (język, mowa), *manus* (ręka, działanie). Pomiędzy nimi umieścił *res* (rzecz), rozumianą jako przedmiot poznania i teren działalności ludzkiej. Z perspektywy XXI w. być może kluczowe w całym systemie Komeńskiego było to, że traktował człowieka w sposób podmiotowy, gdyż jak pisał: „Człowiek jest wszystkim, ponieważ zdolny jest stać się wszystkim” (Komeński, 1935, s. 56). Optymizm pedagogiczny Comeniusa, z którego idei niewiele udało się przedsięwziąć w XVII w. stanowił punkt odniesienia dla reformatorów oświecenia i później.

Na przestrzeni XVII–XVIII stulecia ideały humanistyczne zostały stopniowo wyparte przez nowe prądy: angielski empiryzm (gr. *empeiria*, doświadczenie) oraz wywodzący się z terenu Francji i Niemiec racjonalizm (łac. *ratio*, rozum). Reprezentantami pierwszego nurtu byli m.in.: John Locke, George Berkley i David Hume. Racjonalizm znalazł miejsce w działalności wspomnianego wcześniej Kartezjusza oraz Gottfrieda Leibniza. Ewolucja owych prądów nie byłaby możliwa bez dalekosiężnych zmian, jakie dokonały się w naukach ścisłych i przyrodniczych (chemia, astronomia, fizyka, mechanika, optyka i inne) (Reinhardt, 2009).

U progu oświecenia ścierały się zasadniczo dwa modele edukacji. Jeden wyrastał z czasów renesansu (gimnazjum humanistyczne), drugi rozwijał się niejako samorzutnie w postaci edukacji prywatnej, z której korzystały przede wszystkim uprzywilejowane warstwy społeczne. Najlepszy wykład tego, jak powinna wyglądać owa edukacja (*gentleman*), wyszedł spod pióra Johna Locke’a (1632–1704) w *Myślach o wychowaniu* (Locke,

1959). Do dzieła tego opartego na trzech filarach edukacji: fizycznej, moralnej i umysłowej wracano przez cały wiek XVIII, także w czasach reform Komisji Edukacji Narodowej w Rzeczypospolitej. Locke z racji swej profesji (lekarz) stał na gruncie sensualizmu i był przeciwny natywizmowi platońskiemu. Jego dokonania i nazwisko identyfikuje się z koncepcją tzw. czystej karty (*tabula rasa*). Nakreślił wiele zdroworozsądkowych zasad popartych licznymi przykładami na dowód tego, jak ważna jest tężyzna fizyczna, w jaki sposób wychowywać młodego chłopca, nie używając przymusu i dyscypliny, wreszcie próbował odpowiedzieć na pytanie, jaki powinien być zakres wiedzy („rzeczy ostatniego rzędu”). Był przekonany, że „do wykształcenia należy dążyć, ale na drugim miejscu, jako do rzeczy służącej do osiągnięcia większych zalet” (Locke, 1959, s. 135–217). Uważał, że wiedza sama w sobie nie ma wartości wychowawczych. Jego koncepcja wykształcenia gentlemana opierała się na umiejętnym korzystaniu z dostępnej wiedzy, najlepiej w sposób zwięzły i utylitarny. Żmudne, wieloletnie studia nad literaturą klasyczną i językami antycznymi chciał zastąpić nauczaniem przez konwersację i streszczeniami z książek. Za drugorzędne uznawał sztuki plastyczne i umiejętność gry na instrumencie z racji czasochłonności. Ważniejsze dla niego były lekcje tańca, nauka szermierki i jazdy konnej, a nawet rzemiosła (stolarstwa, tokarstwa), które mogło zainteresować młodzieńca i powstrzymać go od lenistwa, którego nie tolerował. Jakkolwiek propozycje wychowawcze Locke’a, znanego także jako autora *Listu o tolerancji* (Locke, 1963), nie mogły stanowić przeciwwagi dla tradycyjnego/renesansowego modelu edukacji opartego na systemie klasowo-lekcyjnym, jednak zyskały wielu orędowników. Domagał się wprowadzenia w życie edukacji fizycznej i kształtowania moralności na podstawie zasad *savoir vivre* oraz odwoływania się do honoru wychowanka. Zgodnie z wielowiekową brytyjską tradycją pragnął, aby nauczanie miało cechy oryginalności i prywatności (rola guwernera), bez kontroli instytucji zakonnych czy też państwowych. Wypadałoby dodać, że nauka i edukacja na Wyspach bardzo długo opierała się egalitaryzacji, a swoista elitarność szkół angielskich utrzymała się stosunkowo długo, bo jeszcze w XVIII–XIX w. (Antonowicz, 2004, s. 121–134).

Szesnastowieczny model nauczania, poddawany tu i ówdzie krytyce, uzupełniły w kolejnych stuleciach szkoły nowego typu: szkoły rycerskie i kolegia szlacheckie (*collegia nobilia*). Ich powstanie było bezpośrednio

związane z przemianami społecznymi i gospodarczymi, których skutkiem był awans społeczny mieszczaństwa i szlachty. Przyjmuje się, że pierwsza Akademia Rycerska rozpoczęła działalność w Tybindze (1589). Szkoły tego typu najpełniej rozwijały się w większości państw Europy w kolejnych dziesięcioleciach. Założycielami tych szkół byli również polscy królowie: Stanisław Leszczyński (1737, Luneville) oraz Stanisław August Poniatowski (1765, Warszawa). Szkoły rycerskie powstawały niezależnie od struktur kościelnych. Były to placówki świeckie z rozbudowanym programem nauczania, uwzględniającym treści ogólnokształcące (w tym języki nowożytne, wiedzę z zakresu prawa, wojskowości, etyki, wychowania obywatelskiego). Specjalistyczne treści z zakresu wojskowości przekazywano dopiero w końcowych latach edukacji. Dbano o należyte wyposażenie pracowni, staranie dobierano nauczycieli, szerzono zasady *savoir-vivre* pośród wychowanków. *Collegia nobilia* często organizacyjnie i programowo były bardzo zbliżone do szkół rycerskich. W programach tych szkół stosowano pogładowe metody nauczania. Uwzględniono wiedzę z zakresu nauk ścisłych i przyrodniczych. Collegia były przede wszystkim kuźnią wychowania obywatelskiego. Taką rolę odgrywało pijarskie elitarne Collegium Nobilium, zorganizowane w Warszawie w 1740 r. (Ausz, Wróbel-Lipowa, 2010).

W początkach XVIII w. rozpoczęły działalność pierwsze szkoły realne (Halle, 1706). Nauczanie w takich szkołach odbywało się w językach ojczystych z uwzględnieniem praktycznej wiedzy z zakresu (m.in.): księgowości, rachunkowości, bankowości, handlu, geodezji, fizyki, architektury. Szkoły te początkowo nie mogły konkurować ze szkolnictwem humanistycznym. Zyskały na znaczeniu w XIX w. w dobie kolejnej rewolucji przemysłowej i dały początek tzw. szkołom fachowym, w tym szkołom przygotowującym do wznoszenia dróg i mostów, szkołom górniczym, szkołom inżynierii cywilnej i wojskowej. Począwszy od XVII stulecia, najwcześniej we Francji (1635), powstawały w Europie królewskie Akademie Nauk (Rosja, Prusy, Anglia, Hiszpania, Portugalia, Szwecja, Dania). Na czele angielskiego Towarzystwa Królewskiego stał Izaak Newton. Próby powołania polskiej akademii nauk nie zostały zwieńczone powodzeniem w czasach Stanisława Augusta Poniatowskiego. W jakiejś mierze za prototyp takiego towarzystwa można uznać warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk (1800).

W czasach nowożytnych zwiększyła się liczba uniwersytetów (z ok. 30 do 120). Do XVIII w. działały one według wzorców wypracowanych w średniowieczu i na ogół w niewielkim stopniu torowały drogę do postępu naukowego. Duch oświecenia spowodował, że reformie szkolnictwa wyższego, które w wielu krajach starano się unowocześnić, towarzyszyły zmiany programowe i organizacyjne. W połowie XVIII w. symbolem postępu stały się uniwersytety w Getyndze i Erlangen. Kierunek reorganizacji uniwersytetów oparty na neohumanizmie wywodził się z ziem niemieckich i miał związek z działalnością Wilhelma von Humboldta, współcześnie patronującego Uniwersytetowi w Berlinie (1806). Neohumanisci uznawali, że materiał czerpany z literatury i języków starożytnych stanowi klucz do rozwoju umysłowego i duchowego jednostek. Filozofia, logika, historia, a także matematyka – z racji dużych wartości kształcących – także zostały wprowadzone do szkół neohumanistycznych (*licea, public school, high school*). Uczelnie brytyjskie pozostały w XVIII w. przy dawnych formach organizacyjnych. W rewolucyjnej Francji szkolnictwo wyższe uznano w latach 90. XVIII w. za przeżytek zagrażający rządowi jakobinów i realizowanemu przez nich programem zmian społecznych.

Ideale wychowawcze w XVIII w. kształtowały się na wielu płaszczyznach. Niemalą rolę w kształtowaniu naukowego światopoglądu, godzącego niejednokrotnie w zasady *ancien regime*, legitymującego od stuleci uprzywilejowaną pozycję klas posiadających, odegrała *Encyklopedia, czyli rozumowany słownik nauk, sztuk i rzemiosł*. Hasła encyklopedyczne były dziełem wielu wybitnych myślicieli (Diderot, d'Alambert, Wolter, Monteskiusz, Rousseau), łącznie ok. 150 osób. Druk wielotomowej encyklopedii (ok. 30 tomów) spotkał się z ogromnym zainteresowaniem i jednoczesną krytyką środowisk konserwatywnych. Encyklopedyści w sposób wprost rewolucyjny, zgodny z duchem swoich czasów, na nowo definiowali wiele pojęć, w tym poj.: „wolność”, „równość”, „państwo”. Pojęcie „władza” zawierało wyjaśnienie, że „żaden człowiek nie otrzymał od natury prawa rozkazywania innym”, zaś „głód” wyjaśniono: „gdy ludzie umierają z głodu, nigdy nie dzieje się to za sprawą Opatrzności, ale zawsze z winy rządu” (Leśnik, Karolczak, 1998, s. 96). Papież Klemens XIV i parlament paryski uznały Encyklopedystów za propagatorów materializmu, niszczycieli religii oraz szermierzy zepsucia moralnego. Niezależnie od tego dwugłosu w epoce oświecenia forum owej dyskusji stale się rozszerzało. Kluczową

rolę odegrały w tej kwestii: prasa książki, a także miejsca publicznych spotkań (czytelnie, biblioteki, kawiarnie). Alfabetyzacja w 2 poł. XVIII w. dotyczyła już ok. 70% populacji mieszkańców Europy Zachodniej.

Ideale oświecenia znalazły odzwierciedlenie m.in. w piśmiennictwie Jeana Antoine'a Condorceta (1743–1794), autora rozprawy: *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*; Juliena Offray'a de la Mettrie (1709–1751), poruszającego zagadnienie natury człowieka w dziele *Człowiek maszyna*; Georga Berkeleya (1685–1753), autora *Traktatu o zasadach poznania*; Davida Hume (1711–1776), który opracował *Traktat o naturze ludzkiej*. Immanuel Kant, formułując imperatyw kategoryczny, stwierdzał także, że oświecenie było wyjściem „człowieka z niepełnoletności”, polegającej na tym, że nie posługiwał się w zadowalającym stopniu swym rozumem. Charles Louis de Montesquieu (1689–1755) w dziele *O duchu praw* określił zasady trójpodziału władzy. Piśmiennictwo Woltera (François Marie Arouet) miało charakter ostrza godzącego we wszelkie schematyzmy społeczne. Sprawy wolności gospodarczej najpełniej przedstawił Adam Smith (1723–1790), autor książki *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów* (1776) (Smith, 2003).

Ożywioną dyskusję na temat szeroko pojętego wychowania wywołało piśmiennictwo Jana Jakuba Rousseau (1712–1778). Głosząc dyskusyjną tezę, że człowiek jest z natury dobry, a przyczyny zła leżą w źle urządzonej instytucjach władzy, przygotował grunt pod rewolucję francuską (1789–1799). Obnażając rozliczne niegodziwości swoich czasów, także związane z edukacją i wychowaniem, przekornie twierdził, że ludzkość powinna wrócić do pierwotnej wspólnotowości i równości opartych na niezbywalnych prawach natury. Wbrew oświeceniowym hasłom stwierdzał, że wartość człowieka związana jest przede wszystkim z jego sercem, a nie rozumem. W 1762 r. ukazały się dwa najważniejsze dzieła Rousseau: *Umowa społeczna* oraz *Emil, czyli o wychowaniu* (Legowicz, 1995). W *Emilu* Rousseau wcielił się w rolę prywatnego guwernera – przewodnika chłopca, działającego na zdroworozsądkowych zasadach. Pomijał wszelki przymus i sprawstwo (adulteryzm dorosłych). Sprawy wychowania religijnego uznawał za drugorzędne. Twierdził, że wychowanek powinien samodzielnie do wszystkiego dojrzeć. W piśmiennictwie Rousseau przewija się aspekt wychowania negatywnego, opartego na swobodzie dziecka. Jakkolwiek tezy te wydają się dyskusyjne w pytaniu m.in. o granice owej wolności i rolę

autorytetów w wychowaniu, to jednak znamienne jest także to, że autor *Emila*, jak nikt przed nim z wyjątkową estymą pisał o dziecku, przyznawał mu prawa do samokształcenia i popełniania błędów. Wychowanie miało mieć charakter progresywny, dostosowany do wieku i potencjału dziecka, począwszy od niemowlęstwa aż po dorosłość. Nauczanie opierało się nie na wiedzy książkowej, lecz na obserwacji natury z pominięciem szkoły, jako instytucji kształcącej. Rousseau, w swych dość śmiałych i rewolucyjnych tezach, był przekonany, że kształcenie ma drugorzędne znaczenie, a nauka czytania i pisania, jeśli miała być prowadzona wbrew woli wychowanka, może być przesunięta nawet poza lata dzieciństwa, które miały być spędzane na zabawach, aktywności fizycznej i wyrobieniu nawyku do pracy. Kluczową rolą nauczyciela było strzeżenie dziecka od czyhających zasadzek. Rousseau pragnął, aby jego wychowanek był kreatywny i samodzielny, żeby „widział własnymi oczami i czuł własnym sercem”. Chciał, by młodzieniec ponosił odpowiedzialność za swoje czyny, by potrafił odnaleźć „po co” i „dlaczego” we wszystkim, co robi. Upodmiotowił także matki, doceniając ich trud włożony w urodzenie dzieci, wychowanie i prowadzenie gospodarstwa domowego. Uważał, że kobieta powinna karmić piersią, co w owych czasach zainteresowało nie tylko lekarzy i higienistów, lecz również kobiety z wyższych sfer, które wysługiwały się mamkami. Do spuścizny Genewczyka odwoływało się wielu pedagogów i myślicieli. Bezspornie jego idee związane z wychowaniem naturalnym zainspirowały organizatora szkolnictwa ludowego Jana Henryka Pestalozziego (1746–1827) (Pestalozzi, 1972) oraz twórcę i organizatora ochronek – Fryderyka Froebła (1782–1852). Uważam, że credo poglądów Rousseau na edukację bardzo trafnie ujął w XIX w. Brytyjczyk Robert Quick w słowach:

Pierwszym zadaniem, jakie postawił sobie Rousseau, było wykazanie niedorzeczności panujących w szkole, drugim zaś pobudzenie wychowawców do badania praw naturalnych ludzkiego umysłu i ciała. On też zwrócił uwagę na niewyczerpaną ruchliwość i czynność dziecka. Domagał się, jak przed nim Locke, ażeby uczeń był swym własnym nauczycielem. Emil pod innym jeszcze względem był dziełem przełomowym. Od czasu pierwszych reformatorów hasłem ich było: „Rzeczy, nie słowa”. Ale na rzeczy zapatrywano się po prostu, jako na pewien wyższy środek nauczania. Rousseau pierwszy wskazał na ścisły związek, jaki zachodzi między dzieckiem a otaczającym je światem zewnętrznym [...]. Bez przesady powiedzieć można o Rousseau, iż pierwszy on przestał zapatrywać się na dziecko jako na istotę, której główną zdolnością jest zdolność pamiętania, i uważać je zaczęła za istotę, która czuje i myśli, działa i tworzy (Quick, 1896, s. 420–421).

Podsumowanie

Oświecenie utorowało drogę do kolejnej rewolucji naukowo-technicznej, która miała miejsce w XIX w. W stuleciu tym, określanym mianem pięknej epoki (*la belle époque*) zrealizowano po raz pierwszy wiele postulatów, z którymi występowali pedagodzy, filozofowie i inni uczeni w czasach nowożytnych. W niektórych państwach (Prusy, Austria, Francja, Japonia, Anglia) wprowadzono obowiązek szkolny na poziomie szkoły początkowej, zwanej coraz częściej szkołą ludową i elementarną i coraz rzadziej parafialną. Proces ten miał bezpośredni związek z sekularyzacją oświaty, co m.in. próbowała realizować Komisja Edukacji Narodowej (w sferze organizacyjnej) i reformatorzy francuscy z czasów rewolucji. Nauczyciele stawali się grupą zawodową chronioną prawnie i posiadającą świadczenia rentowo-emerytalne. Ich kształcenie i doksztalcanie zawodowe odbywało się w instytutach kształcenia nauczycieli (seminariach) organizowanych w 1 poł. XIX w. na wskazaniach szwajcarskiego pedagoga Jana Henryka Pestalozziego oraz Adolfa Diesterwega. Szkolnictwo ludowe stało się przedmiotem troski czynników państwowych dążących do unowocześnienia administracji i oświecenia szerszych grup społecznych. W akcji podniesienia scholaryzacji przydatne okazały się nowe metody nauczania (Bella-Lancastra i moniotring). Troska o należyte przygotowanie kadr pedagogicznych objęła również wychowanie przedszkolne (Fryderyk Froebel), także na ziemiach polskich (August Cieszkowski).

Wiek XIX to czas ścierania się dwóch nurtów edukacyjnych, czyli szkoły w dalszym ciągu opartej na wzorcach klasycznych i kształcenia realnego. Rozbudowa szkolnictwa technicznego (wyższego, średniego, zawodowego, szkół doksztalcających i przygotowujących do zawodu) była spektakularna i wiązała się z nowymi potrzebami rewolucji przemysłowej. Dyskusja na temat organizacji szkół i celów wychowania przybrała na sile szczególnie w połowie stulecia pod wpływem haseł i ideałów pozytywistycznych (Comte, Mill, Spencer). Sprawy te na nowo bardzo silnie zostały zasygnalizowane w ramach amerykańskiego progresywizmu i Ruchu Nowego Wychowania na przełomie XIX/XX w. Kluczowe hasło tego ruchu oparte na upodmiotowieniu dziecka (pajdocentryzm) prowadziło do indywidualizacji procesu nauczania, opierało się na przygotowaniu nowych podręczników i programów nauczania w duchu pogładowości. Zadanie, jakie stawiano przed szkołami nowego typu (szkoła twórcza, szkoła pracy, szkoła

aktywna) polegały na przygotowaniu do pełnego życia w społeczeństwie i przysposobieniu uczniów w praktyczne umiejętności. Reprezentanci Norwega Wychowania (Key, Dewey, Kerschenesteiner, Decroly, Freinet) byli przeciwnikami dyscypliny i schematyzmu (tzw. pedagogiki herbartowskiej) w nauczaniu.

U drugiej połowie XIX w. prawa do edukacji przyznano wreszcie kobietom na poziomie szkoły wyższej (na ziemiach polskich w końcu lat 90.). Grunt pod kształcenie dziewcząt i przyznanie im praw obywatelskich przygotowywały na ziemiach polskich entuzjastki i emancypantki podążające drogą sufrażystek europejskich (Falkowska, 2018).

Myśl pedagogiczna czasów nowożytnych, oparta w wielkiej mierze na refleksji filozoficznej, przeszła ewolucję, której rezultatem było wyodrębnienie się pedagogiki jako nauki. Szczególne zasługi w tej materii były dziełem niemieckiego filozofa i pedagoga Jana Fryderyka Herbarta. W swoich dziełach nakreślił cel i przedmiot badań oraz opracował aparat pojęciowy i metodologiczny związany z badaniami pedagogicznymi. Dokonania Herbarta zyskały wielu kontynuatorów, a wiedza z zakresu pedagogiki została włączona do studiów nad wychowaniem i znalazła swoje miejsce w programach kształcenia nauczycieli, także na ziemiach polskich (Trentowski, 1842).

Bibliografia

- Antonowicz, D. (2004). Z tradycji w nowoczesność: brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 1*, 121–134.
- Ausz, M., Wróbel-Lipowa, T. (2010). *Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych a współczesne problemy edukacji historycznej*. Kraków–Lublin: Wydawnictwo eSPE.
- Bacon, F. (1955). *Novum Organum*. Warszawa: PWN.
- Chłędowski, K. (1958). *Dwór w Ferrarze*. Warszawa: PIW.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (2003). T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Falkowska, J. (2018). *Ambasadorki wychowania*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Ibanez, R.M. (2000). Jan Ludwik Vives. W: Cz. Kupisiewicz (red.), *Myśliciele o wychowaniu*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Graf Punkt.
- Jarosiński, W. (1998). *Rozwój gospodarczy Polski na tle krajów Europy Środkowo-Wschodniej*. Warszawa: Wydawnictwo GUS.

- Komeński, J.A (1935). *Wielka dydaktyka; przedstawiająca uniwersalną sztukę nauczania wszystkich wszystkich*. Tłum. K. Romerowa. Kraków: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Kupisiewicz, Cz., Wojnar, I. (1996). *Myśliciele o wychowaniu*. T. 1. Warszawa: BGW.
- Leśnik, F., Karolczak, K. (1998). *Wielka historia Polski 1696–1815*. Kraków: Wydawnictwo Pinnex.
- Locke, J. (1959), *Myśli o wychowaniu*. Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Locke, J. (1963). *List o tolerancji*. Warszawa. PWN.
- Montaigne, M. (1985). *Próby*. Warszawa: PIW.
- Mueller-Vollmer, K., Messling, M., „*Wilhelm von Humboldt*”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2022 Edition), <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/wilhelm-humboldt/>
- Pestalozzi, J.H. (1972). *Pisma pedagogiczne*. Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Quick, R. (1896). *Reformatory o wychowaniu: zasady wychowania nowoczesnego*. Warszawa: Wydawnictwo Przeglądu Pedagogicznego.
- Rabelais, F. (2010). *Gargantua i Pantagruel*. Kraków: Wydawnictwo MG.
- Reinhardt, W. (2009). *Życie po europejsku*. Warszawa: WN PWN.
- Rousseau, J.J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu*. Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Smith, A. (2003). *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*. Warszawa: WN PWN.
- Trentowski, E. (1842). *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wychowania naszej młodzieży*. Poznań: Księgarnia Nowa.
- Twardowski, J. (1921). *Jan Ludwik Vives i Andrzej Frycz – Modrzewski*. Kraków: PAU.
- Vasari, G. (1990). *Żywoty najslawniejszych malarzy, rzeźbiarzy i architektów*. Warszawa: PIW.
- Wołoszyn, S. (1998). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 1–3. Kielce: Wydawnictwo Strzelec.
- Zagrodzka, A. (2014). *Vittorino da Feltre – pedagog z XV wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.

Krzysztof J. Szmidt

Uniwersytet Łódzki

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3951-4669>

Pytania o innowacje w edukacji uczniów zdolnych i bariery w ich wdrażaniu

Abstrakt: Zamiarem autora jest przedstawienie złożonej problematyki innowacji pedagogicznych w dziedzinie edukacji uczniów zdolnych. W tym celu omawia w części pierwszej rozumienie innowacji i jej rodzaje, głównie w kontekście pedagogiki zdolności, przywołując wybrane stanowiska teoretyków i badaczy innowacji, a następnie formułuje wynikające z tej analizy pytania kierowane w stronę pedagogów zdolności i twórczości oraz organizatorów instytucji kształcenia zdolności. W drugiej części omawia wybrane bariery w tworzeniu i wdrażaniu innowacji, zwłaszcza innowacji radykalnych i twórczych, odwołując się do swych wieloletnich doświadczeń w pracy badawczej i konsultacyjnej w instytucjach pomocy dzieciom zdolnym. Ponownie definiuje kilka ważnych, jak sądzi, pytań, które mogą pomóc w myśleniu o procesie innowacyjnym w dziedzinie edukacji uczniów zdolnych oraz w samym tworzeniu twórczych innowacji.

Słowa kluczowe: innowacje, edukacja uczniów zdolnych, bariery innowacji.

Questions about innovations in the education of gifted students and barriers to their implementation

Abstract: The author's intention is to present the complex issues of pedagogical innovation in the field of gifted educating gifted. For this purpose, in the first part, he discusses the understanding of innovation and its types, mainly in the context of pedagogy of abilities, recalling selected positions of theoreticians and researchers of innovation, and then formulates questions resulting from this analysis, directed at educators of abilities and creativity and organizers of institutions for gifted children. In the second part, he discusses selected barriers in creating and implementing innovations, especially radical and creative innovations, referring to his many years of experience in research and consultancy in institutions supporting gifted children. It redefines some important questions, he believes, that can help to think

about the innovation process in the field of educating gifted students and in generation of creative innovation.

Keywords: innovation, education of gifted students, barriers to innovation

W niedzielnych mowach politycznych ciągle słyszymy, że potrzebujemy więcej innowacji i nowych pomysłów, aby być w przyszłości konkurencyjnymi. A nasz cały system szkolnictwa jest nastawiony na unormowanie. Wszystko, co mogłoby być niezwykle albo szczególne, odizolowujemy, zwalczamy, ograniczamy.

Andreas Salcher³

Wprowadzenie

„Innowacja” należy do najbardziej rozpowszechnionych pojęć współczesnej humanistyki. Stanowi również jedno z kluczowych pojęć pedagogiki zdolności i twórczości, a badania teoretyczne i empiryczne nad innowacjami edukacyjnymi i problemami ich wdrażania do praktyki szkolnej (oświatowej, kulturalnej, profilaktycznej i innej) mają w naszym kraju długą tradycję (Pietrasieński, 1971; Rusakowska, 1986, Schulz, 1980, 1989, 1990, 1994, 1994; Przyborowska, 2003, 2013). Nie będzie jednak przesady w stwierdzeniu, że w ostatnich 10–15 latach problematyka innowacji w tworzeniu instytucji wsparcia dla uczniów zdolnych i twórczych nie należy do często podejmowanych przez badaczy zdolności i kreatywności. Jakie są tego przyczyny, to temat na osobne opracowanie, w tym miejscu pragnę raczej skupić się na rozumieniu innowacji twórczych i barierach w procesie ich wdrażania. Przy czym nie chodzi tu o jakiegokolwiek innowacje w tworzeniu i aplikacji form innowacji w dowolnej dziedzinie edukacji czy samokształcenia, ale o te formy innowacji, które służą wspieraniu i pomocy w rozwoju uczniom zdolnym. Na ten temat zostaną sformułowane przeze mnie tytułowe pytania, które mają być stymulatorem dyskusji lub indywidualnych przemyśleń, a być może przysłużą się do odkrycia nowych problemów – w myśl zasady, że jednym z głównych zadań nauki i badaczy jest odkrywanie, definiowanie i redefiniowanie ważnych pytań. Kompetencje tego rodzaju określamy jako *myślenie pytajne* – ważny element kreatywności, również pedagogicznej (Szmidt, Płóciennik, 2020).

³ Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, s. 24.

Pojęcie innowacji

W różnych dziedzinach praktyki społecznej i dyscyplinach naukowych pojęcie innowacji jest rozumiane w różny sposób. Zamęt wokół pojęcia innowacji, a także praktyka fasadowego użycia tego pojęcia w różnych dziedzinach życia, w których akcentuje się konieczność zmiany i przeobrażeń na lepsze, powodują tworzenie wokół innowacji wiele sloganów – zauważa Beata Przyborowska (2013). Twierdzi ona nie bez słuszności, iż praktyki edukacyjne określane mianem ruchu innowacyjnego wyodrębniły się zdecydowanie szybciej niż towarzysząca im refleksja teoretyczna (naukowa). „Ta rodzi się stopniowo, niejako poza/obok działalności praktycznej w sferze edukacji i w dużej mierze poza naukami o wychowaniu” (Przyborowska, 2013, s. 31). Po prostu praktyka tworzenia różnych form innowacyjnych w edukacji, również w edukacji uczniów zdolnych, była i wcześniejsza, i bogatsza niż badania nad nią oraz konstruowanie koncepcji wyjaśniającej i prognozującej rozwój innowacji. Poza naukami o wychowaniu tworzono heurystycznie płodne teorie innowacji i to z tych koncepcji pedagogika innowacji zaczerpnęła kluczowe pojęcia, typologie i inne narzędzia opisu i wyjaśniania (teoria zarządzania, teorie przedsiębiorczości i organizacji, psychologia pracy, socjologia pracy i inne). Dotyczy to też centralnego pojęcia innowacji.

„Trudno byłoby znaleźć dwóch autorów, którzy sformułowaliby – lub akceptowali – tę samą definicję innowacji” – twierdzi Roman Schulz (1994, s. 105) w klasycznym już studium na temat innowacji pedagogicznych. Trudno nawet podjąć próbę jakiejś sensownej kategoryzacji tych definicji. Znaczenie innowacji, pisze badacz innowacji w biznesie, Richard Luecke (2005, s. 20), ujawnia się poprzez jego łaciński rdzeń – *nova* – co znaczy „nowa” i odnosi się do wprowadzania czegoś nowego, rzeczy lub metody, w życie. Lapidarnie można powiedzieć, że innowacja to wynalazek i jego wykorzystanie (Luecke, 2005, s. 20). Wspomniany autor podaje też bardziej „dopracowaną”, jak pisze, definicję innowacji: jest to „ucieleśnienie, kombinacja lub synteza wiedzy w postaci oryginalnych, ważnych i cenionych nowych produktów, procesów lub usług” (Luecke, 2005, s. 20). Czołowi angielscy znawcy innowacji, Michael West i Tudor Rickards (1999, s. 45), za innowację w sensie psychologicznym i kompleksowym uznają celowe wprowadzenie i zastosowanie w sytuacji pracy lub w zespole pracowniczym idei, procesów, produktów lub procedur, które są nowe

w sytuacji pracy, w zespole lub organizacji i zostały zaprojektowane po to, by przynieść korzyści w tych środowiskach.

Roman Schulz (1994, s. 105) ogół rozumienia innowacji sprowadza do dwóch szerokich kategorii:

- 1) **czynnościowe rozumienie innowacji** – mieszczą się tu definicje, które interpretują innowacje jako proces tworzenia i pionierskiego przyswajania nowych rozwiązań, jako czynność planowania i realizacji zmiany, jako całościowy cykl projektowania i (lub) zastosowania nowości. Można więc sformułować pierwsze pytanie pod adresem edukacji dzieci zdolnych: *jakie ważne innowacje w rozumieniu czynnościowym wytworzono i wdrożono w dziedzinie edukacji uczniów zdolnych i twórczych w ciągu ostatnich lat w Polsce, jak i w latach poprzednich? Jakie pionierskie nowe rozwiązania w tej dziedzinie przyswojono i wdrożono do praktyki?*
- 2) **rzeczowe rozumienie innowacji** – należą do niej wszystkie te ujęcia, które opowiadają się za substancjalnym (rzeczym) rozumieniem innowacji – jako wytworu aktywności twórczej, jako programu zmiany (w odróżnieniu od procesu), jako treści przedsięwzięć innowacyjnych. Formułujemy następane pytania: *Jakie programy edukacji uczniów zdolnych i twórczych, powstałe na przestrzeni ostatnich lat, możemy uznać za innowacyjne? Innowacyjne w stosunku do dotychczasowych rozwiązań polskich, jak i zagranicznych?*

W definicjach pierwszego typu innowacja jest interpretowana jako synonim wszelkich zmian dowolnych, dokonywanych w sposób świadomy, celowy, ze względu na osiągnięcie przyrostu wartości (postęp). Ich przeciwieństwem są zmiany niekontrolowane, mimowolne, samorzutnie zachodzące, których wyniki trudno ujmować w kategoriach wartościujących (lepsze–gorsze).

W ramach tej grupy teoretycznych koncepcji innowacji można wyróżnić kilka podkategorii, w zależności od tego, które składniki (fazy) procesu zmiany są uważane za konstytutywne dla innowacji jako procesu.

1. **Innowacja jako cały cykl projektowania i wdrażania innowacji.**

Na przykład: „Innowacje są to zmiany celowo wprowadzane przez człowieka [...], które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składających się w sumie na postęp” (Pietrański, 1971, s. 9).

2. **Innowacja jako tylko pierwsza część cyklu, jako proces inwencyjny**, w toku którego dochodzi do wytworzenia nowego rozwiązania (sformułowania idei innowacji oraz nadania jej formy praktycznej).
3. **Innowacja jako ostatnie stadium cyklu, jako procesy wdrażania, zastosowania, przyswojenia nowości.**

To rozumienie wydaje się dominować w edukacji. „W aktualnym języku pedagogicznym przez innowację rozumie się proces przyswojenia innowacji (internalizacji zmiany) przez określony układ społeczny (nauczycieli, szkoły, system oświaty)” – twierdzi wybitny teoretyk innowacji, Roman Schulz (1994, s. 108).

W definicjach drugiego typu innowacja pojmowana jest jako pewien obiekt (materialny lub symboliczny), będący wytworem twórczej pracy człowieka i traktowany jako nowy i wartościowy element praktyki społecznej. Tego typu definicje nie różnią się zasadniczo od atrybutywnych definicji twórczości (twórczość rozumiana jako wytwór, dzieło – zob. Szmidt, 2013, 2018).

W pierwszym (czynnościowym) znaczeniu chodzi o nowość rozumianą jako **proces zmiany**, w drugim – o nowość pojmowaną jako **program zmiany**.

Ujęcia rzeczowe można zróżnicować ze względu na to, **za wytwór jakiej fazy procesu twórczego uznają innowację** (jedynie wytwory fazy inwencyjnej vs rozwiązania wdrożone do praktyki), oraz ze względu na **charakter treściowy i status innowacji jako elementu kultury**:

- w gospodarce i produkcji: narzędzia pracy i sposoby posługiwania się nimi, nowe formy organizacji produkcji i usług, nowe dobra konsumpcyjne;
- w sferze organizacji społecznych, która nas najbardziej interesuje: nowe wzory zachowań indywidualnych lub zbiorowych, nowe instytucje życia społecznego;
- w sferze kultury umysłowej: wytwory autonomicznej twórczości, odkrycia naukowe, dzieła literatury itd.

Podsumowując, można powiedzieć, że w naukach społecznych przez innowację rozumie się najczęściej wzory zachowań społecznych, które przyczyniają się do rozwoju środowiska życiowego człowieka.

Innowacja – twórcza zmiana

Jeden z najwybitniejszych badaczy innowacji, zmarły w 2005 r., Peter Drucker (1992, s. 44) łączy rozumienie innowacji ze **zmianą**. I jest to połączenie asocjacyjne spotykane niemal w każdej koncepcji innowacji, również innowacji pedagogicznych. Można sformułować ogólną prawidłowość: *nie ma innowacji bez zmiany!*

Współtwórca nauki o przedsiębiorczości pisze: „Systematyczna innowacja polega na celowym i zorganizowanym poszukiwaniu zmian i na systematycznej analizie okazji do społecznej lub gospodarczej innowacji, którą taka zmiana mogłaby umożliwić” (Drucker, 1992, s. 44). Olbrzymia większość skutecznych innowacji wykorzystuje zmianę, są również rzadkie przypadki innowacji, które same stanowią poważną zmianę (np. samolot braci Wright, podręcznik Jana Amosa Komeńskiego, Internet). Autor wyróżnia siedem źródeł innowacji, których tu jednak nie będę charakteryzował (m.in.: tworzenie nowych sposobów zaspokajania potrzeb, twórcze naśladownictwo, łączenie istniejących zasobów w nowe, bardziej efektywne konfiguracje itd.). Jednym z najciekawszych dla naszego tematu źródłem innowacji jest to, co Drucker (1992, s. 44) nazywa *nieoczekiwanym powodzeniem*, *nieoczekiwanym niepowodzeniem* oraz *nieoczekiwanymi zdarzeniami zewnętrznymi*. Powróćmy do naszego problemu innowacji w edukacji uczniów zdolnych i zadajmy kolejne pytania:

- *Jakie innowacje w edukacji uczniów zdolnych – myślimy głównie o Polsce – spotkały się z nieoczekiwanym powodzeniem, większym niż zakładano? Co możemy zakwalifikować do tego typu innowacji? Czy były to nieliczne szkoły dla dzieci uzdolnionych w rodzaju toruńskiego Gimnazjum i Liceum Akademickiego, wrocławskiej szkoły ALA lub zakopiańskiej Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Artystycznej? Czy z nieoczekiwanym powodzeniem spotkały się inne innowacje: kluby dla uczniów uzdolnionych matematycznie i informacyjnie w rodzaju klubu „Delta” w Płocku lub wakacyjne turnusy szkoleniowe dla uczniów zdolnych, organizowane przez Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci?*
- *A jakie inicjatywy mające charakter innowacji w edukacji uczniów zdolnych spotkały się z, większym niż zakładano, niepowodzeniem? Co z tych inicjatyw spaliło na panewce? Jak należy ocenić ministerialne*

pomysły w rodzaju Roku Kreatywności i Innowacyjności (2009) czy Ośrodków Rozwoju Talentu (2010–2011)?

- *Czy i w jakiej mierze nieoczekiwane zdarzenia zewnętrzne w rodzaju pandemii koronawirusa i przymusowego nauczania on-line stanowią źródła innowacji w edukacji uczniów zdolnych? Jakie nowe i twórcze pomysły z tym związane zostały wytworzone i zrealizowane w praktyce? I generalnie – jak sytuacja pandemii wpłynęła na działania nakierowane na uczniów zdolnych?*

Odpowiedzi na te pytania mogą stanowić ważny przyczynek do diagnozy stanu edukacji i wspierania dzieci zdolnych.

Innowacje – kreatywność zastosowana

Wybitny badacz innowacji, Michael A. West (2000), oddziela kreatywność od innowacji: za kreatywność uważa rozwój nowych idei, innowacja zaś polega jego zdaniem **na przekładaniu tych idei na język praktyczny**. Innowacja jest to wprowadzenie nowych, ulepszonych sposobów wykonywania pracy, a ściślej rzecz biorąc – innowacja jest to „świadome wprowadzanie i zastosowanie w miejscu pracy, wewnątrz grupy pracowników lub organizacji, pomysłów, procesów, produktów bądź procedur, które są nowe dla danego środowiska, zespołu lub organizacji, i których celem jest udoskonalenie funkcjonowania tych struktur” (West, 2000, s. 13). Podobny punkt widzenia podzielają inni badacze innowacji w przemyśle i biznesie (Proctor, 1998, 2002; Shalley, Zhou, 2008; Sternberg, Lubart, 1995; Reiter-Palmon, Kennel, Kaufman, 2018; Reiter-Palmon, Royston, Mitchell, 2021). Innowacja zostaje zawężona tutaj do świadomych prób wprowadzenia zmian, z których korzyści mogą być bardzo zróżnicowane:

- zyski ekonomiczne;
- osobisty rozwój pracowników;
- większa spójność grupy;
- lepsza komunikacja wewnątrz organizacji;
- wyższe wskaźniki produkcyjne i ekonomiczne.

Innowacja nie oznacza jednak absolutnej nowości. „Jeżeli dla danej osoby, grupy czy organizacji wprowadzona zmiana jest nowa, to już wystarczy, aby określić ją jako innowację” – twierdzi West (2000, s. 14). Innowacje mają różny zasięg i ciężar gatunkowy i tę konstatację można również trafnie odnieść do innowacji w kształceniu uczniów zdolnych.

West proponuje przyjęcie ogólnej zasady, by kreatywność traktować jako tworzenie pomysłów nowych rozwiązań w procesie pracy, a innowacje – jako wprowadzanie tych pomysłów do praktyki. Również cytowany już Luecke (2005, s. 14) nie ma wątpliwości, że w procesie innowacji zasadniczą rolę odgrywa kreatywność. „Kreatywność krzesze iskrę pierwotnego pomysłu. Pomaga także doskonalić pomysł w jego dalszej kolejach losu” – pisze (Luecke, 2005, 14). Takie też relacje między pojęciami innowacja, kreatywność i postawa twórcza zaproponowałem w *Pedagogice twórczości* (Szmidt, 2013, s. 89). W największym skrócie w naszym przykładzie:

- Typ A: człowiek kreatywny generuje pomysły nowe i użyteczne (wartościowe), dotyczące całego systemu lub wybranego elementu (formy) edukacji uczniów zdolnych;
- Typ B: człowiek innowacyjny – innowator wdraża te pomysły w życie;
- Typ A+B: człowiek o rozwiniętej postawie twórczej generuje pomysły i wdraża je do praktyki edukacyjnej.

Jak wielu znamy innowatorów w omawianej dziedzinie, których możemy zaliczyć do któregoś z tych typów, a najlepiej do typu A+B?

Rodzaje innowacji

Zbigniew Pietrasiński (1970) ze względu na kryterium **oryginalności** wyróżnił następujące rodzaje innowacji:

- 1) oryginalne – twórcze;
- 2) nieoryginalne, a wśród nich:
 - a) naśladowcze;
 - b) odtwórcze.

Innowacje oryginalne są wytworami pionierskimi w skali historycznej i posiadają cechę nieznaną dotąd nowości. Innowacje **naśladowcze** polegają na rozpowszechnianiu i szerokim przejmowaniu innowacji oryginalnych. Zdaniem Pietrasińskiego rola innowacji naśladowczych jest równie istotna co innowacji twórczych. Innowacje **odtwórcze** mają miejsce wówczas, gdy ktoś samodzielnie dochodzi do znanych już gdzie indziej rozwiązań przynoszących określone usprawnienia dotychczasowych stanów rzeczy. Są one wynikiem niedostatecznej znajomości istniejącego w danej dziedzinie dorobku i wcale nie są czymś wyjątkowym w pracy wynalazców (nie mogą być jednak tytułem do uzyskania patentu) lub

twórców dobra społecznego, w tym innowatorów pedagogicznych. Rodzi się kolejne pytanie: *jak wiele innowacji w edukacji uczniów zdolnych stanowią innowacje oryginalne, a jak wiele innowacje naśladowcze? Czy można stworzyć innowację w kształceniu zdolności, która ma walory absolutnej nowości i nie była do tej pory nigdzie znana? Jakie innowacje na świecie w omawianym tu przeze mnie obszarze mają charakter innowacji twórczych – odkrywczych?* Czy było nią powołanie w 1969 r., w Tel Awiwie The Young Person's Institute for the Promotion Creativity and Excellence i kierowanie nim przez ponad 50 lat przez Erikę Landau (Landau, 2003)? Czy pierwsza szkoła dla dzieci uzdolnionych założona przez Andreeasa Salchera, najmłodszego posła Landtagu w Wiedniu (Salcher, 2009)? Jakie polskie innowacje tego typu możemy postawić obok wymienionych?

Podobny podział innowacji opisuje Luecke (2005, s. 21–25). **Innowacja przyrostowa** polega na nowym wykorzystaniu znanych już form czy technologii: „stanowi ona udoskonalenie czegoś, co już istnieje albo jest jakąś rekonfiguracją form czy technologii, przeprowadzoną w taki sposób, by służyły nowym celom” (Luecke, 2005, s. 20–21). W tym sensie Pentium IV firmy Intel stanowiło innowację przyrostową w stosunku do Pentium III, a zastosowanie systemu GPS w samochodach – innowację przyrostową znanej już technologii w innym obszarze (nawigacja żeglarska).

Innowacja radykalna jest całkiem czymś nowym, „stanowi odejście od znanych wcześniej technologii czy metod”. Określa się ją często jako innowację przełomową, oparta jest często – w przemyśle – na „technologii burzącej”. Clayton Christensen (Christensen, Overdorf, 2006; Luecke, 2005), jeden z najwybitniejszych badaczy innowacji z Uniwersytetu Harvard, określa tym mianem innowację potencjalnie zakłócającą cały dotychczasowy model działania w danej branży czy firmie. Technologie burzące wypierają zastaną technologię i tworzą nowe rynki. Przykładem tego typu innowacji mogą być: technologia tranzystorowa powstała w Bell Labs, która zniszczyła technologię lamp elektronowych, silnik odrzutowy niszczący samoloty śmigłowe, fotografia cyfrowa, która zniweczyła wynalazek błony fotograficznej powlekaną chemicznie (*vide* upadek firmy Kodak). I znów rodzi się pytanie o to, *które z innowacji w edukacji dzieci zdolnych ostatnich lat mają cechy innowacji radykalnej?* A jeśli możemy podać przykłady takich innowacji radykalnych, *to co innowacje te*

zniwelowały i zniszczyły, a jakie nowe wartości w miejsce starych wdrożyły i ustabilizowały?

Dociekliwego Czytelnika, pragnącego poznać dogłębniej inne pedagogiczne aspekty innowacji odsyłam do cytowanej już monografii Beaty Przyborowskiej pt. *Pedagogika innowacyjności. Między teoria a praktyką* (2013).

Bariery w tworzeniu i wdrażaniu innowacji

Instytucjom społecznym, takim jak agencje rządowe, związki zawodowe, stowarzyszenia itd., innowacje są potrzebne w takim samym stopniu, jak przedsiębiorstwom – pisze cytowany już wcześniej Peter Drucker (1992, s. 191). Podobnie i instytucjom oświatowym, w tym nakierowanym na wspomaganie uczniów zdolnych. Może nawet w większym stopniu – gwałtowne zmiany w dzisiejszym społeczeństwie, technice i gospodarce są dla nich jeszcze większym zagrożeniem i jeszcze większą okazją do zmiany innowacyjnej niż dla innych. Jednak zdaniem Druckera instytucjom społecznym jest znacznie trudniej wprowadzać innowacje niż najbardziej nawet biurokratyzowanemu przedsiębiorstwu. To, co istnieje w danej instytucji, a więc zasoby ludzkie i materialne, systemy działania i projekty, wydaje się nawet większą przeszkodą. „Oczywiście, każda instytucja usługowa lubi się powiększać. Przy braku sprawdzianu, jakim jest zysk, rozmiary są jedynym kryterium powodzenia instytucji usługowej, a wzrost staje się celem samym w sobie” – twierdzi Drucker (1992, s. 191). W instytucjach publicznych i edukacyjnych większość innowacji zostaje im narzucona albo przez ludzi z zewnątrz (np. nowoczesny uniwersytet Humboldta), albo przez katastrofę w rodzaju pandemii wirusa (np. nowe sposoby uczenia się i nauczania na platformie MyTeams czy Moodle). Interesujące wydaje się postawienie pytania: *czy innowacje w zakresie kształcenia uczniów zdolnych są w większości narzucone przez ludzi z zewnątrz instytucji oświatowych i czy katastrofy przyrodnicze, pandemie chorób lub inne zdarzenia losowe wywołały powstanie jakichś ważnych innowacji?* Odpowiedź na te pytania może być zaczątkiem interesujących badań historyczno-pedagogicznych.

Bariery innowacyjności w instytucjach publicznych, także w edukacyjnych, są liczne i złożone. Najbardziej przedsiębiorczy i twórczy ludzie zachowują się według Druckera jak najgorszy, odczekujący biurokrata czy

żądny władzy polityk w sześć miesięcy po objęciu kierownictwa instytucji publicznej, zwłaszcza jeśli jest nią agencja rządowa. **Sily, stojące na przeszkodzie innowacji w instytucji publicznej, tkwią w niej samej, są jej integralną, nieodłączną częścią** – oto wniosek z licznych badań teoretyków zarządzania i przedsiębiorczości. Można je nazwać przeszkodami immanentnymi. Drucker uważa, że dzieje się tak z trzech powodów, które możemy uznać za źródła barier innowacyjności:

1. Po pierwsze, instytucja publiczna opiera się raczej na budżecie niż na wynagrodzeniu za osiągnięte wysiłki. Płaci się jej z pieniędzy, które zarobił ktoś inny – podatnik, ofiarodawca na rzecz instytucji dobroczynnej czy firma, dla której pracuje dział kadr lub usług rynkowych. Im więcej wysiłków podejmuje taka instytucja publiczna, tym większy będzie budżet, a powodzenie w niej mierzy się raczej wielkością budżetu niż uzyskanymi wynikami. Każda próba pozbycia się poszczególnych rodzajów działalności lub wysiłków ogranicza zatem instytucje. Pozbawia ją pozycji i prestiżu. Nie można przyznawać się do niepowodzenia. Co gorsza, nie można przyznać się, że jakiś cel został osiągnięty (Drucker, 1992, s. 193).
2. Po drugie, instytucja usługowa jest uzależniona od licznych „wyborców”, zaś w przedsiębiorstwie sprzedającym swoje wyroby na rynku jest jeden „wyborca” – klient (Drucker, 1992, s. 193).

Aby zakład miał powodzenie, „wystarczy mu bardzo mały udział w bardzo małym rynku” (Drucker, 1992, s. 193), wtedy może zaspokoić swoich wyborców (akcjonariuszy, pracowników itd.). Instytucja publiczna musi zadowolić wszystkich – twierdzi Drucker i nie może zrazić nikogo do siebie.

Z chwilą, gdy instytucja usługowa podejmuje jakąś działalność, zyskuje klientelę, która następnie nie zgadza się na zaniechanie czy nawet poważniejszą modyfikację tego programu. A wszystko, co nowe jest zawsze kontrowersyjne. To oznacza, że nowemu przeciwstawia się istniejąca klientela, zaś ono samo nie stworzyło jeszcze własnej klienteli, która by je popierała (Drucker, 1992, s. 193).

3. Najważniejszym jednak według Druckera powodem jest to, że „usługowe instytucje publiczne istnieją w końcu po to, by «czynić dobro»”. To oznacza, że są skłonne traktować swoją misję jako absolut moralny, nie zaś jako działalność podlegającą rachunkowi nakładów i wyników” (Drucker, 1992, s. 193–194) (*vide* wątpliwa w swoim czasie pod względem ekonomicznym działalność opiekuńcza ognisk kierowanych

przez Marię Łopatkową, plajta wielu fundacji i ośrodków pomocy dzieciom zdolnym, ognisk szkolnych i zajęć pozalekcyjnych, wiednięcie i całkowita likwidacja świetnie funkcjonujących w latach 60-tych wiejskich klubów kultury). W instytucjach tego typu nie ma czegoś takiego jak wyższy zysk. „W istocie, niepowodzenie w osiągnięciu celów w pogoni za «dobrem» oznacza jedynie, że należy podwoić wysiłki. Siły zła mogą być znacznie potężniejsze, niż się oczekiwało i trzeba je zatem z większą mocą zwalczać” (Drucker, 1992, s. 194). To oznacza, konkluduje wybitny uczonek amerykański, „że usługowe instytucje publiczne dążą raczej do **maksymalizacji zamiast do optymalizacji**” (Drucker, 1992, s. 194). Jeśli celem jest maksymalizacja („Nasza misja nie zostanie zakończona tak długo, jak długo chociaż jedno dziecko kładzie się spać głodne” – jak głosi jeden z szefów akcji społecznej), to oznacza, że nie można go nigdy osiągnąć. Im bliżej się jest osiągnięcia celu, tym większe są potrzebne wysiłki.

Gdy się bowiem uzyska optymalizację (w większości działań optimum znajduje się na poziomie 75–80% maksimum), to dodatkowe nakłady rosną wykładniczo, a dodatkowe efekty w tym samym tempie maleją. Im bardziej zatem usługowa instytucja publiczna zbliża się do realizacji swych celów, tym większa będzie jej frustracja i tym więcej będzie wkładać wysiłków w to, co już robi. Dokładnie w taki sam sposób będzie się zachowywać również wtedy, kiedy osiąga coraz mniej. Czy jest skuteczna, czy nieskuteczna, żądanie, by wprowadzała innowacje i zajęła się czymś innym, spotka się z oburzeniem i traktowane będzie jako atak na przedmiot jej podstawowego zaangażowania, na sam powód jej istnienia, na jej przekonania i wartość (Drucker, 1992, s. 194–195).

Są to zdaniem Druckera bardzo poważne przeszkody w innowacji. Wyjaśniają one też, dlaczego innowacje w usługach publicznych są na ogół wynikiem działania nowych przedsięwzięć niż istniejących instytucji. Uwaga ta rodzi interesujące pytanie dla pedagogów twórczości i zdolności: *komu zależy na modernizacji innowacyjnej szkoły (ośrodka wsparcia, ogniska zainteresowań, klubu czy laboratorium pozaszkolnego)?*

Po to, aby dana instytucja stała się zdolna do wprowadzania innowacji, potrzeba zdaniem Druckera wielu istotnych działań, których tu nie będę omawiał, wystarczy, że stwierdzę, iż do najważniejszych zalicza on:

- jasne zdefiniowanie swojej misji (Co instytucja stara się zrobić? Dlaczego istnieje? Powinna koncentrować się raczej na celach niż na

programach i projektach, co w epoce ciągłych konkursów grantowych na projekty staje się bardzo trudne – swoista „huśtawka projektowa”);

- określenie realnych celów;
- zaniechanie praktyki traktowania niepowodzenia jako argumentu na rzecz ponawiania prób;
- postrzeganie zmian jako okazji do innowacji, a nie zagrożeń.

Przeszkody, opór, protesty, czyli bariery w tworzeniu i wdrażaniu innowacji, dają o sobie znać wszędzie tam, gdzie wprowadza się nowatorskie zmiany. I chyba nie ma w tym nic dziwnego! Michael West (2000, s. 116) twierdzi, że innowacja tworzy zagrożenie dla istniejącego status quo. Im większa innowacja, tym więcej spowoduje zmian, konfliktów i zagrożeń dla ludzi sprawujących różne funkcje w organizacji. Cechami wielu innowacji są bowiem: nowość innowacji na tle pracy organizacji oraz radykalność zmiany w stosunku do istniejącego stanu. Poza tym niechęć wobec zmian nie musi być jednoznacznie dobra albo zła, w pewnych przypadkach jest normalna i naturalna – *nie wszystkie bowiem innowacje społeczne prowadzą do lepszego i nie wszystkie są dobrze przemyślane*. „Opór wobec zmian może być ważnym czynnikiem konstruktywnym, zapewniającym, że zmiany zostaną wprowadzone w sposób przemyślany” – twierdzi West (2000, s. 117). Podstawowe powody niechęci wobec innowacji według tego autora to:

- wygodnictwo pracowników;
- obrona nabytych praw;
- niezrozumienie istoty i konsekwencji zmiany;
- niska tolerancja zmian;
- błędnie przeprowadzenie procesu zmian (brak poczucia współuczestnictwa, brak przygotowania ludzi na ich przyjęcie, brak konsultacji itp.).

Innym przykładem typologii barier innowacyjności i kreatywności w organizacjach jest głośna, wywiedziona na podstawie wyników wielu badań realnych instytucji, koncepcja Teresy Amabile (1996; Amabile, Kramer, 2013; Amabile, 2018). Amerykańska badaczka procesów innowacyjnych uważa, iż do najważniejszych barier innowacji w instytucjach społecznych, w tym edukacyjnych, należą:

Tabela 1. Najważniejsze bariery innowacji w instytucjach społecznych, w tym edukacyjnych

Kategoria bariery	Przykład
1) Struktura instytucji	– niewłaściwy system zachęt i premii – brak współpracy między działami
2) Ograniczenia	– narzucanie tematów badań – brak poczucia kontroli nad własną pracą
3) Obojętność	– brak zainteresowania innowacjami – brak wiary w sukces, ogólna apatia
4) Zarządzanie	– brak jasno wyznaczonych celów – nadmierna kontrola
5) Ocena	– nadmierny krytycyzm kierownictwa – nierealistyczne oczekiwania
6) Niewystarczające zasoby	– brak funduszy, wyposażenia itp. – brak kompetentnych współpracowników
7) Presja czasu	– brak czasu na myślenie o problemie – konieczność częstego „gaszenia pożarów”
8) Zachowawczość	– nacisk na zachowanie status quo – niechęć do podjęcia ryzyka
9) Rywalizacja	– walki wewnątrz grup i między grupami – konieczność ciągłej samoobrony.

Źródło: Amabile, 1996, s. 232.

Możemy, jak nam radzi uczona z Harvardu, przeprowadzić diagnozę instytucji, w której pracujemy, pod kątem wymienionych dziewięciu barier innowacyjności i kreatywności. Jeśli jest to szkoła ze specjalnymi programami dla uczniów zdolnych lub ognisko pracy pozaszkolnej dla dzieci utalentowanych bądź fundacja mająca na celu wspierania młodzieży uzdolnionej, to jak wypada w tej prostej diagnozie?

Beata Przyborowska (2013, s. 239) pisze, że istnieją wielorakie czynniki ograniczające inicjatywę i pomysłowość twórczą, które wpływają hamująco na przebieg procesów innowacyjnych. „Należy podkreślić, że na wszystkich poziomach systemu szkolnego mamy do czynienia z różnymi barierami. Inne są bariery w trakcie tworzenia, a inne w trakcie przyswajania innowacji” – trafnie zauważa (Przyborowska, 2013, s. 239). Autorka następnie wymienia ponad trzydzieści barier hamujących innowacje w edukacji, dzieląc je na cztery szczeble: systemu oświatowego, pojedynczych szkół, administracji szkolnej, pojedynczych nauczycieli i dodatkowo – szczebel nauk pedagogicznych, które słabo działają na rzecz praktycznego wykorzystania wyników badań w konkretnych innowacjach (Przyborowska, 2013, s. 239–242). Nawiązując do tego ostatniego szczebla, warto zaznaczyć, że polska akademicka pedagogika zdolności nie doczekała się

jeszcze podręcznika akademickiego z prawdziwego zdarzenia, a zastępują je znakomite skądinąd publikacje o dużych walorach dydaktycznych: Wiesławy Limont *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować* (2010) oraz Iwony Czai-Chudyby *Jak rozwijać zdolności dziecka?* (2009)⁴.

Z moich wieloletnich obserwacji systemu szkolnego oraz działań twórczych ludzi parających się edukacją wynika, że do najważniejszych barier innowacyjności, zarówno w fazie ich wymyślenia, jak i wdrażania, należą⁵:

1. Pozorny demokratyczny styl kierowania przez dyrektorów placówki

- Aranżowanie dyskusji w zespole nauczycielskim nad pomysłami rozwiązań i ich oceną w sytuacji, gdy dyrektor już dawno podjął decyzję o działaniu. Pozory konsultacji z pracownikami.
- Debaty z zespołem nad sprawami, będącymi poza kompetencjami pracowników.
- Modyfikowanie rozwiązań wymyślonych przez pracowników bez powiadomienia ich o modyfikacji, na ogół „na minutę” przed ogłoszeniem lub wdrożeniem.
- Rozkładanie winy za niepowodzenia na cały zespół – stosowanie zasady zbiorowej odpowiedzialności w sytuacji porażki, zapominanie o niej w sytuacji sukcesu.

⁴ W tym miejscu wypada przywołać moje doświadczenia związane z zamawianiem u różnych autorów polskich takiego właśnie podręcznika do pedagogiki zdolności, które kiedyś na zlecenie Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych podjąłem jako konsultant naukowy Redakcji Psychologii i Pedagogiki. Bezskutecznie, zresztą! Inną próbą tego typu było motywowanie wydawnictwa PWN i jego świetnej redaktorki, pani Aleksandry Małek, do zamówienia u jakiegoś kompetentnego autora takiego dzieła. O ile mi wiadomo, nikt na razie nie podjął takiej próby! Ta luka w polskiej pedagogice zdolności jest tym dotkliwsza, jeśli spojrzymy w kierunku amerykańskiej pedagogiki zdolności i prawdziwego boomu na znakomite podręczniki akademickie z tej dziedziny, wydawane od ponad 40–50 lat.

⁵ Od ponad 27 lat sprawuję funkcję opiekuna naukowego Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Artystycznej w Zakopanem (dzisiaj Zespół Szkół Artystycznych), jedynej szkoły tego typu finansowanej przez Ministerstwo Kultury i Sztuki. Przez szesnaście lat byłem opiekunem naukowym projektu „Szkoła wspierająca uzdolnienia”, realizowanego w szkołach i przedszkolach plockich, w których odbywały się regularne lekcje twórczości. Od trzech lat sprawuję opiekę na Prywatną Szkołę Podstawową „Pracownia” w Łodzi, założoną przez artystów filmowców, która realizuje model szkoły twórczej oraz od wielu lat jestem stałym konsultantem naukowym Ośrodka Twórczej Edukacji „Kangur” w Krakowie, który prowadzi „kangurowe” przedszkola i prywatną szkołę podstawową nakierowaną na nauczanie twórczości (dyr. dr Witold Ligęza). Te doświadczenia pozwalają mi na daleko idące generalizacje odnośnie do barier innowacji w edukacji twórczej.

2. Tabu

- Niepodejmowanie pewnych problemów twórczych, bo „jest to źle widziane przez kierownictwo”.
- Rezygnacja z pewnych inicjatyw, które godzą lub podają w wątpliwość przyjęte od dawna zasady funkcjonowania instytucji lub działu, nawet wtedy, gdy zasady te jawnie obniżają efektywność ekonomiczną lub stanowią źródła konfliktów interpersonalnych.
- Zakaz poruszania pewnych tematów związanych z porażkami kierownictwa – zmowa milczenia.

3. Orientacja na przetrwanie i neofobia – lęk przed nowością

- Niechęć wielu pracowników do „bycia niepokojonym” przez stawianie im nowych wyzwań i angażowanie do nowych inicjatyw.
- Ślepotą na rzeczy do zrobienia.
- Zamykanie oczu na nowości i usprawnienia, jawne lub ukryte krytykowanie innowacji, niechęć do innowatorów chcących włączyć nowość w życie instytucji⁶.
- Dbałość o perfekcyjne wykonywanie znanych i dobrze opanowanych zadań – dążenie do mistrzostwa w realizacji mało istotnych dla efektywności placówki czynności, którym poświęca się zbyt dużo czasu.
- Brak inicjatywy w sytuacjach problemowych – niechęć do zgłaszania nowatorskich rozwiązań, burzących status quo (milcząca większość w czasie zebrań problemowych).
- Deklaracje poparcia dla innowacji i postulatów nauczania twórczości i rozwijania uzdolnień, za którymi nie idą czyny (Szmidt, 2016).

4. Destrukcyjna krytyka i krytykanctwo

- Niechęć do informacji zwrotnej (feed back), trudności w przekazywaniu nieintruzywnych opinii i ocen typu „JA”.
- Uogólnianie własnych, najczęściej negatywnych, sądów o danym pomysle lub inicjatywie na cały zespół, lub mityczną większość.

⁶ Jak w moich badaniach określiła to nauczycielka szkoły podstawowej, jest to „taktyka dziobania w pokoju nauczycielskim”. Twórczy, innowacyjny nauczyciel jest „dziobany” przez „stado” wrogów innowacji i zwolenników błogosławionego upływu czasu.

- Dostrzeżenie wyłącznie negatywnych cech rozwiązań, ślepotą na zalety i niechęć do ich ujawniania.
- Swoiste zawody i prześciganie się w wyszukiwaniu „dziury w całym” – zakulisowe knowania i rozpowszechnianie krytyk.

5. *Idea Killers* we wszystkich etapach procesu innowacyjnego

- „Mordowanie” pomysłów już w zarodku, natychmiast po zakomunikowaniu ich przez innowatora.
- Wyszukiwanie coraz to subtelniejszych przeszkód i powodów, by nie zajmować się zgłoszoną innowacją – pomysłowość zaprzęgnięta do generowania przeszkód, a nie ulepszeń: ewaluacja za wszelką cenę kosztem walucacji – dodawania pomysłowi wartości.
- Rozpowszechnianie opinii, że pomysł jest „zbyt wczesny” lub „zbyt późny”, „nieekonomiczny”, „że inni już się z tego wycofali” itd. Zachęcanie innych do wyszukiwania przeciwwskazań.
- Podkreślanie wad rozwiązania przy okazji każdej trudności pojawiającej się w procesie jego wdrażania – mitologizacja nawet błahych przeszkód i wad (Postawa „A nie mówiłem!”). Swoista radość nauczycieli, gdy „coś się nie uda” lub nie spełni oczekiwań i nadziei, mającą dużo wspólnego ze zjawiskiem „polskiego piekielka”.

6. Przesadna rywalizacja

- Koncentracja uwagi i energii na współzawodnictwie z innymi osobami lub zespołami, prowadząca do zapominania o celach placówki.
- Podejmowanie twórczych wyzwań jedynie w sytuacjach konkursu i antycypacji nagród.
- Podkreślanie zalet własnego zespołu i wad zespołu obcego zgodnie z prawem D. Younga: „Cnoty grupy własnej są wadami grupy obcej”.
- Przesadne dążenie do indywidualnego sukcesu kosztem członków grupy – zapominanie o celach grupowych i lekceważenie efektu grupy (Szmidt, Modrzejewska-Świgulska, 2020).

7. Brak rzeczywistych wdrożeń innowacji

- Niechęć do rzeczywistego realizowania innowacji w codziennej praktyce – zostawianie rozwiązań „na papierze” (vide większość niedokończonych reform szkolnych w Polsce, w tym inicjatyw

skierowanych na wspieranie zdolności uczniów, jak „Ośrodki Rozwoju Talentu”).

- Niechętnie przeznaczanie funduszy na wdrożenia, powoływanie zespołów wdrożeniowych i ewaluacyjnych lub też całkowite zaniechania w tym względzie.
- „Migawkowość” projektów – krótki czas na ich opracowanie, wdrożenie i sprawdzenie efektywności. Nacisk na realizację i przymus tworzenia nowych projektów, gdy stare jeszcze nie zostały w pełni wdrożone lub rozliczone. Możemy to zjawisko określić jako „Huśtawka projektowa”.
- Nieumiejętność odroczenia gratyfikacji – nastawienie sponsorów na szybki efekt kosztem cennych skutków odległych.
- Konflikty z rodzicami dzieci zdolnych, oczekujących na szybkie i spektakularne sukcesy swych pociech, faworyzujących ich poczynania na tle innych osób w klasie i szkole lub w ogóle nieinteresujących się postępami rozwojowymi utalentowanych dzieci (Łukaszewicz-Wieleba, 2018).

I znów możemy wykorzystać tę listę barier do diagnozy instytucji kształcenia uczniów zdolnych, zadając sobie i innym pytanie: czy pracuję w instytucji *barierogenicznej* czy *kreacyjnej*?

Zakończenie – innowacje przyszłości

Badania empiryczne nad stanem edukacji dzieci zdolnych w Polsce nie napawają optymizmem. Wnioski z tych badań, przeprowadzonych przez Teresę Gizę (2006), Agnieszkę Hłobił (2010), Beatę Dyrkę (2012), Janinę Uszyńską-Jarmoc, Beatę Kunat i Joannę Tarasiuk (2014), Józefa Górniewicza, Agnieszkę Bojarską-Sokołowską i Jarosława Strzeleckiego (2017), Małgorzatę Kuśpit (2018), Joannę Łukasiewicz-Wieleba (2018), Małgorzatę Stańczak (2019), Magdalenę Giercarz-Borkowską (2019), potwierdzają niepokojące fakty. Wymienię tylko kilka z nich:

- W setkach szkół polskich co trzeci nauczyciel nie ma opinii (pojęcia?) w sprawie kryteriów rozpoznawania uczniów zdolnych.
- Najczęściej i najłatwiej nauczyciele identyfikują u uczniów uzdolnienia artystyczne.
- Dokonując selekcji uczniów zdolnych, nauczyciele kierują się dwoma kryteriami: średnią ocen oraz rodzajem zaobserwowanych zdolności.

- Zdolności twórcze i twórczość są sprowadzane wyłącznie do działań artystycznych.
- W ponad 44% placówek nie są znane żadne pozaszkolne możliwości wspierania uzdolnionych uczniów.
- Nauczyciele szkół polskich nie interesują się zdolnościami i uzdolnieniami uczniów, poza zdolnościami poznawczymi (akademickimi).
- Nauczyciele mają nikłą wiedzę o naturze zdolności, ich rodzajach i rozwoju.
- Nie prowadzą w sposób świadomy i systematyczny identyfikacji zdolności uczniów.
- Nie znają wielu podstawowych narzędzi diagnozowania zdolności i twórczości uczniów.
- Nauczycieli bardziej zajmują *diagnozy negatywne* niż pozytywne. Jeśli prowadzą jakąkolwiek diagnozę, to prawie wyłącznie wtedy, gdy uczeń sprawia trudności wychowawcze (Giza, 2006).
- Z badań wynika, iż spośród wielu uzdolnień u swoich uczniów nauczyciele potrafią wskazać sześć rodzajów: sportowe, techniczne, plastyczne, muzyczne, matematyczne i literacko-językowe (Giza, 2006, s. 84).
- Prawie 80% badanych nauczycieli przez nieodżałowaną Beatę Dyrkę (2012) przyznaje, że w ich szkole nie prowadzi się celowego i systemowego procesu identyfikacji zdolności uczniów.
- Nauczyciele w swych diagnozach zdolności bazują głównie na obserwacji, intuicji, wyczuciu oraz ocenach szkolnych.
- Nauczyciele uważają, że w szkole najlepiej wspiera się rozwój zdolności artystycznych oraz sportowych, najsłabiej – zdolności społecznych i uzdolnień naukowych.
- Formy zajęć specjalnych dla uczniów zdolnych są zdominowane przez tradycyjne zajęcia pozalekcyjne, kółka zainteresowań, konkursy przedmiotowe i olimpiady.

Czy nie jest to odpowiedni moment, by czym prędzej przystąpić do tworzenia i wdrażania innowacji, które ten negatywny stan kształcenia uczniów zdolnych poprawią, podniosą na wyższy poziom, stając się trwałym elementem szerszego systemu edukacji. Akty prawne są gotowe (Limont, 2010) – czas na twórczą ideację.

Jak bardzo potrzeba nam innowacji w dziedzinie edukacji uczniów zdolnych, niech zaświadczy wniosek, który można wyciągnąć z fragmentu opowieści twórcy szkoły dla dzieci zdolnych w Austrii. Andreas Salcher (2009, s. 26–27) pisze:

Gdyby chirurga cofnięto wehikułem czasu do sali operacyjnej sprzed 50 lat i kazono by mu zoperować człowieka, oburzony odmówiłby dokonania zabójstwa wskutek niedbalstwa. Nauczyciel wysłany tym samym wehikułem 50 lat wstecz mógłby bez większych zmian poprowadzić swoją lekcję. Klasa wygląda podobnie: tablica, stoliki, krzesła, na środku biurko nauczyciela, nawet zapach podobny. W żadnym innym obszarze naszego życia (jak to ma miejsce w naszych szkołach) nie ma takiej przepaści pomiędzy dokonanym postępem naukowym a jego rzeczywistym wykorzystaniem dla dobra człowieka. [...] Nasze szkoły powinny bardziej przypominać laboratoria przyszłości, a nie muzea.

Bibliografia

- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder: Westview Press.
- Amabile, T.M., Kramer, S. (2013). *Zasada Postępu. Male zwycięstwa kluczem do radości, zaangażowania i kreatywności w pracy*. Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Amabile, T.A. (2018). Creativity and the Labor of Love. W: R.J. Sternberg, J.C. Kaufman (red.), *The Nature of Human Creativity* (s. 1–16). New York: Cambridge University Press.
- Christensen, C.M., Overdorf, M. (2006). Jak zwiększać możliwości innowacyjne w dojrzałej firmie?. W: *Zarządzanie innowacją* (s. 117–141). Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Drucker, P.F. (1992). *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*. Warszawa: PWE.
- Dyrda, B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Toruń: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gierczak-Borkowska, M. (2019). *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*. Wrocław: Wydawnictwo TeksTy.
- Giza, T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Górniewicz, J., Bojarska-Sokołowska, A., Strzelecki, J. (2017). *Rozwijanie zdolności dzieci w działalności instytucji szkolnych i pozaszkolnych Olsztyna*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.

- Hłobił, A. (2010). *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kelley, T. (2003). *Sztuka innowacji. Lekcja kreatywności z doświadczeń czołowej amerykańskiej firmy projektowej*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
- Kelley, T., Kelley, D. (2015). *Odwaga twórcza*. Warszawa: MT Biznes.
- Kuśpit, M. (2018). *Podmiotowe uwarunkowania radzenia sobie ze stresem w środowisku szkolnym młodzieży uzdolnionej artystycznie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Landau, E. (2003). *Twoje dziecko jest zdolne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: GWP.
- Luecke, R. (2005). *Zarządzanie kreatywnością i zmianą, Harvard Business Essentials*. Czarnów: Wydawnictwo MT Biznes.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Pietrasieński, Z. (1971). *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Warszawa: PWN.
- Proctor, T. (1998). *Zarządzanie twórcze*. Warszawa: Gebethner i S-ka.
- Proctor, T. (2002). *Twórcze rozwiązywanie problemów*. Gdańsk: GWP.
- Przyborowska, B. (2003). *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria – Praktyka – Rozwój*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Reiter-Palmon, R., Kennel, V.L., Kaufman, J.C. (red.). (2018). *Individual Creativity in the Workplace*. London: Elsevier.
- Reiter-Palmon, R., Royston, R.P., Mitchell, K.S. (2021). Improving Creativity in Organizational Settings. Applying Research on Creativity to Organizations. W: J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (red.), *Creativity. An Introduction* (s. 242–271). New York: Cambridge University Press.
- Rusakowska, D. (1986). *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*. Warszawa: IWZZ.
- Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Szulz, R. (1980). *Procesy zmian i odnowy w oświacie*. Warszawa: PWN.
- Szulz, R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa: WSiP.
- Szulz, R. (1990). *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa: PWN.
- Szulz, R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa: IBE.
- Szulz, R. (1996). *Studia z innowatyki pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

- Shalley, C.E., Zhou, J. (2008) *Handbook of Organizational Creativity*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stańczak, M. (2019). *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sternberg, R.J., Lubart, T.I. (1995). *Defying the Crowd. Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: The Free Press.
- Szmidt, K.J. (2001). Szkolne inhibitory twórczej aktywności uczniów w świetle wyników badań typu action research. W: B. Śliwerski (red.) *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku* (s. 123–133). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*, wydanie drugie rozszerzone. Sopot: GWP.
- Szmidt, K.J. (2016). Kreatywność w klasie szkolnej: cywilizacyjna nadzieja i pedagogiczna obawa. *Psychologia Wychowawcza*, 9, 166–181.
- Szmidt, K.J. (2018). Kreatywność – twórczość – postawa twórcza. Próba systematyzacji pojęć i teorii. W: B. Śliwerski, A. Rozmus (red.), *Alternatywy w edukacji* (s. 127–154). Kraków–Rzeszów: Oficyna Wydawnicza Impuls, WSIZ Rzeszów.
- Szmidt, K.J., Płociennik, E. (2020). *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Szmidt, K.J., Modrzejewska-Świgulska, M. (2020). Together or separately: dilemmas of group work in professional creativity. *Creativity: Theories – Research – Application*, 7(1), 1–27.
- Uszyńska, J., Kunat, B., Tarasiuk, J. (2014). *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty – narracje – interpretacje*. Białystok: Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- West, M.A. (2000). *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*. Warszawa: WN PWN.
- West, M.A., Richter, A.W. (2008). Climates and Cultures for Innovation and Creativity at Work. W: J. Zhou, Ch.E. Shalley (red.), *Handbook of Organizational Creativity* (s. 211–237). New York–London: Lawrence Erlbaum Associates.
- West, M.A., Rickards, T. (1999). Innovation. W: M.A. Runco, S.R. Pritzker (red.), *Encyclopedia of Creativity* (s. 45–57). San Diego: Academic Press.

Janina Florczykiewicz

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3917-3112>

Wielowymiarowość warsztatu twórczego – kontekst edukacyjny

Abstrakt: Zamierzeniem tekstu jest omówienie edukacyjnych aspektów warsztatu twórczego. Ta forma artystyczna wpisująca się w ideę partycypacji stała się pretekstem do rozważań nad edukacyjnym wymiarem sztuki. Zarysowano aspekty definicyjne, genezę, wskazano cechy konstytuujące warsztat oraz podłoże teoretyczne. Edukacyjny wymiar warsztatu twórczego omówiono odnosząc się do trzech aspektów: samokształcenia (samorozwoju), organizacji kształcenia (tworzeniu środowiska uczącego), kształcenia kadr (edukatorów sztuki).

Słowa kluczowe: sztuka, pedagogika, warsztat twórczy, sztuka partycypacyjna, edukacyjny wymiar sztuki

Multidimensionality of the creative workshop – educational context

Abstract: The intention of the text is to discuss the educational aspects of the creative workshop. This artistic form, in line with the idea of participation, has become a pretext for reflecting on the educational dimension of art. Definitional aspects and genesis are outlined, features constituting the workshop and theoretical background are indicated. The educational dimension of the creative workshop was discussed with reference to three aspects: self-education (self-development), organization of education (creating a learning environment), and training of staff (art educators).

Keywords: art, pedagogy, creative workshop, participatory art, educational dimension of art

Warsztat twórczy – aspekty definicyjne i geneza pojęcia

Termin warsztatu twórczego posiada pojemny zakres znaczeniowy. Jest stosowany do oznaczenia umiejętności artystycznych określających sposób pracy a niekiedy styl wypowiedzi danego artysty (Buchner, Maryl, 2016; Józefowski, Florczykiewicz, 2015) lub formy, metody działań artystycznych

względnie pedagogicznych. Józefowski, Florczykiewicz (2015) odnoszą je do interaktywnych działań artystycznych zapoczątkowanych w XX wieku, zaliczanych do sztuki nowoczesnej. Warsztat utożsamiany jest z formą sztuki „sięgającą do założeń awangardowych i mieszczącą się w nurcie jej przejawów postawangardowych” (Józefowski, Florczykiewicz, 2015, s. 33).

Geneza pojęcia *warsztatu twórczego* lokuje je na gruncie sztuki, aczkolwiek w refleksji teoretycznej od początku zaznaczane są pedagogiczne implikacje tej formy działania. W pierwotnym znaczeniu termin ten odnosi się do formy działania artystycznego o charakterze wizualno-performatywnym, wywodzącego się z tradycji sztuki akcji. Rozwijana w Polsce koncepcja warsztatu twórczego sięga przełomu lat 70. i 80. ubiegłego wieku. Jak podkreśla Marcin Cabak (2019) została wypracowana równolegle w kilku działających niezależnie grupach artystów poszukujących nowatorskich rozwiązań artystycznych i środków wyrazu. Cabak (2019) przywołuje tu działalność Janusza Bałdygi, Jerzego Onucha i Łukasza Szajny rozwijaną w latach 70. w ramach pracowni „Dziekanka”, skoncentrowaną na sztuce efemerycznej, która przyjęła formę warsztatów artystycznych. Doświadczenia te ujawniły edukacyjny potencjał sztuki, który wspomniani artyści zaczęli wykorzystywać w latach 80. w pracy z dziećmi i młodzieżą.

Idea warsztatu twórczego jako formy artystycznej o ściśle określonej strukturze została wypracowana w działaniach artystów i pedagogów tworzących w latach 80. ubiegłego wieku przez grupę pARTner – Jacka Bukowskiego, Janusza Byszewskiego, Blanki Gul-Olszewskiej, Eugeniusza Józefowskiego, Wiesława Karolaka. Celem ich działań było wykorzystanie edukacyjnego potencjału sztuki do jej upowszechniania w społeczeństwie, stąd działalność grupy koncentrowała się na wypracowaniu metod alternatywnych do tradycyjnych, opartych na systemie klasowo-lekcyjnym. Proponowane przez nich działania artystyczne nawiązywały do ujęcia sztuki wypracowanego przez awangardę i postawangardę i sięgały do założeń powstałych wówczas nurtów sztuki – sztuki akcji i interaktywnej. Cechowała je koncentracja na procesualnym aspekcie sztuki ujawniającym się w działaniu twórczym oraz rezygnacja z kontemplatywnej funkcji dzieła. Pierwsze realizacje przyjęły formę akcji plastycznych. Były to grupowe działania obejmujące kreację plastyczną, w których uczestnicy poznawali język sztuki eksperymentując pod okiem artysty z różnorodnymi materiałami, niekoniecznie plastycznymi. Przyświecała im określona idea,

temat. Obserwacje efektów pracy akcyjnej ukazały potencjał sztuki w zakresie rozwijania postawy twórczej uczestników oraz inicjowania pogłębianej refleksji nad rzeczywistością (fizyczną, społeczną oraz wewnętrzną – psychiką). Z czasem, akcent w owych studiów nad wykorzystaniem plastycznych środków wyrazu (studia koloru, formy, faktury...) został przesunięty w stronę symbolicznego wymiaru – treści przekazu, obejmującego problemy, z którymi mierzy się jednostka, dylematy, rozterki, idee (Florczykiewicz, 2018b; Józefowski, Florczykiewicz, 2015).

Ową transformację akcji plastycznej w jej warstwie założeniowej należy uznać za początek konstytuowania się formy warsztatu twórczego. Charakterystyczne dla akcji spontaniczne działanie grupy przy kreacji plastycznej zostało poszerzone o rozmowy. Były prowadzone przed podjęciem kreacji, w celu zintensyfikowania refleksji nad zagadnieniem proponowanym przez artystę, natomiast po jej zakończeniu dyskutowano o powstałych pracach – obiektach plastycznych, koncentrując się na zawartym w nich przekazie. W kolejnej fazie ewoluowania formy warsztatu wprowadzono treningi wyobrazeniowe.

Realizacje akcyjne grupy pARTner stopniowo przyjmowały nazwę warsztatów. To ogólne określenie nawiązywało do specyfiki sytuacji wytworzonej w ramach proponowanych działań. Określały ją bezpośrednio relacje artyści i uczestników działań, którym towarzyszyły doświadczenia poznawcze – w ich efekcie dokonywał się rozwój osobowy uczestników (Florczykiewicz 2018b, s. 111).

Współcześnie pojęcie warsztatu twórczego o zakorzeniło się w pedagogice, nazwą tą zwykło się określać działania obejmujące różne formy ekspresji: ruchową, muzyczną, plastyczną, werbalną. Na gruncie pedagogiki warsztat oznacza metodę działania pedagogicznego, realizującego cele terapeutyczne oraz związane ze wspomaganie rozwoju podmiotowego. Na jego proveniencję pedagogiczną zwraca uwagę Józefowski (2012, s. 16) pisząc: „Warsztat twórczy należy traktować jako metodę edukacyjną ukierunkowaną na szeroko pojęty rozwój. Składające się nań działania odwołują się do obszarów edukacji artystycznej i pedagogiki, przenikających się w działaniu warsztatowym”. Część badaczy pomija artystyczne źródła warsztatu opisując go jako metodę pedagogiczną: „Warsztat jest zdarzeniem edukacyjnym lub samokształceniowym realizowanym przez grupę powołaną do podjęcia działań w zazwyczaj krótkim, precyzyjnie określonym

czasie [...] inicjowanym przez prowadzącego [...]” (Bałdyga, 2006, s. 79; za: Cabak, 2019, s. 281).

Chcąc określić cechy, które decydują o przynależności jakiegoś działania do kategorii warsztatu twórczego, należy wskazać, że: 1) co do istoty, warsztat twórczy jest formą pracy z drugim człowiekiem ukierunkowaną na wspieranie jego rozwoju podmiotowego; 2) przestrzenią rozwoju staje się kreacja artystyczna; 3) mechanizmem zmiany staje się doświadczenie podmiotu inicjowane w symultanicznym działaniu grupy osób podczas kreacji; 4) uczestnicy działania stają się współtwórcami tworzonego dzieła (współdzielone autorstwo); 5) działanie zachodzi w przestrzeni sztuki (polu estetycznym).

Sztuka partycypacyjna i jej edukacyjny kontekst

Kluczową właściwością warsztatu twórczego określającą jego formę jest zasada partycypacji, stąd przedmiotem podjętej tu refleksji jest edukacyjny kontekst tworzony przez działania z zakresu sztuki partycypacyjnej. Nurt sztuki partycypacyjnej jest wynikiem przemian w sztuce współczesnej zachodzących w drugiej połowie ubiegłego wieku, które doprowadziły do redefinicji ważnych dla niej pojęć oraz ukazały nowe perspektywy dla roli artysty i odbiorcy. Istotą sztuki partycypacyjnej jest uczestnictwo publiczności w procesach twórczych, widz staje się współtwórcą dzieła zainicjowanego przez artystę. Sztuka partycypacyjna odrzuca zatem indywidualne autorstwo dzieła na rzecz autorstwa zbiorowego. Porzuca się w niej idee dzieła jako wystawianej w galerii czy na scenie materialnej formy, dzieło staje się wydarzeniem, dzieje się w określonym czasie, powstaje jako wynik wspólnego twórczego działania artysty z publicznością/ uczestnikami (Fischer-Lichte, 2008, s. 29). Akcent zostaje przeniesiony na proces twórczy, najważniejsze staje się jej doświadczanie towarzyszące rozważaniu problemu istotnego dla uczestników. Jak podnosi Kester (1985), włączając sztukę partycypacyjną w zakres estetyki relacyjnej, w sztuce partycypacyjnej rola artysty ulega daleko idącej transformacji – artysta staje się dostarczycielem kontekstu, natomiast treść konstituuje się w wymianie dialogicznej zachodzącej podczas kreacji. Najważniejszym jej aspektem jest empatia i otwarcie się na różne sposoby doświadczania rzeczywistości.

Działania realizowane w nurcie sztuki partycypacyjnej zawierają oczywiste implikacje pedagogiczne. W pierwszej kolejności należy wskazać, że

wpisane w ich istotę ukierunkowanie na współpracę z odbiorcami, której treścią stają się istotne dla nich tematy, odpowiada orientacji działań pedagogicznych na drugiego człowieka.

We współczesnym rozumieniu edukacja obejmuje całokształt świadomych oddziaływań skierowanych zarówno bezpośrednio na podmiot, jak i jego otoczenie (środowisko edukacyjne) sprzyjających optymalnemu rozwojowi wychowanka. Edukacyjnym wyzwaniem współczesności jest stworzenie środowiska uczącego, w którym jednostka nabędzie kompetencje pozwalające jej na funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej. Kluczową kwestią staje twórcze podejście do pojawiających się problemów i umiejętność ich rozwiązywania. Realizacja tego celu wymaga zastosowania strategii odmiennych od dotychczas stosowanych w edukacji – w myśl założeń konstruktywistycznych powinny one opierać się na wykorzystaniu kulturowo wypracowanych narzędzi do konstruowania własnego rozumienia świata (Nowak, 2015). Sztuka partycypacyjna spełnia te wymogi. Przesunięcie akcentu na proces twórczy sprawia, że kreacja artystyczna staje się przestrzenią uzgadniania znaczeń. Zachodzi ono w relacji dialogicznej wyznaczonej przez wielopoziomowe interakcje, które zachodzą między podmiotem a tworzoną strukturą artystyczną oraz uczestnikami działania. Wewnętrzny dialog, który im towarzyszy, staje się polem rozstrzygania rozważanych kwestii. Jednostka uruchamia osobiste strategie w celu identyfikacji rzeczywistości, a następnie transformacji dotychczasowej jej reprezentacji. Doświadczenia podmiotu zyskane w działaniu są włączane w osobiste struktury wiedzy. W ten sposób przestrzeń sztuki staje się środowiskiem uczącym, za pośrednictwem zainicjowanej w niej aktywności dokonuje się rozwój podmiotu – uczestnika działania. Jednocześnie należy zaznaczyć, że sztuka partycypacyjna uwzględnia wymieniane cechy aktywności warunkujące efektywność uczenia się, tj. konstruktywność, samoregulację, kontekstowość, współpracę (Erik De Corte, 2013, za: Nowak, 2015). Jednostka, angażując się w oferowane działania (kreację), poszerza wiedzę, stając się tym samym inicjatorem własnego rozwoju, podejmując aktywność, przejmuje za niego odpowiedzialność, natomiast artysta, określając kontekst, odgrywa rolę przewodnika, wyznaczającego ramy doświadczenia.

Edukacyjny wymiar warsztatu twórczego

Edukacyjny wymiar sztuki został zaakcentowany w koncepcji *edukacji przez sztukę* rozwijanej w Polsce przez Bogdana Suchodolskiego i kontynuowanej przez Irenę Wojnar. Autorom tym zawdzięcza się ugruntowanie w polskiej myśli pedagogicznej tezy o roli sztuki, w tym procesu twórczego w kształtowaniu osobowości, aczkolwiek pogląd ten był obecny już wcześniej w myśli polskich pedagogów, m.in. w koncepcji wychowania estetycznego Stefana Szumana, który wskazywał na możliwości kształcenia osobowości w specyficznym kontakcie ze sztuką – percepcyjnym i ekspresyjnym.

Dyskutowana przez pedagogów wychowawcza rola sztuki sprowadza się do oddziaływania bodźców estetycznych na kształtowanie postaw i stosunku człowieka zarówno do autonomicznego świata sztuki, jak i do rzeczywistości przedmiotowej i społecznej, do świata wartości, do każdej konkretnej ludzkiej istoty. Jak słusznie zauważa Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz (2019) idee te, stanowiące podłoże polskiej teorii wychowania estetycznego wymagają uwspółcześnienia i reinterpretacji, tym bardziej, że współczesna sztuka znacznie wykracza poza pojęcia, do których odnosiła się teoria wychowania estetycznego (Pankowska, 2013).

Przeciwwagą dla koncepcji wychowania przez sztukę jest koncepcja edukacji sztuką sformułowana przez Eugeniusza Józefowskiego (Florczykiewicz, 2018a, 2018b; Józefowski, Florczykiewicz, 2015). Wychodząc z tego samego założenia o wpływie sztuki na kształtowanie osobowości, w przeciwieństwie do wspomnianych pedagogów, autor, nie przenosi rozważań na grunt pedagogiki. Mechanizmów tego rozwoju poszukuje w procesach zachodzących w przestrzeni sztuki, a ściślej towarzyszących kreacji artystycznej. Uwzględnia przy tym przemiany dokonujące się w sztuce i sferze społeczno-kulturowej, w tym oczekiwania współczesnego odbiorcy sztuki, respektując konieczność zbliżania, nakładania się na siebie sztuki i życia. Wspomniane oczekiwania publiczności trafnie wskazuje Kwiatkowska-Tybulewicz (2019, s. 149): „Dzisiaj publiczność to nie tłum, a zbiór indywidualnych odbiorców, z których każdy jest intensywnie zainteresowany sobą – nie chce już tylko ograniczać się do celebrowania artysty geniusza, ale chce z wizyty w muzeum/galerii wynieść «coś konkretnego» dla siebie”.

Jak podano wcześniej, warsztat daje się analizować z dwóch perspektyw: jako formę sztuki lub metodę pracy z drugim człowiekiem. W prowadzonej dyskusji eksponowany jest aspekt pedagogiczny.

Podstawę i punkt wyjścia dla rozważań nad edukacyjnym kontekstem warsztatu twórczego stanowi teza o wpływie sztuki na rozwój osobowości. Należy zaznaczyć, że warsztat twórczy jest tylko przykładem służącym do omówienia szerszego zagadnienia pedagogicznych inklinacji sztuki partycypacyjnej. Należy dodać, że edukację traktuje się jako proces, w którym dokonuje się wzbogacanie jednostki ludzkiej w kompetencje niezbędne do pełnego i satysfakcjonującego ją funkcjonowania. Realizacja tego celu uwzględnia postulat wszechstronnego rozwoju i obejmuje, co najmniej: rozwijanie zdolności, kreatywności, samowiedzy oraz kompetencji społecznych.

Warsztat twórczy jest formą sztuki współczesnej bazującą na wizualności, ukonstytuowaną na gruncie sztuki interaktywnej i idei partycypacji. Od strony formalnej jest sytuacją aranżowaną przez artystę, w sensie mentalnym zaś, jest formą zaproszenia do podjęcia oferowanych w niej aktywności. Artysta proponuje uczestnikom udział w kreacji dzieła plastycznego. Kreacja staje się przestrzenią uzgadniania rzeczywistości, transformacjom artystycznym towarzyszą transformacje mentalne – uczestnik prowadzi wewnętrzny dialog za pośrednictwem budowanej struktury artystycznej. Treści zyskanych doświadczeń (ustalenia, poglądy, przyporządkowania emocjonalne) określają zakres zmian w poznawczych, wolicjonalnych i emocjonalnych strukturach osobowości. Odzwierciedleniem podmiotowego rozwoju dokonującego się w warsztacie są zmiany w strukturach osobowości (poznawczych, emocjonalnych, wolicjonalnych). Ich zakres określony jest poprzez temat, tworzywo, miejsce i interakcje zachodzące między uczestnikami warsztatu (artystą i odbiorcami). Charakterystyczne dla warsztatu przesunięcie akcentu z dzieła/obiektu plastycznego, jego wartości estetycznych, na sam proces – kreację inicjuje pogłębione doświadczenie, które prowadzi do odkrycia, identyfikacji wewnętrznej rzeczywistości jednostki, jej psychiki. Warsztat staje się „spacerem w głąb siebie” (Józefowski, Florczykiewicz, 2015), który pozwala jednostce na odkrycie, ujawnienie swoich potrzeb.

Zmiany, jakie dokonują się w jednostce podczas działania warsztatowego wskazują na jego oczywiste implikacje pedagogiczne – wspierane rozwoju

podmiotowego wychowanka, kształtowanie środowiska inicjującego rozwój w pożądanym kierunku jest kluczowym celem wychowania. Edukacyjny wymiar warsztatu twórczego można rozpatrywać w odniesieniu do trzech aspektów: samokształcenia (samorozwoju), organizacji kształcenia (tworzeniu środowiska uczącego), kształcenia kadr (edukatorów sztuki).

Samokształcenie inicjowane w warsztacie twórczym dotyczy poznawania siebie. W mentalnej przestrzeni warsztatu uaktywniony zostaje psychologiczny mechanizm wglądu, co prowadzi do poszerzenia samowiedzy, zmiany nastawień poznawczych a w konsekwencji do zmiany poglądów. Wgląd jest wynikiem dialogu toczonego przez jednostkę ze sobą w kreacji, za pośrednictwem tworzonej struktury artystycznej. Jej rola sprowadza się do obrazowania, a przez to ukazywania (identyfikowania) myśli i doświadczeń, ich przekształcania, a w następstwie ukazywania nowych kontekstów i uzgadniania nowego spojrzenia, co wiąże się z modyfikowaniem posiadanej przez podmiot umysłowej reprezentacji świata (Florczykiewicz, 2013; Józefowski, Florczykiewicz, 2015). Poszerzenie samowiedzy prowadzi do zrozumienia siebie, obejmuje identyfikację i akceptację nieuświadomianych wcześniej składników ja, dostrzeżenie związków obecnych uczuć i zachowań z doświadczeniami z przeszłości, co pozwala jednostce na zrozumienie dotyczących ją problemów i umożliwi konstruktywne kreowanie przyszłości (Yalom, Leszcz, 2006). Opisane procesy składają się na twórcze przepracowanie problemu/tematu uwzględniające nowe dane i perspektywy jego oglądu, wiąże się wyjściem poza schematyczne stereotypowe sposoby myślenia i reagowania.

Ukierunkowanie na partycypację w działaniu artystycznym i koncentracja na doświadczeniu jednostki pozwalają na lokowanie warsztatu w obrębie sztuki społecznej, która opiera się na założeniu sformułowanym przez Beuysa o społecznym charakterze sztuki, tj. jej obecności w każdym kreatywnym działaniu człowieka (Bishop, 2015). Najważniejsze w niej staje się kreatywne myślenie i znaczenie odjętego działania (społeczne, polityczne, kulturowe). Rolą artysty jest stwarzanie możliwości wypowiedzi artystycznej „zwykłym ludziom” i pogłębianie ich doświadczenia. Wskazane powinności sztuki są realizowane w warsztacie. Jest on otwartą sytuacją, zarysem, wypełnianym treściami przez uczestników. Ramy tej aktywności są określone przez artystyczny zamysł (temat, technikę, tworzywo). Uczestnicy warsztatu podążają w kierunku wyznaczonym przez artystę –

w tym sensie artysta aranżuje aktywność artystyczną publiczności, prowokując ją do podjęcia działania. Należy zaznaczyć, że warsztat idzie o krok dalej, poza tworzenie okazji – kreacja służy wsłuchaniu się w siebie, określeniu rzeczywistości wewnętrznej wyrażonej w dążeniach, potrzebach, przekonaniach, jest okazją rozwojową realizowaną we współdzielonym autorstwie dzieła. Artysta, aranżując sytuację artystyczną, realizuje wizję środowiska uczenia się, w jej przestrzeni uaktywniane zostają potencje samodzielnego dochodzenia do wiedzy, zachodzi samorozwój uczestników. Czynnikiem mu sprzyjającymi są właściwości wpisane w formę tego działania: atrakcyjność proponowanej aktywności, wolność w tworzeniu, niedyrektywna postawa artysty, partycypacja w sztuce bezpieczeństwo psychiczne, empatia i współpraca.

Jako forma sztuki warsztat twórczy stanowi treści kształcenia na kierunkach artystycznych. Ponadto artyści podejmujący realizację w formie warsztatu twórczego wykorzystują je również w pracy dydaktycznej, w kształceniu przyszłych animatorów sztuki. Formalnie warsztat spełnia wszystkie wymogi stawiane tzw. metodom aktywnym/aktywizującym odwołującym się do idei aktywności podmiotu w zdobywaniu wiedzy. Uczestnictwo w warsztacie w ramach zajęć edukacyjnych pozwala na zrozumienie istoty tej formy działania artystycznego.

Artyści działający w grupie pARTner – Eugeniusz Józefowski i Wiesław Karolak od lat stosują tę metodę w kształceniu akademickim. Józefowski np. stworzył autorski program o nazwie „warsztaty terapii wizualnej”, którego celem było zapoznanie studentów z metodą warsztatu twórczego oraz zdobycie kompetencji w zakresie projektowania, dokumentacji i przyszłej realizacji. Jak twierdzi autor: „studenci mają doświadczyć na sobie oddziaływania terapii wizualnej. Tylko w ten sposób mogą zrozumieć relację pomiędzy teoretycznymi założeniami pracy terapeutycznej a jej praktycznym zastosowaniem w pracy z innymi” (Józefowski, 2012a, s. 80). Obecnie metoda warsztatu jest wykorzystywana w kształceniu studentów w wielu uczelniach artystycznych, jako równoważna do kształcenia realizowanego w pracowniach artystycznych, ponadto stosuje się ją w kształceniu na kierunkach edukacji artystycznej (Cabak, 2019) i pedagogicznych.

Interesującą propozycją dydaktyczną są intermedialne warsztaty twórcze pt. „Przestrzenie Mixmedialne” wypracowane w badaniach realizowanych w Zakładzie Edukacji Artystycznej UMK w Toruniu pod kierunkiem

prof. Wiesławy Limont. Ich koncepcja opiera się na badaniach prof. Limont nad wyobraźnią twórczą i jej związkami z myśleniem metaforycznym oraz stymulowaniem twórczości przez ekspresję plastyczną. Warsztaty są jednocześnie propozycją wspierania rozwoju dziecka w obszarach: poznawczym, emocjonalnym, społecznym oraz metodą dydaktyczną. W kształceniu akademickim traktuje się je jako formę nauczania, ich uczestnik – student – zdobywa kompetencje nauczycielskie – metodyczne, będąc jednocześnie nauczającym i uczącym się (Florczykiewicz, 2018b).

Warto wspomnieć w tym miejscu o projektach artystycznych zorientowanych na kształcenie kadr. Przykładem są realizowane od 2001 r. przez Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu i Stowarzyszenie Artystyczno-Edukacyjne Magazyn, we współpracy z Polskim Komitetem Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę InSEA, Uniwersytetem Artystycznym w Poznaniu Międzynarodowe Warsztaty Niepokoju Twórczego pt. „Kieszeń Vincenta”. Projekt powstał w odpowiedzi na potrzeby w zakresie stworzenia przestrzeni dla wymiany doświadczeń akademickich w zakresie edukacji artystycznej, intencją było zintegrowanie środowisk akademickich w Polsce i Europie kształcących przyszłych animatorów sztuki. Formuła warsztatów pomyślana tak, aby stworzyć okazję do nabywania praktycznych doświadczeń przez studentów oraz dostarczyć wsparcia dla profesorów i pracowni zajmujących się edukacją artystyczną. Wymiar edukacyjny projektu ma charakter pierwszoplanowy, „Kieszeń Vincenta” stała się obszarem upowszechniania współczesnych form sztuki, które dzięki inklinacjom pedagogicznym zyskiwały znaczenie jako alternatywne metody edukacji artystycznej. Głównym przedsięwzięciem w ramach projektu są warsztaty artystyczne adresowane do dzieci i młodzieży, przygotowane przez studentów pod merytoryczną opieką artystów – nauczycieli akademickich. Do ich realizacji zapraszani są artyści i studenci z krajowych i europejskich uczelni artystycznych (Florczykiewicz, 2018b).

Mechanizmy działające w przestrzeni sztuki sprawiają, że wykracza ona poza swoje ramy, stając się, na gruncie edukacji strategią wspierającą rozwój podmiotu. Jednocześnie jej formy mogą być stosowane jako metody kształcenia wpisujące się w założenia współczesnych strategii kształcenia.

Bibliografia

- Bałdyga, J. (2016). *Pracownia/warsztat. Sztuka performance. Perspektywiczne i syntetyczne strategie edukacyjne*. Poznań: Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu.
- Berdyszak, J. (2001). Warsztaty, kreacja, edukacja. W: E. Olinkiewicz (red.), *Warsztaty edukacji twórczej*. Wrocław: Wydawnictwo Europa.
- Bishop, C. (2015). *Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*. Tłum. J. Staniszewski. Warszawa: Fundacja Nowej Bęc Zmiana.
- Buchner, A., Maryl, M., (2016). Nowi literaci. Warsztat twórczy blogerów w kontekście współczesnych przemian kultury literackiej. W: W. Doliński, J. Żurko, K. Grzeszkiewicz-Radulska, S. Mecfal (red.), *Rzeczywistość i zapis. Problemy badania tekstów w naukach społecznych i humanistycznych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Cabak, M. (2019). Warsztat twórczy jako metoda edukacji artystycznej na wydziałach artystycznych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, T. XXXVIII, z. 1, 277–293. doi: 10.17951/lrp.2019.38.1.277-293. Pobrano z http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_17951_lrp_2019_38_1_277-293/c/7931-6950.pdf, dostęp: 9.10.2021.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *Estetyka performatywności*. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Florczykiewicz, J. (2018a). Koncepcja edukacji sztuką – założenia teoretyczne. W: M. Jaworski, B. Didkowska, J. Cieślikowska (red.), *Świat z perspektywy sztuki, sztuka w perspektywie świata: wyzwania współczesnej edukacji artystycznej*. T. 2. (s. 139–152). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Florczykiewicz, J. (2018b). *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji plastycznej w Polsce w XX i XXI wieku*. Warszawa–Siedlce: Wydawnictwo Aspra.
- Józefowski, E. (2009b). *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Józefowski, E. (2012). *Arteterapia w sztuce i edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Józefowski, E. Florczykiewicz, J. (2015). *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki: badania nad edukacyjnym wymiarem kreacji wizualnej*. Wrocław: JAKS.
- Kester, G. (1985). Conversation Pieces: The role of Dialogue in Socially-Engaged ART. W: Z. Kucor, S. Leung (red.), *Theory in Contemporary Art Since* (s. 76–88). Oxford: Blackwell.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2019). Czasem aż boję się koleżdy, że na obrazie z telewizorem nie wygramy. Artystyczna odpowiedź na tęsknotę człowieka współczesnego za żywym doświadczeniem. *Kultura i Edukacja*, 3(125), 140–

- 151. doi: 10.15804/kie.2019.03.10. Pobrano z <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/kie/125/kie12510.pdf>, dostęp: 9.10.2021.
- Nowak, J. (2015). Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji. W: K. Kruszko, I. Nowakowska-Buryła (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne* (s. 63–75). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pankowska, K. (2013). *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Yalom, I., Leszcz, M. (2006). *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Inhibitory rozwoju zdolności – badania

Alicja Baum

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7848-3802>

Kobiety w szachach. Problemy związane z płcią w procesie rozwoju talentu

Abstrakt: Prezentowane w artykule badania są częścią szerszych, przeprowadzonych w ramach projektu Transformacja zdolności naturalnych w talent. Retrospektywne badania polskich arcymistrzów i arcymistrzyń szachowych (nr rej. 2018/02/X/HS6/01438), a finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki w ramach konkursu MINIATURA2. Celem projektu było wypracowanie teoretycznego modelu krystalizowania się szachowego talentu. Ramy teoretyczne badań stanowił Zintegrowany Model Rozwoju Talentu (Comprehensive Model of Talent Development (CMTD)) François Gagné. Badaniami objęto populacje polskich arcymistrzów i arcymistrzyń szachowych. Metodą badań uczyniono wywiad swobodny pogłębiony, jakościowy, a narzędziem – przewodnik wywiadu, który porządkował przebieg rozmowy zgodnie z przyjętymi ramami teoretycznymi. Przeprowadzono wywiady z 47 osobami – 14 kobietami i 33 mężczyznami.

Inspiracją do podjęcia analiz zaprezentowanych w artykule były badania zrealizowane przez Projekt Społeczny 2012 afiliowany przy Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, dotyczące sytuacji kobiet uprawiających sport wyczerpany, w tym barier, na jakie natrafiają. Badania te wykazały, że kariery polskich zawodniczek nieodłącznie związane były z pokonywaniem licznych przeszkód, wśród których wyróżniono: utrudniony dostęp do infrastruktury sportowej oraz prawidłowo funkcjonującego systemu sportowego w postaci klubów sportowych, patologie systemu wsparcia trenerskiego, problem łączenia kariery zawodniczej z życiem rodzinnym, kwestie finansowania sportu kobiet.

Celem przeprowadzonych w ramach artykułu analiz jest poznanie problemów, z jakimi zmagają się arcymistrzynie szachowe podczas procesu rozwoju talentu, czyli czasu dochodzenia do najwyższego szachowego tytułu kobiecego, a które badane subiektywnie rozpoznały jako związane z płcią lub wynikało to z ich narracji. Wypowiedzi te pojawiały się samoistnie, nie były wywoływane przez badaczkę/autorkę.

Na potrzeby artykułu analizie poddano wywiady z 14 polskimi arcymistrzyniami szachowymi. Analizy wykazały, że sytuacja kobiet uprawiających szachy

jest lepsza niż kobiet uprawiających inne sporty. Szachistki nie wymieniały problemów, które pojawiły się w wypowiedziach kobiet uprawiających inne dyscypliny sportu, a mianowicie: utrudniony dostęp do infrastruktury sportowej i prawidłowo funkcjonującego systemu sportowego w postaci klubów sportowych, patologie systemu wsparcia trenerskiego, kwestie finansowania sportu kobiet. Wspólnym i najpowszechniejszym problemem kobiet uprawiających sport jest łączenie kariery zawodniczej z życiem rodzinnym, a głównie macierzyństwem. Szachistki natomiast zmagają się z problemami intrapersonalnymi – cechami utrudniającymi pracę samodzielną i współpracę w środowisku szachowym.

Słowa kluczowe: problemy kobiet w sporcie, problemy kobiet w szachach, proces rozwoju talentu, arcymistrzynie szachowe, szachistki

Women in chess. Gender issues in the talent development process

Abstract: The research presented in this article is part of a wider project carried out under the project Transforming Natural Capabilities into Talent. Retrospective research of Polish chess male and female grandmasters (registration number 2018/02/X/HS6/01438), financed by the National Science Center as part of the MINIATURE2. The aim of the project was to develop a theoretical model for the development of chess talent. The theoretical framework of the research was the Comprehensive Model of Talent Development (CMTD) by François Gagné. The study covered Polish chess male and female grandmasters. The research method was an in-depth, qualitative free interview, and the tool was an interview guide, which organized the course of the interview according to the adopted theoretical framework. 47 people were interviewed – 14 women and 33 men.

The analyzes presented in the article were inspired by the research carried out by the Social Project 2012 affiliated with the Institute of Sociology of the University of Warsaw, concerning the situation of women practicing professional sports, including the barriers they encounter. These studies showed that the careers of Polish players were related to overcoming numerous obstacles, including: difficult access to sports infrastructure and a properly functioning sports system (sports clubs), pathologies of the coaching support system, the problem of combining a professional career with family life, financing issues.

The aim of the analyzes carried out as part of the article is to find out about the problems that female chess grandmasters faced during the process of talent development, i.e. the time of reaching the highest female chess title, and which the respondents subjectively recognized as related to gender (or it resulted from their narrative). These statements appeared spontaneously, they were not caused by the researcher/author.

For the purposes of this article, interviews with 14 Polish chess female grandmasters were analyzed. The analyzes showed that the situation of women practicing chess is better than that of women practicing other sports. The female chess players did not mention the problems that arose in the statements of women practicing other sports mentioned earlier. The most common problem of women practicing sports is combining a professional career with family life, mainly motherhood. Chess players, on the other hand, struggle with intrapersonal problems – features that make independent work and cooperation in the chess environment difficult.

Keywords: problems of women in sports, problems of female chess players, talent development process, female chess grandmasters

Wstęp

Kobiety osiągają w szachach niższe wyniki niż mężczyźni. Wymierną oceną poziomu gry szachistek i szachistów jest ranking ELO⁷. Na aktualnej liście⁸ 100 zawodniczek i zawodników posiadających najwyższy ranking szachowy znajduje się tylko jedna kobieta, która plasuje się na 83. miejscu. Wśród aktywnych graczy 1288 mężczyzn posiada najwyższy tytuł szachowy – arcymistrza⁹, wśród kobiet jedynie 30.

Sytuacja w polskich szachach jest zbliżona. Szachistka posiadająca najwyższy wynik rankingowy plasuje się na 52. miejscu na liście najlepszych szachistek i szachistów w naszym kraju. Wśród aktywnych graczy tylko jedna kobieta posiada tytuł szachowego arcymistrza, mężczyzn zaś z tym tytułem jest 44.

Autorzy zajmujący się tematyką nierówności w osiągnięciach kobiet i mężczyzn w szachach podkreślają zróżnicowane przesłanki leżące u ich podstaw. Upatrują ich między innymi w biologicznych różnicach w zdolnościach poznawczych kobiet i mężczyzn, stereotypach związanych z płcią,

⁷ Twórcą rankingu szachowego był amerykański profesor fizyki węgierskiego pochodzenia Arpad Elo. Ranking ukazuje relatywną siłę gry szachisty w formie liczbowej, a metoda jego wyliczenia oparta jest na naukowych podstawach. Sposób jego wyliczenia Arpad Elo opisał w książce *The Rating of Chess Players, Past and Present* (1 ed. 1978, 2 ed. 1986), Arco. ISBN 0-668-04721-6.

⁸ Lista opublikowana przez Międzynarodową Federację Szachową (FIDE) na październik 2021 r. – <https://ratings.fide.com/> - dostęp: 1.10.2021

⁹ Tytuł arcymistrza (*Grandmaster* – GM) jest najwyższym tytułem szachowym przyznawanym przez Międzynarodową Federację Szachową (FIDE). Mogą go uzyskać mężczyźni i kobiety. Najwyższym kobiecym tytułem jest tytuł arcymistrzyni (*Woman Grandmaster* – WGM).

czynnikach motywacyjnych, ale także mniejszej liczbie gier rozgrywanych przez kobiety z powodu ich wcześniejszego odejścia z dziedziny, niechęci kobiet do ryzykownych strategii gry w porównaniu z mężczyznami, mniejszym zaangażowaniu kobiet w trening, koncentrowaniu się mężczyźni na jednym zainteresowaniu oraz ich większemu zamiłowaniu do rywalizacji (por. Blanch, 2016; van Delft, van Delft, 2010). Za inną przyczynę tych nierówności uważa się nieproporcjonalny udział mężczyźni i kobiet w szachach (Chabris, Glickman, 2006; Bilalić, Smallbone, McLeod, Gobet, 2009; van Delft, van Delft, 2010), przy czym nie ma zgody co do momentu wystąpienia tej dysproporcji. Chabris i Glickman (2006) uważają, że już na etapie wejścia w dziedzinę liczba chłopców jest zdecydowanie większa niż liczba dziewcząt (dodatkowo od początku chłopcy prezentują znacznie wyższy poziom gry), podczas gdy van Delft i van Delft (2010) twierdzą, że w najmłodszych kategoriach wiekowych występuje niemal równa liczba grających chłopców i dziewcząt, a dopiero w wieku późniejszym liczba dziewcząt zdecydowanie spada. Oprócz powyższych czynników determinujących niższe wyniki kobiet w szachach wskazywane są również geograficzne i kulturowe, które z jednej strony wpływają na wskaźniki udziału kobiet i mężczyzn w tej dyscyplinie sportu, z drugiej zaś na wiek wejścia w dziedzinę i możliwości rozwoju oraz wytrwałość w treningu (Blanch, 2016).

Celem artykułu jest poznanie problemów, z jakimi zmagają się arcymistrzynie szachowe podczas procesu rozwoju talentu, czyli czasu dochodzenia do najwyższego szachowego tytułu kobiecego, a które wyraźnie związane były z płcią badanych. Być może wśród tych problemów należy upatrywać tak dużej różnicy w wynikach kobiet i mężczyzn w szachach. Podkreślić należy, że w badaniu uczestniczyły polskie arcymistrzynie szachowe, stąd ich wyniki należy odnosić do sytuacji w naszym kraju.

Bezpośrednią inspiracją do podjęcia przedmiotowych analiz były badania *Projekt Społeczny 2012* afiliowanego przy Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, których celem było ustalenie sytuacji kobiet uprawiających sport wyczynowy w Polsce (Włoch, 2013).

Problemy kobiet w sporcie

W opracowaniach naukowych sytuacja kobiet w sporcie najczęściej rozpatrywana jest w kontekście nierówności płci. Jak zauważają Cejer i Kossakowski

(2019, s. 11), „kobiety i mężczyźni rywalizują oddzielnie, można wręcz powiedzieć, że sport to swoiste laboratorium podziału ludzi ze względu na płeć. Z tym podziałem wiąże się inny aspekt, czyli dyskryminacja kobiet”. W krajach, gdzie wprowadzono instytucjonalne rozwiązania mające zapobiec dyskryminacji kobiet w sporcie (m.in. USA, Kanada, Australia i Wielka Brytania) w ramach socjologii sportu i gender studies prężnie rozwijają się badania nad sportem kobiet (Włoch, 2014). W Polsce temat sportu kobiet nie został jeszcze dostatecznie zgłębniony, jednak dostrzegalne jest zainteresowanie badaczy tym zagadnieniem.

Badania, które należy uznać za pionierskie w naszym kraju, a które stanowiły inspirację do podjęcia analiz w ramach prezentowanego artykułu, przeprowadzone zostały przez *Projekt Społeczny 2012*¹⁰. Ich celem było ustalenie sytuacji kobiet uprawiających sport wyczynowy w Polsce w tym barier, na jakie natrafiają. Autorzy wyszczególnili wiele przeszkód, które muszą pokonać zawodniczki, aby osiągnąć sukces, a których – jak stwierdzają – można by uniknąć przy dobrej organizacji systemu sportu zawodowego kobiet. Najczęściej wymienianą przeszkodę stanowił utrudniony dostęp do infrastruktury sportowej i prawidłowo funkcjonującego systemu sportowego w postaci klubów sportowych, nieco rzadziej zaś patologię systemu wsparcia trenerskiego, które dotyczyły w szczególności braku kompetencji zawodowych, sposobu traktowania zawodniczek, a nawet molestowania seksualnego. Badane sygnalizowały brak wsparcia środowiska w przypadku skarg lub próśb o interwencję, podkreślając niezachwianą pozycję trenera w klubie i tzw. męską solidarność, co zwykle stawiało zawodniczkę na przegranej pozycji, zmuszało do uległości i tolerowania obraźliwych i dyskryminacyjnych zachowań. Badane jednocześnie wskazywały na brak kobiet-trenerek, uznając, że dostęp do zawodu jest w przypadku kobiet znacznie utrudniony. Badania uwidocznily również bardzo ważny problem, podnoszony niemal przez wszystkie badane, a mianowicie łączenia kariery zawodniczej z życiem rodzinnym, w szczególności macierzyństwem. Podkreślano brak systemowego wsparcia – rozwiązań instytucjonalnych

¹⁰ Projekt afiliowany był przy Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego i od 2008 roku prowadził badania w zakresie socjologii sportu oraz działania społeczne w tym obszarze w ramach grantu uzyskanego od amerykańskiej Fundacji Trust for Central and Eastern Europe. W jego skład wchodził: prof. Anna Giza-Poleszczuk, Agata Dembek, Aleksandra Goldys, Marcin Podziemski, Maria Rogaczewska, Maria Szymborska, dr Renata Włoch (Włoch, 2013).

i prawnych. Badane wskazywały wykluczenie z treningów podczas ciąży, brak wsparcia klubów i trenerów dla powracających po okresie macierzyństwa oraz związane z tym problemy finansowe (np. utrata stypendium na czas zawieszenia kariery sportowej), ale także problem łączenia opieki nad dzieckiem z treningami i wyjazdami. Ostatnim problemem, który uwidocznił się w przeprowadzonych badaniach była kwestia finansowania sportu kobiet. Głównym problemem, na jaki zwróciły uwagę badane, był brak pomocy w pozyskiwaniu sponsorów, które jest znacznie trudniejsze w przypadku kobiet z uwagi na mniejszą popularność i atrakcyjność sportu kobiecego. Badane podkreślały również problem nierównego podziału nagród finansowych w wielu dyscyplinach sportu (Włoch, 2013). Mimo upływu czasu od momentu przeprowadzenia przywoływanych badań, problem nadal okazuje się aktualny¹¹.

Na problem finansowania sportu kobiet w kontekście zróżnicowania finansowania kobiet i mężczyzn zwraca również uwagę Jakubowska (2012). Autorka podejmuje kwestie stwarzania warunków do uprawiania sportu oraz nagradzania za wynik sportowy. W obu tych kwestiach dopatruje się nierówności – kobiety mają mniejsze wsparcie niż mężczyźni i są gorzej wynagradzane za wynik sportowy. Nierówny podział nagród w dużej mierze związany jest z malejącymi nakładami funduszy państwowych a rosnącymi prywatnymi. Jak podkreśla autorka: „Prywatne podmioty, w przeciwieństwie do instytucji państwowych, nie muszą bowiem przestrzegać zasady równości płci. Jej przestrzeganie stałoby często w sprzeczności z mechanizmem rynkowym, który każe wynagradzać tych, którzy przynoszą największe zyski”¹² (Jakubowska, 2012, s. 202).

W prowadzonych analizach dotyczących sytuacji kobiet w sporcie, w kontekście organizacji sportowych, podkreśla się brak twardych i miękkich

¹¹ 20 października 2021 r. rozegrano mecze finałowe w ramach Superpucharu Polski siatkarek i siatkarzy. Następnego dnia media obiegły zdjęcia z wręczenia nagród, na których kapitanowie drużyn pozwolali z planszami przedstawiającymi kwoty, jakie ich zespoły otrzymają za zdobycie trofeum – mężczyźni otrzymali dwukrotnie wyższą nagrodę niż kobiety. Źródło: <https://sport.wprost.pl/siatkowka/10525099/superpuchar-polski-w-siatkowce-joanna-wolosz-zwraca-uwage-na-nierowne-nagrody.html>, dostęp: 21.10.2021.

¹² Nierówności w finansowaniu dostrzegalne są nie tylko w przypadku samych zawodniczek, lecz także w przypadku zawodów związanych ze sportem. W ligach zawodowych, w niektórych dyscyplinach sportu, sędziowie i sędziny otrzymują niższe wynagrodzenie, gdy prowadzą zawody kobiece. Najprawdopodobniej związane jest to z omawianymi wcześniej aspektami ekonomicznymi, jednak rzutuje na obraz nierówności płci w sporcie.

regulacji antydyskryminacyjnych (Włoch, 2014). Szerzej kwestię stosunku polskich związków sportowych do sytuacji kobiet porusza Organista (2017), podkreślając brak zapisów, w statutach większości z nich, dotyczących dyskryminacji ze względu na płeć oraz wsparcia kobiet w ramach dyscypliny, ale także wyłaniający się z analizowanych dokumentów „seksizm lingwistyczny” (stosowanie jedynie męskich zaimków i nazw) oraz brak zapisów regulujących parytety dla kobiet.

Kolejnym problemem, który może być generowany poprzednimi, jest niedoreprezentowanie kobiet w sporcie – tylko 11% zawodników i zawodniczek i 1/3 ogółu reprezentantów i reprezentantek Polski stanowią kobiety (Włoch, 2014). Niedoreprezentowanie kobiet dotyczy również gremiów zarządzających sportem – tu stanowią one jedynie 13% członków i członkiń zarządów polskich związków sportowych – 6% w związkach reprezentujących letnie dyscypliny olimpijskie i 35% w zimowych, zatem wpływ kobiet na politykę tych związków jest marginalny (por. Jakubowska, 2014; Włoch, 2014). Dodatkowo kobiety stanowią zdecydowaną mniejszość w zawodach związanych ze sportem. Jak zauważa Włoch (2014, s. 51): „Należy promować kariery kobiet w zawodach sportowych, również z uwagi na fakt, że obecność trenerek, instruktorek i sędzin jest elementem wspierającym dla zwiększenia aktywności sportowej dziewcząt”.

Problem niedoreprezentowania kobiet dotyczy również mediów, zarówno prasy codziennej, jak i wiadomości telewizyjnych. Tematyka sportu kobiecego jest marginalizowana, co związane jest z mniejszą atrakcyjnością tego sportu dla kibiców, którymi w znakomitej większości są mężczyźni (por. Jakubowska, 2013; Cejer, Kossakowski, 2019).

Metodologia badań

Prezentowane badania wyrastają z tradycji interakcjonizmu symbolicznego, zgodnie z którym „ludzie potrafią poddawać własne życie refleksji, umożliwiającą badaczom zrozumienie jej przedmiotu” (Flick, 2021, s. 139) i mieszczą się w schemacie badań retrospektywnych. Zastosowano metodę wywiadu swobodnego pogłębionego¹³, jakościowego, który umożliwia

¹³ Zgodnie z zasadami etyki badań naukowych pozyskano zgody badanych na przeprowadzenie wywiadu i jego nagrywanie informując o: celu, sposobach postępowania z danymi i sposobach ich wykorzystania. Zagwarantowano poufność badania, dokonując anonimizacji m.in.

bezpośredni dostęp do doświadczeń i opisów świata respondentów (Kvale, 2012; Silverman, 2012). Narzędzie badań stanowił przewodnik wywiadu, który porządkował przebieg rozmowy (Kvale, 2012) zgodnie z przyjętymi ramami teoretycznymi – *Zintegrowanym Modelem Rozwoju Talentu (Comprehensive Model of Talent Development (CMTD))* François Gagné.

Celem przeprowadzonych w ramach artykułu analiz jest poznanie problemów, z jakimi zmagają się arcymistrzynie szachowe podczas procesu rozwoju talentu¹⁴, czyli czasu dochodzenia do najwyższego szachowego tytułu kobiecego, a które badane subiektywnie rozpoznały jako związane z płcią lub wynikało to z ich narracji. Należy podkreślić, że wypowiedzi te pojawiały się samoistnie, nie były wywoływane przez autorkę¹⁵.

Charakterystyka badanej grupy

Analizie poddano wywiady z 14 polskimi arcymistrzyniami szachowymi¹⁶. W chwili badania jedna z nich posiadała tytuł arcymistrza (ang. *Grandmaster* – GM), a trzy mistrza międzynarodowego (ang. *International Master* – IM), które są tytułami wyższymi niż tytuł arcymistrzyni.

Większość badanych posiadała wykształcenie wyższe – 11, pozostałe trzy średnie (jedna z nich nigdy nie podjęła studiów, jedna studia przerwała, a jedna nie przystąpiła do egzaminu kończącego studia). Wiek badanych był zróżnicowany i wahał się między 27 a 73 lata. Czas trwania procesu rozwoju szachowego talentu był również zróżnicowany i wynosił między 10 a 25 lat. Badane rozpoczynały systematyczny trening między 5. a 10. rokiem życia (początek procesu rozwoju talentu), natomiast

osób, miejsc i instytucji. Badanym przypisano kody z numerem (WGM_ numer) zgodnie z kolejnością przeprowadzania wywiadów (Flick, 2012; Gibbs, 2015).

¹⁴ Proces rozwoju talentu, zdaniem François Gagné, to: „systematyczne dążenie talentowicza, czyli osoby z potencjalnym talentem, przez odpowiednio długi czas, w ramach ustalonego programu aktywności – które prowadzi do określonego celu związanego z osiągnięciem doskonałości. Neologizm talentowicz (telentee) określa osobę, która aktywnie angażuje się w program systematycznego rozwoju talentu, niezależnie od obszaru aktywności” (Gagné, 2016, s. 127).

¹⁵ Wszystkie wywiady zostały przeprowadzone przez autorkę artykułu.

¹⁶ W czasie, kiedy przeprowadzano badania 14 kobiet w Polsce posiadało tytuł arcymistrzyni szachowej (ang. *Woman Grandmaster* – WGM). Do badań zaproszono również trzy arcymistrzynie, które już po nadaniu tytułu zmieniły federację na angielską, czeską i niemiecką. Ostatecznie rozmowy przeprowadzono z 14 arcymistrzyniami – jedna nie wyraziła zgody na udział w badaniu, z jedną nie udało się nawiązać kontaktu, z jedną zaś spotkać z powodu jej stałego przebywania za granicą (badania zakładały kontakt osobisty).

zdobywały tytuł arcymistrzyni między 17. a 35. rokiem życia (koniec procesu rozwoju talentu). Niemal wszystkie badane, bo aż 12 mieszkało w dużym mieście (powyżej 100 tys. mieszkańców), jedna w małym mieście (poniżej 20 tys. mieszkańców), a jedna na wsi.

Wyniki badań

W wypowiedziach trzech badanych nie odnaleziono żadnych wątków, które można by rozpoznać jako problemy determinowane płcią. Z pozostałych 11 wyłoniono od jednego do sześciu aspektów, które stanowiły wyraźne utrudnienie podczas procesu rozwoju talentu, a które rozpoznane zostały jako związane z płcią badanych. Problemy zostały przedstawione chronologicznie tzn. zgodnie z procesem rozwoju talentu.

Już samo wejście w dziedzinę dla niektórych z badanych związane było z negatywnymi odczuciami. Problem ten zasygnalizowało aż sześć z nich. Wiązało się to z pewnego rodzaju przymuszaniem do występowania w zawodach szachowych, co było pokłosiem decyzji Polskiego Związku Szachowego o wprowadzeniu do rozgrywek drużynowych obowiązkowej szachownicy kobiecej. Chociaż decyzja ta z perspektywy czasu oceniana jest bardzo pozytywnie, wręcz jako „kamień milowy kobiecych szachów” (Lissowski, 2018), to początkowo, ze względu na drastyczny brak zawodniczek, kobiety były zmuszane (najczęściej przez mężczyzn: mężów, ojców, braci) albo do nauczania się gry w szachy, co obrazują wypowiedzi badanych:

Ojciec grywał w ligach i potrzebne były zawodniczki do drużyny. Była szachownica kobieca, bardzo ważna [...] W związku z tym moja mama musiała grać – też się nauczyć i oczywiście moja młodsza siostra też się nauczyła (WGM_1).

Takie okręgowe rozgrywki były, gdzie grało chyba pięciu facetów i jedna kobieta. Dzięki temu też np. siostrę swoją nauczył grać, na takiej zasadzie, że musisz przyjechać, zrobisz te trzy ruchy... Musimy mieć kobietę! (WGM_14).

albo uczestniczenia w rozgrywkach, mimo znikomych umiejętności:

Przyszedł kolega do mojego taty i powiedział, że w klubie kolejowym są rozgrywki ligowe, wystawiona jest drużyna i brakuje na tej szóstej szachownicy kobiety i że on bardzo prosi żebyśmy ja tam po prostu... I od razu

zabezpieczył, że nawet nie muszę wygrywać. Po prostu inne drużyny też nie mają kobiety i [...] żebym ja przynajmniej te walkowery zgarniała (WGM_5).

Wiadomo, że ona tam punktów to nie robi, ale to zawsze przynajmniej walkowerów nie będą dostawać (WGM_9).

Potwierdzeniem niskiego w tym czasie poziomu rozgrywanych na kobiecych szachownicach partii jest wypowiedź jednej z badanych:

Babcia była działaczem sportowym i wzięła mnie na jakiś turniej szachowy jako taką, która nie chodziła do przedszkola i trzeba się było nią zająć. Okazało się, że jednej drużynie brakuje kobiety na szachownicy kobiecej. Ponieważ ja znałam ruchy i babcia chciała coś ze mną zrobić, żebym się odczepiła i żeby mogła pracować, no to mnie do tej drużyny wsadzili. Ja miałam radochę, pokazali mi mata szewskiego i ja tego mata szewskiego dałam jakiejś Pani, która jeszcze mniej wiedziała o szachach niż ja (WGM_13).

Dodatkowo decyzje o uczestniczeniu w rozgrywkach zapadały często poza samymi kobietami, czy dziewczynkami, najczęściej w gronie mężczyzn. Fakt ten odczytywać można jako swoistego rodzaju uprzedmiotowienie szachistek:

Brat postanowił, że ja będę grała, jako mała dziewczynka, właśnie w tej drużynie (WGM_10).

Cztery badane zasygnalizowały problem związany z rodziną pochodzenia, a tak faktycznie postawą ojca. Pierwsza sytuacja związana była z pewnego rodzaju zawodem ojca po tym, jak urodziły mu się dwie córki. Badana opisuje to następująco:

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

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

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

Trzecia dotyczyła problemu związanego ze stereotypową wizją kobiety prezentowaną przez ojca, co u badanej powodowało dyskomfort i poczucie, że nie realizuje tego, czego oczekiwaliby od niej ojciec.

Tata uważał, że dziewczynka do szachów to nie! Dziewczynka powinna tańczyć, śpiewać, być ładna, gotować, wyjść za mąż i tak dalej. A nie jakieś szachy! Więc taki był dyskomfort trochę... Nie czułam, że robię coś, z czego tata jest taki w pełni usatysfakcjonowany (WGM_9).

Ostatnia zaś ogólnego namysłu nad miejscem dziewczynki w sporcie. Badana podała w wątpliwość tezę, że dziewczynki grają z własnych pobudek, „dla siebie”, a raczej skłania się ku twierdzeniu, że grają one, żeby zadowolić swoich ojców. Opisuje to następująco:

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

Warto szczególnie podkreślić, że problemy związane z samym procesem treningowym, trenerami czy dostępnością do turniejów szachowych były w kontekście płci wskazywane niezwykle rzadko – jedynie przez dwie badane.

Jedna z nich zwróciła uwagę na problem dostępności do konkretnego turnieju szachowego rangi mistrzostw polski (początkowo był on faktycznie przewidziany jako turniej dla mężczyzn) podkreślając równocześnie nieodpowiednie traktowanie kobiet przez władze związku szachowego.

Trochę musiałam powalczyć, żeby mnie do tych mistrzostw dopuszczono. Bo z rankingu, to jak najbardziej mogłam uczestniczyć tylko, że byłam kobietą i mieli problem. Ówczesne prezesostwo traktowało kobiety trochę... no jak to powiedzieć... no niefajnie – tak ogólnie to nazywając. Kobiety to kobiety! O tak! (WGM_13)

Tylko jedna badana zasygnalizowała problem związany z trenerem szachowym, co istotne nie był to problem związany z samym trenowaniem, a niezrozumieniem potrzeb higienicznych nastoletniej dziewczynki.

On był takim trenerem, ja pamiętam ten rok pracy, że on bardzo mało wymagał, ale jednocześnie np. na turniejach... O! To mi utkwilo w pamięci!

Pojechałyśmy na turniej nad morze i pierwsze, co zrobił, to wszedł do nas do pokoju, zabrał nam kabel od telewizora i powiedział, że kąpać się nie możemy rano, tylko wieczorem, bo rano, jeśli się człowiek kąpie to dużo energii traci... No a ja byłam dziewczynką, która chce się wykąpać... (WGM_2)

Warty zaakcentowania jest fakt, że badane raczej bardzo dobrze oceniały swoich trenerów, podkreślając pełne zaufanie do nich i ich pracy. Może być to związane z kolejnym problemem, który zaznaczył się podczas analizy wypowiedzi arcymistrzyń szachowych, a mianowicie niechęci czy nieumiejętności pracy samodzielnej. Na ten aspekt uwagę zwróciło sześć badanych, ale sygnalizując, że dotyczy on większości kobiet. Oto wybrane wypowiedzi respondentek obrazujące ten problem.

Było wygodniej z trenerami po prostu. Większość dziewczyn, kobiet szachistek tak ma (WGM_13).

Ja bardzo lubiłam swoich trenerów – bardzo. Bardzo lubiłam zajęcia jeden na jeden. Potem polubiłam też zajęcia takie w większej w grupie. Ale tak najbardziej to ja lubiłam grać. Grać, grać, grać. W związku z tym, jak miałam wziąć książkę szachową i ją sama przerobić, to nie! Ja nie byłam w stanie tego zrobić. Nauczenie się pracowania samemu zabrało mi dobre 30 lat. Nie byłam dzieckiem, które się uczyło z książki samo, nie! Ja musiałam z człowiekiem (WGM_13).

Ja nawet pracować sama nie potrafiłam. Do tej pory mi to średnio wychodzi. Natomiast jak ktoś był to absolutnie dla mnie to było megaciekawe. Jakbym sama musiała otworzyć książkę, to za żadne skarby! (WGM_9).

Sama nie trenowałam (WGM_12).

Dodatkowym problemem związanym z trenowaniem szachów wśród kobiet jest brak współpracy między nimi, co dostrzegła jedna z badanych, podkreślając dodatkowo niezdrową rywalizację wśród pań.

No ja nie wiem, czy u kobiet rywalizacja nie jest większa! Bo mężczyźni, jak widzę u nas np. w kadrze, to chłopaki potrafią ze sobą współpracować. Oni np. dzielą się wariantami... Jeden gra na turnieju ważną partię, drugi mu pomaga, przesyła jakieś swoje debiutowe analizy, żeby pomóc. U kobiet tego w życiu nie spotkałam! [...] Może kobiety są bardziej zawistne? Chyba coś w tym jest! Mężczyzna to się potrafi z sukcesu innego mężczyzny cieszyć, a kobieta z drugiej to... Tak mi się wydaje, że nie do końca (WGM_2).

Kolejnym problemem, co zauważyły dwie badane, są negatywne cechy kobiet, które utrudniają pracę z nimi. Badane podkreślały „silne charaktery” arcymistrzyń, ich brak gotowości do kompromisów, nastawienie na sukces indywidualny. Cechy te znacznie utrudniają pracę z kobietami jako drużyną.

Trener kadry kobiet musi się z pięcioma dziewczynami jednocześnie zadować. A wiadomo, że kobiety różne mają zdanie na każdy temat. Pięć kobiet jak się zgodzi z czymś, to już jest cud! (WGM_4).

Praca z kobietami jest ciężka. To są takie temperamenty, każda zupełnie z innej beczki, więc to wszystko połączyć, to... Te arcymistrzynie, które się utrzymują z szachów i zostały w Polsce, to są charaktery takie, że jak zebrać do kupy, to... nikt by nie chciał pracować... Ale też w środowisku, nawet nie tylko w Polsce, ale jak się widzi w tych innych krajach, to wszędzie, wszędzie tak jest, że to takie mocne charaktery zostały. To często widzę, że do jakichś niesnasek też w innych drużynach dochodzi (WGM_2).

Jedna z badanych dostrzegła, że jej cechy charakteru oraz kobieca emocjonalność znacznie utrudniły jej karierę szachową.

Moje cechy charakteru czy może te typowe dla kobiet wahania emocji... Zaczęłam się dopatrywać, czy tu moment cyklu ma jakieś znaczenie, że raz jestem taka bardziej twarda, a raz znowu tak emocjonalnie bardziej podchodzę... Czy taka ogólna wrażliwość... Miałam świadomość, że to w życiu być może jest cecha wartościowa, ale do sportu no wolalabym być wyzbyta takich przemyśleń, wahań (WGM_5).

Jedna z badanych zauważa, że budowanie relacji osobistych w środowisku szachowym było bardzo utrudnione.

U mnie były ciężkie te sprawy osobiste, tu była duża trudność z tym. Teraz to wiedzę tak ciekawie, bo jest ciekawie, bo jest bardzo dużo... tu dziewczęta są rozrywane, bo jest ich mało i powstają pary szachowe. Za moich czasów tego nie było. Nie było tych par szachowych, ponieważ grali dorośli ludzie, którzy mieli już rodziny, dużo starsi, więc tych par było naprawdę niewiele (WGM_1).

W jej przypadku dodatkowo sukcesy w szachach nie szły w parze z budowaniem prawidłowych relacji z mężczyznami. Uważa, że z jednej strony sukcesy te były trudne do zaakceptowania przez mężczyzn:

Ale to też po prostu bardziej dla mężczyzn było trudne do przelknięcia te sukcesy, to wszystko... (WGM_1).

z drugiej zaś powodowały zainteresowanie nie osobą – nią, a jej osiągnięciami:

Ja nie wchodziłam w związki z szachistami, bo tam byłoby mi na pewno bardzo łatwo, ale jakoś te ambicje moje były też takie poza szachami i to padałam często ofiarą jednak osób, które chciały skorzystać z tych szachów moich, że chcieli się tu otrzeć... I padałam ofiarą osób nie zakochanych we mnie, tylko bardziej w tym, co robię. Tak i tu płaciłam za to. Dostawałam cięgi po głowie. Także to też się wiąże z takimi doświadczeniami różnymi pod tym względem. Więc to tak często nie idzie w parze, gdzie indziej się potem płaci... (WGM_1).

Dodatkowo podkreśliła, że ciągłe przebywanie w męskim środowisku szachowym w połączeniu z silnie dominującym ojcem spowodowało u niej brak poczucia wartości jako kobiety:

Bo tu byłam w tym męskim środowisku, bo tych kobiet jest mało. To jest tak, że tu mężczyzn się słucha. Statystycznie, statystycznie zaznaczam grają lepiej, bo tylko statystycznie i to tak gdzieś w człowieka wsiąka coś takiego – jak się jest kobietą (WGM_1)

do tego stopnia, że dopiero wejście w inną aktywność i środowisko spowodowało, że odzyskała poczucie własnej wartości jako kobiety, co opisuje:

Natomiast nagle poszłam na studia psychologiczne, gdzie ci mężczyźni, to tak w zasadzie wszyscy się śmiali z tego, co oni mówią, zwłaszcza w grupie. Nagle tych kobiet było mnóstwo i one były inteligentniejsze i nagle zobaczyłam, że to może być zupełnie odwrotnie, że tu mężczyźni są w mniejszości i słabo jest z nimi na tej psychologii, a kobiety mają tę siłę. No to mi na pewno pomogło, wzmocniło (WGM_1).

Sześć badanych – wszystkie, które rodzinę założyły i doczekały się potomstwa, kontynuując karierę szachową, podkreślały problemy, które związane były w szczególności z wypełnianiem roli matki. Chociaż cięża w przypadku szachistek nie eliminuje z treningu i udziału w turniejach, to jednak, jak zauważyły trzy badane, bardzo te aktywności utrudnia czasami, zmuszając do rezygnacji z udziału w ważnych rozgrywkach.

Balam się jechać. Byłam w ciąży z córką i stwierdziłam, że jednak ten kraj, ta Gruzja, no nie do końca to jest bezpieczne... Zrezygnowałam z wyjazdu (WGM_14).

W siódmym miesiącu ciąży Mistrzostwa Europy drużynowe grałam i brązowy medal zdobyłyśmy. A ja tam jedną partię to grałam prawie siedem godzin (WGM_12).

Pojawienie się dziecka znacznie utrudnia szachowe aktywności, zmusza do przeorganizowania planów treningowych i turniejowych, co zauważyła jedna z badanych:

Pojawił się syn i nagle jest ktoś, kto jednak dyryguje Ci, że o tej porze musisz wstać, czy ci się to podoba, czy nie, no bo ja już wstałam, więc trzeba się mną zająć. No i to się zaczęły takie schody, to już nie było tak przynajmniej ten pierwszy rok, to ciężko było nawet do treningu się przyzwyczaić, bo to trzeba było całkowicie... no bo jeżeli przez 30 lat się robiło coś zupełnie inaczej i mogło się robić tak, jak się chciało a tu nagle całkowicie się wszystko zmienia, no to trzeba wszystko jakoś przewartościować, zmienić (WGM_2).

Dodatkowym problemem związanym z macierzyństwem szachistek jest karmienie piersią. Badane nie chcąc z niego zrezygnować zmuszone były jeździć na turnieje z dzieckiem, gdy tylko ranga turnieju na to pozwalała:

Niestety zostawiałam dzieci, ale do pewnego czasu starałam się z nimi jeździć. Więc praktycznie starszą córkę karmiłam 8 miesięcy, syna też, młodszą córkę rok. Więc chcąc nie chcąc praktycznie pierwszy rok ich życia to byłam non stop z nimi. Dopiero później, jakaś olimpiada pamiętam, córka miała właśnie chyba 8 miesięcy, no to zdecydowałam się przerwać karmienie, zostawić dziecko jednak, nie brać ze sobą, bo to zbyt odpowiedzialny turniej. Ale też, co za tym idzie, nie czułam się z tym najlepiej, bo zostawić takie małe dziecko na dwa tygodnie, pierwsze jeszcze, no nie było to miłe (WGM_14)

i tak organizować czas gry, aby karmienie było możliwe podczas rozgrywanej partii:

Grałam w bardzo poważnych turniejach, takich kolówkach międzynarodowych, gdzie byłam jedyną kobietą. Karmiłam wtedy piersią i mój mąż (mieśliśmy umówioną godzinę), przywoził mi córkę na karmienie. Po prostu

musiałam zaoszczędzić te 15 minut, szybciej grać, żeby mieć te 15 minut, w czasie gry, kiedy ją karmiłam (WGM_5).

Badane szachistki zwracały również uwagę na problem rozłąki z dzieckiem i niemożność uczestniczenia we wszystkich ważnych momentach życia własnego dziecka. Oto wypowiedzi badanych o tym świadczące:

Pamiętam niestety te chwile, to nie były takie fajne, jak wyjeżdżałam. Ja płakałam, dzieci płakały, a to trzeba było jechać, trzeba było (WGM_14).

Ja uważam, że po prostu, że najważniejsze to mieć poukładane w głowie i w życiu, w szachach u kobiet najbardziej. No bo jednak my mamy dużo na głowie, bardzo dużo na głowie. Jak ja teraz sobie myślę, zaraz do pierwszej klasy pójdzie, a ja jestem na Ekstralidze. Jak to możliwe, że nie będzie mnie, nie będzie taty przecież. Jak to nie będziemy z nią w najważniejszych momentach i szkoły... Ja nigdy nie przegapiam takich rzeczy! Pierwszy raz przegapię i będę chyba tam ryczeć... Naprawdę dla mnie to jest ciężkie. Wszystkie przedstawienia, teatryki, występy córki w przedszkolu – bo ona śpiewa i tańczy. Ja na wszystko, wszyscyutko chodzę! Zawsze! Ja nawet na Mistrzostwach Polski przecież jak była runda na Mistrzostwach Polski to ja nie przygotowałam się do jednej rundy no, bo moja córka miała występ w kinie tak i ona śpiewa piosenkę musiałam być na jej występie to jest tak ja staram się też nie przegapić momentów tak no, bo życie jest jedno, a potem już... (WGM_12).

Tylko dzięki wsparciu najbliższych – najczęściej męża, matki lub teściowej kobietom-szachistkom udawało się karierę kontynuować. Gdy barak jest takiego wsparcia, to angażowanie się w wybraną dyscyplinę, w szczególności trenowanie i uczestniczenie w turniejach jest albo niemożliwe,

Ja już się pożegnałam mentalnie z karierą zawodowej szachistki. Ja mam trójkę dzieci, które są fantastyczne, zabierają dużo czasu [...] Nie jadę na Mistrzostwa Europy, zrezygnowałam z kadry. Nie jestem w stanie tego zrobić czasowo. Dopiero się przeprowadziłam, mam troje dzieci, szukamy dobrej szkoły. Dużo się bardzo w moim życiu dzieje (WGM_13)

albo bardzo utrudnione:

Ja mam dwoje małych dzieci do wychowania i jestem z nimi sama. Więc też trochę inaczej na to patrzę. Nie jestem w stanie jeździć z turnieju na turniej, bo nie mam tu nikogo. Moi rodzice zostali w rodzinnym mieście, a ja muszę jakoś organizować sobie każdy wyjazd mocno (WGM_12).

Dwie badane wyraziły przekonanie, że szachy są trudnym sportem dla kobiet w szczególności, gdy są one obciążone obowiązkami wynikającymi z założenia rodziny i posiadania potomstwa. Szachy wymagają intensywnej pracy intelektualnej i tzw. wolnego umysłu – niezaprzątniętego problemami życiowymi, co badane opisują:

Bardzo żałuję, że zrobiłam ten cel, zrobiłam ten ranking, ten tytuł osiągnęłam i zaczęłam niestety spadać. I nie mogę się jakoś podnieść, więc no troszeczkę tak tutaj chyba zaniedbałam tę pracę moją i teraz powinnam do tego powrócić. Niestety tak patrząc globalnie, ta rodzina i dzieciaki moje i w ogóle, w moim przypadku też trochę teraz rozleniwienie jakiegoś powoduje, że ciężko jest mi się teraz zmotywować i dalej tak profesjonalnie pracować, bo to jednak jest ciężka, bardzo ciężka praca. Szczególnie myślę jednak dla kobiety, nie chcę się tutaj użalać nad sobą (WGM_14).

W którymś momencie stwierdziłam, że ciężko znoszę stres, jakby lata, ja miałam taką myśl i to takie szczere będzie wyznanie. Grałam z dziewczyną i sobie myślę tak, no ja tutaj myślę, co na obiad mam zrobić, czy tam z dzieckiem ok, jakby natłok takich myśli, czy jakieś zawodowe już się gdzieś tam pojawiły, a z drugiej strony siedzi dziewczyna, która właściwie ona się cieszy, że nie wiem, wyjechała ze szkoły, bo pamiętam to z własnego doświadczenia, że mam teraz fajnie 10 dni wolnych, w ciekawym miejscu, z koleżanką w pokoju i w ogóle. Czyli to, że z drugiej strony nie ma nic do stracenia i jest taka wolność umysłu a ja zaczęłam czuć takie przytłoczenie wieloma innymi rzeczami, że po prostu, że więcej rzeczy zaprzęta moją głowę i to się przełożyło na pewne frustracje, na pewne takie poczucie, że gdybym umiała się od tego uwolnić, skupić na problemie to na pewno wyniki mogłyby być lepsze... (WGM_5).

Badane arcymistrzynie dostrzegają, że „szachy kobiece” nie są wymagające w porównaniu z „szachami męskimi”. Poziom gry kobiet jest niższy niż mężczyzn, a w rozgrywkach kobiecych łatwiej osiągnąć sukces nawet przy niskim nakładzie pracy. Oto trzy wypowiedzi badanych ilustrujące tę problematykę:

Bo do tego momentu, zanim się wybiłam, trenerem był ojciec i potem byli koledzy klubowi. Zwłaszcza jeden kolega klubowy, ale to było tylko takie przygotowanie repertuarowe i moje zdolności i motywacja i trochę samodzielnej pracy też – przyszły sukcesy, bo tu nie ukrywam łatwiej wśród tych kobiet było (WGM_1).

To inny poziom! Tak! Ciężej jest u chłopaków cokolwiek osiągnąć (WGM_4).

Miałam 15 lat i pojechałam na mistrzostwa. To nawet nie ma się czym chwalić. Bo to jak patrzę z perspektywy czasu, to jest beznadziejne! Pojechałam na Mistrzostwa Polski z rodzicami, bez trenera, bez niczego. Chodziłam na partie bez przygotowania. Ja te mistrzostwa wygrałam! To jest straszne! No straszne! (WGM_7).

Dodatkowo badane podkreślały, że wśród kobiet jest znacznie mniejsza konkurencja, niż wśród mężczyzn, co powoduje z jednej strony, że nie muszą aż tak bardzo poświęcać się szachom i intensywnie trenować:

No ja nie gram w szachy, już nie wiem, ile lat i dalej w 10 jestem – tam jest taka dziura! Straszna! [...] Niewiele trzeba, żeby awansować. Nie ma rywalizacji u kobiet. Gdybym chciała tak naprawdę, to czuję, że chwila, troszkę bym popracowała i już bym wróciła (WGM_2).

Ja zawsze jak gram na Mistrzostwach Polski, to dojeżdżam z domu. Wybieram takie rozwiązanie, ponieważ dojazdy są tańsze niż nocleg w Warszawie. Wracam i jeszcze idę czasem do pracy następnego dnia rano, tak żeby zajęcia jakies poprowadzić. W szachach kobiecych jeszcze można sobie na to pozwolić. Tak mi się wydaje. Jeszcze na razie czuję, że nie ma takiej konkurencji. Myślę, że u facetów już dawno bym wypadła (WGM_12)

z drugiej zaś pojawia się przestrzeń dla młodych, ceniących rywalizację zawodniczek na szybkie odniesienie sukcesu, co podkreśla jedna z badanych:

Być może akurat szachy mogą się okazać tą taką wcale nie najbardziej wymagającą dyscypliną. Myślę, dalej jest szerokie pole, jeśli chodzi o dziewczynki, o kobiety, że tak naprawdę, jak się pojawia dziewczynka, która lubi rywalizację lubi walkę, lubi grać to niewiele pracy trzeba, żeby dojść do tej walki o medale. Tak, ja mam takie poczucie, że tu jest duże pole do popisu (WGM_5).

Poczucie, że kobiety są słabszymi szachistkami, powoduje że każde docenienie wśród mężczyzn czy przyrównanie stylu gry do męskiego taktowne jest przez badane jako ogromnie wyróżnienie. Tak opisują to dwie arcymistrzynie:

Wśród kobiet miałam dużą przewagę, tam przepaść była. Za mną dziewczyny do 2400 może dobijały, a tutaj nagle też jestem brana pod uwagę wśród tych chłopaków! Więc to było coś takiego... No wow! (WGM_14).

To jest nieprawdopodobne, że to grała kobieta! To są męskie szachy! To był wielki komplement (WGM_10).

Świadomość niskiego poziomu szachów kobiecych powoduje, że odchodzą one z dyscypliny, nie widząc perspektywy na stabilizację życiową i możliwość utrzymania z szachów. Oto wypowiedzi jednej z badanych, które obrazują ten problem:

Często kobieta potrzebuje większej stabilizacji, żeby założyć rodzinę, czy coś i te szachy no nie wystarczają. No i jakoś to się urywa, bo to widać po prostu po juniorkach i brak kobiet, czy tam dziewczyn, które by jeszcze grały w szachy później, bo nawet nie dochodzą teraz (WGM_2).

Później, kiedy już przyszedł czas liceum, to najpierw była nauka, bo to się wydawało z tych szachów, no co ja mogę robić z tych szachów? Nawet jak zostanę tą arcymistrzynią, no to z szachów będzie mi się ciężko utrzymać [...] Po pierwsze, że to jest związane z wyjazdami – założenie jakiegokolwiek rodziny, to zostawianie dzieci w domu. Po drugie, żeby to się opłacało, to nie wiem, na jakim trzeba być poziomie... Jakoś po prostu wydawało mi się, że to nie jest sposób na życie (WGM_2).

Dyskusja wyników

Porównując sytuację szachistek do kobiet uprawiających inne sporty, a których badanie stanowiło inspirację do przeprowadzenia analiz w ramach artykułu, stwierdzić należy, że jest ona lepsza.

Jak wynika z analizy narracji arcymistrzyń szachowych, nie dotyczą ich problemy związane z utrudnionym dostępem do infrastruktury sportowej i prawidłowo funkcjonującego systemu sportowego w postaci klubów sportowych, patologii systemu wsparcia trenerskiego oraz kwestie finansowania sportu kobiet, a przynajmniej nie zostały one rozpoznane jako związane z płcią badanych.

Warto nadmienić, że niemal wszystkie badane pochodzą z dużych miast, gdzie dostęp do klubów szachowych, a co za tym idzie do zajęć szachowych, turniejów przydatnych na początkowym etapie rozwoju szachowego, ale także trenerów jest znacznie łatwiejszy niż w małych miejscowościach lub na wsiach. Dodatkowo, co uwiidocznili badania, dziewczynki preferują

pracę z trenerami, przedkładają ją nad pracę własną. Potwierdzają to badania trenerów Młodzieżowej Akademii Szachowej przeprowadzone przez Baum i Łukasiewicz-Wielebę (2018), z których wynika, że dziewczęta są niesamodzielne w pracy nad szachami i preferują pracę z trenerem.

Uprawianie szachów, niezależnie od płci, wymaga bardzo dużych nakładów finansowych (zajęcia z trenerem, wyjazdy na turnieje), a problemy w tym względzie łączone są raczej z brakiem środków w rodzinie czy klubie szachowym. Badane nie dostrzegają również różnicy w nagradzaniu za wynik sportowy. Należy podkreślić, że w Mistrzostwach Polski kobiet i mężczyzn (też dziewcząt i chłopców) nagrody są takiej samej wysokości, a w turniejach open zwykle przewidziane są dodatkowe nagrody w kategorii dla najlepszej kobiety (oprócz nagród w klasyfikacji ogólnej), co stanowi dodatkową motywację do podejmowania rywalizacji z mężczyznami¹⁷.

Na pierwsze miejsce wśród dostrzeżonych problemów wysuwa się problem łączenia kariery zawodniczej z życiem rodzinnym, a w szczególności z macierzyństwem i jest to problem wspólny zarówno dla badanych arcymistrzyń, jak i zawodniczek biorących udział w badaniu *Projekt Społecznego 2012*. Założenie rodziny i posiadanie potomstwa, jak wskazuje Delzell (1998), to dalekosiężne cele życiowe kobiet, które najczęściej przedkładają one nad karierę zawodową związaną z dziedziną swoich zdolności. Najbardziej spektakularnym przykładem porzucenia szachów z powodu niemożności pogodzenia reżimu treningowego i turniejowego z wychowaniem dzieci jest najlepsza szachistka świata (w 2005 r. ósma w klasyfikacji najlepszych zawodników i zawodniczek świata) – Judit Polgar¹⁸. Stąd systemowe wsparcie dotyczące przynajmniej wynagradzania za

¹⁷ Niestety zdarzają się przypadki nierównego nagradzania szachistek za wynik w turniejach szachowych, ale są one sporadyczne lub rzadko nagłaśniane. Ostatni zauważony przez media dotyczył sytuacji na rozgrywanych na wyspie Rodos Mistrzostwach Świata Amatorów. Z uwagi na małą liczbę kobiet chcących wziąć udział w rozgrywkach kategorii U2000, turniej kobiet i mężczyzn połączono. Ostatecznie kobiety zajęły w nim wysokie miejsca, a nagrody nie zostały im przyznane. Po nagłośnieniu sprawy przez media zareagowała Międzynarodowa Federacja Szachowa i błąd skorygowano, a wiceprezes Federacji zapowiedział nowe działania, by zapobiec dyskryminacji zawodniczek. Źródło: <https://www.przehladsportowy.pl/inne-dyscypliny/szachy/szachy-afery-na-mistrzostwach-swiata-u2000/t3ppwfr>, dostęp: 27.10.2021.

¹⁸ Źródło: *The Polgar Variant* (Siostry Polgar. Jak wychować szachowe mistrzynie) – film biograficzny, Lama Film.

czas, w którym zawodniczka niezdolna jest do startów, wydaje się niezbędne. Warto podkreślić, że rozwiązanie takie dla członkiń kadry narodowej już funkcjonuje, a po raz pierwszy zostało zapisane w *Ustawie z dnia 29 lipca 2005 roku o sporcie kwalifikowanym*¹⁹, jednak pominięto w nim zawodniczki, które sport uprawiają w ramach klubów, ale do kadry narodowej powołane nie zostały. Stąd cenne wydają się rekomendacje grupy roboczej przy Komisji Sportu Kobiet PKOl, odnośnie do uregulowania kwestii wynagrodzeń i urlopów macierzyńskich zawodniczek grających w klubach sportowych (niebędących członkiniami kadr narodowych) oraz wydłużenia wypłaty stypendiów sportowych dla zawodniczek kadr narodowych będących na urlopie macierzyńskim (Gerasimuk, 2020).

Warto zauważyć, że oprócz wymienionej wcześniej, a działającej przy PKOl Komisji Sportu Kobiet, powołana została Społeczna Rada Sportu Kobiet, która jest organem pomocniczym Ministra Sportu, o charakterze opiniodawczo-doradczym w obszarze kultury fizycznej, a do jej zadań należy opiniowanie i formułowanie stanowiska w sprawach dotyczących propozycji systemowych rozwiązań w zakresie sportu kobiet²⁰.

Jak wykazały analizy wypowiedzi badanych, szachistki zmagają się z problemami intrapersonalnymi – cechami utrudniającymi pracę samodzielną i współpracę w środowisku szachowym. Taki problem nie pojawił się w badaniach *Projektu Społecznego 2012*. Na problem braku samodzielności w pracy nad szachami zwrócili uwagę trenerzy szachowi w przywoływanych wcześniej badaniach Baum i Łukasiewicz-Wieleby (2018). Jak wynika z ich wypowiedzi, dziewczynki są mniej samodzielne niż chłopcy, nie lubią lub wręcz nie potrafią pracować samodzielnie i preferują sytuacje, w których niesiona jest im pomoc trenera²¹. Dostrzeżony brak samodzielności

¹⁹ W obowiązującej *Ustawie z dnia 25 czerwca 2010 r. o sporcie* (Dz.U. 2010 nr 127 poz. 857) brzmienie zapisu powtórzono: *Członkini kadry narodowej, która stała się niezdolna do uprawiania sportu wskutek ciąży lub urodzenia dziecka, wypłaca się stypendium sportowe w pełnej wysokości przez okres ciąży i połowę stypendium przez okres 6 miesięcy po urodzeniu dziecka.*

²⁰ ZARZĄDZENIE NR 15 MINISTRA SPORTU z dnia 24 września 2020 r. w sprawie powołania i trybu działania Społecznej Rady Sportu Kobiet. Źródło: https://edziennik.msport.gov.pl/DUM_MSPORT/2020/52/akt.pdf, dostęp: 03.09.2021.

²¹ Badani trenerzy szachowi tak opisywali ten problem: „Dziewczeta wolą częściej pracować z trenerem; Na późniejszym etapie ujawnia się u dziewcząt nieumiejętność samodzielnej pracy; Chłopcy przejawiają większą samodzielność w pracy analitycznej nad szachami; Dziewczeta są bardziej pracowite, systematyczne, zdyscyplinowane, ale mało samodzielne” (Baum, Łukasiewicz-Wieleba, 2018, s. 130).

i niechęć do pracy własnej mogą rzutować w perspektywie długofalowej na brak osiągnięć szachowych kobiet albo na niższy poziom ich gry w porównaniu z mężczyznami.

Brak współpracy i nastawienie wyłącznie na wynik indywidualny, które podkreślały badane, również mogą się przekładać na niższy niż u mężczyzn poziom gry. W szachach męskich współpraca z innym zawodnikiem albo grupą zawodników jest obecnie powszechna i jak podkreślał jeden z badanych arcymistrzów doprowadziła do znacznego wzrostu poziomu gry wśród panów. Oto przykład jednej z wypowiedzi o tym świadczącej:

[...] Współpraca między szachistami to jest coś, co trzeba moim zdaniem jak najwcześniej robić, bo to, to jest impuls. Dwóch zawodników się nawzajem motywuje do pracy, więcej korzystają, dzielą się swoimi obserwacjami, wnioskami. Jest ciekawiej i bardziej rozwojowo. Wielu ludzi z tym ma psychologiczny problem, bo każdy jest twoim rywalem, ale jak spojrzymy, to jest to kompletnie bez znaczenia, czy ktoś będzie w Polsce drugi czy trzeci, bo każdy ma ambicję sięgnąć dużo wyżej. No my tak powiedzmy, że ok. 16., 17., 18. roku zaczęliśmy to powoli rozumieć. Ale już na studiach to poszło pełną parą i ta współpraca już była codzienna i taka stała i na wielu frontach i to było bardzo fajne. To był generalnie taki okres, że dużo ludzi się motywowało (GM_22).

Kobiety, jak wynika z badań arcymistrzyń, były skłonne współpracować (poza trenerami) nad szachami jedynie z rodzeństwem albo z pozostającymi z nimi w związku chłopakami lub mężami szachistami. Przypuszczać należy, że dopóki w szachach kobiecych nie nastąpi zmiana jakościowa w formach współpracy, poziom gry nadal pozostanie dużo niższy niż u mężczyzn, co bardzo wyraźnie sygnalizowały badane.

Warto w tym miejscu podnieść zagadnienie tzw. pozytywnej dyskryminacji kobiet w szachach, czyli organizowania oddzielnych turniejów oraz wprowadzenia oddzielnych wymagań rankingowych do zdobycia kategorii i tytułów szachowych²². Z jednej strony może to być zaletą, stymulować do rozwoju i pełnić rolę motywacyjną. Więcej dziewczynek i kobiet ma możliwość doświadczenia sukcesu, zdobywając np. medal Mistrzostw Polski albo uzyskując kolejny tytuł szachowy, a te są konieczne, aby kontynuowały one naukę i grę w szachy. Z drugiej zaś poprzez granie ze

²² Więcej o krajowych kategoriach i tytułach szachowych, które dzielone są ze względu na płeć, piszą Baum i Łukasiewicz-Wieleba (2018, s. 26–27).

słabszymi zawodniczkami, zawodniczki o większym potencjale doświadczają mniejszego wyzwania, które potęguje dodatkowo przeświadczenie, że przy niewielkim nakładzie pracy są w stanie ciągle utrzymywać się wśród czołowych zawodniczek w kraju (por. van Delft, van Delft, 2010; Jakubowska, 2014).

Bez wątplenia klimat dla uprawiania szachów przez kobiety jest coraz lepszy, co podkreślały same badane. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że środowisko szachowe znacznie się zmieniło od czasów, gdy najstarsze z badanych arcymistrzyń osiągały swoje sukcesy. Szachy nie są już zdominowane przez mężczyzn, w turniejach uczestniczą zarówno kobiety jak i mężczyźni i to w różnym wieku, a turnieje rangi Mistrzostw Polski rozgrywane są już od poziomu przedszkolaków. Stąd jak zauważa jedna z badanych:

Dużo jest par szachowych. Coraz więcej. No bo chyba więcej dziewczyn teraz gra – tak mi się wydaje... I tak gra bardziej na poważnie niż kiedyś – zostają przy szachach. Więcej kobiet zostaje w szachach niż poprzednio, to prawda (WGM_13).

Spostrzeżenia Reis (2005) odnośnie do tego, że historie uzdolnionych kobiet są rzadko opowiadane, nadal niewiele wiadomo na temat tego, w jaki sposób talenty kobiet są rozpoznawane i rozwijane, czy różnią się od talentów mężczyzn i wreszcie, jakich wyborów dokonują kobiety, aby wykorzystać swoje zdolności, mimo upływu czasu, nadal pozostają aktualne. Do tej pory przeprowadzono niewiele badań w tym zakresie. Prezentowany artykuł, który jest pierwszym w ramach cyklu *Kobiety w szachach. Problemy...*²³, ma za zadanie, choć w niewielkim stopniu, wypełnić tę lukę, przedstawiając arcymistrzynie szachowe w kontekście problemów, które utrudniały im rozwój talentu. Parafrazując słowa Shirley Chisholm, nie można pozwolić na to, żeby tak ogromne ilości talentów szachowych były marnowane tylko dlatego, że noszą spódnice.

Bibliografia

Baum, A. Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). *Korelaty uzdolnień szachowych. Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

²³ W ramach cyklu planowane są kolejne artykuły, m.in. odnoszące się do problemów rodzinnych i związanych z edukacją szkolną arcymistrzyń szachowych.

- 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 of the Royal Society*, 276, 1161–1165. doi:10.1098/rspb.2008.1576
- Blanch, A. (2016). Expert performance of men and women: A cross-cultural study in the chess domain. *Personality and Individual Differences*, 101, 90–97. doi: 10.1016/j.paid.2016.05.050
- Cejner, K., Kossakowski, R. (2019). Kobiety w polskim sporcie – rozwój, bariery, perspektywy. W: D. Mańkowski, W. Woźniak (red.), *Sport w ponowoczesności. Konteksty, perspektywy badawcze, narracje*. (ss. 11–23). Gdańsk: Wydawnictwo w Podwórku. Pozyskano z: https://www.researchgate.net/publication/336345789_kobiety_w_polskim_sporcie_rozwoj_bariery_prespektywy, dostęp: 2.10.2021.
- Chabris, C. F., Glickman, M. E. (2006). Sex Differences in Intellectual Performance: Analysis of a Large Cohort of Competitive Chess Players. *Psychological Science*, 17(12), 1040–1046. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01828.x
- 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.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: WN PWN.
- Gagné, F. (2015). From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. *Revista de Educacion*, 12–37. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289
- Gagné, F. (2016). Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD. *Psychologia Wychowawcza*, 9, 51(56), 121–140.
- Gerasimuk, D. (2020). Polityka równego traktowania – rekomendacje grupy roboczej przy Komisji Sportu Kobiet PKOl. Pozyskano z: https://olimpijski.pl/wp-content/uploads/2021/06/SPORT_KOBIET.pdf, dostęp: 24.09.2021.
- Gibbs, G. (2015). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Jakubowska, H. (2012). Zasady wynagradzania w sporcie w kontekście idei sprawiedliwości i równości płci. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, LXXIV(1), 191–203.
- Jakubowska, H. (2013). Świat sportu w prasie codziennej na podstawie wyników „The International Sports Press Survey”. *Studia Medioznawcze*, 1(52), 47–62.
- Jakubowska, H. (2014). *Gra ciałem. Praktyki i dyskursy różnicowania płci w sporcie*. Warszawa: WN PWN.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: WN PWN.
- Lissowski, T. (2018). Dlaczego ta książka jest ważna i potrzebna. W: W. Zawadzki, *Mistrzostwa Polski Kobiet w szachach 1935–1991* (s. 5–6). Wrocław: Komisja Historyczna PZSzach.

- Organista, N. (2017). Still unnoticed. Women in Polish sports associations. Content analysis of Polish, international and British formal rules of sport organizations. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 9(1), 81–97.
- Reis, S.M. (2005). Feminist Perspectives on Talent Development: A Research-Based Conception of Giftedness in Women. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 217–245). Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511610455.014
- Silverman, D. (2012). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Włoch, R. (2013). Sport kobiet w Polsce. Zaproszenie do diagnozy. *Człowiek i Społeczeństwo*, XXXVI, 57–77.
- Włoch, R. (2014). *Bariery równouprawnienia płci w sporcie*. Raport z badań. Ministerstwo Sportu i Turystyki. Pozyskano z: <https://www.msit.gov.pl/download.php?s=1&id=11950>, dostęp: 3.09.2021.

Inne źródła

- <https://ratings.fide.com> –dostęp: 1.10.2021.
- <https://sport.wprost.pl/siatkowka/10525099/superpuchar-polski-w-siatkowce-jonna-wolosz-zwraca-uwage-na-nerowne-nagrody.html> – dostęp: 21.10.2021.
- <https://www.przegladsportowy.pl/inne-dyscypliny/szachy/szachy-afery-na-mistrzostwach-swiata-u2000/t3ppwfr> –dostęp: 27.10.2021.
- The Polgar Variant* (Siostry Polgar. Jak wychować szachowe mistrzynię) – film biograficzny, Lama Film.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o sporcie kwalifikowanym, Dz.U. 2005 nr 155, poz. 1298. Pozyskano z: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20051551298>, dostęp: 3.09.2021.
- Ustawa z dnia 25 czerwca 2010 r. o sporcie, Dz.U. 2010 nr 127, poz. 857. Pozyskano z: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20101-270857>, dostęp: 3.09.2021.
- ZARZĄDZENIE NR 15 MINISTRA SPORTU z dnia 24 września 2020 r. w sprawie powołania i trybu działania Społecznej Rady Sportu Kobiet. Pozyskano z: https://edziennik.msport.gov.pl/DUM_MSPORT/2020/52/akt.pdf, dostęp: 3.09.2021.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2215-1208>

Małgorzata Jabłonowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3438-8827>

Nauczyciele szkół wiejskich o edukacji i wsparciu uczniów zdolnych w ich środowisku

Abstrakt: Proces edukacji i rozwoju ucznia zdolnego jest ściśle związany ze środowiskiem, w którym żyje. Jednym z jego wyznaczników jest miejsce zamieszkania i wynikające z niego konsekwencje. Dotyczą one wszystkich jego uczestników – uczniów, nauczycieli i rodziców. Takim wyróżniającym się środowiskiem jest wieś, która ze względu nie tylko na liczbę mieszkańców, lecz także swoją różnorodność i specyfikę jest ciekawym obszarem badawczym. Publikacja podejmuje zagadnienie edukacji i wsparcia uczniów zdolnych w ich środowisku postrzegane z perspektywy nauczycieli szkół wiejskich województwa lubelskiego. Badania sondażowe przeprowadzone wśród 18 pedagogów pięciu szkół wiejskich wskazują na to, że: nauczyciele ci posiadają wiedzę na temat identyfikacji ucznia zdolnego, przy czym w swoich nominacjach kierują się głównie wynikami sprawdzianów i obserwacjami zachowań podczas zajęć lekcyjnych. Uważają, że szkoła wiejska jest przyjaznym miejscem dla dzieci zdolnych, jednak zazwyczaj nie ma w niej rozwiązań systemowych sprzyjających identyfikacji i wsparciu zdolnych. Nauczyciele dostrzegają także trudności, jakich doświadczają uczniowie zdolni, m.in. są to: brak czasu nauczycieli przeznaczanego dla tej grupy dzieci, brak zajęć dodatkowych, brak zainteresowania rodziców i zrozumienia potrzeb dzieci, a także nadmierna fascynacja mediami. Współpraca z rodzicami jest inicjowana przez nauczycieli i koncentruje się na informowaniu rodziców o dziecku, jego wynikach w nauce i jego kłopotach. Rodzice sporadycznie przekazują informację o zdolnościach dzieci i dążą do ich rozwoju. Uzyskane wyniki wskazują na to, że wieś nadal pozostaje miejscem, w którym uczniowie zdolni nie otrzymują wystarczającego wsparcia, także

z tego powodu, że nauczyciele pracują często jednocześnie w kilku placówkach, rodzice zaś są mało zainteresowani rozwojem i losami edukacyjnymi swoich dzieci.

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, szkoła wiejska, nauczyciele wiejscy, środowisko wiejskie

Rural school teachers about education and support for gifted students in their environment

Abstract: The process of education and development of gifted students is closely related to the environment in which they live. One of its determinants is the place of residence and its consequences. They concern all its participants – students, teachers and parents. Such a distinguished environment is the countryside, which is an interesting research area not only due to the number of inhabitants, but also its diversity and specificity. The publication deals with the issue of education and support for gifted students in their environment, seen from the perspective of teachers from rural schools in the Lubelskie Voivodeship. Surveys conducted among 18 pedagogues of five rural schools indicate that: these teachers have knowledge about the identification of a gifted student, and in their choices they are mainly guided by the results of tests and observations of behaviour during lessons. They believe that a rural school is a friendly place for gifted children, but usually there are no systemic solutions conducive to the identification and support of gifted children. Teachers also notice the difficulties experienced by gifted students, such as: lack of teachers' time dedicated to this group of children, no extra-curricular activities, lack of parents' interest and understanding of children's needs, as well as excessive media fascination. Collaboration with parents is initiated by teachers and focuses on informing parents about the child, its learning results and problems. Parents occasionally pass on information about their children's abilities and strive for their development. The obtained results indicate that the countryside remains a place where gifted students do not receive sufficient support, also because teachers often work simultaneously in several institutions and parents are little interested in the development and educational fate of their children.

Keywords: gifted students, rural school, rural teachers, rural environment

Wprowadzenie

Środowisko lokalne, w którym żyje człowiek, ma znaczący wpływ na jego losy i rozwój. Oddziałuje zarówno na niego samego, jak i tworzy warunki do działań edukacyjnych. Nie bez znaczenia dla ucznia jest to, czy szkoła, do której uczęszcza, znajduje się w dużej, bogatej aglomeracji, posiada dużą liczbą uczniów i nauczycieli, czy znajduje się w małej miejscowości, w której liczba uczących się jest niewielka, a środki na oświatę są ograniczone.

Poszukując czynników wpływających na rozwój zdolności i efekty edukacyjne, nie da się pominąć aspiracji rodziców i ich gotowości wspierania dziecka, ich umiejętności i możliwości takiej organizacji czasu i przestrzeni, aby zaspokajać dziecięce potrzeby we wszystkich obszarach. Warto więc analizować możliwości wsparcia rozwoju ucznia w różnych środowiskach, uwzględniając ich specyfikę, szukając tych aspektów, które wzmacniają potencjał rozwojowy, ale także dostrzegając ograniczenia.

W literaturze z zakresu pedagogiki zdolności częściej można znaleźć badania dotyczące wsparcia rozwoju ucznia zdolnego w szkołach miejskich niż w szkołach wiejskich. Badanie różnych aspektów edukacji uczniów zdolnych w szkołach wiejskich jest zagadnieniem ważnym, a jednocześnie słabo rozpoznanym. Być może również ze względu na wielość płaszczyzn, zróżnicowania cech zarówno miejscowości, jak i szkół wiejskich, z których wynikają pewne ograniczenia badawcze jak np. konieczność uwzględniania specyfiki konkretnej placówki i brak możliwości uogólniania uzyskanych wyników do całej edukacji na wsi (Azano, Callahan, Brodersen, Caughey, 2017). Jak wskazuje Theodore Coladarsi (2007), badanie powinno być prowadzone celowo, nie przypadkowo, by nie koncentrować jedynie na fakcie, że obszary wiejskie to tereny o niskim zagęszczeniu populacji i znaczących odległościach. Mając świadomość tych ograniczeń, w prezentowanym opracowaniu podjęto próbę przyjrzenia się pewnemu wycinkowi rzeczywistości polskiej szkoły wiejskiej. W rozdziale tym przedmiotem badań są opinie nauczycieli uczących w szkołach wiejskich umiejscowionych w pewnym oddaleniu od ośrodka miejskiego. Dotyczą one edukacji uczniów zdolnych.

Temat ten jest ważny z jednej strony w kontekstach odnoszących się do problematyki nierówności społecznych oraz działań służących wzmacnianiu potencjału dzieci i młodzieży zdolnej, z drugiej zaś do możliwości podejmowania takich działań przez nauczycieli.

Specyfika edukacji w środowisku wiejskim

Zdaniem Tadeusza Pilcha (2007) wieś charakteryzuje się nie tylko małą społecznością oraz przestrzenią, które sprzyjają poczuciu pewnej izolacji, lecz także jest to środowisko, w którym szkoła i nauczyciele odgrywają szczególną rolę. Wobec tej grupy zawodowej od lat są formułowane bardzo wysokie oczekiwania zarówno osobowościowe, jak i kompetencyjne, które

w obiegowych opiniach mają być gwarantem wysokiej jakości edukacji. Często pomija się wielość zależności, w których pedagodzy muszą funkcjonować – zarówno formalnych, zawodowych, jak i osobistych. W szczególnej sytuacji są pedagodzy uczący w środowisku wiejskim, w małych społecznościach, w których szkoła wielokrotnie przejmując rolę nie tylko centrum edukacyjnego, lecz także kulturalnego czy komunikacyjnego, nauczyciel jest zaś postrzegany jako lider społeczności lokalnej oraz animator kultury²⁴ (Mendel, 2005; Styk, 2013).

Wiejska szkoła podstawowa jest instytucją funkcjonującą w różnych strukturach – instytucjonalnych, społecznych, lokalnych. Samo określenie „szkoła wiejska” nie opisuje placówek jednorodnych, ale te, których wspólną cechą jest lokalizacja w miejscowościach nieposiadających praw miejskich. Szkoły wiejskie ulokowane tuż za granicami dużych miast mają inną specyfikę niż te, które są położone w znacznej odległości od miast (a dojazd do ośrodków edukacyjnych i kulturalnych jest znacząco utrudniony). Pierwszy typ szkół łączy uczniów ze zróżnicowanych środowisk: zarówno rodzin, których korzenie sięgają danego obszaru i w których rodzice zajmują się uprawą roli, jak i napływowych, dla których dana miejscowość stała się miejscem zamieszkania ze względu na możliwość łatwego dojazdu dorosłych do pracy w mieście. Infrastruktura takiej wsi nie odbiega od miejskiej, wzorce kulturowe zaś właściwe dla miasta i wsi przenikają się. Inaczej jest w szkołach, które znajdują się w znacznym oddaleniu od ośrodków miejskich. W nich sytuacja edukacyjna jest trudniejsza. W obrębie czynników, które mają znaczenie dla jakości pracy szkoły, są nie tylko kwestie strukturalne, lecz także polityka kadrowa szkoły, wybór programów nauczania, zasoby materialne, w tym dostęp do pomocy dydaktycznych i technicznych, a także status społeczno-ekonomiczno-kulturalny rodzin, które posyłają dzieci do danej placówki.

Środowisko wiejskie jest uważane za miejsce bardziej przyjazne do pracy nauczycielskiej niż miejskie ze względu na mniejsze klasy (umożliwiające lepszą komunikację) i większy szacunek dla nauczycieli. Jednakże jest także uznawane za trudniejsze wychowawczo z uwagi na wielość

²⁴ Ale nie zawsze – gdyż pojawiają się także opinie, według których nauczyciele pracujący w szkołach wiejskich nie tyle są uznawani za lokalną elitę, ile raczej borykają się z brakiem zrozumienia i zazdrością ze strony mieszkańców. W szczególności niższy prestiż mają nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej w wieku średnim (Smak, Walczak, 2015).

nagromadzonych trudności społecznych. Badania Justyny Miko-Giedyk (2014) ukazują, że znaczna grupa nauczycieli uznaje siebie za osoby najbardziej sprawcze w swoich placówkach. Mają taką opinię, pomimo tego, że pracując tam, muszą (nawet wbrew swoim przekonaniom i możliwościom) odgrywać role oczekiwane przez lokalną społeczność i spełniać wymagania systemu oświatowego (Miko-Giedyk, 2014). Wysokie poczucie sprawstwa i wpływu nauczycieli wiejskich na pracę szkoły i uczniów jest czynnikiem wyróżniającym tę grupę zawodową. Jednakże uczniowie nie traktują nauczycieli jako tych, których warto prosić o wsparcie w trudnej sytuacji (Stępnik, Chlebicki, Dąbrowski, Hubert, 2020), co podaje w wątpliwość faktyczny wpływ pedagogów na kształtowanie postaw młodych ludzi.

Specyficzny jest także rynek pracy w środowisku wiejskim. Mniej jest w nim zmian kadrowych, gdyż (w zależności od specjalizacji) szanse na zmianę miejsca pracy nauczyciela mieszkającego na wsi nie są wysokie. Lepszą sytuację na rynku pracy mają jedynie nauczyciele matematyki, informatyki oraz języków obcych. Nauczyciele mają przekonanie, że ich kompetencje są przydatne głównie w wykonywanym przez nich zawodzie i nisko oceniają swoje szanse na znalezienie zatrudnienia na innym stanowisku (Smak, Walczak, 2015). Samo wynagrodzenie pedagogów mieszkających na wsi uznają za relatywnie wyższe niż wypowiadający się na ten temat nauczyciele miejscy, gdyż biorą pod uwagę fakt niższych kosztów utrzymania (Smak, Walczak, 2015).

Trudnością młodych nauczycieli jest to, że kończą studia, które często nie przygotowują ich do zarówno do pracy z uczniami zdolnymi, jak i nie uwrażliwiają na specyfikę środowiska wiejskiego, w którym ważna jest aktywna współpraca ze środowiskiem lokalnym (Miko-Giedyk, 2012). Wiedza pedagogów na temat szans edukacyjnych dzieci wiejskich oraz usuwania barier edukacyjnych jest niewielka; nauczyciele ci ponadto niezbyt chętnie podejmują także działania, które wykraczają poza ich zakres obowiązków (Miko-Giedyk, 2015).

W analizach środowiska wiejskiego dostrzega się także niejednoznaczny stosunek uczniów do wykształcenia²⁵. Masowy dostęp do edukacji

²⁵ Jak zauważa Wasilewski, jeszcze kilkadziesiąt lat temu, samo wykształcenie nie było cenione na wsi, ale traktowane raczej jako droga do awansu społecznego, powiązanego ze zmianą miejsca zamieszkania. Wiązało się to z niską oceną wsi jako miejsca do zamieszkania. Tym samym wykształcenie było traktowane jako „warunek wystarczający

sprzyja wybieraniu przez uczniów bardziej ambitnej ścieżki edukacyjnej niż przechodzili ją ich rodzice. Jednakże, zdaniem Krzysztofa Wasilewskiego (2009), młodzież mieszkająca na wsi wybiera zazwyczaj drogę edukacyjną, która związana jest z niższym prestiżem kształcenia (np. docelowo wybierane są studia niepubliczne, które łatwiej ukończyć). Jest to warunkowane, zdaniem autora, zarówno autoselekcją – czyli autonomicznymi wyborami młodzieży, jak i procesem selekcji, w której młodzież wiejska ma niższe szanse dostania się na prestiżowe uczelnie niż młodzież wielkomiejska (Wasilewski, 2009). Młodzi żyjący na wsi w momencie wyboru ścieżki edukacyjnej stają przed dylematem, związanym z przynależnością do miejsca z jednej strony i pragnieniem zmiany i rozwoju akademickiego z drugiej (Howley, Harmon, Leopold, 1996).

Kolejnymi trudnościami związanymi z procesem edukacji w środowisku wiejskim są: niższa dostępność do przedszkoli, gorsze warunki w szkołach, które jednocześnie są traktowane jako instytucje kultury na danym terenie, konieczność pokonywania dużych odległości, by dostać się do szkoły wyższego szczebla lub oferującej lepszą jakość kształcenia (Miko-Giedyk, 2009).

Na mniejsze szanse edukacyjne dzieci uczących się na wsi wpływają także cechy rodziny wiejskiej, uznawanej za bardziej tradycyjną, z mniejszą otwartością na zmiany i z niechęcią do przystosowania się do tychże zmian oraz o niższym statusie społecznym i ekonomicznym (Miko-Giedyk, 2009).

Szukając czynników istotnych ze względu na szanse edukacyjne młodych ludzi, Jan Papież (2006) wyróżnia dwa rodzaje takich czynników. Zwraca uwagę na to, że w obrębie czynników makrosocjologicznych, strukturalnych, związanych ze stratyfikacją społeczną, istotne są te, które różnicują wartości i wybory. Jednakże zdaniem autora nie mniej ważne są czynniki mikrosocjologiczne, które odnoszą się do indywidualnych możliwości

życiowego powodzenia”. Po roku 1989 tendencja ta się zmieniła – wykształcenie nabrało wartości, chociaż jednocześnie dyplom stał się niewystarczającym dowodem kwalifikacji. Jednak przy tym po roku 2000 młodzież wiejska posiada aspiracje związane z wykształceniem analogiczne do tych, które posiada młodzież mieszkająca w miastach (Wasilewski, 2009, s. 212). Rozważania te są istotne w kontekście roli nauczyciela szkoły podstawowej jako tego, który będzie odkrywał zdolności swoich uczniów oraz kierunkował ich wybory edukacyjne, w tym m.in. będzie zachęcał lub zniechęcał do kształcenia ogólnego, otwierającego drogę na studia.

jednostki oraz jej rodziny, szkoły i lokalnej społeczności²⁶ (Papież, 2006). Wiele dzieci, kończących wiejską szkołę podstawową, ma w porównaniu z miejskimi rówieśnikami niższe: umiejętności, kompetencje kulturowe, motywację do uczenia się oraz aspiracje, związane z przekonaniem, że są słabszymi uczniami, wywodzącymi się z gorszej szkoły (Kwiecińska-Zdrenka 2004; Miko-Giedyk, 2009).

Wymieniona wcześniej specyfika szkoły wiejskiej uwzględniająca warunki materialne (baza lokalowa i wyposażenie szkół), kadrowe (specyfika pracy nauczyciela), rodzinne (m.in. kompetencje i zaangażowanie rodziców) oraz aspiracje samych uczniów wskazują na to, że szanse edukacyjne dzieci wiejskich są niejednokrotnie niższe niż ich rówieśników uczących się w szkołach miejskich.

Warto podkreślić, że w ostatnich latach wieś jest postrzegana jako coraz lepsze miejsce do życia. Potwierdzenie tej tezy można znaleźć w badaniach opinii społecznych prowadzonych przez CBOS (2015), które wskazują, że większość Polaków uznaje, że ludzie na wsi mają takie same możliwości: rozwoju zainteresowań i zdolności (52% badanych), osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej (57%) i zdobycia dobrego wykształcenia (66%). Przy tym jednak w prezentowanych badaniach to głównie mieszkańcy miast wyrażają przekonanie o równości szans osób pochodzących ze środowiska wiejskiego.

Aktualne raporty na temat życia na wsi wskazują na poprawę jakości życia, zwiększenie dostępności do wielu instytucji, polepszenie infrastruktury w tym dostępu do Internetu, boisk sportowych, placów zabaw. Jednakże programy mające na celu wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci wiejskich nie w każdej dziedzinie przyniosły wystarczające skutki. Nadal edukacja przedszkolna oraz zajęcia pozalekcyjne dla starszych uczniów, dobrze wyposażone biblioteki są przykładowymi obszarami o utrudnionym dostępie. W wielu przypadkach dostęp ten jest uzależniony od odległości od ośrodków miejskich oraz jakości transportu publicznego na danym

²⁶ W badaniach amerykańskich wsi za najważniejsze przyczyny nierówności w dostępie do programów skierowanych na rozwój zdolności uznano lokalizację, wielkość szkoły, a także trudne warunki ekonomiczne placówki. W szczególności lokalizacja miała znaczenie dla zakresu finansowania szkół oraz doboru kadry nauczycielskiej (Kettler, Puryear, Mullet, 2016).

terenie²⁷. Konsekwencją tych utrudnień mogą być niższe wyniki uczniów szkół wiejskich na egzaminach końcowych (Stępnik i.in., 2020).

Wskazane tu uwarunkowania mogą znaleźć swoje odzwierciedlenie również w edukacji uczniów zdolnych uczęszczających do szkół wiejskich.

Sytuacja ucznia zdolnego w środowisku wiejskim

Specyfika rozwoju i edukacji uczniów zdolnych w środowisku wiejskim jest związana ze społecznymi konsekwencjami mieszkania w małej miejscowości, szczególnie jeśli jest tu mowa o wsiach znajdujących się w znacznym oddaleniu od ośrodków miejskich z ludnością zakorzenioną od pokoleń w tej lokalizacji. Specyfika ta dotyczy całego środowiska wychowawczego – rodziców i nauczycieli, ale także własnych działań uczniów na rzecz rozwoju swojego potencjału.

Środowisko rodzinne jest o tyle ważne, że szkoła nie zawsze jest w stanie zapewnić możliwości rozwoju wszystkich zdolności kierunkowych swoich uczniów, a także dlatego, że na ogół działania szkoły skierowane na rozwój talentów nie są wystarczające (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2015). Zaangażowanie rodziców w edukację dziecka zwiększa jego motywację do uczenia się. Zaangażowanie to może się przejawiać zainteresowaniem postęпами w nauce, może przyjmować formę rozmowy z dzieckiem, pomoc w realizacji prac domowych czy odpytywanie. Istotne jest także zapewnienie dostępu do potrzebnych materiałów, pomocy, lecz również instytucji kultury (Matyjas, 2012).

Tymczasem badania pokazują, że rodzice mieszkający na wsi mają niższe aspiracje w stosunku do swoich dzieci; znaczny odsetek nie oczekuje od dzieci wyższego wykształcenia (Fedorowicz, Choińska-Mika, Walczak, 2014). Mając także niższe wykształcenie i niższy status socjoedukacyjny, kształtują u swoich dzieci niższe kompetencje językowe, których szkoła nie niweluje (Borawska, 2003). Są także mniej aktywni, w porównaniu z rodzicami ze środowiska miejskiego, w zakresie rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności swoich dzieci, lecz także w zakresie

²⁷ Zdaniem autorów raportu w najtrudniejszej sytuacji są osoby, które mieszkają w odległości od 6 do 15 km od miast powiatowych. Jest to odległość, która sprawia, że nie tworzy się obiektów, które są dostępne w pobliskim ośrodku miejskim, a jednocześnie jest ona na tyle duża, że wymaga posiadania samochodu lub dostępu do transportu publicznego, by z takich ośrodków korzystać (Stępnik i in., 2020).

wielości i różnorodności strategii i działań (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013; 2015).

Rodzice dzieci mieszkających na wsi dostrzegają wiele rodzajów zdolności swoich pociech: od zdolności artystycznych (plastycznych, muzycznych, aktorskich), poprzez matematyczne, sportowe, przyrodnicze i inne. Nie wszystkie są rozwijane adekwatnie do możliwości dzieci – ze względu na brak oferty wspierającej w najbliższym otoczeniu²⁸. Specyficzną kategorią zdolności dzieci w wieku wczesnoszkolnym zauważanych przez rodziców wiejskich były zdolności techniczne, które odnosiły się jedynie do chłopców. Te ostatnie predyspozycje nie miały odzwierciedlenia w osiągnięciach przedmiotowych w szkole, lecz były rozwijane w warunkach domowych, najczęściej pod opieką ojców (Łukasiewicz-Wieleba, 2018). Rodziny stanowią dla młodych ludzi w środowisku wiejskim istotną sieć wsparcia. Są to zazwyczaj rodziny wielopokoleniowe, w których także dziadkowie angażują się w wychowywanie dzieci.

Nie mniej ważni w procesie rozpoznawania i rozwijania zdolności uczniów są nauczyciele. Badania Joan Freeman wskazują na to, że nominacje nauczycielskie są istotnym elementem rozpoznania zdolności uczniów, jednak znaczenie mają w tym procesie także uwarunkowania społeczne i kulturowe. Te ostatnie są ważne, dlatego że nauczyciele przywiązują szczególnie dużą wagę do osiągnięć szkolnych swoich uczniów i te właśnie traktują jako wyznacznik zdolności (Freeman, 2015).

Nauczyciele uczący w szkołach wiejskich, są połączeni z innymi mieszkańcami nie tylko więziami zawodowymi, lecz także rodzinnymi i sąsiedzkimi, co często przekłada się również na łatwość oraz jakość komunikacji z rodzicami uczniów. Jednocześnie można zauważyć, że w małych środowiskach wiejskich, przepływ informacji jest bardzo dynamiczny, uczniowie i ich rodziny, lecz także nauczyciele, nie są osobami anonimowymi.

²⁸ Środowisko wiejskie traktowane jest przez badanych rodziców jako inhibitor rozwoju zdolności muzycznych, gdyż nie ma w bliskim otoczeniu szkół muzycznych; matematycznych – szczególnie jeżeli w szkole publicznej nie są prowadzone dodatkowe zajęcia rozwijające; społecznych – ze względu na wyludniającą się wieś i niewielką liczbę dzieci. Ponadto głównym problemem jest odległość od miasta, a nawet od samej szkoły, wymuszająca dowożenie dzieci na lekcje i ewentualne zajęcia dodatkowe (Łukasiewicz-Wieleba, 2018).

Z kolei w odniesieniu do uzdolnień sportowych zauważa się, że młodzi mają dostęp do klubów sportowych, w których jednak istnieje głównie nastawienie na kształtowanie sportowca wyczynowego (Strzezińska, Wiśnicka, 2011).

Badania dotyczące roli nauczyciela w środowisku wiejskim prowadziła Justyna Miko-Giedyk (2014). Wśród wypowiedzi studentów pochodzących z terenów wiejskich, dotyczących oczekiwań wobec nauczycieli w środowisku wiejskim, pojawiły się m.in.: akceptacja każdego dziecka, bezstronność formułowanych ocen, bycie autorytetem dla uczniów, wzorem do naśladowania, także pod względem moralnym. W kontekście bezpośredniej pracy z uczniami oczekiwano od nauczycieli szkół wiejskich m.in.: rozbudzania pasji i zainteresowań, rozwijania zdolności, lecz także reagowania na sytuacje trudne emocjonalnie, wymagające wiedzy psychologicznej. Nauczyciel szkoły wiejskiej powinien wykazywać się znajomością regionu, w którym uczy, i okazywać szacunek dla tradycji tego regionu. Część wymagań skierowanych wobec nauczycieli ze szkół wiejskich odnosi się do organizowania uczniom czasu wolnego, w tym poprzez organizowanie spotkań z wartościowymi osobami-specjalistami oraz pozyskiwanie środków finansowych na organizowanie interesujących projektów. W ramach swoich działań nauczyciel powinien także przygotowywać uczniów do konkursów i olimpiad, organizować zajęcia rozwijające zdolności, prowadzić koła zainteresowań, jego zadaniem jest też wzmacnianie samooceny i samodzielności uczniów oraz doradztwo zawodowe (Miko-Giedyk, 2014).

W badaniach sondażowych skierowanych do nauczycieli, prowadzonych przez Mirosława Bobka (2018) w grupie pedagogów miejskich i wiejskich²⁹, wśród tych drugich mniejszy odsetek deklarował stosowanie wyszczególnionych przez badacza sposobów rozpoznawania zdolności, przy tym podczas identyfikacji uczniów zdolnych najczęściej brał pod uwagę wyniki osiągnięć szkolnych oraz prace i wytwory plastyczne. W mniejszym stopniu uwzględniano rozmowy z rodzicami, obserwację, rozmowę z dzieckiem oraz sporadycznie kierowano się opinią z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wśród zajęć oferowanych w szkołach wiejskich wyszczególniono głównie: zajęcia sportowe, matematyczne, informatyczne i z języka obcego, rzadziej wokalne, a jedynie sporadycznie z edukacji regionalnej i twórcze. Sami nauczyciele proponowali swoim uczniom przede wszystkim zajęcia teatralne, przyrodnicze i szachowe (10 lub kilkanaście deklaracji). Przy tym nauczyciele ci współpracowali na rzecz uczniów zdolnych przede wszystkim z rodzicami, pedagogiem i psychologiem szkolnym.

²⁹ Próba obejmowała 53 nauczycieli ze środowiska miejskiego i 51 – wiejskiego.

Należy podkreślić, że wszystkie deklaracje nauczycieli ze środowiska wiejskiego były rzadsze niż tych ze środowiska wiejskiego.

Jak wskazują wyniki raportu IBE *Liczą się nauczyciele*, pedagodzy ze szkół wiejskich rzadziej poświęcają czas na organizowanie i prowadzenie zajęć dodatkowych dla swoich uczniów w ramach pozaszkolnej aktywności zawodowej (Fedorowicz, Choińska-Mika, Walczak, 2014). Może to wynikać z mniejszego zapotrzebowania na takie zajęcia oraz mniejszej gotowości do ponoszenia opłat za uczestnictwo w zajęciach dodatkowych w środowisku wiejskim, lecz także z niechęci nauczycieli do podejmowania dodatkowych aktywności na rzecz swoich uczniów.

Badania młodzieży wiejskiej skłoniły Agnieszkę Strzeмиńską i Marię Wiśnicką – autorki raportu *Młodzież na wsi*, do wskazania deficytów, które dotyczą uczniów z terenów wiejskich. Należą do nich deficyt dostępu: do atrakcyjnych zajęć i instytucji (możliwy dla tych, którzy najlepiej sobie radzą); do kultury; do działań na peryferiach (poza centralnymi miejscowościami sporadycznie organizowane są działania skierowane na młodych); do przewodników (czyli dostępu do osób, które pokazują nowe możliwości działania i poszerzają horyzonty); do partnerów (gdyż instytucje organizują zajęcia dla młodzieży, a nie z młodzieżą); do informacji o programach (takie informacje posiadają jedynie pracownicy instytucji, stąd sporadycznie trafiają one do osób, które mogłyby z nich skorzystać). Oprócz tego istnieją także deficyty związane z opinią mieszkańców określonego miejsca na temat możliwości rozwoju i działań w określonym typie miejscowości, na wsi oznacza rezygnację z sięgania do zasobów lokalnych, co „przywyczaja młodych do poczucia, że w małej miejscowości nic się nie dzieje i nic się nie uda” (Strzeмиńska, Wiśnicka, 2011, s. 68). Szczególnie dotkliwe są problemy, nazwane przez autorki raportu deficytami horyzontu wyboru. Dotyczy to konieczności szybszego dojrzewania i usamodzielnienia się młodych ludzi, co ogranicza czas przeznaczony na adekwatny do ich możliwości wybór przyszłej drogi. Kolejnymi aspektami są: deficyt pomysłów na działania i źródeł inspiracji oraz deficyt alternatyw (szczególnie dla tych osób, które związane są z możliwościami ich rodziny, a nie ich osobistym potencjałem), a także deficyt doświadczeń, związany z funkcjonowaniem w niewielkiej przestrzeni, małych sieciach społecznych i niewielkiej liczby doświadczeń (Strzeмиńska, Wiśnicka, 2011).

W badaniach Bożeny Matyjas ujawnił się fakt, że uczniowie szkoły wiejskiej chętnie się uczą, ale głównie w murach szkoły. Przy tym około jednej trzeciej badanych uczęszcza na zajęcia wyrównawcze organizowane przez szkołę i analogiczny odsetek w ogóle nie korzysta z oferty pozalekcyjnej placówki, prawie połowa uczniów zaś – nie korzysta także z zajęć dodatkowych organizowanych poza szkołą (Matyjas, 2012).

Aleksandra Bochniarz i Anna Grabowiec (2019) podkreślają, że w szkołach wiejskich poświęca się mało uwagi uczniom zdolnym, w tym nie prowadzi się systematycznej identyfikacji zdolności, nauczyciele koncentrują się głównie na zdolnościach poznawczych, zaś praca z uczniami zdolnymi polega głównie na stawianiu wyższych wymagań, zadawaniu trudniejszych prac domowych oraz dopasowaniu kryteriów oceny.

Znaczącym ograniczeniem dotyczącym mieszkańców wsi jest utrudniony dostęp do miejsc upowszechniania kultury. Wynika z niego brak możliwości częstego uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych i artystycznych, ale także ograniczenia w rozwoju zdolności artystycznych i możliwości kształcenia się w tym zakresie (ze względu na konieczność dojazdów oraz koszty specjalistycznej edukacji). Istniejące systemy stypendialne dla uczniów uzdolnionych artystycznie ze środowisk wiejskich jedynie w minimalnym stopniu łagodzą te trudności (*Kultura a kapitał społeczny...*, 2014).

Przytoczone wcześniej analizy wskazują na to, że pomimo coraz lepszych warunków życia na wsi, rozpoznawanie i rozwijanie zdolności młodych ludzi jest wyzwaniem szczególnie trudnym ze względu na specyfikę środowiska wiejskiego. Tym bardziej warto prowadzić badania dotyczące sytuacji ucznia zdolnego w szkole wiejskiej, aby móc w dalszej perspektywie zapewnić mu skuteczną pomoc.

Opis procedury badawczej i uczestników badań

Analiza istniejącego stanu wiedzy na temat edukacji w środowisku wiejskim i jej różnorodnych uwarunkowań skłoniła autorki prezentowanego opracowania do zaplanowania i przeprowadzenia badań pozwalających na znalezienie odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

Jakie są opinie nauczycieli szkół wiejskich na temat uczniów zdolnych?

Jakie ich cechy i zachowania dostrzegają?

Jak nauczyciele ci oceniają możliwość rozwoju dziecięcych zdolności w szkołach wiejskich?

Na jakie trudności zdaniem badanych nauczycieli natrafia dziecko wiejskie w rozwoju zdolności?

Jak układa się i jakie formy przyjmuje współpraca nauczycieli szkół wiejskich z rodzicami?

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego realizowaną z wykorzystaniem techniki ankietowej. Opracowano kwestionariusz ankiety w wersji elektronicznej, z wykorzystaniem aplikacji Google Forms, a następnie rozesłano go do celowo wybranych szkół. Kwestionariusz zawierał znaczną liczbę pytań otwartych dających możliwość uczestnikom badań pełniejszej prezentacji i uzasadnienia swojego stanowiska.

Grupę nauczycieli szkół wiejskich dobrano, kierując się dostępnością badawczą. Badaniami objęto 18 nauczycieli szkół wiejskich znajdujących się na terenie województwa lubelskiego, powiat lubelski³⁰. Grupa ze względu na liczebność i sposób doboru nie pretenduje do miana reprezentatywnej, jednak odpowiedzi badanych okazują się interesujące ze względu na możliwość weryfikacji narzędzia badawczego oraz jako początek szerszej zakrojonych badań. Interesujące mogą być także wyniki opisu działań na rzecz zdolnych właśnie w tej konkretnej społeczności.

Uczestnikami badań byli nauczyciele szkół, które nie są zlokalizowane blisko większych ośrodków miejskich, uczniowie i ich rodzice są związani ze środowiskiem wiejskim i jego specyfiką. Badani nauczyciele pracują w szkołach o małej liczebności uczniów tak w całej placówce, jak i poszczególnych klasach. Liczba uczniów w przypadku jedenastu z tych szkół mieści się w przedziale 100–135, a przypadku pięciu w przedziale 200 do 320 (trzech nauczycieli nie podało szacunkowej liczby uczniów w szkole, w której pracują). Respondenci nie pracują w klasach łączonych, a średnia liczebność klas jest mała. Można byłoby sądzić, że sprzyja to indywidualizacji podejścia do uczniów, co jest szczególnie ważne w przypadku pracy ze zdolnymi.

Czy jednak czynnik związany z małą liczebnością klas, nauką w małych, dobrze znających się grupach faktycznie przekłada się na efektywną pracę z uczniami zdolnymi w szkołach wiejskich? W ocenie 11 badanych nauczycieli szkoły, w których pracują są przyjazne dzieciom posiadającym zdolności lub uzdolnienia kierunkowe, w opinii trzech nie spełniają one takiej

³⁰ Były to szkoły podstawowe ulokowane w miejscowościach: Wojciechów, Miłocin, Łubki, Palikije, Maszki. Miejscowości te znajdują się w odległości ok. 15–25 km od Lublina.

roli, a jedna wypowiedź ukazuje niejednoznaczne stanowisko uzasadnione stwierdzeniem: „zdolności uczniów rozwijane są w stopniu niskim, gdyż od wielu lat obserwuje się liczną pomoc uczniom z dysfunkcjami”.

Badani nauczyciele to w większości kobiety (15 osób), co jest typowe dla tego zawodu. Są to osoby w różnym wieku – wiek trzech znajduje się w przedziale 20–30 lat, czterech w przedziale 31–40 lat, sześciu w przedziale 41–50 lat i pięciu w przedziale 51–50 lat. W grupie dominują nauczyciele o wysokim stopniu awansu zawodowego – dziesięciu z nich to nauczyciele dyplomowani. Pozostali badani to: dwóch nauczycieli mianowanych, czterech kontraktowych i dwóch nauczycieli stażystów. Dominują w tej grupie nauczyciele o stażu pracy 16–25 lat (7 osób), czterech nauczycieli ma staż 6–15 lat i również czterech pracuje w zawodzie nauczyciela więcej niż 25 lat, staż trzech nauczycieli mieści się w przedziale 0–5 lat. Trzynastoosobową grupę stanowią nauczyciele przedmiotowi uczący w klasach starszych. Pozostałe pięć osób to nauczycielki zerówki lub edukacji wczesnoszkolnej. Sześciu nauczycieli uczy przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, czterech humanistycznych, pięciu nauczycieli pracuje w edukacji zintegrowanej, dwoje z nich dodatkowo uczy jęz. angielskiego albo plastyki, jest wśród nich także nauczyciel realizujący doradztwo zawodowe. Są to nauczyciele aktywni, pełniący dodatkowe funkcje w szkole, wśród nich znajdują się: lider zespołów przedmiotowych; bibliotekarz, wychowawca, opiekun samorządu uczniowskiego; pedagog; administrator dziennika elektronicznego i strony WWW; nauczyciel wspomagający; nauczyciel świetlicy środowiskowej.

Uczniowie zdolni w opiniach nauczycieli szkół wiejskich

Większość badanych nauczycieli (15) odpowiedziała, że w klasach, w których uczą, występują uczniowie zdolni. Osobami, które wybrały odpowiedź „nie”, wskazującą na to, że w ich szkołach nie ma uczniów zdolnych, są: długoletnia nauczycielka nauczania początkowego, młoda nauczycielka biologii, starszy wiekiem nauczyciel stażysta z długoletnim doświadczeniem zawodowym. Interesujące jest to, czy negatywna odpowiedź wynika z czynników tkwiących po stronie nauczyciela (wypalenie zawodowe, rozczarowanie zawodem, zawyżone oczekiwania wobec uczniów, brak kompetencji w identyfikacji zdolnych itp.), czy wiąże się z tym, że rzeczywiście w tych

placówkach ci właśnie nauczyciele uczą wyłącznie dzieci z przeciętnymi lub niskim zdolnościami.

Nauczyciele dostrzegający uczniów zdolnych w swoich klasach podali również przesłanki, którymi się kierowali, wskazując uczniów. Wymienili oni zachowania lub cechy, na podstawie których uznali ucznia za zdolnego. Najczęściej podawanym wskaźnikiem były wyniki w nauce i sprawdziany (11), ciekawość, dociekliwość (5). Takie cechy jak: szeroka wiedza ogólna, szybkie tempo rozwiązywania zadań, poprawne myślenie, praca na lekcji, dodatkowa aktywność uzyskały po trzy wskazania, a wyniki diagnoz, potencjał edukacyjny, wyniki konkursów przedmiotowych, bogate słownictwo po dwa wskazania. Zdecydowana większość nauczycieli wymieniała kilka cech będących podstawą uznania ucznia za zdolnego. *Zadawanie pytań na dany temat, szybkie tempo pracy, wykonywanie dodatkowych zadań, większe niż zwykle zainteresowanie danym zagadnieniem/ /czynnością, przynoszenie dodatkowych pomocy na zajęcia* – to cechy, które wymienia młoda nauczycielka wychowania przedszkolnego. Nauczycielka przyrody i geografii z długoletnim stażem pracy opisując zdolnych, wskazuje na ich zachowania: *zdolni uczniowie jej zdaniem wykazują się dużym potencjałem edukacyjnym, osiągają wysokie wyniki w nauce, mają osiągnięcia w konkursach, rozwijają swoje zainteresowania*. Dla nauczycielki jęz. polskiego ważnym wyznacznikiem zdolności są: *osiągnięcia edukacyjne, czyli oceny, aktywność na zajęciach, wyniki konkursów przedmiotowych*, natomiast nauczycielka biologii wskazuje na: *zainteresowanie przedmiotem, dodatkowe pytania ucznia, prace pisemne wykonane na maksymalną liczbę punktów, chęć zgłębiania wiedzy, wykonywania prac dodatkowych*; inny polonista jako kluczowe cechy zdolnych wymienia *łatwość uczenia się, bogate słownictwo, rozległa wiedza wykraczająca poza poziom ponadpodstawowy, otwartość na nowinki naukowe*.

Uczniowie zdolni zdaniem badanych wyróżniają się tym, że zawsze mają wysoką średnią ocen szkolnych (14 wskazań), osiągnięcia w konkursach i olimpiadach na szczeblu wyższym niż szkolny (10 wskazań), systematycznie uczęszczają na zajęcia rozwijające zdolności (np. do szkoły muzycznej, do klubu sportowego itp.) (10 wskazań), mają osiągnięcia w zawodach sportowych na szczeblu wyższym niż szkolny (9 odpowiedzi); otrzymują stypendium za osiągnięcia naukowe lub sportowe (8 odpowiedzi). Z podanego opisu wynika, że badani nauczyciele za główne kryterium wyróżniające

uczniwa zdolnego spośród pozostałych uznają osiągnięcia w nauce i konkursach. Ważnym aspektem wskazującym na zdolności/uzdolnienia uczniów są pozaszkolne działania młodych w placówkach specjalistycznych przeznaczonych dla uczniów uzdolnionych kierunkowo – szkoła muzyczna, klub sportowy itp. Jest to potwierdzenie posiadanych zdolności/uzdolnień przez zewnętrzne instytucje.

Dwóch nauczycieli zaznaczyło, że uczniowie zdolni mają indywidualny tok nauki, a jeden, że mają indywidualny program nauki. Te dwie formy wsparcia zdolnych są wskazywane rzadko, zapewne nie tyle dlatego, że są nieznanne, ale z tego powodu, że sami uczniowie rzadko z nich korzystają.

Badanych nauczycieli zapytano również o niekorzystne rozwojowo zjawiska towarzyszące zdolnościom. Najczęściej dostrzeganym zaburzeniem, którego doświadczają zdolni, jest ADHD wymieniane przez 14 osób, następnie wzmożone pobudliwości psychiczne (12) i zespół Aspergera (9). Siedmiu badanych wspomina o Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych, sześciu o perfekcjonizmie, a czterech wymienia nonkonformizm i depresję. Uczeń zdolny w opisie nauczycieli jawi się więc nie tylko jako ten, który dobrze wpisuje się w wymagania szkoły, lecz także jako osoba, której zachowanie może odbiegać od przyjętych norm.

Wydawałoby się, że niełatwo jest znaleźć spójność między deklarowanymi opisami zdolnych akcentującymi ich osiągnięcia a problemami psychologicznymi zdolnych. Niemniej jednak obraz nakreślony wynikami tych odpowiedzi pokazuje, że badani nauczyciele mają doświadczenie pracy ze zdolnymi i liczą się z możliwościami wystąpienia u nich specyficznych trudności.

Praca nauczyciela z uczniami zdolnymi

Dziesięciu spośród osiemnastu badanych nauczycieli wymienia własne sposoby pracy ze zdolnymi. Słowem „kluczem”, którego używają, jest bliżej nieokreślona indywidualizacja (5) oraz indywidualizacja wymagań, indywidualizacja toku lekcji, metod i technik nauczania (3), wzbogacenie treści lekcji, zadawanie dodatkowych, trudniejszych zadań (5), zróżnicowane tempa pracy na lekcji, zróżnicowanie pracy domowej. Jeden z nauczycieli umożliwia zdolnemu uczniowi współprowadzenie lekcji, a inny proponuje zajęcia wyrównawcze i rozwijające zainteresowania. Przykładem opisanych aktywności nauczycieli są ich wypowiedzi: *Staram się wzbogacić*

lekcję o dodatkowe informacje, zadania; Wykorzystuję potencjał tych uczniów do zaprezentowania ciekawostek, fragmentu zajęć, proponuję wykonanie dodatkowych prac.

Nauczyciele proszeni o podanie przykładów własnej pracy ze zdolnymi wymieniają: organizację zajęć dodatkowych (6), konsultacje (2), przygotowanie do konkursów (4), czyli organizację pracy poza lekcją dedykowanej właśnie uczniom zdolnym. Ponadto wskazują na działania podczas zajęć: dodatkowe zadania i karty pracy (4), pracę nad projektem, umożliwienie zdolnym współprowadzenia lekcji (2) oraz zachętę do pomocy innym, słabszym uczniom. Jedna z osób wymienia dodatkowo indywidualizację pracy na lekcji oraz domowej, a także indywidualny program nauczania. Nauczyciele często wymieniają kilka form działań, jednocześnie pisząc: *stosuję ukierunkowane metody pracy – uczniowie zdolni są ekspertami, pomagają uczniom mającym trudności, przygotowują elementy lekcji, przygotowuję ich do udziału w konkursach*. Przykładem pracy ze zdolnymi jest zdaniem jednej z nauczycielek *indywidualizacja pracy na lekcji oraz domowej, organizacja zajęć rozwijających, przygotowywanie do konkursów, indywidualny program nauczania dla ucznia zdolnego, a innej rozszerzanie, pogłębianie, różnicowanie treści nauczania poprzez dodatkowe karty pracy*.

Szkoła wiejska a identyfikacja i rozwijanie zdolności

Odpowiadając na pytanie: Czy uważa Pan/i, że w klasie szkolnej jest możliwe trafne rozpoznanie zdolności ucznia, 14 osób wybrało odpowiedź „tak”, trzy – „nie wiem”, jedna „trudno powiedzieć”. Refleksja tej ostatniej osoby uzasadnia jej stanowisko: *zależy to od liczebności klasy i atmosfery naukowej w niej panującej. Jeżeli w klasie panuje moda na tzw. nie uczyć się, nie wychylam się – to jest to problem, ale da się wylapać takich uczniów, oni bowiem wcześniej czy później się sami odkryją*.

Nauczyciele często nie wiedzą, czy w szkole są procedury służące rozpoznawaniu zdolności uczniów (6) lub twierdzą, że takich procedur nie ma (5). Siedmiu nauczycieli twierdzi, że w ich szkołach są takie procedury.

Trudności uczniów zdolnych

wskazywane przez nauczycieli szkół wiejskich

Trudności dziecka mieszkającego na wsi, które chciałoby rozwijać swoje zdolności rozpatrywano w trzech środowiskach: szkolnym, rodzinnym i lokalnym (mając na myśli specyfikę mieszkania na wsi).

Nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie trudności, na jakie narażone jest dziecko, które chciałoby rozwijać swoje zdolności w ich szkole. Odpowiedzi badanych wskazują przede wszystkim na brak czasu nauczycieli, aby zajmować się zdolnymi uczniami (12), następnie jedenastu nauczycieli wskazuje na brak dodatkowych zajęć kierunkowych oraz brak środków samorządowych na takie działania. Na brak warunków materialnych, aby pomóc dziecku (np. brak wyposażenia sali gimnastycznej, plastycznej, informatycznej itp.) skarży się siedmiu nauczycieli. Niechęć do pracy ze zdolnymi lub niekompetencję nauczycieli wskazuje po jednym badanym. Reasumując, można stwierdzić, że nauczyciele widzą trzy główne przyczyny zaniedbań w opiece nad zdolnymi: przeciążenie nauczycieli, brak środków materialnych i zajęć dodatkowych oraz braki tkwiące w niewystarczającej bazie lokalowo-sprzętowej.

Wśród problemów rodzinnych, na które może być narażone dziecko, które chciałoby rozwijać swoje zdolności na pierwszy plan wysuwają się dwa kierunki – brak zrozumienia dla dziecka i jego potrzeb (13), brak zainteresowania rodziców rozwojem dziecka (11), a ponadto brak czasu rodziców (13) i brak wzorców spędzania wolnego czasu (np. preferowanie gier komputerowych, oglądania telewizji itp.) (11). Te wypowiedzi bardzo niepokoją i wskazują na to, że zdaniem nauczycieli rodzice nie mają wiedzy, czasu i gotowości do spędzania go z dzieckiem, a dziecko pozostawione samo sobie lub szkole nie rozwinie zdolności w takim stopniu, w jakim mogłoby je rozwinąć, mając wsparcie rodzicielskie. W badanym środowisku wiejskim dają się zauważyć również aspekty związane z ubóstwem (8) lub niewydolnością wychowawczą rodziców (7) i nie są to przypadki odosobnione. Co trzeci badany zauważa, że są w ich środowisku również tacy rodzice, którzy mają przekonanie, że dziecko nie potrzebuje wsparcia w zakresie rozwoju zdolności.

Nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie trudności, na jakie ich zdaniem jest narażone dziecko, które chciałoby rozwijać swoje zdolności w środowisku lokalnym. Odpowiadając zwrócili uwagę przede wszystkim

na nadmierne zainteresowania mediami wśród dzieci i młodzieży (13), czyli na aspekt tkwiący w samych wyborach uczniów. Ponadto jedenastu nauczycieli stwierdziło, że mogą to być duże odległości od miejsc rozwoju zdolności oraz brak infrastruktury (np. domów kultury, boisk itp.) w środowisku (10) lub niska jakość oferty zajęć dodatkowych dostępnych w okolicy (7). Znaczna grupa osób (7) zauważyła, że nie sprzyjają rozwojowi zdolności negatywne wzorce środowiskowe (np. moda na „gangi”, uczestniczenie w grupach łamiących normy społeczne itp.), czyli te cechy, które tkwią w środowisku rówieśniczym.

Kontakty nauczycieli zdolnych z rodzicami uczniów

Warunkiem koniecznym efektywnego rozwoju dziecięcych zdolności jest współpraca nauczycieli z rodzicami. Na pytanie o systematyczny kontakt z rodzicami swoich uczniów dwunastu nauczycieli udzieliło odpowiedzi twierdzącej, dwóch wybrało odpowiedź „tylko z niektórymi”.

Kontakt z rodzicami uczniów odbywa się głównie na zebraniach szkolnych (17) oraz poprzez dziennik elektroniczny (17), ale również w czasie osobistych spotkań „przy okazji” (13), przez telefon (9). Zdecydowanie rzadziej pojawiają się odpowiedzi: w czasie dni otwartych w szkole (3), przez pocztę elektroniczną (2) rozmowy indywidualne (1). Odpowiedzi wskazują na to, że najczęściej wybierane są te formy, które przekazują jednocześnie informację większej grupie rodziców uczniów. Te propozycje, które wiążą się z intencjonalnie podejmowanym indywidualnym kontaktem zdarzają się rzadziej. Pięciu nauczycieli ocenia bardzo pozytywnie współpracę z rodzicami, sześciu dobrze, a aż siedmiu dostatecznie.

Główne tematy rozmów z rodzicami to problemy wychowawcze (17), oceny szkolne (15), motywacja do nauki ucznia (12), oczekiwania rodziców wobec szkoły (11), trudności ucznia z poszczególnymi przedmiotami (10), wskazania do indywidualnej pracy w domu (8), zaniżone osiągnięcia ucznia (8), wybitne osiągnięcia ucznia (8), problemy rodzinne (7), wycieczki (1). Niepokój budzi dominacja negatywnej tematyki rozmów z rodzicami, również wśród tych nauczycieli, którzy są opiekunami uczniów zdolnych. Połowa nauczycieli nie mówi o osiągnięciach uczniów zdolnych. Taki obraz rozmów zniechęca rodziców do działań na rzecz rozwoju zdolności, a koncentruje uwagę środowiska wychowawczego na niedociągnięciach i kłopotach.

Trudno przy takiej charakterystyce mieć nadzieję, że rodzice i nauczyciele będą inspirować młodych do pracy nad sobą i osiągnięcia sukcesów.

Zapytano także nauczycieli, czy włączają rodziców w proces identyfikacji zdolności dziecięcych. Okazało się, że tylko sześciu zna pojęcie „nominacji rodzicielskich”, a więc trudno się spodziewać, że włączą rodziców w ten proces. W siedmiu przypadkach zdarzyło się tak, że rodzice informowali nauczycieli o zdolnościach, talentach lub wysokich możliwościach swojego dziecka: Jedna osoba prosiła o objęcie indywidualnym programem nauczania; inny rodzic wskazał na zainteresowanie historią, kolejny rodzic poinformował, że uczennica posługuje się językiem angielskim na poziomie zaawansowanym, gdyż przez kilka lat uczęszczała do szkoły w Wielkiej Brytanii. Inna uczennica przybyła zza granicy. Rodzice poinformowali, że obserwują u niej szczególne zdolności i zainteresowanie matematyką. Dziewczynka ta została przebadana w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dziecko uczęszczało na dodatkowe zajęcia, realizowało program dla dzieci zdolnych. Czasem informacja taka ma charakter przypadkowy, pojawia się np. przy okazji konieczności zwolnienia dziecka z lekcji na występ, zawody. Zdarzało się, w ocenie nauczycieli, że nominacje rodziców były pochodną wygórowanych ambicji rodziców, którzy doszukiwali się niebywałych talentów u swojego dziecka.

Podsumowanie i dyskusja wyników

Szkoła jest instytucją, która funkcjonuje na różnych poziomach i w różnych kontekstach oraz podlega ocenie instytucji (kuratorium oświaty, samorząd) oraz osób (rodziców, uczniów, mieszkańców danej miejscowości) (Michalska, 2020). Także nauczyciele są uwikłani w wiele zależności, starając się wywiązywać zarówno ze swoich obowiązków formalnych, jak i tych niewerbalizowanych, lecz wyrażanych poprzez oczekiwania społeczne lub własne poczucie powinności.

Od nauczycieli ze środowiska wiejskiego oczekuje się m.in., że będą tymi, którzy zadbają o wzmocnienie szans edukacyjnych swoich uczniów, pomogą przezwyciężyć bariery edukacyjne. Rolą nauczyciela na wsi jest nie tylko uczenie, lecz także podejmowanie działań, które ożywiają środowisko oraz przekazywanie pozytywnych perspektyw i wartości (Dróżka, 2005). Uczniowie ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią znaczące wyzwanie, a jednocześnie generują konieczność podjęcia dodatkowej pracy,

często wykraczającej poza posiadane kompetencje. Takimi uczniami są także uczniowie zdolni.

Co więcej, współcześnie oczekuje się od nauczyciela także kompetencji specjalistycznych, związanych z realizowanym przez niego w szkole przedmiotem, w tym troski o zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz wyrównywanie szans edukacyjnych (Miko-Giedyk, 2014). Na przestrzeni minionych miesięcy istotne także stały się kompetencje komunikacyjne oraz w zakresie posługiwania się technologią informacyjną w obszarze dydaktyki zdalnej, nawet pomimo braków w wyposażeniu placówki w dobrej jakości sprzęt i łącza internetowe (Michalska, 2020).

W prezentowanych badaniach nauczyciele pokazują, że posiadają wiedzę na temat przesłanek rozpoznania zdolności uczniowskich, chociaż ich uwaga jest skierowana głównie na możliwości poznawcze, mające swój wyraz w osiągnięciach edukacyjnych oraz zaangażowanie w ramach danego przedmiotu (Nęcka, 2003; Limont, 2010; Łukasiewicz-Wieleba, 2018). Są to kategorie pedagogiczne, których wskaźniki są możliwe do dostrzeżenia w czasie obserwacji lekcji lub aktywności poza lekcjami. Badani nauczyciele zauważają także trudności rozwojowe, które towarzyszą uczniom zdolnym. Deklarują dostrzeganie takich zaburzeń jak ADHD, zespół Aspergera oraz wzmożone pobudliwości psychiczne. O ile przy dwóch pierwszych można założyć, że minione lata nastawione na edukację włączającą, przyczyniły się do wzrostu kompetencji diagnostycznych w zakresie ADHD oraz zespołu Aspergera, o tyle zaskakujące są tak liczne deklaracje rozpoznania wzmożonych pobudliwości psychicznych³¹. Aktualnie na ten temat nie ma w Polsce rozbudowanej literatury przedmiotu. Nie ma także dostępu do narzędzi diagnostycznych, które wspierałyby nauczycieli w rozpoznawaniu tych cech rozwojowych uczniów zdolnych. Dlatego można przypuszczać, że pojęcie to jest mylone przez nauczycieli z nadpobudliwością młodych ludzi. Jednocześnie w ocenie znaczącej większości badanych nauczycieli klasa szkolna jest miejscem, w którym możliwe jest trafne rozpoznanie zdolności, nawet pomimo trudności organizacyjnych czy klimatu klasy. Istotne wydaje się, że nauczyciele nie mają świadomości czy szkoła

³¹ Wzmożone pobudliwości psychiczne, odnoszące się do większej wrażliwości i intensywności przeżyć, mają, zgodnie z teorią Kazimierza Dąbrowskiego pięć rodzajów. Jest to wzmożona pobudliwość psychomotoryczna, sensoryczna, intelektualna, wyobrażeniowa i emocjonalna (Dąbrowski, 1975; Limont, 2014; Piechowski, 2015).

zapewnia im wsparcie proceduralne związane z rozpoznawaniem zdolności, lub wiedza, że takich procedur nie ma. To oznacza, że to na nauczycielach spoczywa konieczność samodzielnego podejmowania decyzji, czy i w jaki sposób taką identyfikację prowadzić. A w dalszej kolejności, nawet gdy dokonają rozpoznania pozytywnego, w jaki sposób zdolności swoich uczniów rozwijać.

Wśród repertuaru oddziaływań badanych nauczycieli skierowanych na uczniów zdolnych pojawiają się takie, które są szeroko upowszechniane w metodykach pracy z uczniami zdolnymi (np. indywidualizacja, wzbogacanie, pogłębianie, zróżnicowanie treści, metod i form, tutoring koleżeński, przygotowanie do konkursów).

Odpowiedzi nauczycieli, które dotyczą ograniczeń rozwoju zdolności ucznia mieszkającego na wsi, wskazują na istotne inhibitory stojące po stronie szkoły: materialne, lokalowo-sprzętowe oraz związane z brakiem zajęć dodatkowych dla dzieci i przeciążeniem nauczycieli. Mowa tu więc o zasobach szkoły oraz nauczycieli, które są niewystarczające do tego, by w większym zakresie wzmacniać potencjał dziecka (Łukasiewicz-Wieleba, 2018).

Rodzice na wsi w raporcie *Młodzież na wsi*, nazwani zostali abdykującymi. Jak piszą o tym autorki raportu: „Abdykacja rodziców ma dwie odsłony: rodzice dobrych, zdolnych dzieci, najczęściej dobrze sytuowani, abdykują, ponieważ wiedzą, że dzieci i tak sobie poradzą, a w razie niepowodzenia mogą im pomóc; rodzice, którzy sami nie odnieśli sukcesu, a ich dzieci radzą sobie przeciętnie albo źle, abdykują, ponieważ wiedzą, że nic nie mogą im zaoferować. (Strzemińska, Wiśnicka, 2011, s. 64). W prezentowanych badaniach nauczyciele wskazują także na inhibitory związane z rodziną dziecka: brakiem czasu, brakiem zainteresowania rozwojem, brakiem zrozumienia czy negatywnymi wzorcami spędzania czasu wolnego. Spostrzeżenia te wpisują się zarówno w opis „abdykujących rodziców”, jak i w autorefleksje rodziców, analizujących swoją rolę we wzmacnianiu potencjału dzieci (Łukasiewicz-Wieleba, 2018).

Trzecią kategorią ujawnionych w badaniach inhibitorów są te związane ze środowiskiem lokalnym. Odnoszą się one zarówno do środków finansowych gminy, które umożliwiają realizację zajęć dodatkowych, odległość od miejsca, w których takie zajęcia się odbywają, lecz także specyficzne cechy środowiska rówieśniczego, np. gotowość do łamania norm społecznych.

Nauczyciele wyrazili także swoje opinie na temat współpracy z rodzicami. Wskazali, że kontaktują się głównie na zebraniach szkolnych, przez dziennik elektroniczny czy w czasie osobistych spotkań. Są to standardowe, często wykorzystywane przez nauczycieli formy kontaktowania się z opiekunami (Trzcńska-Król, Pilipczuk, 2015). Tematy rozmów są zróżnicowane, w tym znaczna część badanych deklaruje informowanie o ocenach i motywacji do uczenia się, a mniej niż połowa deklaracji dotyczy wybitnych osiągnięć uczniów. Tym samym jedynie w nielicznych przypadkach do rodziców trafiają informacje o rozpoznaniu zdolności przez nauczycieli, rzadko pedagodzy pozyskują informacje o spostrzeżeniach rodziców oraz raczej sporadycznie są podejmowane są wspólne decyzje co do zakresu potrzebnych oddziaływań, by potencjał ten wzmacniać. Postawy te potwierdzają fakt, że szkoły wiejskie nie włączają rodziców do swoich planów i działań, nie korzystają z ich zasobów, nie pozwalają na współdecydowanie – inicjatywy współpracy są rzadkie i mało oczekiwane z obydwu stron (Strzemińska, Wiśnicka, 2011).

Podsumowując, przeprowadzone badania, chociaż o bardzo ograniczonym zasięgu, wskazują na to, że nauczyciele posiadają wiedzę na temat rozpoznawania i metod pracy z uczniami zdolnymi, co pozytywnie świadczy o skuteczności programów i projektów realizowanych w nurcie pedagogiki zdolności. Jednakże wiedza ta nie przekłada się na innowacyjność działań nauczycielskich, ich otwartość i gotowość do wykracania poza standardowe i ograniczone podejście do pracy z uczniami zdolnymi i ich rodzinami. Tym samym, pomimo wielu pozytywnych zmian, których doświadcza wiejskie środowisko edukacyjne, należy sądzić, że uczniowie zdolni ze szkół wiejskich mogą rozwijać pełnię swoich możliwości pod warunkiem, że będą mieli szczęście trafić na nauczyciela, który nie tylko ich zauważy, lecz także zachce z nimi pracować.

Zbadana i opisana specyfika małej społeczności lokalnej i jej działań na rzecz zdolnych nie jest wystarczająco rozpoznana i stawia przestrzeń do badań obszarów, których potencjał nie został jeszcze odkryty. Przedstawione rezultaty mają charakter pilotażowy wyznaczający kierunki dalszych badań nad możliwością wsparcia uczniów zdolnych w środowisku wiejskim.

Bibliografia

- Azano, A.P., Callahan, C.M., Brodersen, A.V., Caughey, M. (2017). Responding to the challenges of gifted education in rural communities. *Global Education Review*, 4, 62–77.
- Bobek, M. (2018). Wspieranie rozwoju ucznia zdolnego na drugim etapie edukacji. *Edukacja Humanistyczna*, 2(39), 31–43.
- Bochniarz, A., Grabowiec, A. (2019). Uczeń zdolny w rzeczywistości polskiej szkoły. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 38(3), 255–269.
- Borawska, K. (2003). Szanse edukacyjne dzieci z rodzin o niskim statusie socjo-edukacyjnym. W: A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie* (s. 351–364). Białystok: Trans Humana.
- CBOS. (2015). *Polacy o życiu na wsi*. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, 15.
- Coladarci, T. (2007). Improving the yield of rural education research: An editor's swan song. *Journal of Research in Rural Education*, 22(3), 1–9.
- Dąbrowski, K. (1975). *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezyntegrację pozytywną*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej.
- Dróżka, W. (2005). *Nauczycielska dojrzałość: pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Fedorowicz, M., Choińska-Mika, J., Walczak, D. (2014). *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji*. Warszawa: IBE.
- Freeman, J. (2015). Cultural Variations in Ideas of Gifts and Talents with Special Regard to the Eastern and Western Worlds. W: D.Y., Dai, C.K., Ching (red.), *Gifted Education in Asia* (s. 231–244). Charlotte (NC): Information Age Publishing.
- Howley, C.B., Harmon, H.L., Leopold, G.D. (1996). Rural scholars or bright red-necks? Aspirations for a sense of place among rural youth in Appalachia. *Journal of Research in Rural Education*, 12, 150–160.
- Kettler, T., Puryear, J.S., Mullet, D.R. (2016). Defining rural in gifted education research. *Journal of Advanced Academics*, 27, 245–265. doi:10.1177/1932202-X16656896
- Kultura a kapitał społeczny na wsi. Ewaluacja wsparcia kultury na obszarach wiejskich poprzez Programy Ministra Kultury (wersja 2.0). Raport końcowy*. (2014). Warszawa: MKiDN.
- Kwiecińska-Zdrenka, M. (2004). *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości? Młodzież wiejska na tle ogółu młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

- Limont, W. (2014). „Inny świat? Czy nieznany ich własny?”. Potencjał rozwojowy, wzmożona pobudliwość psychiczna a zdolności. *Psychologia Wychowawcza*, 47(5), 9–27.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności w narracjach rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2013). *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2015). Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności uczniów niepublicznych szkół wiejskich i miejskich oraz ich uwarunkowania. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 25, 127–149.
- Matyjas, B. (2012). Szanse edukacyjne dziecka wiejskiego: stan, uwarunkowania i perspektywy. *Chowanna*, 1, 165–177.
- Matyjas, B. (2019). Środowisko wiejskie jako przestrzeń edukacji szkolnej dzieci. *Pedagogika społeczna*, 3(73), 325–339.
- Mendel, M. (2005). Animacja współpracy środowiskowej na wsi. W: M. Mendel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej na wsi* (s. 16–29). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Michalska, S. (2020). Szkoła wiejska w czasie pandemii. *Wieś i Rolnictwo*, 3(188), 119–139.
- Miko-Giedyk, J. (2009). Udział szkoły i nauczyciela w procesie wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży wiejskiej. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości. (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)* (s. 226–242). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Miko-Giedyk, J. (2012). Kształcenie nauczycieli do wyrównywania szans edukacyjnych. W: J. Aksman, J. Pułka (red.), *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej* (s. 221–229). Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Miko-Giedyk, J. (2014). Oczekiwania wobec nauczyciela oraz jego roli w środowisku wiejskim – w świetle wypowiedzi studentów pedagogiki urodzonych i wychowanych na wsi. *Rozprawy Społeczne*, 3(8), 48–56.
- Miko-Giedyk, J. (2015). Wiedza i aktywność nauczycieli na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych uczniów szkół wiejskich. *Pareja*, 2(4), 118–133.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*. Gdańsk: GWP.

- Papież, J. (2006). *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Piechowski, M.M. (2015). „Jak ptak, wysokim lotem”: wzmoczone pobudliwości psychiczne u osób zdolnych. *Psychologia Wychowawcza*, 8, 122–137.
- Pilch, T. (2007). Środowisko lokalne. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Smak, M., Walczak, D. (2015). *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: IBE.
- Stępnik, K., Chlebicki, M., Dąbrowski, A., Hubert, W. (2020). *Równe traktowanie dzieci i młodzieży z obszarów wiejskich (w tym dzieci i młodzieży z niepełnościami) w dostępie do usług społecznych, zdrowotnych, edukacyjnych, sportowych i kulturalnych. Raport z badań*. Kraków: Centrum Doradztwa Rolniczego.
- Strzeмиńska, A., Wiśnicka, M. (2011). *Młodzież na wsi. Raport z badań*. Warszawa: Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.
- Styk, J. (2013). Wybrane wypowiedzi uczestników debaty. W: *Polska wieś 2012. Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju. Raport o stanie wsi, Biuletyn Forum Debaty Publicznej nr 23*, Wydawca: Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2015). Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej. *Psychologia Wychowawcza*, 50(8), 20–30.
- Trzcіńska-Król, M., Pilipczuk, B. (2015). *Media w komunikacji nauczycieli i rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wasilewski, K. (2009). Dostępność studiów wyższych dla młodzieży wiejskiej. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości. (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)* (s. 205–221). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2215-1208>

Karolina Jabłońska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9338-7421>

Doświadczenie kryzysowej edukacji zdalnej w opiniach nauczycieli uczniów zdolnych

Abstrakt: Celem artykułu jest przybliżenie doświadczeń nauczycieli uczniów zdolnych związanych z kryzysową edukacją zdalną wymuszoną przez pandemię COVID-19. Badania sondażowe objęły nauczycieli uczących w warszawskich szkołach realizujących program WARS i SAWA, który jest dedykowany wspieraniu uczniów zdolnych.

Badania pokazały, że na skutek nagłego wprowadzenia edukacji zdalnej, realizacja systemowej pracy z uczniami zdolnymi była bardzo trudna zarówno ze względu na problemy techniczne po stronie nauczycieli i uczniów, chaos i dowolność realizacji zajęć (w tym zajęć dodatkowych), niską motywację uczniów, zmianę jakości relacji społecznych. Pomimo to, część nauczycieli dostrzegła nowe możliwości w dydaktyce, które wykorzystali zarówno w pracy z klasami szkolnymi, jak i w kontaktach z uczniami zdolnymi, co pozwoliło na wypracowanie wielu dobrych praktyk oraz postulatów skierowanych do organów prowadzących.

Słowa kluczowe: kryzysowa edukacja zdalna, nauczyciele, edukacja zdolnych

The experience of crisis remote education in the opinion of teachers of gifted students

Summary: The article aims to present the experiences of teachers of gifted students related to the crisis in remote education caused by the COVID-19 pandemic. The survey covered teachers teaching in Warsaw schools implementing the WARS and SAWA programs, which are dedicated to supporting gifted students.

The research showed that as a result of the sudden introduction of remote education, the implementation of systemic work with gifted students was very difficult, both due to technical problems on the part of teachers and students, chaos and freedom in the implementation of activities (including extracurricular activities), low motivation of students, and a change in quality of social relations. Despite this, some teachers saw new opportunities in their teaching work, which they used both during work with school classes and in contacts with gifted students, which allowed for the development of several good practices and postulates addressed to the leading groups.

Keywords: crisis remote education, teachers, gifted education

Wprowadzenie

Wybuch pandemii COVID-19 przesłonił swym cieniem prawie wszystkie aspekty funkcjonowania społecznego, zmuszając do podejmowania niecodziennych rozwiązań w wielu obszarach życia, m.in. w edukacji. Uczniowie szkół na całym świecie niemal z dnia na dzień objęci zostali izolacją społeczną; zamknięto szkoły i wdrożono edukację zdalną (Murphy, 2020). Tym samym młodzi ludzie zostali przymuszeni do utrzymywania kontaktu z członkami społeczności szkolnej jedynie za pośrednictwem Internetu. Nauczyciele zostali obarczeni bezprecedensowym zadaniem zorganizowania edukacji na odległość dla swoich uczniów, z wykorzystaniem środków (wiedzy, kompetencji informatycznych i narzędzi – w tym sprzętu), którymi dysponowali w domu, bez uprzedniego przeszkolenia czy przygotowania w tym zakresie, a także, co ważne, bez wcześniejszych doświadczeń czy dobrych praktyk, z których mogliby czerpać (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2020b; Pyżalski, 2020). Okres ten, obejmujący semestr letni w roku 2020 określany jest mianem „kryzysowej edukacji zdalnej”.

Do najważniejszych zadań kryzysowej edukacji zdalnej należało: zapewnienie ciągłości edukacji, zapewnienie uczestnikom procesu dostępu do nauczania i uczenia się oraz utrzymanie kontaktu pomiędzy nauczycielami i uczniami, w trosce o ich zdrowie i samopoczucie wobec niespodziewanej izolacji społecznej, aby ograniczyć straty w postępie edukacyjnym dzieci i młodzieży, a także zminimalizować lęk związany z pandemią (Gajderowicz, 2020; Łukasiewicz-Wieleba, 2020; WWE, 2020).

Oprócz niewątpliwie wymagającego zadania zorganizowania nauczania zdalnego dla całych klas, nauczyciele stanęli także wobec potrzeby

dostosowania edukacji do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a wśród nich do uczniów zdolnych.

Praca z uczniem zdolnych w czasie kryzysowej edukacji zdalnej

Edukacja zdalna cechuje się wieloma przymiotami pożądanymi w pracy z uczniem zdolnym, m.in.: wdrażanie do samokształcenia, kształtowanie odpowiedzialności za proces własnej edukacji, dostęp do zróżnicowanych, wieloaspektowych treści, z wykorzystaniem różnych form prezentacji czy podnoszenie kompetencji cyfrowych (Chen, Dai i Zhou, 2013; EACEA, 2019, NACOL, 2006; Shavinina, 2009). Poprzez dostępność różnorodnych form i treści pozwala także na odpowiednie dostosowanie ich do indywidualnych potrzeb ucznia, a cały proces indywidualizacji nauczania zapewnia bliższy, bardziej osobisty kontakt pomiędzy uczniem i nauczycielem (Dykman, Davis, 2008; Thomson, 2010; Zimlich, 2017) oraz trafniejszy dobór grup uczniów, o zbliżonych możliwościach intelektualnych, niwelujących problemy społeczne uczniów zdolnych i ich rówieśników (Potts, 2019). Edukacja zdalna sprzyja przystępnemu gospodarowaniu czasem, ułatwia dostęp do materiałów. Pokonując barierę przestrzeni, pozwala na doskonalenie metod i form pracy z uczniami zdolnymi, pozwalając na rozszerzenie lub przyspieszenie kształcenia – adekwatnie do potrzeb ucznia (Mulrine, 2007; Potts, 2019). Jednocześnie efektywność zadań realizowanych w formie zdalnej, jest uzależniona od kompetencji cyfrowych nauczycieli i ich uczniów, dostępu do wydajnego Internetu oraz odpowiedniego oprogramowania (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2020a, 2020b).

Istotnym elementem pracy z uczniem zdolnym jest troska o adekwatny do możliwości rozwój jego predyspozycji. W czasie edukacji zdalnej, aktywności szkolne i pozaszkolne (np. zajęcia dodatkowe) były realizowane w formie zdalnej, część takich aktywności została zawieszona lub była realizowana w ograniczonej formie, w dużej mierze główną odpowiedzialnością za rozwój zdolności dziecka zostali obarczeni rodzice (Aboud, 2021; Baum, Łukasiewicz-Wieleba, 2021; Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020; Trzcińska-Król, 2020).

Istotnym problemem zauważanym w czasie kryzysowej edukacji zdalnej było obniżenie motywacji uczniów, a nawet gotowość do rezygnacji z dotychczasowych aktywności sportowych lub intelektualnych. Wynikało to m.in. z zaburzonej rutyny działań, a także konieczności uczenia się

lub trenowania samodzielnie, często bez systematycznego wsparcia nauczycieli lub trenerów. Dodatkowym problemem było wdrożenia się do nowego sposobu porozumiewania się, wyszukiwania informacji, odrabiania lekcji, co pochłaniało dużo czasu (Baum, Łukasiewicz-Wieleba, 2021; Trzcńska-Król, 2020). Problemy generowały także brak możliwości odczytu mowy ciała oraz zaburzenia w komunikacji z nauczycielami i rówieśnikami (Gallagher, 2001).

Uczniowie zdolni charakteryzują się wzmożonymi pobudliwościami psychicznymi i asynchronią rozwojową (Dąbrowski, 1975; Limont, 2013, 2014; Piechowski, 2015). Mogą doświadczać także niestabilności emocjonalnej. Ich udziałem są lęki, niepokoje, stres, depresje, niższe poczucie własnej wartości i mniejsza radość życia, co może być uwarunkowane wysokimi oczekiwaniami dorosłych oraz trudnościami w relacjach rówieśniczych (Łukasiewicz-Wieleba, 2018; Morawska, Sanders, 2009). Dla wielu uczniów zdolnych czas pandemii był okresem nasilonych przeżyć. Zwiększył się poziom stresu, który wynikał z osamotnienia, izolacji, poczucia zagrożenia, konieczności wdrożenia się do nowego sposobu uczenia się³². Nie mniej ważne okazały się także problemy zdrowotne, związane z mniejszą ilością ruchu i aktywności fizycznej, długotrwałym spędzaniem czasu przy komputerze (Baum, Łukasiewicz-Wieleba, 2021; Ptaszek i in., 2020). Nauczyciele, dostrzegając potencjalne problemy związane z edukacją zdalną, przed okresem pandemii prezentowali negatywne podejście do tego trybu kształcenia, co wynikało m.in. z trudności w dostępie do szkoleń czy odpowiedniej infrastruktury, a także konieczności zmiany wypracowanych przez lata metod i form pracy z uczniami (Mishra, Gupta, Shree, 2020). W czasie kryzysowej edukacji zdalnej dla części z nich istotną stała się dbałość o relacje z uczniami oraz ich rodzicami, dbałość o motywację, możliwość wypracowania sposobów radzenia sobie z trudnymi relacjami, jasność zasad, które obowiązują w ramach danego trybu edukacji oraz budowanie przynależności do wspólnoty klasy i szkoły (Wiśniewska, Łukasiewicz-Wieleba, 2021).

³² W badaniach męczyjskich uczniów zdolnych okazało się, że w tym okresie nasilenie poziomu jako w normie ocenia: stres 50%, depresja 43,8%, lęk zaś 39,3% badanych, a jako skrajnie wysoki ocenia: stres 7,1%, lęk 22,3%, depresję 20,5% (badania na próbie 112 zdolnych uczniów w wieku 12–17 lat) (Simin, Sa'ari, Muhsin, Abidin, Joli, 2020).

W kryzysowym okresie edukacji zdalnej, wprowadzonej (z potrzeby) bez odpowiedniego przygotowania i zaplecza sprzętowego zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli, proces edukacji oraz wsparcia uczniów zdolnych był obciążony różnymi trudnościami, które próbowano przezwyciężać dostępnymi środkami. Temu właśnie zagadnieniu – jak przebiegała kryzysowa edukacja zdalna i praca z uczniami zdolnymi w tym okresie – poświęcono prezentowane badanie.

Charakterystyka badania

Badanie zostało przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego we wrześniu 2020 r., wśród nauczycieli zatrudnionych w placówkach uczestniczących w programie „Warszawskiego Systemu Wspierania Uzdolnionych WARS i SAWA”³³. Uczestnictwo w programie jest związane z wymogiem posiadania certyfikatu poświadczającego, że szkoła osiąga pewien określony standard pracy w obszarze wspierania uczniów zdolnych. Takie kryterium doboru do próby badawczej zapewniało kontakt z nauczycielami, którzy realizują na co dzień zadania związane z pracą z uczniem zdolnym.

Cel badań i problemy badawcze

Celem badań było poznanie zakresu doświadczeń nauczycieli uczniów zdolnych ze szkół realizujących program WARS i SAWA w czasie kryzysowej edukacji zdalnej.

Sformułowano pytania badawcze o następującej treści: *Jakie były główne działania nauczycieli skierowane na pracę z uczniami zdolnymi? Jakich trudności doświadczali nauczyciele w pracy zdalnej z uczniami zdolnymi? Jakiego wsparcia oczekiwali od dyrekcji oraz instytucji w czasie kryzysowej edukacji zdalnej?*

³³ Program WARS i SAWA tworzy ramy systemowego wsparcia uczniów zdolnych zarówno w pojedynczych placówkach m.st. Warszawy, jak i w formie Sieci Szkół Wspierających Uzdolnionych. Szkoły, aplikujące do programu, przygotowują Szkolny Program Wspierania Uzdolnionych, który jeżeli jest oceniony pozytywnie, umożliwia otrzymanie certyfikatu WARS i SAWA na okres czterech lat. Po tym czasie szkoły wnioskuje o bezterminowe przedłużenie certyfikatu na podstawie wniosku opisującego ewaluację działań na rzecz uczniów zdolnych podjętych w ramach programu. W roku szkolnym 2020/2021 do sieci należało 190 szkół. (<https://edukacja.warszawa.pl/projekty-i-inicjatywy/program-wars-i-sawa/o-programie>).

Charakterystyka badanej grupy

W badaniu wzięło udział 106 respondentów, zatrudnionych w przedszkolach (ok. 5%), szkołach podstawowych (prawie 68%) i szkołach ponadpodstawowych (27%).

Najliczniejszą grupę pośród osób badanych stanowili nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (17%), języków obcych (14,2%) i języka polskiego (12,3%). Wśród respondentów znaleźli się przedstawiciele większości przedmiotów szkolnych, a także specjaliści prowadzący zajęcia dodatkowe, m.in. w zakresie integracji sensorycznej, terapii pedagogicznej czy terapii logopedycznej, pedagodzy i psychologowie szkolni, a także nauczyciele przedmiotów zawodowych, realizowanych w szkołach ponadpodstawowych o różnym profilu nauczania.

Wyniki badań

Działania nauczycieli

Pierwszy okres kryzysowej edukacji zdalnej, obejmujący fazę organizowania się, polegał przede wszystkim na kontakcie nauczycieli z uczniami (i rodzicami) poprzez dzienniki elektroniczne i pocztę elektroniczną. Z ich pomocą nauczyciele przesyłali uczniom zadania, karty pracy i linki do zasobów internetowych, pomocnych dzieciom w opanowaniu zadanych treści programowych.

W kolejnej fazie, wstępnego zorganizowania, możliwości współpracy i formy kontaktu pomiędzy nauczycielami i uczniami zaczęły ulegać przeobrażeniom, dążąc do tworzenia wspólnej przestrzeni do pracy z wykorzystaniem różnych platform edukacyjnych oraz spotkań w czasie rzeczywistym w formie wideokonferencji. Tego rodzaju organizację pracy, związaną ze współdzieleniem przestrzeni do prowadzenia zajęć zadeklarowało 49% respondentów, przy czym 67,3% osób z tej grupy organizowało w trakcie nauczania zdalnego spotkania online z uczniami, natomiast pozostali współdzieloną przestrzeń wykorzystywali do czatowania i wymiany materiałów. Ogółem liczba osób prowadzących zajęcia online stanowiła 33% respondentów.

Wśród narzędzi do organizacji zajęć online oraz współdzielenia przestrzeni z uczniami (w grupie respondentów, która podjęła te formy pracy) respondenci najczęściej wskazywali aplikację pakietu Office 365 – Microsoft Teams (65,4% badanych). Pozostałe wskazania dotyczyły aplikacji

proponowanych przez firmę Google – Google Classroom i Google Meet (17,3% respondentów) oraz aplikacji Zoom (7,7% respondentów). Pozostali badani nie udzielili informacji dotyczącej stosowanych w pracy online narzędzi.

Nauczyciele w swoich opiniach podkreślali moderacyjną rolę podtrzymywania kontaktu z dziećmi w przestrzeni online:

Poprzez łączenia online można było na bieżąco sprawdzić, co dzieci interesuje i rozwija ich pasje, a co mniej i skupić się na konkretnej dziedzinie.

Współdzielenie przestrzeni umożliwiło sprawną, wzajemną wymianę materiałów do nauki oraz zrealizowanych zadań, np. przygotowywanych przez dzieci prezentacji, filmików, prac plastycznych czy testów:

Wysyłałam dzieciom różne ciekawostki przez Teams. (Dzieci) Przysyłały mi filmiki z piosenkami, których się uczyliśmy, wierszami czy opowiadaniem. Wykonywaliśmy doświadczenia i uczniowie tworzyli dzienniki obserwacji. Byliśmy w stałym kontakcie na Teams. Rozwiązywaliśmy różne łamigłówki.

Oprócz zajęć w czasie rzeczywistym i współdzielenia przestrzeni 27,3% respondentów zadeklarowało indywidualne konsultacje jako formę pracy z uczniami zdolnymi, podczas których podopieczni mogli uzyskać dodatkowe zadania do wykonania, omówić wykonane prace, otrzymać pomoc. Konsultacje oprócz wspomnianych wcześniej narzędzi (MS Teams i Google Meet), prowadzone były przy wykorzystaniu różnych komunikatorów, m.in.: Skype (13,8% osób), Messenger (13,8% osób), WhatsApp (6,9%). Ponadto, pośród osób, które zadeklarowały prowadzenie konsultacji z uczniami, co trzeci respondent wykorzystywał także kontakt telefoniczny z uczniami. Pojedynczy badani zadeklarowali konsultacje na terenie szkoły i konsultacje korespondencyjne.

Kolejną formą pracy, wykorzystywaną zarówno przez nauczycieli prowadzących zajęcia online lub w przestrzeni współdzielonej, jak i przez nauczycieli, którzy tego nie robili, było udostępnianie uczniom materiałów i zadań do samodzielnej realizacji (58,4% respondentów). O ile kontakt nie był podtrzymywany poprzez wcześniej wspomniane aplikacje, nauczyciele wykorzystywali do przekazywania materiałów pocztę e-mail (9,5% respondentów) oraz dziennik elektroniczny (Librus) (6,6% respondentów).

Adaptacja procesu nauczania do warunków edukacji zdalnej obejmowała również wykorzystywane przez nauczycieli materiały i zadania. Część z nich bez trudu została przystosowana do warunków pracy zdalnej, natomiast wiele spośród wykorzystywanych dotychczas materiałów wymagało zaprojektowania od nowa, z uwzględnieniem warunków pracy zdalnej oraz ograniczeń wynikających z posiadanych przez nauczyciela i uczniów tj. sprzętu i dostępu do Internetu.

Nauczyciele zauważają, że adaptowanie materiałów stanowiło m.in. okazję do wykorzystywania w realizacji treści programowych bogatych zasobów sieciowych, np. linków do polecanych treści w sieci, zadań i łamigłówek na portalach edukacyjnych, e-booków, audiobooków, webinarów, filmów instruktażowych, prezentacji, lekcji multimedialnych itd.

Przygotowywanie i przesyłanie samodzielnie przygotowanych materiałów dostosowanych do uczniów w postaci kart pracy, scenariuszy, konpektów, instrukcji zabaw, zadań itd. zadeklarował co trzeci badany. Wśród form stosowanych przez nauczycieli pojawiło się także nagrywanie wykładów i webinarów dla uczniów do odsłuchania w dogodnym czasie.

Efektem nakładu pracy jednej z uczestniczek badania stał się także udostępniony uczniom zbiór scenariuszy zajęć:

Ponieważ uczniowie nie zawsze mieli dostęp do dzisiejszej elektroniki, do każdej lekcji opracowywałam scenariusz lekcji: temat, cele, materiał do pracy, zadania rozwijające zagadnienie, zadania utrwalające, co uczeń po lekcji umie. Następnie wysyłałam to uczniom poprzez dziennik elektroniczny librus. Zebrała się z tego dwustu stronicowa książka (od 12 marca do 25 czerwca 2020 r.).

Prawie co trzeci badany wśród materiałów udostępnianych uczniom do pracy uwzględniał zasoby sieciowe, odwołując się do adekwatnych w jego ocenie platform edukacyjnych, publikacji dostępnych na stronach internetowych, filmów instruktażowych, a także zadań, zabaw i gier interaktywnych. Wśród wykorzystywanych platform internetowych pojawiły się takie jak: LearningApps, Eduelo, Genial.ly, Pisupisu, WordWall, Quizizz, Quizlet, Kahoot, Klub Nauczyciela Uczę.pl, Matematyczne ZOO oraz You Tube. W zakresie języków obcych respondenci deklarowali także wykorzystywanie platform zintegrowanych ze stosowanymi podręcznikami.

Edukacja zdalna tworzyła, zdaniem respondentów, dobre okoliczności do opracowywania treści programowych uwzględniających zróżnicowane potrzeby uczniów:

Indywidualizacja działań skierowanych do dzieci dawała możliwość pracy zarówno z uczniem zdolnym, jak i z problemami rozwojowymi. W toku zajęć zdalnych istniała możliwość takiego doboru uczestników grup, aby móc rozszerzać zakres treści.

W tym, do przygotowywania rozszerzonych czy zmodyfikowanych zestawów zadań dla uczniów zdolnych, uwzględniających bardziej wymagające środki wyrazu czy narzędzia do wykorzystania podczas realizacji zadania, co deklarował co piąty badany.

Wśród niewymienionych wcześniej form pracy z uczniami zdolnymi, respondenci wskazywali także stosowanie metody projektów lub zachęcanie do włączenia się w projekty ogólnoszkolne podejmowane w przestrzeni zdalnej (5,7% respondentów), organizację odrębnych, dodatkowych zajęć (3,8% respondentów) i zachęcanie do uczestnictwa w konkursach organizowanych online (3,8% respondentów).

Respondenci zatrudnieni na stanowisku pedagoga szkolnego dostrzegali w trakcie kryzysowej edukacji zdalnej potrzebę organizowania dla uczniów zdolnych zajęć ogólnorozwojowych, wykraczających poza podstawę programową, a wśród nich zajęcia nt. koncentracji uwagi, organizacji pracy zdalnej, rozwijania kreatywności czy kształtowania logicznego myślenia.

Dobre praktyki

Pośród licznych działań, jakie badani nauczyciele podejmowali radząc sobie z prowadzeniem edukacji zdalnej, najczęściej do kategorii dobrych praktyk zaliczali: stałe, systematyczne utrzymywanie z uczniami kontaktu (21,7% osób) oraz prowadzenie zajęć online, łącząc się z dziećmi w czasie rzeczywistym poprzez różne platformy i komunikatory (15,1% osób).

Respondenci, którzy podkreślali rolę systematycznego kontaktu z uczniem, doceniali zwiększoną dostępność i możliwość szybkiego uzyskiwania informacji, nie ograniczone wyłącznie do czasu poświęconego na lekcję:

Dostępność dla uczniów po lekcjach: mogli do mnie pisać, przysyłać swoje prace, otrzymywali informację zwrotną. W ten sposób dzielili się swoimi pomysłami i projektami, których realizacja często wykraczała poza podstawę programową.

Do kategorii dobrych praktyk w tym obszarze respondenci zaliczali także indywidualne konsultacje i dyżury, zarówno nauczycieli, jak i innych specjalistów pracujących w szkole:

Dobłą praktyką naszej szkoły [...] (były) dyżury nauczycieli i specjalistów. Uczniowie mogli korzystać z pomocy nauczycieli biblioteki szkolnej, uczestniczyli w konkursach, redagowali gazetkę szkolną.

Co ważne, respondenci zwracali uwagę, że znacznym ułatwieniem w komunikacji było jasne określenie podstawowego narzędzia (aplikacji) stosowanego jednolicie w całej szkole. Niejednoznaczne wybory, posługiwanie się różnymi aplikacjami przez różnych nauczycieli stanowiło natomiast utrudnienie związane z mnogością możliwości i trudnością bieżącego sprawdzania kilku kanałów wymiany danych.

Drugim, najliczniej wskazywanym jako dobra praktyka działaniem, było prowadzenie zajęć w czasie rzeczywistym. Respondenci podkreślali, że takie zajęcia umożliwiały kontakt i aktywizację uczniów:

Podczas lekcji prezentując swoje wiadomości (uczniowie) stawali się spontaniczni w wyrażaniu swoich myśli i emocji. Na forum całej klasy, a nawet w obecności rodziców, mieli możliwość zaprezentować swoją wiedzę.

Niemniej, wśród badanych pojawiła się także obserwacja, że taki rodzaj pracy niekoniecznie mógł odpowiadać uczniom zdolnym:

Zaobserwowałem, że uczeń niechętnie korzysta ze spotkania online w ustalonym czasie. Zapewne spowodowane jest to przez trudności z dostępem do komputera. Zresztą uczeń zdolny chętniej realizuje zadania, kiedy może samodzielnie przystąpić do zadania w wybranym przez siebie czasie.

Wśród innych, dość licznie wskazywanych dobrych praktyk, znalazła się możliwość czerpania z szeroko pojętych zasobów sieciowych – zarówno w postaci bezpośrednich odniesień do materiałów zamieszczonych w sieci (e-podręczników, e-booków, audiobooków, filmów instruktażowych, webinarów, gier i zadań), których stosowanie zadeklarowało 14,2% respondentów, jak i wykorzystywanie dostępnych w internecie aplikacji do tworzenia własnych materiałów (prezentacji, zadań, ćwiczeń, gier i filmów), co zadeklarowało 8,5% badanych. Na szczególną uwagę zasługuje opisana przez respondentów możliwość nagrywania i udostępniania uczniom filmów o charakterze instruktażowym, pokazowym i wykładowym, który

stosowało 6,6% nauczycieli z grupy badawczej oraz nagrywanie poleceń dla uczniów w formie komunikatów głosowych.

Warto podkreślić zmianę podejścia do prac domowych wśród badanych. Respondenci deklarowali stosowanie nowych dla siebie form aktywizacji uczniów, uwzględniających wykorzystywanie: dodatkowego sprzętu, np. aparatów fotograficznych, rejestratorów dźwięku i obrazu, telefonów komórkowych, a także niestosowanych wcześniej aplikacji. Wśród przykładów znalazły się m.in.: przygotowywanie symulacji i filmów z zakresu doświadczeń fizycznych, dokumentowanie obserwacji poczynionych w lesie za pomocą telefonu komórkowego czy przygotowanie zielnika poprzez wykonanie fotografii roślin.

Ponadto nauczyciele podkreślali takie działania jak: stosowanie metody lekcji odwróconej; organizowanie lekcji w taki sposób, aby uczniowie ją współprowadzili, dzieląc się swoimi materiałami przy wykorzystaniu funkcji udostępniania widoku pulpitu w trakcie zajęć online; możliwość wymiany z dziećmi prac i uzyskiwanie przez uczniów informacji zwrotnej w postaci komentarzy, wypowiedzi na czacie, listów, skanów lub fotografii w dość krótkim czasie; wspólne tworzenie prac, np. prezentacji multimedialnych czy pokazów zdjęć w aplikacjach umożliwiających współdzielenie przestrzeni oraz udostępnianie w takiej przestrzeni szeregu uporządkowanych materiałów, do których uczeń ma dostęp w każdym, dogodnym dla siebie momencie; organizowanie spotkań ze specjalistami, np. z lekarzem czy poetą; wykorzystywanie dodatkowego sprzętu w postaci tabletów graficznych lub białych tablic do przygotowania materiałów i prowadzenia zajęć; stosowanie kart pracy do rozwiązania w dogodnym dla ucznia czasie oraz prowadzenie debat oksfordzkich przez komunikator.

W ocenie 3,8% badanych dobrą praktykę stanowiło zachęcanie i wzmacnianie uczniów w samodzielności zdobywania wiedzy i docierania do odpowiadających im materiałów poprzez adekwatne zadania.

Praca zdalna wymaga od ucznia umiejętności strukturalizacji dnia, samodzielności i odpowiedzialności za zlecone zadania. Rola nauczyciela jest bardzo ważna, ponieważ powinien być wsparciem dla ucznia, wskazywać strategię postępowania, radzenia sobie z trudnościami.

Co ważne, respondenci zwracali także uwagę na to, że okres kryzysowej edukacji zdalnej stanowił dla nich przyczynek do podnoszenia swoich własnych kwalifikacji – poprzez uczestnictwo w szkoleniach, webinarach,

konferencjach i warsztatach, zwiększających zarówno umiejętności i kompetencje ogólne, jak i te w zakresie korzystania z poszczególnych narzędzi do edukacji zdalnej, współpraca online w zespołach przedmiotowych, organizowana w postaci systematycznych spotkań online i wymiana materiałów pomiędzy nauczycielami.

Trudności

Do najbardziej zauważalnych trudności związanych z prowadzeniem nauczania zdalnego respondenci zaliczyli problemy sprzętowe i z dostępem do Internetu. Kłopoty związane z niedomaganiem sprzętu, brakiem odpowiedniego oprzyrządowania (kamery, mikrofony, słuchawki itd.) lub sprzętem niewystarczającym do instalacji potrzebnego oprogramowania (np. pakietu MS Office 365, oprogramowania specjalistycznego do zajęć informatycznych lub zawodowych) zadeklarowało prawie 20% badanych, natomiast problemy ze zbyt wolnym łączem internetowym, niewystarczającym do przesyłania danych lub nawiązania płynnego połączenia, a także związane ze zbyt szybkim wyczerpaniem pakietu danych zadeklarowało prawie 18% badanych.

Podobne, a nawet bardziej dotkliwe problemy nauczyciele dostrzegali po stronie uczniów. Problemy z dostępem do komputera (współdzielenie sprzętu z innymi domownikami), a także z jego sprawnością (w zakresie oprzyrządowania jak kamera, głośniki, mikrofon, słuchawki, klawiatura jak i braku możliwości instalacji niezbędnych aplikacji i oprogramowania z powodu wymagań technicznych lub niewystarczających uprawnień – gdy komputer należał do innego członka rodziny lub był komputerem służbowym rodzica) zasygnalizowało 27,4% respondentów. Nauczyciele uczestniczący w badaniu podkreślali także, że kłopoty niejednokrotnie związane były z uczestnictwem dziecka w lekcji za pomocą telefonu komórkowego, co uniemożliwiało wykonanie pewnych zadań czy prawidłowe wyświetlenie prezentowanych treści.

Problemy związane z dostępem do Internetu, całkowitym jego brakiem lub bardzo powolnym łączem (obciążonym dodatkowo przez jednoczesną pracę przez Internet innych domowników) zaznaczył co czwarty badany. Respondenci zauważali przy tym, że taki argument stanowił niekiedy trudne do zweryfikowania, nie zawsze uzasadnione usprawiedliwienie nieobecności czy braku aktywności na lekcji.

Badani sygnalizowali, że trudno było nie tylko zweryfikować prawdziwość podawanych przyczyn kłopotów z połączeniem się na lekcji, lecz także ocenić, kto rzeczywiście w lekcji uczestniczy, a kto tylko zalogował się na zajęcia, a następnie odszedł od komputera lub zajmuje się przy komputerze czymś innym, np. grą.

Dodatkowo, problemy związane ze sprzętem oraz łącznością, leżące zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli spoczywały u podstaw wielu kłopotów organizacyjnych związanych z prowadzeniem edukacji zdalnej, jak: niska frekwencja utrudniająca pracę grupową czy brak pomocy dydaktycznych.

Utrudnieniem była także sama jakość kontaktu pomiędzy uczniami i nauczycielami. Nieco ponad 15% badanych zadeklarowało, że brak kontaktu osobistego z uczniem, uniemożliwiało lepszą współpracę, pobudzanie motywacji do działania i aktywizowanie ucznia. Utrudnienia w kontakcie po stronie ucznia zasygnalizowało 6,6% respondentów, natomiast po stronie nauczyciela prawie 3% osób. Nieco ponad 6,5% osób badanych podało, że z niektórymi uczniami w ogóle nie mogli nawiązać kontaktu.

Utrudniony kontakt (lub jego brak) niósł ze sobą wiele konsekwencji. Dla 7,5% badanych był przyczyną obniżonej motywacji i niechęci dzieci do kontynuowania nauki w formie zdalnej:

Trudnością było utrzymanie uwagi uczniów. Częściej niż podczas edukacji w szkole musiałam zmieniać ćwiczenia, czuwać nad pracą uczniów. Czasami trzeba było zachęcać uczniów do udziału w zajęciach.

Niewielka grupa respondentów (4,7%) miała wątpliwości co do samodzielności pracy ucznia, nie mogąc zweryfikować swoich wątpliwości poprzez bezpośredni kontakt, a prawie 3% badanych odczuwało niepewność co do jakości weryfikacji rzeczywistych umiejętności ucznia.

Nauczyciele biorący udział w badaniu zauważali też, że brakowało im informacji zwrotnej od uczniów – czy zrozumieli materiał, zadane prace itp., a także mieli problemy z samym wygzekwowaniem prac od uczniów.

Prowadzenie zajęć w formie zdalnej wymagało od nauczycieli wielu zmian, począwszy od dostosowania lekcji tak, aby możliwe było przeprowadzenie jej zdalnie, poprzez przygotowanie materiałów dla ucznia, po sprawdzenie prac.

Nieco ponad 7,5% respondentów oceniło, że przygotowywanie i dostosowywanie materiałów do pracy zdalnej dla uczniów było bardziej

czasochłonne i wymagające niż w przypadku pracy w trybie stacjonarnym, a dla prawie 4% badanych sprawdzanie prac i udzielanie informacji zwrotnej było bardziej wyczerpujące niż w trakcie prowadzenia tradycyjnej edukacji, w szkole. Ważne z perspektywy nauczycieli były także trudności w zapewnieniu sobie właściwych warunków do pracy, godzenie interesów pozostałych domowników potrzebujących dostępu do sprzętu lub pomieszczeń domowych oraz opieka nad dziećmi obecnymi w domu, gdy rodzic – nauczyciel prowadził zajęcia dla uczniów. Jedna z respondentek podsumowała ten problem trafnym zdaniem:

Brak rozdziału pracy od życia osobistego.

Część badanych (8,5%) podkreśliło, że nie dysponowali przed rozpoczęciem edukacji zdalnej umiejętnościami i kompetencjami do prowadzenia nauczania w tej formie. Nie znali narzędzi ani oprogramowania lub nie mieli z nimi zbyt wielu doświadczeń. W związku z tym włączenie się w edukację zdalną wymagało od nich znacznego zaangażowania i nakładu pracy własnej, aby poznać możliwości wybranych narzędzi i nauczyć się ich obsługi zakresie umożliwiającym wykorzystanie podczas zajęć lekcyjnych. Grupa respondentów podkreślała, że nie otrzymali wystarczającego w ich ocenie wsparcia w tym zakresie ze strony dyrekcji czy innych instytucji. Wśród respondentów pojawiły się także opinie, że zabrakło odgórnych wytycznych dotyczących odpowiednich narzędzi, które nauczyciele powinni wykorzystywać w procesie edukacji zdalnej.

Niemniej odczuwalnym problemem było też silne zmęczenie związane z przedłużającą się pracą przy komputerze oraz stresem i niepewnością co do tego, jak długo będzie trwała edukacja zdalna. Trudności te respondenci sygnalizowali zarówno w gronie nauczycielskim, jak i wśród uczniów:

Czasochłonność przygotowań, wrażenie bycia w pracy po 12 lub więcej godzin.

Zmęczenie uczniów, ich strach, niepewność co do rozwoju sytuacji.

Stres wywołany pandemią, konieczność spędzania bardzo wielu godzin (więcej niż 8 dziennie) przed komputerem [...] niepewność związana z tym, jak długo będzie trwała nauka zdalna – nie można w pełni planować swoich działań.

Uczniowie niechętnie podejmowali pracę nad rozwojem uzdolnień, ponieważ mieli bardzo dużo zadań do wykonania w ramach pracy lekcyjnej. Nie mieli czasu.

Niektórzy respondenci sygnalizowali problemy zdrowotne, które pojawiły się w związku z nadmiernie długą pracą przy komputerze, obejmujące bóle kręgosłupa czy oczu.

Nie sposób pominąć także trudności wynikających ze specyfiki prowadzenia zajęć wymagających monitorowania aktywności uczniów w trakcie wykonywania zleconych ćwiczeń. Nauczanie muzyki bez możliwości korygowania prawidłowej postawy czy obsługi wybranego instrumentu muzycznego, prowadzenie lekcji wychowania fizycznego bez możliwości wglądu w jakość wykonywanych ćwiczeń czy brak nadzoru nad posługiwaniem się różnymi narzędziami na zajęciach plastycznych i technicznych, to tylko wybrane przykłady spośród wielu ograniczeń, jakie sygnalizowali nauczyciele przedmiotów wymagających praktycznych działań w czasie lekcji.

Podobnie, trudności w realizowaniu powierzonych zadań dostrzegali pedagodzy szkolni i terapeuci. Wśród kłopotów związanych z pracą online wymieniali oni:

Trudności w budowaniu relacji za pomocą urządzeń elektronicznych, niepewność i lęk co dzieje się po drugiej stronie, trudności z odczytaniem komunikatów niewerbalnych.

W zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacja zdalna często była możliwa jedynie przy wsparciu rodziców. W ocenie respondentów brak bezpośredniego kontaktu z małym dzieckiem i niedostatek czasu, jaki rodzice mogli poświęcać na edukację dziecka, prowadziły do znacznego obniżenia procesu jakości kształcenia.

Wsparcie szkoły lub organu prowadzącego

Jak zaznaczono wcześniej, najbardziej dotkliwe dla osób badanych trudności obejmowały kłopoty ze sprzętem, oprogramowaniem i łączem internetowym, zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli. Trudności te znalazły wydzźwięk w odpowiedziach na pytanie o to, jakiego rodzaju wsparcia respondenci potrzebują ze strony szkoły lub organu prowadzącego w przypadku kontynuowania pracy zdalnej.

Mimo że kłopoty ze sprzętem i Internetem sygnalizował co piąty badany, to wsparcia w zakresie pozyskania odpowiedniego sprzętu i adekwatnego do potrzeb Internetu zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli oczekiwалby co drugi respondent.

Bardziej szczegółowa analiza pozwala określić, że wsparcia w uzyskaniu sprzętu przez nauczycieli w postaci komputerów z odpowiednimi wymaganiami technicznymi, kamer internetowych, głośników, słuchawek, tabletów graficznych i tablic oczekiwалoby 34% osób badanych. Respondenci zaznaczali zainteresowanie zarówno uzyskaniem wsparcia w postaci dofinansowania zakupu sprzętu na własny użytek, jak i w postaci wypożyczenia odpowiedniego sprzętu ze szkoły pod warunkiem uprzedniego wyposażenia szkoły w sprzęt dobrej jakości.

Potrzebę wsparcia w pozyskaniu lub wypożyczeniu sprzętu dla uczniów w postaci komputerów, kamer, głośników, mikrofonów i tabletów natomiast zasygnalizowało prawie 18% badanych. Zwrócono przy tym uwagę na to, że rozwiązania tego rodzaju powinny być poprzedzone rozeznanie, którzy uczniowie potrzebują wsparcia i jakim sprzętem dysponują oraz jasnego określenia reguł użyczenia sprzętu na użytek uczniów.

Potrzebę wsparcia w zakresie odpowiedniego dostępu do Internetu dla nauczycieli – w postaci wykupienia dodatkowych pakietów danych, refundacji własnych pakietów opłacanych przez nauczycieli na użytek domowy czy zapewnienia dostępu w szkole wyraziło prawie 18% badanych, natomiast dla uczniów nieco ponad 12%.

Niektórzy respondenci zauważyli także, że nauczycielom powinno zostać udzielone wsparcie w zakresie dofinansowania opłat za prąd w domu, którego zużycie stanowi konsekwencję pracy zdalnej (prawie 5% badanych).

Dalej, wśród istotnych dla respondentów form wsparcia znalazły się propozycje uczestnictwa w różnych szkoleniach, uwzględniających tematykę narzędzi do pracy zdalnej, bezpieczeństwa w sieci i wsparcia w dydaktyce, zarówno poprzez organizację tego rodzaju wydarzeń, jak i refundowanie uczestnictwa w formach wybranych przez badanych (10% osób). Respondenci wskazywali na zainteresowanie zarówno szkoleniami z obsługi konkretnych aplikacji, jak i związanych z poszukiwaniem inspiracji, np. jak pracować z uczniem zdolnym w trakcie edukacji zdalnej. Pojawiły się także opinie wyrażające potrzebę zorganizowania dla nauczycieli takich form, które umożliwiłaby wymianę doświadczeń w zakresie nauczania

zdalnego, uzyskiwanie wsparcia dydaktycznego i merytorycznego, np. w postaci konsultacji przedmiotowych, organizowanych ponad poziomem szkolnym (5,6% osób) oraz uzyskiwania wsparcia technicznego (4% respondentów). Wymiana doświadczeń według respondentów umożliwiałaby także podjęcie dyskusji na temat oceniania postępów uczniów w nauce i rozliczania ich z przerobionych treści oraz stwarzałaby przestrzeń do uzyskiwania wsparcia psychicznego w pracy i poczucia solidarności w podejmowanych działaniach.

Ponadto badani nauczyciele (7,5% osób) wskazywali na zainteresowanie uzyskaniem dostępu do płatnych wersji (licencji premium) narzędzi do edukacji zdalnej i wybranych platform edukacyjnych, które wykorzystują w swojej pracy z uczniami.

Do pozostałych form wsparcia należały propozycje: ujednoczenia na poziomie systemowym form komunikacji pomiędzy nauczycielami a uczniami i innych zasad związanych z prowadzeniem edukacji zdalnej, np. sposób prowadzenia zajęć:

Takie same zasady we wszystkich szkołach. Zdecydowanie czy pracujemy wg planu zajęć stacjonarnych czy jest inny plan na zajęcia stacjonarne a inny na zajęcia online. Ustalenie, czy dzieci mają obowiązek uczestniczenia w takich zajęciach czy mogą zadane prace wykonywać w czasie kiedy mogą (np. po powrocie rodziców z pracy);

wymagania co do uczestnictwa w zajęciach:

Możliwość egzekwowania uczestnictwa uczniów w lekcji poprzez mikrofon obowiązkowo;

czy szczegóły związane z pracami domowymi:

ustalenie zasad dotyczących zadawanych prac (częstotliwość, czasochłonność, samodzielność).

Ponadto udostępnienie nauczycielom odpowiednich materiałów online do pracy zdalnej, w tym podręczników, zakup materiałów do pracy dla uczniów zdolnych, opłacenie dodatkowych konsultacji przeznaczonych wyłącznie dla uczniów zdolnych, przyznanie godzin na dodatkowe zajęcia, skrócenie lekcji o 20 minut, aby ten czas pozostał na indywidualne konsultacje z uczniami oraz uwzględnienie w planowaniu pracy trudności zdrowotnych nauczycieli, w tym refundację, a nie tylko dopłacenie do

szkieł korekcyjnych (okularów) z uwagi na potrzebę zwiększonej pracy przy komputerze.

Co warte odnotowania, dwie osoby badane zaznaczyły, że pomoc, jaką otrzymywały w trakcie kryzysowej edukacji zdalnej, była wystarczająca i nie mają innych potrzeb w tym zakresie.

Inne przemyślenia oraz wnioski

Na koniec, respondenci mieli możliwość podzielenia się przemyśleniami, refleksjami związanymi z doświadczeniem prowadzenia edukacji zdalnej dla uczniów zdolnych. Wyłania się z nich różnicowane przekonanie, że edukacja zdalna w kontekście ucznia zdolnego ma zarówno wiele minusów, jak i plusów.

Po pierwsze, respondenci wyrażali (nie tylko w odniesieniu do uczniów zdolnych, lecz także szerzej, do wszystkich podopiecznych) niepokój związany z procesem nauczania zdalnego, który odbierany jest przez dzieci jako czas wolny od szkoły, nieobarczony obowiązkami szkolnymi.

Po drugie, nauczyciele byli zaniepokojeni niedostateczną w ich ocenie możliwością realizacji podstawy programowej w czasie pracy zdalnej. Respondenci otwarcie zgłosili potrzebę dostosowania wymagań podstawy programowej w okresie pracy zdalnej.

Po trzecie, respondenci wyrażali przekonanie, że edukacja zdalna unieвозмоżliwiała lub znacznie utrudniała kontakt ucznia z rówieśnikami i nauczycielem, a to miało znaczenie dla jego motywacji, chęć do działania i podejmowania dodatkowych zadań.

Warto zaznaczyć przy okazji, że dodatkowo zniechęcające w ocenie badanych było zamieszanie związane z brakiem jednolitych wytycznych co do sposobów prowadzenia edukacji zdalnej:

Różni nauczyciele korzystali z różnych platform zdalnego nauczania – uczniowie byli często w tym zagubieni, co godzinę inna platforma.

Niemniej, jeśli kontakt ten udało się osiągnąć i podtrzymywać na odpowiednim poziomie, mógł nieść ze sobą nieoczekiwane korzyści, np.:

Dobry kontakt z takimi uczniami; możliwość indywidualnej korekty pracy; okazało się, że wielu uczniów „ujawniło się”, zostało zauważonych lub dopilnowanych przez rodziców oraz skorzystało w takim kształceniu, ponieważ nie przeszkadzało im otoczenie koleżeńskie w klasie. Uczniowie nie

byli krytykowani przez tych uczniów, którym przeszkadza, że ktoś jest zdolniejszy.

Po czwarte, w kontekście pracy z uczniami zdolnymi respondenci odczuwali różne ograniczenia, np. brak dostępu do pracowni przedmiotowych, eksponatów i pomocy dydaktycznych, literatury i materiałów, które posiadali w wersji papierowej bez możliwości udostępnienia uczniowi w wersji cyfrowej, natłok prac do sprawdzenia opóźniający reakcję na prace przesyłane przez ucznia zdolnego, brak możliwości interakcji z uczniem zdolnym, jeśli skończył zadanie przed pozostałymi uczniami, pozbawienie możliwości obserwacji bezpośredniej ucznia zdolnego w trakcie wykonywania zleconych prac.

Po piąte, badani nauczyciele zwracali uwagę na to, że dzieci w ramach edukacji zdalnej obarczone są dużą ilością pracy i długim czasem spędzonym przy komputerze, co wywołuje zmęczenie i niechęć do dodatkowej pracy, także nad rozwojem własnych zainteresowań i uzdolnień. Nie zabrakło jednak opinii przeciwstawnych, w których dowodzono, że uczniowie dzięki edukacji zdalnej mają więcej czasu, który mogą przeznaczyć na rozwój własnych zainteresowań, choćby dzięki temu, że realizując zadania w swoim (szybszym) tempie mogą wcześniej skończyć zaplanowane treści i zająć się własną aktywnością, nie ograniczoną do sali lekcyjnej.

Po szóste, respondenci podkreślali, że praca z uczniem zdolnym to dodatkowy czas, który muszą poświęcić, a w przypadku edukacji zdalnej, kiedy i tak mają więcej pracy, jest to zdecydowanie trudniejsze niż w tradycyjnym systemie, w którym mogą podążać według zaadaptowanych już do swoich potrzeb schematów i wypracowanych rozwiązań.

Na koniec warto zauważyć, że na przeszkodzie we wspieraniu ucznia zdolnego może stać także niedostateczna znajomość odpowiednich narzędzi umożliwiających nauczycielowi współpracę zdalną z uczniem zdolnym.

Podsumowanie

Edukacja zdalna przyniosła wiele wyzwań nauczycielom, uczniom i ich rodzicom. Szczególnie pierwszy okres izolacji, zaskakujący dla wszystkich, przysporzył wielu problemów, związanych z wypracowaniem metod i form pracy edukacji zdalnej. Tym samym w wielu przypadkach nie było czasu ani możliwości, by nauczyciele poświęcali szczególnie dużo czasu uczniom zdolnym. Te aspekty edukacji zdalnej mogą mieć konsekwencje

związane ze stratą edukacyjną (Gajderowicz, 2020), która w odniesieniu do uczniów zdolnych może wiązać się z zawieszeniem lub zaniechaniem rozwoju zdolności (Baum, Łukasiewicz-Wieleba, 2021), ograniczonymi sukcesami edukacyjnymi (np. rezygnacją z udziału w konkursach/turniejach), utratą motywacji, lecz także problemami psychicznymi (w tym depresją, uzależnieniem od Internetu), społecznymi (utratą relacji społecznych, pogłębieniem izolacji społecznej), emocjonalnymi (zwiększenie wrażliwości, utratę odporności psychicznej) i inne.

Jednocześnie, dla części nauczycieli, edukacja zdalna stworzyła nowe szanse. Dostrzegali oni m.in. większą otwartość uczniów dotychczas nieśmiały, co dało możliwość dostrzeżenia ich mocnych stron (Wiśniewska, Łukasiewicz-Wieleba, 2021). W ramach edukacji zdalnej możliwe było także odkrywanie nowych, w warunkach szkolnych nieujawnianych zdolności, np. informatycznych, przywódczych, organizacyjnych, lecz także związanych z organizacją nauki własnej, twórczości z wykorzystaniem mediów i in.

Przeprowadzone badania ukazały, że zdania respondentów w zakresie prowadzenia edukacji zdalnej dla uczniów zdolnych są podzielone i niejednoznaczne. Respondenci zauważają pozytywne strony tego rodzaju pracy, związane ze zwiększeniem dostępności różnego rodzaju zasobów sieciowych, które z powodzeniem mogą służyć celom edukacyjnym i rozwojowi ucznia zdolnego oraz z przyspieszeniem i nasileniem komunikacji pomiędzy uczniem a nauczycielem. Wymaga to jednak pewnego poziomu biegłości w posługiwaniu się odpowiednim sprzętem i oprogramowaniem zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela, co może dla niektórych stanowić istotną przeszkodę. Badani wskazują również negatywne aspekty edukacji zdalnej, np. ograniczenie komunikacji, trudność w egzekwowaniu od ucznia efektów jego pracy, obniżenie motywacji i chęci do działania w związku ze zmniejszonymi możliwościami oddziaływania oraz wspierania ucznia. Edukacja zdalna stanowi ogromne wyzwanie zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Niesie ze sobą wiele możliwości, ale także wiele ograniczeń. Zasadne jest przywołanie na zakończenie wypowiedzi jednego z uczestników badania:

*Żadna, nawet najlepsza platforma, nie zastąpi tradycyjnego nauczania.
Może być jedynie dodatkiem do wspólnej pracy.*

Bibliografia

- About, Y. (2021). Challenges to gifted education in the Covid-19 pandemic about online learning in Saudi Arabia from the perspective of gifted students and parents. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 8(1), 11–21.
- Baum, A., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). Oddziaływania rodzicielskie w rozwijaniu uzdolnień sportowych dzieci w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19. *Horyzonty Wychowania*, 20(53), 11–24. <https://doi.org/10.35765/hw.1967>
- Chen, J., Dai, D., Zhou, Y. (2013). Enable, Enhance, and Transform: How Technology Use Can Improve Gifted Education. *Roeper Review*, 35(3), 166–176. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2013.794892>
- Dąbrowski, K. (1975). *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezyntegrację pozytywną*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej.
- Dykman, C.A., Davis, C.K. (2008). Part One – The Shift toward Online Education. *Journal of Information Systems Education*, 19(1), 11–16.
- EACEA (2019). *Digital Education at School in Europe. Eurydice Report*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. Pobrano z https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/digital-education-school-europe_en, dostęp: 10.09.2021.
- Gajderowicz, T. (2020). Luki w edukacji. Wpływ pandemii na systemy oświatowe. Prezentacja programu PowerPoint (um.warszawa.pl).
- Gallagher, J.J. (2001). Personnel preparation and secondary education program for gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 133–138. <https://doi.org/10.4219/jsge-2001-657>
- 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. (2014). „Inny świat? Czy nieznanym ich własny?”. Potencjał rozwojowy, wzmożona pobudliwość psychiczna a zdolności. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 9–27. <https://doi.org/10.5604/00332860.1123943>
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020). *Wars i Sawa na kwarantannie. O wsparciu uczniów zdolnych w czasie kryzysowej edukacji zdalnej*. Raport tematyczny. Pobrano z <https://edukacja.warszawa.pl/projekty-i-inicjatywy/program-wars-i-sawa/publikacje/22584-wars-i-sawa-na-kwarantannie-czyli-o>, dostęp: 1.07.2021.

- Mishra, L., Gupta, T., Shree, A. (2020). Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Research*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Mulrine, Ch.F. (2007). Creating a virtual learning environment for gifted and talented learners. *A Gifted Child Today Journal*, 2(30), 37–40. <https://doi.org/10.4219%2Fgct-2007-30>
- Morawska, A., Sanders, M.R. (2009). Parenting Gifted and Talented Children: Conceptual and Empirical Foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163–173. <https://doi.org/10.1177%2F0016986209334962>
- Murphy, M.P. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492–505. <https://doi.org/10.1080/135232-60.2020.1761749>
- Piechowski, M.M. (2015). „Jak ptak, wysokim lotem”: wzmożone pobudliwości psychiczne u osób zdolnych. *Psychologia Wychowawcza*, 8, 122–137. <https://doi.org/10.5604/00332860.1178712>
- Potts, J.A. (2019). Profoundly gifted students' perceptions of virtual classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 58–80. <https://doi.org/10.1177/00169862188-01075>
- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: GWP, Pobrano z <https://zdalnenauczanie.org>, dostęp: 28.12.2020.
- Pyżalski, J. (2020). Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 25–27). EduAkcja. Pobrano z https://zdalnie.edu-akcja.pl/wp-content/uploads/2020/04/Edukacja_w_czasach_pandemii.pdf, dostęp: 28.12.2020.
- Romaniuk, M.W., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020a). Crisis remote education at The Maria Grzegorzewska University during social isolation in the opinions of students. *International Journal of Electronics and Telecommunications*, 66(4), 801–806. <https://doi.org/10.24425/ijet.2020.135675>
- Romaniuk, M.W., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020b). Crisis remote education at The Maria Grzegorzewska University during social isolation in the opinions of academic teachers. *International Journal of Electronics and Telecommunications*, 66(4), 807–812. <https://doi.org/10.24425/ijet.2020.135673>
- Shavinina, L.V. (2009). *International Handbook on Giftedness*. Part One. Springer, Dordrecht.
- Simin, N.B., Sa'ari, C.Z., Muhsin, S.B.S., Abidin, M.H.B.Z., Joli, N.S.B. (2020). Depression anxiety stress among gifted and talented students in Malaysia

- during the Movement Control Order (MCO). *Journal of Critical Reviews*, 7(11), 743–745. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.11.111>
- Thomson, D. L. (2010). Beyond the classroom walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 662–712. <https://doi.org/10.1177%2F1932202X1002100405>
- Trzcińska-Król, M. (2020). Students with special educational needs in distance learning during the COVID-19 pandemic – parents' opinions. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 29, 173–191. <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.08>
- Wiśniewska, J., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). Budowanie i wzmacnianie relacji w edukacji zdalnej przez nauczycieli młodszych klas szkoły podstawowej. *e-mentor*, 88, 37–46. <https://doi.org/10.15219/em88.1501>
- WWE (2020). *Warszawskie wytyczne edukacyjne – nauka w czasie pandemii*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy. Pobrano z <http://edukacja.warszawa.pl>, dostęp: 26.07.2021.
- Zimlich, S. (2017) Technology to the Rescue: Appropriate Curriculum for Gifted Students. *International Journal of Learning. Teaching and Educational Research*, 16(9), 1–12. <https://doi.org/10.26803/ijlter.16.9.1>
<https://edukacja.warszawa.pl/projekty-i-inicjatywy/program-wars-i-sawa/o-programie>, dostęp: 7.08.2021.

Izabela Teresa Szymczak

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7239-8383>

Andrzej Edward Sękowski

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1042-0941>

Style komunikowania się i narcyzm u osób uzdolnionych plastycznie

Abstrakt: Osoby posiadające uzdolnienia plastyczne stanowią grupę jednostek posiadających kierunkowe uzdolnienia. Z wielu przeprowadzonych badań wynika, iż osoby wykazujące tego typu uzdolnienia charakteryzują się cechami narcystycznymi. Celem badania było sprawdzenie, czy posiadane uzdolnienia plastyczne mają związek ze stylami komunikowania się i poziomem narcyzmu oraz czy istnieją różnice w zakresie stylów komunikowania się i narcyzmu między artystami, a osobami nieposiadającymi uzdolnień malarskich. W badaniu wzięli udział studenci malarstwa ($N = 34$), wiek ($M = 22,71$) i grupa kontrolna ($N = 43$), wiek ($M = 22,23$). Do badania wykorzystano Interpersonalne Skale Przymiotnikowe IAS Wigginsa oraz Kwestionariusz NPI Raskin i Hall. Wykazano, że pewne style komunikowania, takie jak: Zimny–Nieczuły, Powściągliwy–Introwertyczny, Niezdecydowany–Uległy, Ciepły–Zgodny występują częściej u osób uzdolnionych plastycznie niż w grupie kontrolnej oraz że istnieje związek między pewnymi skalami narcyzmu i konkretnymi stylami komunikowania się. Skale narcyzmu, takie jak: Podziw, Samowystarczalność, Liderowanie wykazują dodatni związek ze stylami komunikowania się Pewny siebie–Dominujący, Towarzyski–Ekstrawertywny. Skala Samowystarczalność ma pozytywny związek ze stylem komunikowania się Ciepły–Zgodny.

Słowa kluczowe: style komunikowanie się, narcyzm, osoba uzdolniona plastycznie

Communication styles and narcissism in artistically gifted people

Abstract: Persons with artistic skills constitute a group of individuals with a special, targeted creative potential. Numerous studies have shown that people who demonstrate this type of talent have narcissistic qualities. The purpose of the study was to check whether artistic talents are related to the styles of communication and

the level of narcissism, and whether there are differences in the styles of communication and narcissism between artists and persons possessing no artistic talents. Students of the faculty of painting ($N = 34$), age ($M = 23.62$) and the control group ($N = 43$), age ($M = 22.23$) participated in the study, and the study used the IAS Wiggins Interpersonal Adjective Scales and the NPI Raskin and Hall Questionnaire. It has been shown that certain communication styles, such as: Cold-Hearted, Aloof-Introverted, Unassured-Submissive, Warm-Agreeable, are more common in artistically gifted persons than in the comparison group, and that there is a relationship between certain scales of narcissism and specific communication styles. The scales of narcissism such as: Admiration, Self-Sufficiency, and Leadership show a positive relationship with the styles of communication: Assured-Dominant, Gregarious-Extroverted. The Self-Sufficient Scale has a positive relationship with the Warm-Agreeable communication style.

Keywords: communication, communication styles, narcissism, artistically gifted person, creativity

Wprowadzenie

Założeniem badania było zweryfikowanie, czy osoby uzdolnione plastycznie różnią się w porównaniu do osób, które nie posiadają tego typu uzdolnień w zakresie stylów komunikowania się oraz narcyzmu. Celem badań było również sprawdzenie, czy występują zależności pomiędzy opisywanymi zmiennymi u osób uzdolnionych plastycznie.

Bycie częścią wspólnoty, jaką jest społeczeństwo staje się możliwe dzięki procesowi komunikowania się z drugim człowiekiem. Od momentu bycia na świecie znajdujemy się w różnych sytuacjach interpersonalnych, które wymagają kontaktu z innymi. Określeniem stosunków międzyludzkich są relacje interpersonalne. Osoby uzdolnione plastycznie często porozumiewają się z otoczeniem za pomocą swoich wytworów, co może skutkować mniejszą otwartością w kontaktach interpersonalnych (Read, 1976; Gembara, 2013). Jednostki uzdolnione cenią sobie niezależność i samodzielność (Pankiewicz, 2007). Wykazują też dużą wrażliwość emocjonalną, która może przejawiać się w ostrożności, powściągliwości w relacjach interpersonalnych. Osoby posiadające zdolności plastyczne cechują się wyższym poziomem samoświadomości, co umożliwia lepsze dostrzeganie swoich wyjątkowych cech osobowości oraz własną odrębność (Zaborowski, 1989).

Kolejnym aspektem, na który został opisany w pracy i może mieć związek ze stylami komunikowania się u osób uzdolnionych plastycznie jest

narcyzm. Freud zauważył, że niektóre cechy przypisywane narcyzmowi mogą w sposób szczególny opisywać osoby, które oddają się np. twórczości plastycznej. Niekiedy zachwyty odbiorców nad wytworem malarskim może przyczynić się do umocnienia poczucia wartości twórcy (Wróblewska, Kowalczyk, 2018). Wiele badań potwierdza występowanie narcyzmu u osób uzdolnionych artystycznie w tym np. plastycznie (Żuk, 1986; Poppek, 2010; Poraj-Weder, Sekścińska, 2013; Łopuszańska, 2016). Wielkościowe przekonania o swojej wartości oraz nieograniczone marzenia o sławie, władzy, pięknie mogą być przyczyną do tworzenia dzieł, które często są kreowaniem własnego świata. Wrażliwość estetyczna i emocjonalna odpowiada za to, że przywiązują szczególną wagę do indywidualnego dostrzegania piękna.

Uzdolnienia plastyczne od dłuższego czasu są przedmiotem zainteresowania wielu specjalistów dziedzin takich jak np. psychologia, pedagogika. Obecnie prowadzonych jest wiele badań dotyczących funkcjonowania psychospołecznego osób uzdolnionych plastycznie.

Style komunikowania się

Człowiek jest istotą społeczną, już od momentu narodzin i uczestniczy w interakcji z otoczeniem. Kontakty z innymi jednostkami zachodzą na wielu płaszczyznach np. w rodzinie, w szkole, w pracy. Według Wigginsa (1979) jednostki różnią się między sobą w zakresie stylów komunikowania się. Dwie osoby uczestniczące w interakcji wzajemnie na siebie oddziałują i każda z nich chce zdefiniować swoje położenie z własnego punktu widzenia (Sullivan, 1953; Sękowski, Klinkosz, 2016). W interakcji jednostki mogą okazywać sobie wzajemne partnerstwo lub próbować dominować w danej relacji (Grzesiuk, 1994). Leary stwierdził, że zmienne opisujące relacje interpersonalne tworzą zorganizowaną strukturę koła (1957). Wiggins podobnie jak Leary (1957) uznał, że do scharakteryzowania interpersonalnych zachowań najlepsza będzie struktura koła (*circumplex*) (1995). Na strukturę koła składają się dwie osie: na osi pionowej (OY) – status (dominacja vs sublimacja), na osi poziomej (OX) – wsparcie (miłość vs wrogość) (Wiggins, 1992, 1995). Wiggins prezentuje zachowania interpersonalne w sposób regularny na wykresie kołowym w ośmiu kategoriach zachowania interpersonalnego nazywanych oktantami (Wiggins, 1995; Klinkosz, 2004). Oktanty stanowią pomocny sposób podziału koła interpersonalnego

na osiem części: Pewny siebie–Dominujący (PD), Arogancki–Wyrachowany (AW), Zimny–Nieczuły (ZN), Powściągliwy–Introwertywny (PI), Niezdecydowany–Uległy (NU), Niezarozumiały–Szczery (NS), Ciepły–Zgodny (CZ), Towarzyski–Ekstrawertywny (TE). Wyodrębnione style komunikowania się definiowane są przez charakterystyczne dla nich cechy (Wiggins, 1995).

Narcyzm

W artykule przedstawiono narcyzm jako cechę osobowości. Naukowe początki zajmowania się narcyzmem sięgają do czasów Freuda i jego podejścia psychoanalitycznego. W ujęciu pierwszym narcyzm to faza rozwoju psychoseksualnego lub libido narcystyczne (niepowtarzalne źródło energii dla rozwoju ego) (Freud 1914, za: Pospiszyl, 1995). W ujęciu drugim narcyzm to konkretna jednostka kliniczna, na którą składają się określone formy zachowań (Olchanowski, Sieradzan, 2011). Kohut pojęciem narcyzm określił zespół przyjemnych doznań odnoszących się do przekonania, że jest się w centrum świata oraz przyjemność, która wypływa z podziwu innych (1977). Autor stworzył strukturę Ja (self) składającą się z uznania przez rodzica poczucia oryginalności dziecka i uwielbienie dziecka dla rodzica (Kohut, 1977; Gościniak, Mocek, 2008). Dodatkowo warto wspomnieć, że Kohut zwraca uwagę na tendencje narcystyczne u twórców. Autor dokonuje porównania idealistycznej relacji matki do dziecka z relacją twórcy i jego wytworu (Gościniak, Mocek, 2008). Kernberg (1975) uważa, że narcyzm to skutek porzucenia dziecka przez rodziców. Nieczuły rodzic przyczynia się do tego, że dziecko czyni siebie istotą, której może bezgranicznie zaufać. Następuje oddzielenie własnych wad od reszty części tożsamości, aby zamknąć je w oddzielnym Ja (Czarna, 2008). W ten sposób Ja broni się przed przykrą rzeczywistością relacji interpersonalnych (Lowen, 1995). Według Millona (1990) narcyzm rozwija się na skutek wygórowanego podziwu dziecka okazywanego przez rodziców. Taka postawa ze strony rodziców sprzyja do tworzenia zafałszowanego obrazu siebie. Stąd też pojawia się fantazja o bezgranicznym sukcesie, nieskazitelności oraz pragnienie sprawowania kontroli nad zachowaniami osób z otoczenia (Millon, Davis, 2005). W badaniach nad twórczością osób narcystycznych okazało się, że uważają się one za bardziej kreatywne, oryginalne, zdolniejsze od innych (Goncalo, Flynn, Kim, 2010).

Uzdolnienia plastyczne

Uzdolnienia plastyczne są względnie stałymi składowymi osobowości podlegającymi procesom kształcenia i rozwoju (R. Popek, 1987). Tego typu uzdolnienia określane są jako charakterystyczne różnice w obszarze inteligencji, sprawności ruchowej, spostrzegania, wyobraźni, pamięci, uwagi, strategii myślenia, przetwarzania informacji (Gałązka, Muzioł, 2014). Na całokształt uzdolnień plastycznych składają się anatomiczno-fizjologiczne właściwości analizatora i receptora wzrokowego, wrażliwość na barwy, kształty, płaskie i przestrzenne układy form świata, który nas otacza, duża rozpiętość progów czułości, wrażliwości (od niskiego do wysokiego) (R. Popek, 1987). W skład uzdolnień plastycznych wchodzi m.in.: architektura, grafika, malarstwo, rysunek, zdobnictwo sztuki użytkowej (S. Popek, 2010). Uzdolnienia plastyczne stanowią proces pełen dynamiki, który wyrasta z potrzeby łączności ze sztuką, bazującej na dużym poziomie wrażliwości na kształt i barwę, potrzebę komunikowania się poprzez twórczość, np. malarską. Osoby posiadające uzdolnienia plastyczne niejednokrotnie doświadczają stresu spowodowanego lękiem przed oceną ze strony innych (Olejniczak, Hawsash, Więckowska-Kowalska, Wroński, 2017). Inteligencja wizualno-przestrzenna towarzyszy osobom o uzdolnieniach plastycznych (Gardner, 2002).

Metoda

Hipotezy badawcze

Postawiono następujące hipotezy badawcze:

H₁: Osoby uzdolnione plastycznie w większym stopniu przejawiają styl Powściągliwy–Introwertywny w porównaniu do osób z grupy kontrolnej.

H₂: Osoby uzdolnione plastycznie różnią się w zakresie występowania narcyzmu od osób z grupy kontrolnej.

H₃: Istnieją istotne zależności pomiędzy stylami komunikowania się i narcyzmem w grupie osób uzdolnionych plastycznie.

Osoby badane

W badaniu wzięli udział studenci malarstwa ($N = 34$) oraz osoby z grupy kontrolnej ($N = 43$). Po przeprowadzeniu testu zgodności chi-kwadrat grupy ze statystycznego punktu widzenia są równoliczne ($\chi^2 = 1,052$; $df = 1$; $p = 0,305$).

Grupę badaną stanowiły osoby studiujące malarstwo od I do V roku. Rozkład osób na poszczególnym roku studiów wyglądał następująco: I rok

– 8 osób, II rok – 11 osób, III rok – 8 osób, IV rok – 4 osoby, V rok – 3 osoby. W badaniach wzięło udział 27 kobiet i 7 mężczyzn. Średnia wieku w grupie kobiet wynosiła $M = 22,19$, a w grupie mężczyzn $M = 24,71$.

Grupę kontrolną stanowili studenci prawa ($N = 43$) uczęszczający na IV roku studiów. W badaniach wzięło udział 29 kobiet i 14 mężczyzn. Średnia wieku w grupie kobiet wyniosła ($M = 22,27$), a w grupie mężczyzn ($M = 22,00$). Zarówno w grupie badanej, jak i w grupie kontrolnej dominują więcej kobiet niż mężczyzn. Wynika to z tego, że osoby zostały dobrane do grup losowo.

Narzędzia badawcze

W badaniach wykorzystano narzędzia służące do pomiaru stylów komunikowania się oraz narcyzmu.

Interpersonalne Skale Przymiotnikowe (IAS) autorstwa Jerryego S. Wigginsa w polskiej adaptacji Andrzeja Sękowskiego, Waldemara Klinkosza (2016). Narzędzie jest oparte na teorii Wigginsa, w której zachowania międzyludzkie ujęte są w strukturze koła, które tworzą dominacja–uległość (oś pionowa) oraz miłość–wrogość (oś pozioma) (Klinkosz, 2004). Jest to narzędzie samoopisowe, które jest przeznaczone do pomiaru cech, jakie charakteryzują człowieka w kontaktach z innymi ludźmi. Metoda składa się z 64 przymiotników. Zadaniem osoby badanej jest określenie dokładności z jaką każdy przymiotnik ją opisuje w skali 1 do 8. Wyróżniono w niej osiem stylów komunikowania się, do każdego z nich przydzielono przymiotniki opisujące dany styl: Pewny siebie–Dominujący (PD), np. dominujący, Arogancki–Wyrachowany (AW), np. okrutny, Zimny–Nieczuły (ZN), np. zimny, Powściągliwy–Introwertywny (PI), np. ponury, Niezdecydowany–Uległy (NU), np. łagodny, Niezarozumiały–Szczery (NS), np. dobrotliwy, Ciepły–Zgodny (CZ), np. miły, Towarzyski–Ekstrawertywny (TE), np. radosny.

Kwestionariusz NPI służący do pomiaru narcyzmu autorstwa Roberta Raskina, Calvina S. Halla w polskiej adaptacji Róży Bazińskiej i Krystyny Drat-Ruszczak (2000). Raskin i Hall na podstawie definicji zawartych w podręczniku DSM-III stworzyli test mający na celu pomiar owej cechy w próbie. Narzędzie zostało stworzone również na podstawie kilku koncepcji dotyczących narcyzmu, m.in. psychodynamicznej, Theodore Milona, społeczno-poznawczej (Bazińska, Drat-Ruszczak, 2000). Metoda składa się z 34 stwierdzeń. W kwestionariuszu zostały wyróżnione cztery skale charakteryzujące narcyzm, takie jak: liderowanie, np. stwierdzenie

dotyczące tego, czy osoba jest dla innych autorytetem; samowystarczalność, np. stwierdzenie dotyczące odwagi w wypowiedaniu swojego zdania; próżność, np. stwierdzenie dotyczące wpatrywania się we własne ciało; podziw, np. stwierdzenie dotyczące bycia w centrum uwagi. W polskiej adaptacji osoby badane odnoszą się do siebie w sposób, który pobudza do aktywności strukturę Ja. Skala użyta w narzędziu jest 5-stopniowa i posiada określenia: „to nie Ja” (1); „raczej nie Ja” (2); „trudno powiedzieć” (3); „raczej Ja (4); „to Ja” (5).

Metrykę zawierającą podstawowe dane socjodemograficzne, takie jak: płeć, wiek, rok studiów.

Procedura

Badanie miało charakter papier–ołówki i trwało ok. 35–40 minut. Dla osób uzdolnionych plastycznie zostało przeprowadzone w Uniwersytecie Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie. Badania grupy kontrolnej odbyły się w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. W celu doboru do grupy kontrolnej studentom prawa zostało zadane pytanie dotyczące posiadania uzdolnień malarskich. Osoby, które udzieliły negatywnej odpowiedzi zostały zakwalifikowane do badania.

Wszystkie osoby otrzymały osobiście pakiet kwestionariuszy, które wypełniły na miejscu. Badania przeprowadzono w zgodzie ze standardami etycznymi oraz z Deklaracją Helsińską z 1964 r. (i jej późniejszymi poprawkami). Badane osoby wyraziły świadomą zgodę do wzięcia udziału w badaniu.

Wyniki

Dane liczbowe przedstawione w poniższych tabelach odnoszą się do wartości uzyskanych za pomocą testu *t*-Studenta oraz współczynnika korelacji *r*-Pearsona.

Tabela 2. Średnie (*M*) i odchylenia standardowe (*SD*) i wyniki statystyki *t* przy założonej równości wariancji dla wszystkich badanych grup we wszystkich skalach IAS J. Wigginsa

Oktant	Studenci malarstwa		Grupa kontrolna		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
PD	4,58	1,18	5,04	0,94	-1,93	0,06
AW	3,03	0,98	2,90	1,14	0,52	0,60
ZN	2,66	0,91	2,14	0,80	2,64	0,01*
PI	3,99	1,28	3,48	0,92	2,02	0,05*
NU	4,92	0,89	4,25	0,98	3,22	0,01**

Oktant	Studenci malarstwa		Grupa kontrolna		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
NS	5,58	1,00	5,63	0,95	-0,25	0,80
CZ	5,86	1,00	5,63	0,69	-2,43	0,02*
TE	5,37	1,34	5,91	1,00	-2,04	0,05*

Źródło: opracowanie własne.

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

M = średnia, *SD* = odchylenie standardowe

PD – Pewny siebie – Dominujący

NU – Niezdecydowany – Uległy

AW – Arogancki – Wyrachowany

NS – Niezarozumiały – Szczery

ZN – Zimny – Nieczuły

CZ – Ciepły – Zgodny

PI – Powściągliwy – Introwertywny

TE – Towarzyski – Ekstrawertywny

Tabela 3. Średnie (*M*) i odchylenia standardowe (*SD*) i wyniki *t*, z poziomami istotności dla badanych grup w odniesieniu do skali NPI R. Bazińskiej i K. Drat-Ruszczak

Skala	Studenci malarstwa		Grupa kontrolna		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Narcyzmu						
Skala I	33,47	8,60	32,8	10,04	0,55	0,58
Skala II	23,73	5,17	25,91	5,03	-1,85	0,69
Skala III	28,06	6,70	30,29	8,78	-1,22	0,23
Skala IV	16,41	4,17	14,88	4,70	1,50	0,14

Źródło: opracowanie własne.

M = średnia, *SD* = odchylenie standardowe

Skala I – Podziw

Skala II – Samowystarczalność

Skala III – Liderowanie (Przywództwo)

Skala IV – Próżność

Tabela 4. Korelacje *r*-Pearsona między stylami komunikowania się IAS J. Wigginsa a skalami narcyzmu NPI R. Bazińskiej i K. Drat-Ruszczak u osób uzdolnionych plastycznie

Oktant	Skala I		Skala II		Skala III		Skala IV	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
PD	0,635**	0,000	0,665**	0,000	0,651**	0,000	0,237	0,178
AW	0,202	0,251	-0,015	0,936	0,194	0,271	0,140	0,429
ZN	-0,214	0,225	-0,177	0,324	-0,172	0,331	0,089	0,618
PI	-0,473**	0,005	-0,421*	0,015	-0,527**	0,001	-0,183	0,301
NU	-0,367*	0,033	-0,457**	0,008	-0,431*	0,011	-0,079	0,659
NS	-0,068	0,704	0,184	0,306	0,026	0,883	-0,090	0,613

Style komunikowania się i narcyzm u osób uzdolnionych plastycznie

Oktant	Skala I		Skala II		Skala III		Skala IV	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
CZ	0,232	0,187	0,387*	0,026	0,304	0,081	0,135	0,446
TE	0,677**	0,000	0,670**	0,000	0,665**	0,000	0,327	0,059

Źródło: opracowanie własne.

* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

PD – Pewny siebie–Dominujący

NU – Niezdecydowany–Uległy

AW – Arogancki–Wyrachowany

NS – Niezarozumiały–Szczerzy

ZN – Zimny–Nieczuły

CZ – Ciepły–Zgodny

PI – Powściągliwy–Introwertywny

TE – Towarzyski–Ekstrawertywny

Skala I – Podziw

Skala II – Samowystarczalność

Skala III – Liderowanie (Przywództwo)

Skala IV – Próżność

Tabela 5. Korelacje r-Pearsona między stylami komunikowania się IAS J. Wigginsa a skalami narcyzmu NPI R. Bazińskiej i K. Drat-Ruszczak w grupie kontrolnej

Oktant	Skala I		Skala II		Skala III		Skala IV	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
PD	0,459**	0,002	0,581**	0,000	0,602**	0,000	0,342*	0,025
AW	0,228	0,141	0,062	0,693	0,367*	0,017	0,027	0,865
ZN	-0,013	0,932	-0,305*	0,047	-0,022	0,892	-0,289	0,060
PI	-0,204	0,189	-0,325*	0,033	-0,211	0,180	-0,176	0,259
NU	-0,129	0,409	-0,116	0,457	-0,253	0,105	-0,077	0,625
NS	0,082	0,021	0,352*	0,021	-0,045	0,775	0,142	0,365
CZ	-0,129	0,411	0,161	0,304	-0,229	0,145	0,104	0,507
TE	0,335*	0,028	0,591**	0,000	0,347*	0,024	0,355*	0,020

Źródło: opracowanie własne.

* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

PD – Pewny siebie–Dominujący

NU – Niezdecydowany–Uległy

AW – Arogancki–Wyrachowany

NS – Niezarozumiały–Szczerzy

ZN – Zimny–Nieczuły

CZ – Ciepły–Zgodny

PI – Powściągliwy–Introwertywny

TE – Towarzyski–Ekstrawertywny

Skala I – Podziw

Skala II – Samowystarczalność

Skala III – Liderowanie (Przywództwo)

Skala IV – Próżność

Dyskusja wyników

Pierwsza hipoteza zakładająca, że u osób uzdolnionych plastycznie częściej niż w grupie kontrolnej występuje styl Powściągliwy – Introwertyczny (PI) ($t = 2,02; p = 0,05$) została potwierdzona. Ten styl komunikowania się charakteryzuje wysoki poziom nieśmiałości, rezerwy w kontaktach społecznych, lęklivosti, odrzucania przyjaznych gestów kierowanych ze strony innych. Osoby uzdolnione plastycznie cenią sobie czas spędzony w samotności, która pomaga w procesie twórczym. Proces twórczy często wymaga izolacji, odciążenia się od codziennych trosk, aby podjąć decyzję dotyczącą koncepcji przyszłego wytworu (Nęcka, 2005; S. Popek, 2010; Cichy-Jasiocha, Sękowski, 2016). Osoby uzdolnione plastycznie są często niezrozumiane przez otoczenie, doświadczają wyobcowania, samotności, izolacji, konfliktów wewnętrznych (Limont, 2010; Tomaszek, 2016). Niekiedy postrzegane są przez otoczenie jako osoby dziwne oraz specyficzne (Sękowski, 2000). Takie doświadczenia mogą znacznie zniechęcić do nawiązywania, podtrzymywania relacji interpersonalnych. Jednostki uzdolnione plastycznie charakteryzują się niższym poziomem kompetencji w zakresie ekspozycji społecznej (Nogaj, 2018). Badania wykazują, że osoby uzdolnione plastycznie często odczuwają stres, który jest spowodowany oceną ze strony innych nauczycieli, widzów i obawą przed doświadczeniem kryzysu twórczości (Kuśpit, 2019). Taki rodzaj stresu może przyczynić się do mniejszej chęci nawiązywania interakcji z innymi.

Druga hipoteza zakładająca istotne różnice w zakresie występowania narcyzmu u osób uzdolnionych plastycznie, a grupy kontrolnej nie została potwierdzona. Przyjęto założenie, że jednostki uzdolnione plastycznie wykazują wysoką potrzebę uznania, „glorii”, utrzymania pozytywnego obrazu własnej osoby, brakiem tworzenia empatycznych relacji z innymi, chęcią manipulowania innymi (Kohut, 1977; Millon, 2005). Badania przeprowadzone przez Baumeistera i Wallence’a (2002) wykazują na to, że osobom z rysem narcystycznym zależy na swoim wizerunku. Osoby uzdolnione plastycznie są twórcami rozmaitych dzieł, co umożliwia im kreowanie pewnej rzeczywistości (S. Popek, 2010). Jednostki mające skłonność do narcystycznych zachowań spostrzegają siebie jako inteligentne, kompetentne, sprawcze, tworzą rzeczywistość według przyjętych przez siebie reguł (Campbell i in., 2002).

W przedstawionych badaniach nie wykazano istotnych różnic między badanymi grupami pod względem poziomu narcyzmu. Osoby uzdolnione plastycznie często potrafią posiadać wiele przeciwstawnych cech, np. skromność i zarozumiałość, energię i spokój, obiektywizm i nadmierna krytyka, zawyżona samoocena i zaniżona samoocena (Trzebiński, 1976). U jednostek uzdolnionych artystycznie występują cechy osobowości takie jak: nasilona introwersja, empatyczność, wrażliwość, a niekiedy przewrażliwienie, nadmierny perfekcjonizm (Borzym, 1979; Pufal-Struzik, 2017). Wymienione problemy, z którymi zmagają się osoby o tego typu uzdolnieniach mogą być przyczyną braku istotnych różnic między grupami w zakresie narcyzmu. Możliwe, że przyczyną takiego wyniku jest również niska liczebność badanych grup.

Trzecia hipoteza zakładająca u osób uzdolnionych plastycznie istnieje związek pomiędzy stylami komunikowania się i narcyzmem została potwierdzona. Style komunikowania się takie jak: Pewny siebie–Dominujący (PD) i Towarzyski–Ekstrawertywny (TE) uzyskały istotne wyniki w poszczególnych skalach narcyzmu takich jak: Podziw, Samowystarczalność, Liderowanie. Oktant Pewny siebie–Dominujący (PD) koreluje istotnie dodatnio z następującymi skalami: Podziw ($r = 0,635$; $p < 0,01$), Samowystarczalność ($r = 0,665$; $p < 0,01$), Liderowanie (Przywództwo) ($r = 0,651$; $p < 0,01$). Oktant Towarzyski–Ekstrawertywny (TE) również koreluje dodatnio na wysokim poziomie ze Skalą Podziw ($r = 0,677$; $p < 0,01$), Skalą Samowystarczalność ($r = 0,670$; $p < 0,01$), Skalą Liderowanie (Przywództwo) ($r = 0,665$; $p < 0,01$). Osoby lubiące dominować wierzą w zakres posiadanych przez siebie kompetencji i pragną osiągać sukcesy. Jednostki charakteryzujące się wysoką potrzebą dominacji pragną być dostrzeżane przez innych. Osoby charakteryzujące się tymi stylami komunikowania się mają przekonanie o swojej niezależności, posiadają zaufanie do siebie oraz wykazują się wysoką potrzebą osiągnięć. Energia, która znajduje się w tych osobach, pozwala na pokierowanie innymi jednostkami, które czują się mniej komfortowo w sytuacji ekspozycji społecznej (Maczak, 2001). Oktant Ciepły–Zgodny (CZ) koreluje dodatnio na poziomie umiarkowanym ze skalą Samowystarczalność ($r = 0,387$; $p < 0,05$). Może świadczyć to o tym, że osoby charakteryzujące się tego typu stylem komunikowania darzą swoją osobę zaufaniem oraz wierzą w kompetencje, jakie posiadają. Oktant Powściągliwy–Introwertywny (PI) ujemnie koreluje istotnie na poziomie

przeciętnym i wysokim ze skalami narcyzmu skalą Podziw ($r = -0,473$; $p < 0,01$), skalą Samowystarczalność ($r = -0,421$; $p < 0,05$), skalą Liderowanie (Przywódstwo) ($r = -0,527$; $p < 0,01$). Podobnie jak oktant Niezdecydowany–Uległy (NU) skalą Podziw ($r = -0,367$; $p < 0,05$), skalą Samowystarczalność ($r = -0,457$; $p < 0,01$), skalą Liderowanie (Przywódstwo) ($r = -0,431$; $p < 0,05$). Styl komunikowania się przypomina stałe nawyki, które są w repertuarze zachowań człowieka (Oleś, 2015). Osoby posiadające style komunikowania się oparte na lęku w odróżnieniu od jednostek posługujących się stylami opartymi na odwadze będą wykazywać niską potrzebę bycia w centrum uwagi, wiary we własne kompetencje oraz kierowania innymi.

Zaprezentowane wyniki uwypukliły różnice między osobami posiadającymi uzdolnienia plastycznie a osobami niemającymi tego typu uzdolnień. Otrzymane wyniki mogą być wykorzystane do opracowania przez pedagogów, psychologów różnego rodzaju warsztatów w zakresie komunikowania się osób uzdolnionych plastycznie. Warsztaty te mogą być skierowane zarówno do osób uzdolnionych plastycznie, nauczycieli, rodziców posiadających dzieci o tego rodzaju uzdolnieniach. Wyniki uzyskane w badaniu mogą też posłużyć się do opracowania programów wsparcia rodziców posiadających dzieci o uzdolnieniach plastycznych.

Celem prezentowanych badań było ukazanie zależności pomiędzy stylami komunikowania się a narcyzmem. W przyszłości warto byłoby zwiększyć próbę badanych osób, ujednolicić wiek badanych, płeć, wykształcenie, miejsce zamieszkania. Ciekawe byłoby porównanie osób uzdolnionych plastycznie w wieku młodej dorosłości z osobami posiadającymi te same zdolności znajdującymi się w okresie średniej oraz później dorosłości.

Bibliografia

- Bazińska, R., Drat-Ruszczak, K. (2000). Struktura narcyzmu w polskiej adaptacji kwestionariusza NPI Raskina i Halla. *Czasopismo Psychologiczne*, 6(3–4), 171–188.
- Borzym, I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć*. Warszawa: PWN
- Campbell, W.K., Rudich, E.A., Sedikides, C. (2002). Narcissism, self-esteem, and the positivity of self-views: Two portraits of self-love. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 358–368.
- Chruszczewski, M. H. (2009). *Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*. Warszawa: Wydawnictwa UW.

- Cichy-Jasiocha, B., Sękowski, A. E. (2016). Preferencje kategorii wartości jako predyktor poczucia jakości życia u osób dorosłych uzdolnionych plastycznie. *Przełęcz Psychologiczny* 59(1), 75–94.
- Czarna, A. (2008). Narcyzm – z perspektywy 120 lat istnienia pojęcia. W: P. Winiński, R. Grzybek (red.), *Wybrane problemy współczesnej psychologii*. Wrocław: ATUT.
- Gałązka, K., Muzioł, E. (2014). *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Gembara, U. (2013). Style aktualizacji siebie u studentów o różnym poziomie osiągnięć artystycznych. *Czasopismo Psychologiczne*, 19(1), 81–86.
- Goncalo, J., Flynn, F., Kim, S. (2010). Are two narcissists better than one? The link between narcissism, perceived creativity, and creative performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 1484–1495.
- Gościński, J., Mocek, M. (2008). Narcyzm i patologia narcystyczna w ujęciu psychologii self Heinza Kohuta. *Roczniki Psychologiczne*, 11(2), 7–26.
- Grzesiuk, L. (1994). *Studia nad komunikacją interpersonalną*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Hornowski, B. (1986). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP.
- Kernberg, O. (1975). *Borderline conditions and pathological narcissism*. New York: Jason, Aronson.
- Klinkosz, W. (2004). Interpersonalne Skale Przymiotnikowe (IAS-R). Polskie tłumaczenie kwestionariusza Jerrego S. Wigginsa. *Przełęcz Psychologiczny*, 47(4), 379–393.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International Universities Press
- Krizan, Z. (2018). The Narcissism Spectrum Model: A Spectrum Perspective on Narcissistic Personality. W: A.D. Hermann, A.B. Brunell, J.D. Foster (red.), *Handbook of Trait Narcissism: Key Advances, Research Methods, and Controversies* (s. 15–26). Cham: Springer.
- Kuśpit, M. (2019). Postawa twórcza a style radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej artystycznie. *Rocznik Lubuski*, 45(1), 73–90.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press.
- Lewowicki, T. (1980). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.

- Lowen, A. (1995). *Narcyzm: zaprzeczenie prawdziwemu Ja*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski.
- Łopuszańska, J. (2016). Zróznicowanie narcyzmu i makiawelizmu u osób u osób uzdolnionych plastycznie i u osób uzdolnionych przeciętnych. *Studia Psychologica*, 16(2), 77–91.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Millon, T. (1990). Personality disorders. W: L.A. Pervin (red.), *Handbook of Personality. Theory and Research*. New York: Guilford Press.
- Millon, T., Davis, R. (2005). *Zaburzenia osobowości we współczesnym świecie*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Modrzejewska-Świgulska, M. (2018). Plener malarski jako środowiskowy kontekst twórczości plastycznej. Relacja z badań jakościowych. W: K. Kamiński (red.), *Kultura i wychowanie*, 1(13), 135–146.
- Morrison, J. (2016). *DSIM-5 Bez Tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Nęcka, E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Nogaj, A.A. (2018). Temperament i kompetencje społeczne uczniów szkół artystycznych w okresie późnej adolescencji. *Psychologia Rozwojowa*, 23(1), 69–88.
- Nowak, P., Steuden, S. (2000). Narcyzm jako czynnik modyfikujący twórcze aspekty osobowości. *Czasopismo Psychologiczne*, 6(1–2), 19–24.
- Olchanowski, T., Sieradzan, J. (2011). Wprowadzenie do problematyki narcyzmu. Od klasycznych koncepcji narcyzmu do narcyzmu kultury zachodniej. W: J. Sieradzan (red.), *Narcyzm. Jednostka – społeczeństwo – kultura* (s. 7–72). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Olejniczak, E., Hawash, W., Więckowska-Kowalska, A., Wroński, R. (2017). Raport z badań sondażowych „Odczuwanie i radzenie sobie ze stresem przez uczniów szkół plastycznych”. *Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej*, 4, 97–118.
- Oleś, K.P. (2015). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Pankiewicz, M. (2007). Style komunikacji a preferencje wartości uczniów zdolnych. *Studia z Psychologii*, KUL, 14, 39–56.
- Pietrasieński, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: Wydawnictwo PZWS.
- Popok, R. (1987). Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży szkół średnich. *Kieleckie Studia Psychologiczne*, 2, 19–30.
- Popok S.L. (2003), *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Popek, S. (2004). Zdolności i uzdolnienia w świetle współczesnych teorii psychologicznych. W: S. Popek (red.), *Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole* (s. 9–31). Zamość: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Popek, S.L. (2010). *Psychologia Twórczości plastycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Poraj-Weder, M., Sekścińska, K. (2013). Ile narcyza jest w artyście? Poziom narcyzmu u studentów Akademii Muzycznej w Łodzi i studentów Uniwersytetu Warszawskiego i Łódzkiego. W: E. Kumik, G. Poraj (red.), *Konteksty kształcenia muzycznego. Prace teoretyczne i badawcze* (s. 307–320). Łódź: Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Łodzi im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów.
- Pospiszyl, K. (1995). *Narcyzm. Drogi i bezdroża miłości własnej*. Warszawa: WSiP.
- Pufal-Struzik, I. (2017). Poczucie odmienności i osamotnienia u dzieci zdolnych. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 2, 55–72.
- Read, H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Sękowski, A.E. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.
- Sękowski, A.E., Klinkosz, W. (2016). *Interpersonalne Skale Przymiotnikowe Jerry'ego S. Wigginsa*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Sękowski, A.E., Łubianka, B. (2014). Education of gifted students – an axiological perspective. *Gifted Education International*, 30(1), 58–73.
- Sieradzan, J. (2011). *Narcyzm*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Strelau, J. (1997). *Inteligencja człowieka (Human Intelligence)*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Strzałecki, A. (2005). Sprawność osobowości – tożsamość, stabilność, integracja osobowości młodzieży uzdolnionej. W: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych* (t. 2, s. 23–33). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.
- Tomaszek, K. (2016). Doświadczenie alienacji u młodzieży a zróżnicowanie predyspozycji twórczych oraz deklarowanego typu uzdolnień. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 9(1), 110–126.
- Trzebiński, J. (1976). Osobowościowe warunki twórczości. W: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi* (s. 105–131). Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”.
- Tyszkowa M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: PWN.

- Wallace, H.M., Baumeister, R.F. (2002). The performance of narcissists rises and falls with perceived opportunity for glory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 819–834.
- Wiggins, J.S. (1979). A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: the international domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 395–412.
- Wiggins, J.S. (1992). Have model will travel. *Journal of Personality*, 60, 527–532.
- Wiggins, J.S. (1995). *Interpersonal Adjective Scales IAS. Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Wójcik, A. (2017). Zasady sporządzania bibliografii w stylu APA. W: B. Kowalczyk (red.), *Bibliografia w stylu APA* (s. 123–149). Warszawa: Wydawnictwo X.
- Wróblewska, K., Kowalczyk, A. (2018). Narcyz we współczesnym świecie. Analiza pojęcia w kontekście funkcjonowania społecznego osób narcystycznych. *Rynek-Społeczeństwo-Kultura*, 2(28), 55–58.
- Zaborowski, Z. (1989). *Psychospołeczne problemy samoświadomości*. Warszawa: PWN.
- Żuk, T. (1986). *Uzdolnienia twórcze a osobowość*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

Maria Trzcińska-Król

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7018-1922>

Justyna Wiśniewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3267-4010>

Specyfika edukacji zdalnej oraz warunki rozwoju uzdolnień dzieci w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19 w świetle badań sondażowych rodziców uczniów zdolnych

Abstrakt: Pandemia wymusiła w Polsce (podobnie jak w wielu innych krajach) zamknięcie szkół i przejście na edukację zdalną. To, co do tej pory było wyborem, jedną z możliwych, dodatkowych form edukacji stało się obligatoryjne. Nauczyciele, uczniowie, a także rodzice musieli zmierzyć się z nowym wyzwaniem jakim jest edukacja w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19. Sytuacja, w jakiej się znaleźliśmy, wciąż wzbudza wiele kontrowersji i emocji, jedni postrzegają ją jako zagrożenie, inni jako szansę. W prezentowanym artykule autorki postanowiły bliżej przyjrzeć się sytuacji dzieci zdolnych w czasie edukacji zdalnej. Celem badania było poznanie specyfiki edukacji zdalnej uczniów w percepcji rodziców uczniów zdolnych. Przedmiotem badania uczyniono m.in.: formy pracy wykorzystywane przez nauczycieli, problemy uczniów w trakcie edukacji zdalnej, zalety takiej formy edukacji oraz możliwości rozwoju zdolności w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19. W badaniach sformułowano główny problem badawczy: jak badani rodzice uczniów zdolnych oceniają edukację zdalną? Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz przygotowano elektroniczny kwestionariusz ankiety z wykorzystaniem Google Forms, który umożliwił zbieranie odpowiedzi od respondentów. W badaniu przedstawiono opinię 1477 rodziców uczniów zdolnych z klas 4–8. Rodzice wypowiedzieli się o 741 dziewczynkach oraz 736 chłopcach. Wyniki wskazują, że uczniowie posiadali dobre warunki lokalowe i techniczne do pracy zdalnej. Rodzice, oceniając

elementy wspólne zarówno dla nauki zdalnej, jak i tradycyjnej, wskazywali, że wszystkie poddane ocenie elementy edukacji są intensywniejsze przy edukacji stacjonarnej. Prawie 70% w ocenie rodziców zmagало się ze zmęczeniem wynikającym z ciągłej pracy przy komputerze, spadkiem motywacji do nauki, czy trudnościami ze skupieniem uwagi na lekcji. 57% rodziców uczniów zdolnych w edukacji zdalnej dostrzega pewne zalety tej formy kształcenia. W trakcie izolacji społecznej 34% uczniów w tym okresie nie uczęszczało na żadne zajęcia pozwalające na rozwinięcie ich zdolności i pasji, z kolei 26% uczniów realizowało je we własnym zakresie w warunkach domowych, na boisku, przy współpracy rodziców i rodzeństwa.

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, rozwój zdolności, edukacja zdalna, COVID-19

Specifics of remote education and conditions of giftedness development of children during social isolation caused by COVID-19 pandemic in the light of survey research of parents of gifted students

Abstract: The pandemic forced Poland (as well as many other countries) to close schools and switch to remote education. What so far was a choice, one of the possible additional forms of education has become obligatory. Teachers, students, and parents faced the new challenge of education during the social isolation caused by the COVID-19 pandemic. The situation in which we find ourselves still arouses much controversy and emotion, some see it as a threat, others as an opportunity. In the presented article the authors decided to take a closer look at the situation of gifted children during remote education. The purpose of the study was to find out the specifics of remote education of students as perceived by parents of gifted students. The subject of the study was: the forms of work used by teachers, the problems of students during remote education, the advantages of such a form of education and the possibilities of developing abilities during social isolation caused by the COVID-19 pandemic. The study formulated the main research problem: How do the surveyed parents of gifted students evaluate remote education? A diagnostic survey method was used and an electronic survey questionnaire was prepared using Google Forms to collect responses from respondents. The study reports the opinion of 1477 parents of gifted students in grades 4–8. Parents commented on 741 girls and 736 boys. The results indicate that students had good premises and technical facilities for remote working. When evaluating elements common to both remote and traditional learning, parents indicated that all evaluated elements of education are more intensive with stationary education. Almost 70%, according to their parents, struggled with fatigue due to constant computer work, decreased motivation to learn, or difficulty focusing in class. 57% of parents of gifted students in remote education see some advantages to this form of education. During social isolation, 34% of students during this period did not attend any activities to develop their

abilities and passions, while 26% of students pursued these activities on their own at home, in the playground, with the cooperation of parents and siblings.

Keywords: gifted student, ability development, remote education, COVID-19

Wprowadzenie

Szkoła powinna być miejscem stymulacji, wspierania i pomocy w szeroko pojętym rozwoju dzieci i młodzież (Dyrda, 2012). Dzieci szczególnie uzdolnione charakteryzują się niepowtarzalną ścieżką rozwoju i wymagają odpowiedniej atmosfery oraz klimatu zarówno w środowisku szkolnym, jak i rodzinnym (Limont, 2005). Niestety analizując literaturę przedmiotu, można wysnuć wniosek o dysfunkcjonalności współczesnej szkoły w zakresie rozwoju zdolności i uzdolnień dzieci i młodzieży (Giza, 2006; Klus-Stańska, 2010; Kwieciński, 1995; Limont, 2005; Łukasiewicz-Wieleba, Jabłonowska, 2010; Szmidt, 2001; Śliwerski 2001). Zdziwiał fakt, iż mając świadomość, jak wielką szansą dla rozwoju każdego kraju jest kształcenie i wychowanie zdolnych, wciąż zbyt mało uwagi poświęca się tym uczniom. Kształcenie uczniów zdolnych w głównej mierze skupia się na ich specjalnych potrzebach edukacyjnych, nierzadko z pominięciem innych aspektów rozwoju i osobowości (Limont, 2005). Tym bardziej interesującą jest sytuacja tej grupy uczniów podczas pandemii COVID-19, kiedy to zwłaszcza w jej początkowym okresie wiele krajów zamknęło szkoły, próbując m.in. w ten sposób powstrzymać pandemię koronawirusa. Ta nowa sytuacja szczególnie dotknęła dzieci, które ze względu na bezpieczeństwo własne i innych miały ograniczony dostęp do zabawy z rówieśnikami, pozbawione zostały uczestnictwa w regularnych zajęciach szkolnych i pozaszkolnych oraz innych, istotnych z punktu widzenia ich rozwoju, wydarzeniach i aktywnościach (Markowska-Manista, Zakrzewska-Olędzka, 2020).

W dzisiejszych czasach włączenie edukacji do środowiska wirtualnego wydaje się naturalną konsekwencją „usieciowienia” wszystkich dziedzin życia społecznego i kulturalnego (Penkowska, 2010), a zwiększenie wykorzystania zasobów i narzędzi cyfrowych było i jest priorytetem w zakresie edukacji i kompetencji cyfrowych państw europejskich (Biernat, Urbańska, Nobre, Tarkowski, Bogataj, 2021; Wiśniewska, Trzcńska-Król, 2021). W literaturze przedmiotu edukacja zdalna jest prezentowana jako forma, której zastosowanie ma wiele zalet. Wśród nich wymieniane są: nauka niezależnie od miejsca i czasu, podniesienie efektów kształcenia poprzez

angażowanie strefy emocjonalno-wolicjonalnej, wzrost indywidualizacji kształcenia, dopasowanie metod i treści do potrzeb uczniów, wdrażanie do samokształcenia, zarządzania czasem i przejęcia odpowiedzialności za własną edukację (Bednarek, Lubina, 2008; Tanaś, 2004).

Edukacja zdalna niweluje barierę czasu, miejsca, przestrzeni, znosi nierówności. Jednakże wprowadzona podczas pandemii, bez przygotowania, w sposób nagły, nieprzemyślany wywołała chaos i niepokój (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2021). Kryzysowa edukacja zdalna była przedmiotem licznych badań. Analiza opublikowanych na ich podstawie raportów pokazuje, że wyniki w niektórych kwestiach są do siebie zbliżone. Zgodnie pokazują one, że pierwsze miesiące zajęć w nowej formie dla ogromnej większości nauczycieli, dzieci i rodziców to czas niebywale trudny. Problemy dotyczyły kwestii organizacyjnych, jak również aspektów sprzętowych i technicznych. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele borykali się z brakiem odpowiedniego sprzętu, oprogramowania, oprzyrządowania, koniecznością dzielenia urządzeń i pomieszczeń z innymi domownikami (Buchner, Majchrzak, Wierzbička, 2020; Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, Kohut, 2020; Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020; Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020). Rodzice zdecydowanie lepiej oceniali przygotowanie nauczycieli i szkół do edukacji zdalnej niż sami nauczyciele (Ptaszek i in., 2020). Nauczyciele opisywali nauczanie na odległość jako bardziej wymagające, stresujące i wyczerpujące niż nauczanie tradycyjne (Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020; Ptaszek i in., 2020). Także zdaniem sporej grupy rodziców (52%) musieli oni poświęcać więcej czasu na naukę z dzieckiem lub dziećmi niż miało to miejsce podczas nauki w tradycyjnym systemie (Ptaszek i in., 2020). Wielu uważa, że jest to czas zmarnowany, zdaniem niektórych badanych nauczycieli część materiału trzeba będzie powtórzyć (Buchner i in., 2020). Zdecydowanie najpoważniejszą wadą kształcenia zdalnego jest trudność, a nawet brak możliwości realizacji wychowawczej, a szczególnie opiekuńczej funkcji szkoły oraz pogłębianie różnic między uczniami (Jaskulska, Jankowiak, 2020).

Sytuacja uczniów zdolnych w czasie kryzysowej edukacji zdalnej

Dokonując przeglądu publikacji, które podejmują zagadnienie kryzysowej edukacji zdalnej, należy stwierdzić, że temat sytuacji ucznia zdolnego praktycznie w nich nie występuje. Do nielicznych należy raport Joanny

Łukasiewicz-Wieleba (2020) *WARS i SAWA na kwarantannie, czyli o wsparciu uczniów zdolnych w czasie kryzysowej edukacji zdalnej*, który ukazuje przed jakim wyzwaniem stanęli w tym czasie nauczyciele uczniów zdolnych i jak sobie z tym poradzili. Autorka raportu zwraca uwagę, że

kształcenie zdolnych w wielu momentach musi być osadzone w tym, co dzieje się na lekcji, w jaki sposób nauczyciel pracuje z klasą szkolną, a także, jak budowane są relacje z rówieśnikami i na ile środowisko, w którym funkcjonuje uczeń inspiruje i motywuje (Łukasiewicz-Wieleba, 2020, s. 3).

Stąd też utrzymanie opieki nad zdolnym uczniem w nowych warunkach wymagało szczególnego namysłu ze strony nauczyciela, znalezienia odpowiedniej drogi realizacji rozwoju zdolności. Ze wspomnianego raportu wynika jednak, że nauczyciele nie zapomnieli o swoich zdolnych uczniach. Mimo większej ilości pracy w tym okresie, proponowali im ciekawe zajęcia, starali się poszukiwać nowych form i metod pracy, które sprawdziłyby się podczas kształcenia zdalnego. Jak wskazuje autorka raportu, badani nauczyciele wypracowali nowe rozwiązania. Nauczycielski warsztat pracy z uczniem zdolnym podczas edukacji zdalnej bazował m.in.: na indywidualnych konsultacjach online (wyznaczanie dodatkowych zadań, a następnie ich sprawdzenie i omówienie) oraz stworzeniu możliwości takich konsultacji na terenie szkoły, utrzymaniu pracy metodą projektu, organizacji dodatkowych zajęć online, które miały wesprzeć ucznia np. w przygotowaniu do olimpiady. Nauczyciele opierali się w tym okresie także na zwiększonym udziale rodzica w edukacji. Dotychczas rola rodzica sprowadzała się często do zapisania dziecka na zajęcia, przywiezienia i odebrania z zajęć, regulowaniu płatności, zakupie niezbędnych materiałów. W czasie kryzysowej edukacji zdalnej rodzice musieli stać się autentycznymi partnerami nauczyciela, aby wesprzeć swoje zdolne dzieci. Na nich spoczywała odpowiedzialność za utrzymanie systematyczności w podejmowanych przez dziecko aktywnościach sprzyjających rozwijaniu zdolności, bieżąca kontrola poziomu ich wykonania, wspólne z dzieckiem poszukiwania pomysłów, sposobów, materiałów (np. w postaci tutoriali), które wesprą dziecko. Ponadto zarówno rodzice, jak i nauczyciele przykładali jeszcze większą dbałość do dobrostanu psychicznego dzieci. Uczeń zdolny to często jednostka bardzo wrażliwa. Pomoc dziecku w uporaniu się ze stresem, lękiem wywołanym nową sytuacją i poważnymi zmianami, jakie ona spowodowała w życiu dzieci, pozostawała tu kwestią priorytetową. Dlatego ważne

było pozostanie z uczniami w dobrych relacjach, które są podstawą sukcesu edukacyjnego (Wiśniewska, Łukasiewicz-Wieleba, 2021).

Jeszcze inne doświadczenie kryzysowej edukacji zdalnej w opiniach nauczycieli uczniów zdolnych pokazują wyniki badania przeprowadzonego przez Annę Buchner i Marię Wierzbicką (2020). Zdaniem badanych nauczycieli na edukacji zdalnej stracili ci wybitni uczniowie, których do działania i wytężonej pracy motywuje m.in. fakt bycia lepszym od innych uczniów, którzy potrzebują rywalizacji oraz uwagi.

Sz szczególnie trudna w tym okresie wydają się też sytuacja dzieci uzdolnionych pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, rodzin dysfunkcyjnych, czy rodzin, w których rodzice z różnych powodów są mało zainteresowani i zaangażowani w sprawy dziecka. Izolacja społeczna i kryzysowa edukacja zdalna wywołana pandemią pogłębiła istniejącą przepaść między uczniami z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych. Dlatego zdaniem wielu badaczy dzieci i młodzież to grupy najbardziej narażone na negatywne skutki chaosu, dezorganizacji spowodowanych przez zmiany podyktowane pandemią COVID-19 (Markowska-Manista, Zakrzewska-Oleńska, 2020; Pyżalski, 2021).

Uczniowie zdolni uczą się w szybszym tempie w stosunku do swoich rówieśników, wymagają mniej powtórzeń lub ćwiczeń, w celu opanowania wyznaczonego zakresu materiału i przemyślenia lub przetworzenia go bardziej dogłębnie, co stwarza większe wyzwanie edukacyjne. Dodatkowo w tej grupie dzieci występują pewne problemy psychologiczne, np.: nieadekwatność uczenia się, wysoki poziom lęku przed testami i ogólnego lęku, zwątpienie w siebie. Także wśród uczniów uzdolnionych częściej stwierdzano występowanie zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) (Simin, Sa'ari, Muhsin, Joli, Abidin, 2020). Raport Simin i współpracowników (2020) w trakcie zamknięcia szkół w Malezji spowodowanej pandemią COVID-19 pokazuje, że wśród ok. 20% uczniów zdolnych i utalentowanych wystąpił poważny problem związany z wysokim poziomem lęku (22,3%) i depresji (20,5%), oraz wśród ok. 7% badanych z wysokim poziomem stresu.

Cel badań własnych i założenia metodologiczne

Celem badania było poznanie specyfiki edukacji zdalnej uczniów zdolnych w percepcji ich rodziców. Przedmiotem badania były m.in.: formy pracy

wykorzystywane przez nauczycieli, problemy uczniów w trakcie edukacji zdalnej oraz możliwości rozwoju zdolności w czasie izolacji społecznej. Respondenci zostali poproszeni także o wskazanie najważniejszych zalet zdalnej edukacji kryzysowej.

Podjęcie takiej tematyki badań jest uzasadnione rosnącym wpływem pandemii oraz zdalnej edukacji kryzysowej na funkcjonowanie uczniów, w tym uczniów zdolnych, mających swoje pasje i zainteresowania, których możliwości rozwoju były dość mocno ograniczone w sytuacji zamknięcia placówek oferujących zajęcia pozaszkolne rozwijające zainteresowania i zdolności.

W badaniach sformułowano następujące problemy badawcze: 1) *Jak badani rodzice uczniów zdolnych oceniają edukację zdalną?* oraz 2) *Jak badani rodzice uczniów zdolnych oceniają możliwości rozwoju zdolności ich dzieci w sytuacji izolacji społecznej?*

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Skonstruowano kwestionariusz ankiety dla rodziców uczniów. Odpowiedzi od respondentów zebrano z wykorzystaniem elektronicznego formularza Google Forms. Analizę statystyczną zebranych wyników przeprowadzono w programie IBM SPSS.

Badania przeprowadzono na przełomie czerwca i lipca 2021 roku. Kwestionariusz ankiety został rozesłany do szkół podstawowych w Polsce³⁴ za pośrednictwem poczty elektronicznej.

Charakterystyka badanej próby

Rodzice mogli wypowiedzieć się na temat wszystkich swoich dzieci uzupełniając ankietę odpowiednią ilością razy, dlatego też ogólnie pozyskano dane o uczniach zarówno ze szkoły podstawowej, jak i z liceum czy technikum (tab. 6).

Łącznie rodzice wypowiedzieli się o 2756 uczniach, z czego 47% stanowiły dziewczynki, a 53% chłopcy.

W stosunku do ponad 83% uczniów rodzice stwierdzili, że posiadają oni zdolności lub talent w jakiejś dziedzinie. Dalszej analizie statystycznej poddano odpowiedzi rodziców dotyczące uczniów z klas 4–8 posiadających, w ich opinii, zdolności lub talent. Pozwoliło to na wyłonienie grupy

³⁴ Dane i adresy szkół pozyskano ze strony <http://rspo.mein.gov.pl>

docelowej 1477 uczniów (741 dziewczynek – 50,2% oraz 736 chłopców – 49,8%).

Tabela 6. Etap edukacyjny

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Procent
szkoła podstawowa klasy 1-3	848	30,8
szkoła podstawowa klasy 4-8	1768	64,2
liceum	73	2,6
technikum	31	1,1
szkoła branżowa	14	0,5
inna	22	0,8
Ogółem	2756	100,0

Źródło: badania własne.

Najliczniejszą grupę stanowili uczniowie zamieszkujący obszary wiejskie (niecałe 38%), porównywalne grupy uczniów zamieszkują w dużych i średnich ośrodkach miejskich (odpowiednio 24% i 23%). Najmniejszą grupę stanowili uczniowie z małych miasteczek, tj. 15%.

Tabela 7. Miejsce zamieszkania

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Procent
duże miasto	351	23,8
średnie miasto	342	23,2
małe miasto	225	15,2
wieś	559	37,8
Ogółem	1477	100,0

Źródło: badania własne.

Rodzice zostali także poproszeni o scharakteryzowanie miejsca do nauki. Z uzyskanych danych wynika, że prawie 79% uczniów w trakcie edukacji zdalnej pracowało we własnym pokoju, a 14% miało własne miejsce do pracy w pokoju współdzielonym z rodzeństwem (tab. 8).

W trakcie edukacji zdalnej prawie 77% uczniów korzystało z własnego laptopa lub komputera, a 17% z urządzeń mobilnych. Uczniowie, którzy współdzielili sprzęt z innymi członkami rodziny, stanowili 14% badanych.

Tabela 8. Miejsce do nauki

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Procent
dziecko pracuje we własnym pokoju	1165	78,9
dziecko ma własne miejsce do pracy w pokoju, który współdzieli z rodzeństwem	207	14,0
dziecko ma własne miejsce do pracy w pokoju rodzinnym	54	3,6
dziecko współdzieli miejsce do pracy z innym rodzeństwem	29	2,0
dziecko nie ma własnego miejsca do pracy w domu	10	0,7
inne	12	0,8
Ogółem	1477	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 9. Warunki techniczne pracy zdalnej

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Procent*
posiada własny komputer/laptop	1130	76,5
współdzieli sprzęt z innymi członkami rodziny	210	14,2
korzysta z urządzeń mobilnych (np. tablet, smartfon)	246	16,7
dziecko nie ma komputera w domu, z którego mogłoby korzystać w trakcie lekcji zdalnych	18	1,2
dziecko ma pożyczony sprzęt do pracy	72	4,9
inne	11	0,7

* Procent nie sumuje się do 100%, gdyż rodzice mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi

Źródło: badania własne.

Ponad połowa dzieci (55,9%), o których wypowiedzieli się rodzice łączyła się z siecią poprzez modem kablowy lub światłowód. Równie duży odsetek dzieci (42,9%) korzystał w trakcie edukacji zdanej z internetu bezprzewodowego. W przypadku 6 uczniów rodzice stwierdzili, że nie mieli dostępu do internetu w domu.

Tabela 10. Łącze internetowe

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Procent*
modem kablowy/światłowód	826	55,9
internet bezprzewodowy (np. przez modem mobilny na kartę SIM)	633	42,9
udostępnianie Internetu przez telefon, smartfon	149	10,1
nie posiadało połączenia z internetem w domu	6	0,4
inne	10	0,7

* Procent nie sumuje się do 100%, gdyż rodzice mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi

Źródło: badania własne.

Edukacja zdalna w opiniach rodziców uczniów zdolnych

Najczęstszymi formami pracy z uczniami były wirtualne lekcje zdalne (92,6%). Nauczyciele dodatkowo zamieszczali informacje w dzienniku elektronicznym, czy w aplikacji MS Teams (67,2%), przesyłali dodatkowe materiały do samodzielnej pracy (59,2%), wykorzystywali także pocztę elektroniczną (32,6%), czy czat do prowadzenia lekcji (29%). Część nauczycieli prowadziło także indywidualne spotkania online z dziećmi (9,7%).

Tabela 11. Formy pracy w trakcie edukacji zdalnej

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Procent*
odbywają wirtualne lekcje z klasą	1367	92,6
odbywają wirtualne spotkania indywidualne	144	9,7
przeprowadzają indywidualne rozmowy telefoniczne	54	3,7
wykorzystują czat do prowadzenia lekcji	429	29,0
przesyłają materiały, zadania, instrukcje itp. do samodzielnej pracy	874	59,2
zamieszczają informacje np. w dzienniku elektronicznym, Teamsach	992	67,2
wykorzystują pocztę elektroniczną	482	32,6
inne	20	1,4

* Procent nie sumuje się do 100%, gdyż rodzice mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi

Źródło: badania własne.

W ocenie rodziców, w trakcie nauki zdalnej nauczyciele sięgali do różnych form wspomagających naukę i przekazywanie wiedzy uczniom. Przełożenie „jeden do jednego” metod i form pracy stosowanych w trakcie nauki stacjonarnej na naukę zdalną nie było możliwe. Nauczyciele w kryzysowej edukacji zdalnej wykorzystywali możliwości, jakie daje zarówno technologia, jak i metody oraz formy pracy, które stosowali w trakcie nauki stacjonarnej. Ponad 76% nauczycieli udostępniało swoim uczniom linki do filmów, ważnych treści, które omawiali w trakcie zajęć, 36,7% wzbogacało swoje lekcje o interaktywne ćwiczenia dostępne w internecie. Nauczyciele wykorzystywali również możliwości platform internetowych (np. kanały, pokoje czy udostępnianie plików) i organizowali prace nad projektami (prace grupowe 53,6%, prace indywidualne 34,9%). Bardzo duży odsetek nauczycieli (68,3%) w swojej pracy w trakcie kryzysowej edukacji zdalnej pracował z wykorzystaniem papierowych wersji ćwiczeń, przesyłanych uczniom skanów, zdjęć, prezentacji (56,1%) czy instrukcji opisujących dane zagadnienie, zadanie (40,5%).

Tabela 12. Formy przekazu wiedzy w trakcie edukacji zdalnej

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Procent*
praca indywidualna nad projektami/problemami w wyznaczonych kanałach przekazu (np. w plikach zespołu Teams)	516	34,9
praca grupowa nad projektami/problemami w wyznaczonych kanałach przekazu (np. w plikach zespołu Teams)	792	53,6
instrukcje opisujące zagadnienia/zadania udostępnione uczniom	598	40,5
udostępnianie linków do ważnych treści, filmów itp.	1131	76,6
udostępnianie skanów, zdjęć, prezentacji	829	56,1
nagrywanie całych lekcji i udostępnianie ich uczniom	60	4,1
nagrywanie własnych materiałów i udostępnienie ich uczniom	185	12,5
ćwiczenia interaktywne z wykorzystaniem zasobów internetu	542	36,7
praca z książką, ćwiczeniami w formie papierowej	1009	68,3
wykorzystanie e-podręczników	477	32,3
inne	22	1,5

* Procent nie sumuje się do 100%, gdyż rodzice mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi

Źródło: badania własne.

Badani rodzice, oceniając elementy wspólne zarówno dla nauki zdalnej, jak i tradycyjnej wskazywali, w którym przypadku są one bardziej widoczne. Z uzyskanych danych wynika, że wszystkie poddane ocenie elementy edukacji są intensywniejsze przy edukacji stacjonarnej. Najbardziej na edukacji zdalnej w ich ocenie ucierpiały relacje rówieśnicze. Jedyne ich zaangażowanie w naukę dziecka w trakcie kryzysowej edukacji zdalnej było na takim samym poziomie jak w trakcie edukacji stacjonarnej. Prawie co siódmy badany stwierdził, że rodzice bardziej angażują się w naukę dziecka przy edukacji zdalnej. Co dziesiąty uważał, że uczniowie otrzymują lepsze oceny, a co dwunasty, że dzieci odnoszą większe sukcesy w trakcie zdalnej edukacji kryzysowej. Należy także zauważyć, że rodzice wyżej ocenili samodzielność prac domowych i sprawdzianów swoich dzieci w trakcie nauki stacjonarnej.

Tabela 13. Różnice w ocenie wybranych elementów edukacji tradycyjnej i zdalnej

Kategorie odpowiedzi	<i>M</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Me</i>	<i>Mo</i>	<i>Ske</i>	<i>K</i>
zaangażowanie dziecka	1,83	1	5	2,00	1	1,150	0,795
aktywność dziecka	1,99	1	5	2,00	1	1,002	0,387
kontakt z nauczycielami	1,65	1	5	1,00	1	1,504	1,836
systematyczność pracy	1,99	1	5	2,00	1	0,784	0,040
terminowość wykonywania zadań	2,18	1	5	2,00	3	0,452	-0,348
jakość wykonanych zadań	2,18	1	5	2,00	3	0,502	-0,302
adekwatność wystawianych ocen	2,01	1	5	2,00	1	0,695	-0,039
samodzielność wykonywanych prac domowych	2,28	1	5	3,00	3	0,092	-0,606
samodzielność sprawdzianów	2,12	1	5	2,00	3	0,372	-0,518
zaangażowanie rodzica w naukę dziecka	3,01	1	5	3,00	3	-0,048	-0,703
motywacja do nauki	1,90	1	5	2,00	1	0,958	0,457
dobrostan psychiczny	1,81	1	5	1,00	1	1,264	0,988
relacje rówieśnicze	1,47	1	5	1,00	1	2,065	4,562
oceny	2,40	1	5	2,00	3	0,351	-0,682
sukcesy w nauce	2,28	1	5	2,00	1	0,488	-0,551

gdzie: 1 – zdecydowanie większe przy edukacji tradycyjnej; 2 – większe przy edukacji tradycyjnej; 3 – takie samo przy edukacji tradycyjnej i zdalnej; 4 – większe przy edukacji zdalnej; 5 – zdecydowanie większe przy edukacji zdalnej

M = średnia, *Min* = minimum, *Max* = maximum, *Me* = mediana, *Mo* = modalna, *Ske* = skośność, *K* = kurtoza

Źródło: badania własne.

W opiniach rodziców prawie 70% uczniów zmagają się ze zmęczeniem wynikającym z ciągłej pracy przy komputerze, spadkiem motywacji do nauki, czy trudnościami ze skupieniem uwagi na lekcji zdalnej. U ponad połowy dzieci rodzice zaobserwowali gorsze opanowanie wiedzy w porównaniu z edukacją stacjonarną. W wypowiedziach rodziców padały informacje o problemach ze wzrokiem, kręgosłupem, jak również apatią czy depresją (tab. 14).

Respondenci zostali poproszeni o wymienienie wad i zalet nauczania zdalnego. 57% rodziców uczniów zdolnych dostrzega dobre strony tej formy kształcenia. Spora grupa respondentów (23% wszystkich ankietowanych

rodziców uczniów zdolnych z klas 4–8) nie wyraziła swojej opinii w tej kwestii.

Tabela 14. Problemy związane z nauką dziecka w trakcie edukacji zdalnej

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Procent*
spadek motywacji do nauki	994	67,3
nienadążanie robienia notatek	500	33,9
samodyscyplina	652	44,1
powolne pisanie na klawiaturze, co zabierało cenne minuty, np. podczas sprawdzianów	341	23,1
pokusza przed nieuczciwym wykonywaniem klasówek, sprawdzianów, prac klasowych; ściąganiem	494	33,4
trudność z utrzymaniem uwagi, skupieniem się na lekcji	986	66,8
unikanie odpowiadania na pytania nauczyciela	342	23,2
brak wzajemnego stymulowania się uczniów	514	34,8
pogorszenie ocen, związane z niemożnością odnalezienia się dziecka w nowych warunkach	317	21,5
odrabianie lekcji dziecka przez innych członków rodziny	160	10,8
brak bieżącej kontroli przez nauczyciela	529	35,8
pozorowanie obecność na zajęciach	258	17,5
konsekwencje zdrowotne wynikające z ciągłej pracy przy komputerze	441	29,9
zmęczenie wynikające z ciągłej pracy przy komputerze	1005	68,0
brak dostosowania programu do indywidualnych potrzeb ucznia	317	21,5
zadawanie projektów grupowych niemożliwych do wykonania w warunkach edukacji zdalnej	137	9,3
gorsze przyswajania wiedzy w warunkach edukacji zdalnej	776	52,5
wysoki poziom stresu związany z niepewnością przy sprawdzianie, kartkówce, pracy klasowej	471	31,9
problemy zdrowotne	142	9,6
brak problemów	60	4,1
inne	49	3,3

* Procent nie sumuje się do 100%, gdyż rodzice mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi

Źródło: badania własne.

W opinii 43% rodziców uczniów zdolnych z klas 4–8, którzy udzielili odpowiedzi na pytanie o zalety edukacji zdalnej, nie posiada ona żadnych zalet, a wręcz przeciwnie wiele wad. I choć wprost nigdzie nie padło pytanie o problemy psychologiczne, 12 rodziców uczniów zdolnych klas 4–8,

w wypowiedziach swobodnych opisywało, że ich dziecko w trakcie izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19 borykało się ze złym stanem psychicznym, stanami lękowymi czy wręcz depresją.

Tabela 15. Zalety edukacji zdalnej w opiniach rodziców uczniów zdolnych

Kategoria odpowiedzi	Liczba wskazań	Procent*
zdobycie/rozwinięcie umiejętności	122	10,7
oszczędność czasu	116	10,2
wykorzystanie możliwości technologii	32	2,8
kontynuacja nauki	26	2,3
możliwość pozostania w domu, bycia z rodziną	21	1,8
bezpieczeństwo zdrowotne dziecka (wirusowe, covidowe)	65	5,7
możliwość udziału w lekcjach pomimo choroby, miejsca pobytu	34	3,0
mniejszy stres szkolny	30	2,6
zwiększenie samodzielności, samodyscypliny	59	5,2
lepsza współpraca, komunikacja z nauczycielem	7	0,6
zwiększenie kontroli nad dzieckiem	26	2,3
dłuższy sen	66	5,8
skupienie, brak hałasu szkolnego	40	3,5
zdobycie umiejętności przez nauczycieli	5	0,4
zwiększenie pewności siebie dziecka	9	0,8
brak konieczności dźwigania plecaka	11	1,0
brak przemocy rówieśniczej	15	1,3
tempo dostosowane do dziecka	15	1,3
poznanie pracy nauczyciela/wgląd w przebieg lekcji	11	1,0
niedostrzeżenie zalet	489	43,0
inne	140	12,3

* Procent nie sumuje się do 100%, gdyż rodzice mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi, odsetek odpowiedzi jest obliczony dla grupy rodziców, którzy udzielili odpowiedzi na to pytanie, a nie całej grupy badawczej.

Źródło: badania własne.

W treściach wypowiedzi rodziców padały m.in. informacje o możliwościach jakie pojawiają się dzięki włączeniu nowych technologii w edukację. Część rodziców doceniła formę edukacji zdalnej, np. w momencie choroby dziecka. Pojawiły się propozycje, aby na stałe wprowadzić transmisje

online lekcji z myślą o dzieciach niemogących uczestniczyć w zajęciach w szkole, dzięki czemu dzieci te nie traciłyby lekcji.

Najważniejszą zaletą jest to, że dziecko, które choruje często może połączyć się zdalnie z nauczycielem oraz klasą i dzięki temu nic nie traci z lekcji. Nauczanie zdalne powinno być włączone na stałe w szkołach, tak aby każde dziecko w przypadku choroby nie traciło lekcji i mogło się podłączyć do lekcji, która akurat prowadzona jest w klasie stacjonarnie.

Szerokie możliwości, jakie daje internet nauczycielom na nauczenie i utrwalenie treści nauczania [...]. Nauczanie zdalne nie wymaga zaglądania do podręczników papierowych i przy dobrej organizacji dziecko może się o wiele więcej nauczyć niż przy nauczaniu klasycznym.

Rodzice także zwracali uwagę na możliwość pracy w ciszy i spokoju, bez bodźców zewnętrznych, jakie często są generowane w klasie np. przez innych uczniów.

Cisza w pomieszczeniu, brak czynników rozpraszających, komfort psychiczny związany z przebywaniem we własnym pokoju [...], możliwość samorozwoju i samodyscypliny, nauka odpowiedzialności za siebie i świadome zdobywanie wiedzy.

Rodzice dostrzegali, że nie zawsze to, co pierwotnie wydaje się zaletą, w rzeczywistości nią jest. Niekiedy też to, co w przypadku jednych dzieci może być korzystne, u innych będzie powodowało odwrotny skutek.

Jak dziecko zrobi zadanie szybciej, to może zająć się czymś innym i nie musi się nudzić, ale ma to swoją drugą stronę, że jak powinno uważać, to zajmuje się czymś innym, więc to nie do końca zaleta.

Inną dostrzeganą przez niektórych rodziców korzyścią z przejścia szkół na edukację zdalną był brak przemocy rówieśniczej, ale miało to także swoją drugą stronę:

Brak osób, które by uprzykrzały życie, ale brak jakichkolwiek kontaktów doprowadził do stanów depresyjnych.

Nieliczni wypowiadali się w tonie, że

[...] największą zaletą nauczania zdalnego, jest to, że już się skończyło.

Rozwój zainteresowań i zdolności w trakcie kryzysowej edukacji zdalnej

Rodzice, wypowiadając się na temat zdolności i talentów swoich dzieci mieli możliwość wskazania, w którym z czterech obszarów ich dziecko je posiada. Największą grupę badanych stanowiły dzieci, które przejawiają zdolności, talent w obszarze artystycznym. Drugą grupą były dzieci, ze zdolnościami naukowymi, a co czwarty uczeń przejawiał zdolności sportowe.

Tabela 16. Obszary, w których dziecko przejawia zdolności, talent

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Procent*
uczenia się	570	38,59
sportu	479	32,43
społecznym	356	24,10
artystycznym	721	48,82
inne	182	12,32

* Procent nie sumuje się do 100%, gdyż rodzice mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi
Źródło: badania własne.

W trakcie izolacji społecznej wielu uczniów miało ograniczony dostęp do zajęć dodatkowych, pozalekcyjnych pozwalających im na rozwijanie ich pasji. W pytaniu o możliwości rozwoju zainteresowań i zdolności w trakcie izolacji społecznej wyłoniły się dwie wyraźne grupy, jedna, która uczestniczyła we wszystkich zajęciach, podobnie jak w trakcie edukacji stacjonarnej i druga, zupełnie przeciwstawna do pierwszej, w której znalazły się dzieci nieuczęszczające na żadne zajęcia w związku z zamknięciem ośrodków i placówek. Z kolei, co czwarty uczeń musiał zrezygnować z części zajęć. Z analizy jakościowej wypowiedzi rodziców można stwierdzić, że fakt ten był związany z zamknięciem placówek, które oferowały takie zajęcia, przeciążeniem dzieci nauką zdalną, niechęcią dokładania dziecku dodatkowych zajęć przed komputerem w przypadku, gdy były one realizowane zdalnie (tab. 17).

Z informacji pozyskanych od rodziców dzieci zdolnych wynika, że w większości dzieci swoje zainteresowania i pasje w trakcie kryzysowej edukacji zdalnej realizowały we własnym zakresie w warunkach domowych, na boisku, przy współpracy rodziców i rodzeństwa (26,34% badanych). Kolejną kategorią odpowiedzi, która najczęściej pojawiała się w wypowiedziach rodziców było wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych,

zasobów cyfrowych, internetu, filmów (21,73% badanych). Z informacji podanych przez rodziców wynika również, że niestety w trakcie przymusowej izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19 prawie co 9 uczeń nie rozwijał swoich zainteresowań i zdolności (tab. 18).

Tabela 17. Uczęszczanie na zajęcia dodatkowe w trakcie edukacji zdalnej

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Procent
tak, na wszystkie, na które uczęszcza w trakcie edukacji stacjonarnej	530	35,88
tak, na część, na które uczęszcza w trakcie edukacji stacjonarnej	377	25,52
tak, ale na inne niż w trakcie edukacji stacjonarnej	63	4,265
nie uczęszczało na żadne	507	34,33
Ogółem	1477	100

Źródło: badania własne.

Tabela 18. Sposoby rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci w trakcie edukacji zdalnej

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Procent
wykorzystywanie IT (komputera/ internetu/ TV)	321	21,73
literatura	181	12,25
uczęszczanie na zajęcia dodatkowe/treningi	225	15,23
prywatne lekcje	11	0,74
praca we własnym zakresie w domu, na boisku	389	26,34
zajęcia zdalne	43	2,91
samokształcenie	40	2,71
indywidualne spotkania/konsultacje z opiekunem	3	0,20
tak jak przed pandemią	31	2,10
udział w konkursach	23	1,56
ograniczenie działań/ zajęć/ zahamowanie rozwoju	56	3,79
brak motywacji/ bodźców/ zniechęcenie	23	1,56
brak możliwości, np. przez zmęczenie po nauce online, zawieszane zajęcia, zamknięte obiekty sportowe	35	2,37
nierozwijanie zainteresowań	169	11,44
inne	208	14,08
brak zdania rodzica lub opinii	41	2,78

* Procent nie sumuje się do 100%, gdyż rodzice mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi

Źródło: badania własne.

Podsumowanie i dyskusja wyników

Artykuł skupia się na sytuacji dzieci zdolnych w czasie edukacji zdalnej, na tym, czy i w jaki sposób uczniowie ci w okresie izolacji społecznej mogli rozwijać swoje zainteresowania, pasje, zdolności oraz jaka była w tym rola ich rodziców.

Z analizy pozyskanych danych wynika, że większość uczniów miała dobre warunki do pracy w systemie zdalnym. 93% uczniów pracowało we własnym pokoju (przy czym 14% współdzieliło go z rodzeństwem). 1,2% uczniów nie posiadało komputera, z którego mogło korzystać w trakcie kryzysowej edukacji zdalnej, a 0,4% nie posiadało łącza internetowego w domu. Bardzo zbliżone dane uzyskano w badaniu PISA (Sitek, Ostrowska, 2020). Należy jednak zauważyć, że nawet najlepsze warunki domowe nie zawsze sprzyjają nauce. Współdzielenie pokoju z innymi członkami rodziny, którzy w tym samym momencie prowadzą wideorozmowy, czy praca nawet we własnym pokoju, ale z dobiegającymi odgłosami zza ściany np. płaczącego rodzeństwa czy remontu nie jest komfortowa i wpływa na jakość pracy. Dodatkowo długie godziny spędzane przed komputerem skutkowały zmęczeniem, spadkiem motywacji, trudnościami ze skupieniem uwagi na lekcji. W ocenie rodziców różne aspekty edukacji są intensywniejsze przy edukacji tradycyjnej aniżeli zdalnej.

W prezentowanych wynikach badań rodzice wskazywali zdobycie nowych umiejętności lub rozwinięcie już posiadanych jako jedną z dwóch najczęstszych zalet edukacji zdalnej. Drugą zaletą w ich opiniach była oszczędność czasu wynikająca z braku konieczności dowozu dziecka do szkoły. Zupełnie inne wyniki są prezentowane w badaniu Plebańskiej i współpracowników (2020), którzy wskazują, że do najczęściej wymienianych wśród wypracowanych zalet zdalnych praktyk, które w szkole mogłyby pozostać na dłużej badani najczęściej zaliczają szanse dla zajęć zdalnych w postaci alternatywy w przypadku absencji ucznia w szkole, np. z powodu choroby. Nieobecny uczeń mógłby za pośrednictwem platformy dołączyć do lekcji prowadzonych przez nauczyciela w szkole. Inne propozycje wskazują na możliwość udostępniania materiałów cyfrowych uzupełniających lekcje, sposób na prowadzenie nauczania indywidualnego, podczas konsultacji, czy prowadzenie kół zainteresowań (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020). W badaniach niecałe 3% rodziców doceniało fakt, że dziecko mogło

w dowolnym czasie odwołać się do materiałów udostępnionych przez nauczyciela. Jeden z nich docenił to, że

mógł w bardzo łatwy sposób zapoznać się z wynikami sprawdzianów, komentarzami nauczycieli do wykonanych przez dziecko zadań – przy nauce stacjonarnej rodzic mógł zapoznać się ze sprawdzianem, umawiając się z nauczycielem na spotkanie w godzinach pracy szkoły [8–15], co przy systemie pracy rodzica [pn.–pt. 8–16] jest znacznie utrudnione.

Z zebranych danych wynika, że prawie 35% nie uczęszczało na żadne zajęcia, a ponad 4% uczniów musiało dokonać ich zmiany. Powody tego mogą być różne. Ze względu na specyfikę zainteresowań nie każde dziecko miało możliwość kontynuowania zajęć rozwijających jego zdolności w trakcie edukacji zdalnej. Dość szybko wróciły do swojej działalności kluby sportowe oferujące aktywność na świeżym powietrzu. Niektóre instytucje zaoferowały dzieciom udział w zajęciach online, z których nie zawsze chcieli skorzystać rodzice, nie chcąc kolejnych długich godzin spędzanych przez ich dziecko przed komputerem, czy po prostu rezygnując z nich ze względu na przemęczenie dziecka edukacją zdalną. Nie zawsze też zajęcia stacjonarne można efektywnie przenieść na zajęcia zdalne, niekiedy jest to wręcz niemożliwe. Z tego powodu niektóre placówki oferujące zajęcia dodatkowe, pozaszkolne, do których wcześniej uczęszczało dziecko, pozostały zamknięte przez cały okres obowiązywania zagrożenia epidemicznego. Tu z pomocą przychodzili rodzice, tworząc dziecku w domu warunki do rozwijania pasji. Jak pokazują prezentowane badania 26,34% uczniów w trakcie edukacji zdalnej swoje pasje rozwijało we własnym zakresie, z pomocą rodziny, rodzeństwa, przy wsparciu rodziców. Był to kolejny ciężar, który rodzice wzięli na swoje barki. Poza borykaniem się z trudnościami wynikającymi z przejścia szkół, a często również własnych zakładów pracy na tryb zdalny, dodatkowo niektórzy z nich starali się wspierać dziecko, aby nie zaprzestało rozwijania swoich zdolności. Wymagało to od nich dodatkowego nakładu czasu i pracy. Te działania nie zawsze były skuteczne, nie zawsze udawało się utrzymać zainteresowanie, niekiedy wręcz w wyniku innych pojawiających się trudności jak np. depresja, te kwestie były przesuwane na dalszy plan. Jednakże nie wszyscy rodzice byli w stanie stworzyć takie warunki swoim dzieciom w domu, by w wystarczającym stopniu je wesprzeć i umożliwić rozwój ich zdolności i talentów. Przyczyny tego były różne: przeciążenie własną pracą zawodową,

brak odpowiednich warunków, brak kompetencji, pogarszająca się sytuacja materialna, brak możliwości pogodzenia własnych obowiązków z zajęciami dziecka, czy po prostu braku odpowiedniej oferty zajęciowej w okresie pandemii. W efekcie 18,31% zdolnych uczniów w trakcie pandemii nie rozwijało swoich zainteresowań.

Uczniowie zdolni i utalentowani, podobnie jak inni uczniowie, doświadczają problemów psychicznych. W prezentowanych analizach był to co prawda niewielki odsetek, ale też nie pytano w nich o dobrostan psychiczny uczniów, a pozyskane dane pochodzą ze swobodnych wypowiedzi rodziców, którzy opisywali problemy swoich dzieci. Przedłużony czas trwania izolacji społecznej, strach przed zakażeniem, brak osobistego kontaktu z koleżankami i kolegami, przyjaciółmi czy innymi dorosłymi, nauczycielami, mistrzami, brak osobistej przestrzeni w domu, czy pogarszanie się sytuacji materialnej rodziny mogą mieć trwałe i negatywne skutki dla dzieci i młodzieży (Wang, Zhang, Zhao, Zhang, Jiang, 2020). Badania Sprang i Silman (2013, za: Wang i in., 2020) ukazują, że interakcja między zmianą stylu życia a stresem spowodowanym zamknięciem w domu może dodatkowo nasilać szkodliwe skutki dla zdrowia fizycznego i psychicznego. Uczniowie uczęszczający do szkoły w systemie zdalnym cierpią społecznie, emocjonalnie i akademicko (Duckworth i in., 2021). Pozostaje jednak mieć nadzieję, że ten trwający niemalże półtora roku trening, który uczniowie zdolni przeszli podczas edukacji zdalnej, może jednak wywrzeć korzystny wpływ na ich dalszy rozwój. Była to dla nich bowiem okazja do nabycia umiejętności potrzebnych w procesie rozwoju własnych zdolności, takich jak: samokształcenie, samodyscyplina, systematyczność, gotowość do podejmowania wytężonego wysiłku, umiejętność wykorzystywania zasobów cyfrowych i możliwości sieci internetowej czy też nawiązywanie współpracy w wirtualnych przestrzeniach skupiających osoby o podobnych zainteresowaniach, talentach.

Bibliografia

- Bednarek, J., Lubina, E. (2008). *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*. Warszawa: WN PWN.
- Biernat, M., Urbańska, A., Nobre, T., Tarkowski, A., Bogataj, M. (2021). *Remote education during the pandemic: the teachers' perspective*. Pobrano z <https://centrumcyfrowe.pl/remote-education-during-the-pandemic>, dostęp: 23.09.2021.

- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań. Edycja I*. Pobrano z <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna>, dostęp: 4.10.2021.
- Duckworth, A.L., Kautz, T., Defnet, A., Satlof-Bedrick, E., Talamas, S., Lira, B., Steinberg, L. (2021). Students Attending School Remotely Suffer Socially, Emotionally, and Academically. *Educational Researcher*, 50(7), 479–482. doi: 10.3102/0013189X211031551
- Dyrda, B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Giza, T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Grabowska, A. (2020). *Rekomendacje do Warszawskich wytycznych edukacyjnych – nauka w czasie pandemii. Motywacja w edukacji językowej w trybie on- i off-line*. Pobrano z <http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/motywacja-w-edukacji-jezykowej-w-trybie.pdf>, dostęp: 21.03.2021.
- Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2020). *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport*. Poznań: Wydział Studiów Edukacyjnych UAM. Pobrano z https://drive.google.com/file/d/11YprhMptB3p6AnMeh8WzfZLNvihfY_HF/view, dostęp: 9.10.2021.
- Klus-Stańska, D. (2010). Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane od-ruchy – w którym kierunku zmierza szkoła? W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć* (s. 35–49). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kwieciński, Z. (1995). *Dynamika funkcjonowania szkoły: studium empiryczne z socjologii edukacji*. Toruń: UMK.
- Limont, W. (2005). *Uczeń zdolny jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020). *Wars i Sawa na kwarantannie, czyli o wsparciu uczniów zdolnych w czasie kryzysowej edukacji zdalnej*. Pobrano z <http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/eduwarszawapl/22590/attachments/wars-i-sawa-w-kryzysowej-edukacji-zdalnej.pdf>, dostęp: 29.09.2021.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Jabłonowska, M. (2010). *Zdolności i twórczość*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Markowska-Manista, U., Zakrzewska-Oleńczka, D. (2020). Family with children in times of pandemic – what, where, how? Dilemmas of adult-imposed prohibitions and orders. *Society Register*, 4(3), 89-110. DOI: 10.14746/sr.2020.4.3.05
- Penkowska, G. (2010). *Meandry e-learningu*. Warszawa: Difin.

- Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW. Pobrano z https://files.librus.pl/articles/00pic/20/07/09/librus/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf, dostęp: 9.10.2021.
- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: GWP.
- Pyżalski, J. (2021). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(2). Pobrano z <https://www.dziecko-krzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/804>, dostęp: 9.10.2021
- Romaniuk, M.W., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). Challenges of administering university examinations remotely during the COVID-19 pandemic. *e-mentor*, 3(90), 22–31. <https://doi.org/10.15219/em90.1519>
- Romaniuk, M.W., Łukasiewicz-Wieleba, J., Kohut, S. (2020). Nauczyciele akademicy wobec kryzysowej edukacji zdalnej. *e-mentor*, 5(87), 15–26. <https://doi.org/10.15219/em87.1489>
- Simin, N., Sa'ari, C.Z., Muhsin, S.B.S., Joli, N.S., Abidin, M.H.Z. (2020). Depression anxiety stress among gifted and talented students in Malaysia during the Movement Control Order (MCO). *Journal of Critical Reviews*, 7(11), 743–745. <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.11.132>
- Sitek, M., Ostrowska, E.B. (red.). (2020). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Warszawa: IBE.
- Szmidt, K.J. (2001). *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Śliwerski, B. (2001). *Edukacja pod prąd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tanaś, M. (2004). Dydaktyczny kontekst kształcenia na odległość. W: M. Tanaś (red.), *Pedagogika a środki informatyczne i media* (s. 31–44). Warszawa–Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wiśniewska, J., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). Budowanie i wzmacnianie relacji w edukacji zdalnej przez nauczycieli młodszych klas szkoły podstawowej. *e-mentor*, 1(88), 37–46. doi: 10.15219/em88.1501
- Wiśniewska, J., Trzcńska-Król, M. (2021). SELFIE dla szkół – narzędzie ewaluacji wdrożenia technologii cyfrowych w szkołach. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 2(113), 151–164. DOI:10.34866/gr8c-9a72
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945–947. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30547-X

**Poznawanie i rozwijanie
zainteresowań i zdolności
– rozwiązania praktyczne**

Dominika Bardzińska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0758-7054>

Poszukiwanie właściwej strategii diagnozowania zdolności uczniów

Abstrakt: Celem artykułu jest refleksja nad istniejącymi strategiami diagnozowania zdolności uczniów oraz próbą stworzenia propozycji usprawnienia procesu wykrywania uczniów zdolnych. Dokonano analizy literatury dotyczącej praktyki pracy z uczniami zdolnymi w polskich szkołach ze szczególnym uwzględnieniem tematyki ich identyfikacji. Zapoznano się z wynikami badań poświęconych procesowi diagnozowania zdolności uczniów, które na gruncie polskim przeprowadzono w latach 2006–2018. Obraz, jaki wyłonił się z poczynionej analizy, ukazał wiele nieprawidłowości i zaniedbań, jakich dopuszczają się szkoły w toku procesu diagnozowania zdolności uczniów. Skłoniło to do opracowania wniosków mających na celu usprawnienie tego procesu. Wyłoniono aspekty, które są najbardziej problematyczne i zaproponowano zmiany. Wśród nich wyróżniono lepsze przygotowanie merytoryczne nauczycieli do opieki nad uczniami zdolnymi, poszerzenie zakresu metod i narzędzi stosowanych w celu diagnozowania zdolności uczniów, a także poprawę współpracy pomiędzy podmiotami prowadzącymi ten proces.

Słowa kluczowe: diagnoza zdolności, identyfikacja uczniów zdolnych, nauczyciel, uczeń zdolny

Searching for an appropriate strategy for diagnosing students' abilities

Abstract: The aim of the article is to reflect on the existing strategies for diagnosing students' abilities and an attempt to create a proposal to improve the process of detecting gifted students. An analysis of the literature on the practice of working with gifted students in Polish schools was made, with particular emphasis on the subject of their identification. The author got acquainted with the results of research devoted to the process of diagnosing students' abilities, which was carried out in Poland in the years 2006–2018. The image that emerged from the analysis showed a number of irregularities and negligence committed by schools in the process of diagnosing students' abilities. This prompted the development of proposals to improve this process by identifying the most problematic aspects and proposing changes. Among them distinguished the broader substantive preparation of teachers

to care for gifted students, extending the range of methods and tools used to diagnose students' abilities, as well as improving cooperation between entities conducting this process.

Keywords: Diagnosis of abilities, identification of gifted students, teacher, gifted student

Wprowadzenie

Badacze reprezentujący egalitarne podejście do zjawiska zdolności sądzą, że osoby zdolne mogą stanowić nawet do 25–30% społeczeństwa (Gagné, 1993; Freeman, 2001). Można więc wnioskować, że co czwarty uczeń jest zdolny (Limont, 2016). Ważne jest wczesne rozpoznawanie zdolności, ponieważ sądzi się, że prawidłowo rozwijane mogą być „kluczem do sukcesu” jednostki (McBride, 1992).

Obowiązek diagnozowania zdolności uczniów nałożyło na szkoły Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. (z późniejszymi zmianami 28 sierpnia 2017 r.) w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Napisano w nim:

§ 3. pkt. 1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym.

§ 3. pkt. 2. Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole wynika w szczególności: [...] 5) ze szczególnych uzdolnień

§ 19. pkt. 1. Do zadań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów w szkole i placówce należy w szczególności: 1) rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów; 2) określanie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów;

§ 19. pkt. 2. Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści w szkole i placówce prowadzą w szczególności: [...] b) szczególnych uzdolnień; (Rozporządzenie MEN z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach).

Dzięki wspomnianemu Rozporządzeniu polski system edukacji otrzymał polecenie wyłaniania uczniów zdolnych, lecz badacze podkreślają, że

szkoły dopuszczają się znacznych zaniedbań w tym obszarze. Głębsze analizy szkolnych działań na rzecz uczniów zdolnych dowodzą, że proces diagnozowania zdolności jest mało efektywny, nauczyciele nieprawidłowo rozpoznają uczniów zdolnych i bardzo często nie dostrzegają trudnych do odkrycia talentów (m.in. Ciecuch, Cybis, Drop, Rowiński, 2012; Dyrda, 2007, 2012; Giza, 2006; Limont, 2004, 2016; Uszyńska-Jarmoc, 2005; Uszyńska-Jarmoc, Kunat, 2018). Ponad 30% osób zdolnych nie otrzyma szansy na rozwój swoich predyspozycji, ponieważ nie zostaną prawidłowo zdiagnozowani (Limont, 2016).

Wobec tak licznych negatywnych opinii o procesie diagnozowania zdolności uczniów w polskich szkołach w literaturze poświęconej tematyce identyfikacji uczniów zdolnych wspomina się o konieczności opracowywania autorskich koncepcji diagnozy możliwości intelektualnych oraz już istniejących uzdolnień (Uszyńska-Jarmoc, 2005). Apeluje się o poprawę metod i narzędzi wykorzystywanych w celu wyłaniania uczniów zdolnych (Ciecuch, Cybis, Drop, Rowiński, 2012; Eby, Smutny, 1998; Uszyńska-Jarmoc, 2005; Uszyńska-Jarmoc, Kunat, 2018), a także poziomu przygotowania merytorycznego nauczycieli do prowadzenia procesu diagnozowania zdolności uczniów (Dyrda, 2012; Limont, 2005; 2016, Gołębniak, 2005; Cieślukowska, 2005).

W prezentowanym artykule spróbuję wyjaśnić genezę problemów w obszarze diagnozowania zdolności w szkołach i wyłonić aspekty tego procesu, na które należy kłaść nacisk podczas poszukiwania właściwej strategii diagnozowania zdolności uczniów.

Stan procesu diagnozowania zdolności uczniów w polskich szkołach

W 2008 roku Eurydice przeprowadziło w 30 europejskich krajach badania dotyczące systemowych rozwiązań w zakresie wspierania rozwoju uczniów zdolnych, podmiotem tych badań była także Polska. Raport ujawnił m.in., że w polskich szkołach nauczyciele identyfikują uczniów zdolnych, biorąc pod uwagę głównie ich osiągnięcia, tj. wyniki egzaminów, sprawdzianów i konkursów. Nie stosuje się wystandardyzowanych i rzetelnych narzędzi do badania uzdolnień i potencjalnych zdolności, nie bierze się pod uwagę emocjonalnych i interpersonalnych aspektów rozwoju uczniów zdolnych, a także nie uwzględnia się innych źródeł informacji o uczniach (Eurydice, 2008). Z badań Teresy Gizy (2006) wyłoniły się podobne wnioski. Nauczyciele

najczęściej selekcjonują uczniów, kierując się poziomem ich ogólnych osiągnięć, które mają swoje odzwierciedlenie w ocenach szkolnych i wynikach konkursów. Późniejsze badania również wykazały szereg nieprawidłowości procesu diagnozowania zdolności uczniów prowadzonego w polskich szkołach. W raporcie zatytułowanym *Badanie elementów systemu pracy z uczniem zdolnym* sporządzonym przez zespół GfK Polonia dla ministerialnego projektu *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym* wykazano, że w Polsce brakuje systemowego rozwiązania procesu diagnozowania zdolności uczniów. Ma on zazwyczaj postać niesformalizowanych działań. Najczęściej stosowaną metodą diagnozowania zdolności uczniów jest obserwacja. Zwraca się również uwagę na prace pisemne, wypowiedzi i postępy w nauce. Bardzo rzadko korzysta się z testów kompetencji i testów potencjału intelektualnego. W procesie wyłaniania uczniów zdolnych sporadycznie sięga się po wywiady z rodzicami i opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych lub psychologów zatrudnionych w szkołach. Zadanie to spoczywa niemal wyłącznie na barkach nauczycieli (GfK Polonia, 2011). Badania przeprowadzone przez Beatę Dyrkę (2012) również wykazały, że strategie diagnozowania zdolności uczniów istniejące w polskich szkołach polegają najczęściej na obserwacjach. Ponadto ujawniły one, że nauczyciele podczas identyfikacji uczniów zdolnych opierają się w głównej mierze na własnej intuicji i potocznej wiedzy na temat zdolności. Świadczy to o deficytach w przygotowaniu merytorycznym nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym. Badania Dyrdy (2012) potwierdziły to przypuszczenie. Ponad 70% przebadanych nauczycieli nie czuje się kompetentna w zakresie identyfikacji uczniów zdolnych, sądzą, że nie zostali wyposażeni w umiejętności i wiedzę, potrzebne, aby robić to efektywnie. Wspomniany wcześniej raport zespołu GfK Polonia ujawnia, że oferta szkoleń z zakresu diagnozowania zdolności jest w Polsce bardzo uboga, wobec czego nauczyciele skazani są niemal wyłącznie na samokształcenie. Ponadto nauczyciele skarżą się na brak pomocy w tym zakresie. Brakuje warsztatów, forów wymiany doświadczeń, opisów metod pracy i przykładów dobrych praktyk (GfK Polonia, 2011). Wspomniane aspekty negatywnie wpływają na stan przygotowania merytorycznego nauczycieli do prowadzenia procesu diagnozowania zdolności uczniów.

Przedstawiony w opisywanych badaniach obraz stosowanych w polskich szkołach strategii diagnozowania zdolności uczniów wykazał niedostatki,

które mogą być przyczyną słabej efektywności tego procesu. Wśród problematycznych aspektów znajduje się wachlarz metod i narzędzi diagnostycznych, poziom wiedzy nauczycieli oraz stan współpracy środowiska szkolnego w tym zakresie. Identyfikacja uczniów zdolnych opiera się w głównej mierze na analizie osiągnięć i obserwacjach nauczycielskich. Ponadto w procesie tym nauczyciele działają przeważnie samodzielnie i sięgają najczęściej po potoczną wiedzę z zakresu pedagogiki zdolności lub polegają na własnej intuicji.

Skutki zaniedbań procesu diagnozowania zdolności uczniów

Potocznie uważa się, że uczeń zdolny nie sprawia jakichkolwiek problemów w szkole i nie wymaga uwagi ze strony nauczyciela. Jednakże nie wszyscy zdolni wpisują się w tak zidealizowany obraz. Edward Nęcka (2003) trafnie stwierdził, że posiadanie zdolności jest darem, ale jednocześnie niesie ze sobą wiele trudności i zagrożeń. Dziecko zdolne może mieć więcej problemów niż jego przeciętny rówieśnik. Zdolności są asynchronią rozwojową, która manifestuje się przyspieszonym, jednostronnym rozwojem, np. zdolności poznawczych, co może spowodować zaburzenia innych funkcji psychicznych i stać się przyczyną problemów emocjonalnych lub społecznych (Piiro, 1999, za: Limont, 2016). Umysł zdolnego dziecka może być nadwrażliwy i jednocześnie niedojrzały na przyjęcie bodźców, które idą w parze z posiadanym talentem. Tacy uczniowie bywają nieaktywni na lekcjach, trzymają się w cieniu klasy, nie ujawniając swoich zdolności (Grott, 2009). Czasami uczeń zdolny nie jest w stanie poprawnie funkcjonować w środowisku szkolnym i rówieśniczym, co może stać się przyczyną problemów emocjonalnych, a nawet depresji (Limont, 2016). Nieprawidłowo prowadzona diagnoza zdolności, skoncentrowana wyłącznie na wyłanianiu obszarów szybszego rozwoju, pozbawi ucznia zdolnego szansy na poradzenie sobie z wyżej omawianymi problemami. Zła opieka ze strony nauczycieli może sprawić, że zamiast sukcesów, zdolny uczeń będzie odnosił porażki, a w jego życiu pojawią się problemy natury psychologicznej (Limont, 2016).

Pokłósiem zaniedbań procesu diagnozowania zdolności uczniów, które wyłoniły się z dotychczasowych badań, są pomyłki w identyfikacji zdolnych jednostek. Uczniowie posiadający zdolności są niezauważani, a za zdolne postrzegane są osoby przeciętne. Obie sytuacje niosą ze sobą wiele

negatywnych konsekwencji (Dyrda, 2007; Limont, 2016; Sękowski, 2000; Łukasiewicz-Wieleba, 2011).

Poruszając tematykę problemów procesu diagnozowania zdolności uczniów należy wspomnieć o uczniach z Syndromem Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNOS), którzy bardzo często są pomijani w nauczycielskich nominacjach. O SNOS mówimy, gdy dziecko potencjalnie zdolne nie jest w stanie wykorzystywać posiadanych predyspozycji, jednocześnie osiąga bardzo niskie wyniki nauczania. Psychologiczno-pedagogiczna diagnoza dzieci obarczonych syndromem ujawnia znaczne różnice pomiędzy wynikami testów badających zdolności intelektualne, specjalne lub twórcze, a wynikami sprawdzianów, klasówek itp. Badania Dyrdy (2007) wykazały, że uczniowie z SNOS mogą stanowić do 10% populacji zdolnych uczniów w szkole. Inne źródła donoszą, że uczniowie z syndromem mogą stanowić nawet do 50% uczniów zdolnych (Limont, 2005). Powody pojawienia się SNOS są różnorodne. Zjawisko to jest ściśle powiązane z negatywnym wpływem środowiska szkolnego lub domowego. Uczniowie z syndromem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych cechują się skrajnie nierównym tempem rozwoju intelektualnego, ponadto mają ogromne problemy psychospołeczne. Aby przezwyciężyć SNOS, w zależności od typu zdolności ucznia, wskazane są zindywidualizowane działania psychologiczno-pedagogiczne, zajęcia ćwiczące samoregulację dziecka, modyfikacja zadań lub programu kształcenia (Dyrda, 2007). Mając na uwadze przypadki uczniów ze SNOS, nauczyciele powinni mieć świadomość, że posiadanie zdolności nie zawsze gwarantuje osiąganie sukcesów w szkole. Wobec czego identyfikacja uczniów zdolnych skupiona wyłącznie na osiągnięciach, uniemożliwi wyłonienie uczniów obarczonych SNOS.

Kolejnym błędem nauczycielskiej identyfikacji uczniów zdolnych jest mylenie ich z jednostkami pracowitymi i skutecznymi (Siekańska, 2004). Taka sytuacja ma miejsce w przypadku, gdy za wskaźnik zdolności uznaje się zbyt wąskie kryterium, np. osiągnięcia szkolne. Uczniowie zdobywający wysokie oceny nie zawsze posiadają predyspozycje do bycia jednostkami zdolnymi. Uczniowie pochopnie określani jako zdolni nie radzą sobie z wymaganiem stawianymi wobec nich, jest to dla nich zbyt obciążające i może stać się przyczyną zakłóceń w ich rozwoju (Łukasiewicz-Wieleba, 2011).

Zagrożenia, jakie mogą współistnieć z wybitnymi zdolnościami, sprawiają, że diagnozowanie uczniów zdolnych powinno służyć nie tylko

zaplanowaniu rozwoju zdolności, ale przede wszystkim zapobieganiu poważniejszym problemom psychologicznym. Prawidłowa diagnoza zdolności ucznia ujawni obecność ewentualnych zaburzeń towarzyszących posiadanym zdolnościom, wskaże obszar szybszego rozwoju, co pozwoli na zastosowanie odpowiedniej strategii rozwijania zdolności.

Propozycja usprawnienia procesu diagnozowania zdolności uczniów

Analiza literatury z zakresu pedagogiki zdolności oraz dotychczasowych badań procesu diagnozowania zdolności w polskich szkołach ukazała aspekty, które powinny zostać dopracowane, aby ten problematyczny obszar praktyki edukacyjnej funkcjonował sprawniej.

Dbłość o odpowiednie przygotowanie merytoryczne nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym jest jednym z kluczowych kroków w kierunku budowania strategii diagnozowania zdolności w szkołach. Przed przystąpieniem do diagnozowania zdolności uczniów nauczyciel powinien pogłębić posiadaną wiedzę o zdolnościach, co wiąże się z podjęciem wielu istotnych, lecz niełatwych decyzji, rzutujących na przebieg całego procesu. Jest to zadanie dość kłopotliwe, ponieważ nie istnieje jeden ogólnie przyjęty model teoretyczny zdolności. Trudno odnaleźć się w gąszczu przeróżnych ujęć, terminologii zdolności, opisów sylwetki ucznia zdolnego i przeróżnych strategii diagnozowania jego zdolności. Wszelkie działania zmierzające do wyłonienia jednostek zdolnych powinny rozpoczynać się od przyjęcia jednej konkretnej teorii zdolności i definicji ucznia zdolnego (Giza, 2006; Limont, 2016). To niezmiernie ważne, ponieważ podstawą wszelkich działań prowadzących do wyłonienia uczniów posiadających zdolności jest ich prawidłowe postrzeganie. Braki wiedzy w tym obszarze mogą skutkować pomijaniem uczniów, których sylwetka odbiega od nauczycielskich wyobrażeń, a w konsekwencji nieudzieleniem koniecznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Badacze jednogłośnie podkreślają, jak ważne jest szerokie poznanie uczniów, czerpanie informacji o nich z wielu źródeł oraz stosowanie różnorodnych metod i narzędzi diagnozowania zdolności (Giza, 2006; Janowski, 2007; Limont, 2016; Łukasiewicz-Wieleba, 2011; Uszyńska-Jarmoc, 2005). Szczegółowe poznanie sylwetki ucznia zdolnego określa wszystkie aspekty jego funkcjonowania, które należy wziąć pod uwagę prowadząc proces diagnozowania i które wskazują, że poszukiwanie zdolności powinno

wybiegać poza to, co widać na szkolnych lekcjach. Diagnoza ucznia zdolnego powinna być znacznie szersza. Nie wystarczy ucznia wskazać, nadać mu etykietę „zdolny”. Należy poznać wszystkie jego słabe i mocne strony, cechy jego osobowości, zainteresowania, a przede wszystkim problemy. Warto bliżej zapoznać się z uczniem, wiedzieć, jaki ma stosunek do wymagań stawianych przez szkołę, jak wygląda jego funkcjonowanie w grupie rówieśniczej i jakie są jego aktywności pozaszkolne (Janowski, 2007). Działanie zmierzające do wyłonienia zdolności ucznia powinno być zakrojone na szeroką skalę, wieloaspektowe. Proces ten będzie efektywny dopiero, gdy uwzględni się jak najwięcej źródeł informacji o uczniu. Zastosowana zostanie zarówno obserwacja nauczycielska, jak i nominacje rodziców i rówieśników, jeśli weźmiemy pod uwagę oceny, osiągnięcia szkolne i pozaszkolne, a poza tym wyniki badań testowych, m.in. testów psychologicznych. Prowadząc proces diagnozowania zdolności uczniów nie można zapomnieć o standaryzowanych narzędziach rozpoznawania zdolności, które dostępne są w zasięgu każdego nauczyciela. Nieocenioną pomocą mogą okazać się narzędzia opracowane przez wielu polskich badaczy. Na uwagę zasługuje najnowsza bateria Skal Identyfikacji Uzdolnień Uczniów (SIU) wraz ze Skalami samooceny uzdolnień (SSU) Janiny Uszyńskiej-Jarmoc i Beaty Kunat (2018), które mają swoje podłoże w teorii Josepha Renzulliego. Jeśli za podstawę działań diagnostycznych uzna się koncepcję inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, to warto wykorzystać m.in. Skalę Zdolności Specjalnych (SZS) Edyty Charzyńskiej i Ewy Wysockiej (2015), autorskie zabawy diagnostyczne Iwony Czai-Chudyby (2005), a także Test Uzdolnień wielorakich Wiesława Poleszaka i jego zespołu (Poleszak, Porzak, Kata, 2014). Spośród dostępnych dla nauczycieli arkuszy obserwacji można wykorzystać zestaw kontrolny dla rodziców i nauczycieli *Zdolności dziecka* Beaty Dyrdy (2007), składający się z 25 stwierdzeń opisujących zachowania zdolnego ucznia, schedulę obserwacyjną ogólną Czesława Nowaczyka (1988) bądź arkusz obserwacji dziecka dla nauczycieli i rodziców autorstwa Aldony Kopik, Moniki Zatorskiej (2009).

Wobec licznych aspektów, które należy wziąć pod uwagę w procesie diagnozowania zdolności, należy mieć świadomość, że zrzucenie tak trudnego zadania na barki działających w pojedynkę nauczycieli z góry skazane jest na porażkę. Nauczyciel sam nie jest w stanie efektywnie diagnozować zdolności swoich uczniów. Chociaż jest on najważniejszym filarem

procesu diagnozowania zdolności, bo jako pierwszy może dostrzec wyjątkowość ucznia i ma okazję obserwować go w sytuacjach, w których wykorzystuje swoje zdolności. Jednakże odkrywanie uczniów zdolnych powinno być wspólnym wysiłkiem nauczycieli, uczniów, ich rodziców oraz grona specjalistów. Informacje o uczniu powinny pochodzić z nauczycielskiej obserwacji wspartej diagnozą pedagogiczną, psychologiczną, nominacjami rodzicielskimi, koleżeńskimi oraz autonominacjami. Komunikacja pomiędzy wychowawcą, nauczycielami przedmiotowymi, pedagogiem, psychologiem szkolnym i najbliższym otoczeniem ucznia powinna przebiegać płynnie, aby diagnoza i rozwój ucznia zdolnego przyniosły efekty. Biorąc pod uwagę problemy wynikające z asynchronii rozwojowej uczniów zdolnych, jednym z ważniejszych zadań szkoły jest zapewnienie im wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Dbając o jakość opieki nad uczniami zdolnymi, warto upewnić się, czy dany uczeń nie wymaga pomocy psychologa szkolnego lub poradni psychologiczno-pedagogicznej, np. w postaci zajęć korekcyjnych lub rozwijających kompetencje społeczne. Nawiązanie współpracy między podmiotami prowadzącymi proces wyłaniania uczniów zdolnych jest więc kolejnym ważnym krokiem w kierunku znalezienia właściwej strategii diagnozowania zdolności uczniów.

Podsumowanie

Prowadzenie procesu diagnozowania zdolności uczniów jest zadaniem, które przysparza nauczycielom niemałych trudności. Liczne badania (Eurzdice, 2008; Giza, 2006; GFK Polonia, 2011; Dyrda, 2012) wykazały wiele nieprawidłowości i zaniedbań, jakich w tym obszarze dopuszczają się szkoły. Wśród nich wskazano na deficyty w przygotowaniu merytorycznym nauczycieli do opieki nad uczniami zdolnymi, zbyt wąski zakres metod i narzędzi stosowanych w celu diagnozowania zdolności uczniów, a także słabą współpracę pomiędzy podmiotami prowadzącymi ten proces. Nauczycielom trudno jest efektywnie wyłaniać uczniów zdolnych, ponieważ, jak sami twierdzą, nie posiadają odpowiedniego przygotowania merytorycznego, ponadto skarżą się na brak pomocy w tym zakresie, na ograniczoną ofertę szkoleń poświęconych diagnozowaniu zdolności i deficyt innych źródeł wiedzy z problematyki wyłaniania uczniów zdolnych. W przygotowaniu do prowadzenia procesu diagnozowania zdolności nauczyciele skazani są na samokształcenie. Niedostateczny poziom wiedzy jest

powodem dokonywania błędnych wyborów metod i narzędzi służących wyłanianiu uczniów zdolnych, a co gorsza – błędnych osądów wobec uczniów. Wyłaniające się z opisywanych w literaturze badań strategie diagnozowania zdolności stosowane w polskich szkołach opierają się w głównej mierze na nauczycielskich obserwacjach, które w parze z deficytami wiedzy na temat zjawiska zdolności stają się nierzetelne.

Solidne przygotowanie merytoryczne nauczycieli w zakresie pedagogiki zdolności to podwaliny procesu diagnozowania zdolności uczniów. Podstawą działań zmierzających do wyłonienia uczniów zdolnych powinno być przyjęcie określonej, konkretnej koncepcji zdolności i definicji osób zdolnych. To niezmiernie ważne, ponieważ podstawą wszelkich działań prowadzących do wyłonienia uczniów posiadających zdolności jest ich prawidłowe postrzeganie. Szczegółowe poznanie sylwetki ucznia zdolnego określa wszystkie aspekty jego funkcjonowania, które należy wziąć pod uwagę, prowadząc proces diagnozowania zdolności. Istotne jest dokładne poznanie uczniów, czerpanie informacji o nich z wielu źródeł oraz stosowanie różnorodnych metod i narzędzi diagnozowania zdolności. Jednakże wobec tak licznych aspektów, które należy wziąć pod uwagę w procesie diagnozowania zdolności, nie można zrzucić całego trudu tego zadania na barki nauczyciela. Nawiązanie współpracy pomiędzy podmiotami prowadzącymi proces wyłaniania uczniów zdolnych jest kolejnym istotnym elementem budowania właściwej strategii diagnozowania zdolności uczniów. Informacje o uczniu powinny pochodzić z nauczycielskiej obserwacji wspartej diagnozą pedagogiczną, psychologiczną, nominacjami rodzicielskimi, koleżeńskimi oraz autonominacjami.

Bibliografia

- Charzyńska, E., Wysocka, E. (2015). *Skala Zdolności Specjalnych (SZS). Podręcznik testu – książka użytkownika (wersje dla uczniów gimnazjum i liceum)*. Katowice: FPON.
- Cieślikowska, J. (2005). Nauczyciel ucznia zdolnego w teorii i badaniach. W: J. Cieślikowska, W. Limont (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2: *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cybis, N., Drop, E., Rowiński, T., Ciecuch, J. (2012). *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*. Warszawa: ORE.

- Czaja-Chudyba, I. (2005). *Odkrywanie zdolności dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Dyrda, B. (2007). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznanie i przeciwdziałanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dyrda, B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Eurydice. (2008). *Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*, London: David Fulton Publishers Ltd.
- Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. W: K.A. Heller, F. J. Mönks, A.H. Passow (red.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (s. 69–87). Pergamon.
- GFK Polonia (2011). *Badanie elementów systemu pracy z uczniem zdolnym*. Pobrano z <https://www.ore.edu.pl/2014/12/raporty-z-badan/>, dostęp: 20.09.2021.
- Giza, T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Gołębniak, B. (2005). *Edukacja nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym*. W: J. Cieślukowska, W. Limont (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2: *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grott, E. (2009). Autorytet nauczyciela a uczeń zdolny. W: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*. Warszawa: Universitas Rediviva.
- Guzik, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Janowski, A. (2007). Poznawanie uczniów jako podstawa indywidualizacji kształcenia. W: E. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*. Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Kopik, A., Zatorska, M. (2009). *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: ORE.
- Limont, W. (2004). Szkoła – szansa czy zagrożenie dla uczniów zdolnych. *Psychologia w szkole*, 3, 83–93.
- Limont, W. (2005). Uczeń zdolny jako problem wychowawczy. W: J. Cieślukowska, W. Limont (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2: *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Limont, W. (2016). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2011). Metody identyfikacji uczniów zdolnych. W: M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności* (235–270). Warszawa: Universitas Rediviva.
- McBride, N. (1992). Early Identification of the Gifted and Talented Students: Where Do Teachers Stand?, *Gifted Education International*, 8(1), 19–22.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza, Struktura, Funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Nowaczyk, C. (1988). *Uczeń zdolny. Rozpoznawanie zdolności i uzdolnień dzieci i młodzieży*. Jelenia Góra: Oddział Doskonalenia Nauczycieli.
- Poleszak, W., Porzak, R., Kata, G. (2014). *Diagnoza i wspomaganie w rozwoju dzieci uzdolnionych Test Uzdolnień Wielorakich i materiały dydaktyczne*. Warszawa: Wydawca Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrano z <https://www.ore.edu.pl/2015/06/test-uzdolnien-wielorakich-tuw/>, dostęp: 16.10.2021.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 1643). <https://sip.lex.pl/#/act/18627527>, dostęp: 16.10.2021.
- Sękowski, A.E. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.
- Siekańska, M. (2004). Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych. W: A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: WN PWN.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2005). Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie. W: J. Cieślukowska, W. Limont (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Uszyńska-Jarmoc, J., Kunat, B. (2018). *Debiutant czy ekspert? Identyfikacja i samoocena uzdolnień uczniów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Olena Bocharova

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8415-3925>

Realizacja Projektu naukowo-pedagogicznego „Intelekt Ukrainy”. Przykłady dobrych praktyk

Abstrakt: Prezentowany artykuł, mający charakter przeglądowy, ma na celu przedstawienie głównych założeń *Projektu naukowo-pedagogicznego „Intelekt Ukrainy”*, który od 2012 r. realizuje się w szkołach ogólnodostępnych we wszystkich regionach Ukrainy. W opracowaniu zostały przedstawione Plan organizacji kształcenia uczniów w klasach I–IV oraz Plan szkoleń nauczycieli, realizujących Projekt w edukacji wczesnoszkolnej. Autorka skupia się na podstawowych założeniach Projektu oraz opisuje sposób, w jaki odbywa się teoretyczne i praktyczne przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach projektowych. W artykule zastosowano analizę krytyczną ukraińskiej literatury. Jej przegląd wykazał, że o efektywności Projektu świadczą pozytywne opinie zarówno naukowców i nauczycieli, jak i rodziców oraz w dwa razy lepsze wyniki absolwentów klas projektowych, którzy 2019 r. po raz pierwszy składali Niezależną Ocenę Zewnętrzną (odpowiednik matury) niż absolwentów klas zwykłych.

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, projekt, merytokracja, koncepcja, nauczanie

Implementation of the *Scientific and pedagogical project “The Intellect of Ukraine”*. Examples of good practices

Abstract: This review article aims to present the main assumptions of the *Scientific and pedagogical project “Intellect of Ukraine”*, which has been implemented since 2012 in public schools in all regions of Ukraine. The study presents the Plan of organizing education of students in grades I–IV and the Plan of training teachers implementing the Project in early childhood education. The author focuses on the basic assumptions of the Project and describes the way in which the theoretical and practical preparation of teachers for work take place in project classes. The article uses a critical analysis of Ukrainian literature. Its review showed that the effectiveness of the Project is evidenced by the positive opinions of both scientists and teachers and parents, and by twice better results of graduates of the

project classes, than graduates of regular classes, who submitted the Independent External Assessment (equivalent to the Matura exam) in 2019.

Keywords: gifted student, project, meritocracy, concept, teaching

Nie mów, że nie możesz lecz że się nauczysz

Wprowadzenie

Na obecnym etapie rozwoju edukacji przed społeczeństwem ukraińskim stoi trudne zadanie – wychowanie nowej generacji kreatywnych ludzi. W większości rozwiniętych krajów świata od dawna istnieje przekonanie, że sukces narodowy zależy od potencjału, zdolności i talentu ludzi niezależnie od ich pochodzenia czy statusu społecznego. Przedstawiciele władz oświatowych podejmują działania ukierunkowane na stworzenie w społeczeństwie odpowiedniej atmosfery sprzyjającej samorealizacji dzieci zdolnych (Boczarova, 2015).

Problem kształcenia dzieci zdolnych na obecnym etapie rozwoju nauki i praktyki pedagogicznej na Ukrainie cieszy się dużym zainteresowaniem wśród badaczy, nauczycieli i rodziców. W 2006 r. zespół naukowców we współpracy z przedstawicielami Instytutu Ochrony Zdrowia Dzieci i Młodzieży przy Akademii Nauk Medycznych Ukrainy oraz nauczycielami kierowany przez prof. Irynę Gavrysz z Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Grigorija Skoworody opracował Koncepcję identyfikacji, wychowywania i nauczania dzieci zdolnych na Ukrainie. Jej podstawą jest koncepcja merytokratyczna. Według tej koncepcji ludzie z natury są nierówno obdarzeni talentami i tym się różnią. Ideologia merytokracji stawia sobie za zadanie sformułowanie teorii sprawiedliwości społecznej, przyjmując za podstawowy wyznacznik posiadane kompetencje i zasługi (Гавриш, Кириленко, Щербаков, 2013).

Głównym założeniem tej Koncepcji jest teza o decydującej roli elity intelektualnej w zapewnieniu dobrobytu państwa. Zdaniem amerykańskiego socjologa Thorsteina Veblena, „tylko elita intelektualna jest w stanie zainicjować duże zmiany w rozwoju społeczno-gospodarczym i duchowym społeczeństwa” (Гавриш, Кириленко, 2013, s. 52).

Doświadczenia krajów rozwiniętych świadczą, że rozwiązaniem tego problemu jest identyfikacja uczniów zdolnych i stworzenie specjalnego

systemu ich kształcenia. Składnikami „formuły sukcesu” w organizacji kształceniu uczniów zdolnych są:

- przewaga intelektu i umiejętności nad pochodzeniem, majątkiem i statusem społecznym;
- stworzenie systemu identyfikacji uczniów zdolnych;
- organizacja szkół oraz klas specjalnych;
- stworzenie systemu przygotowania i podniesienia kompetencji nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi;
- odpowiednie finansowanie szkół zarówno ze źródeł budżetowych, jak i prywatnych;
- utworzenie specjalnych placówek oświatowych wspierających i zaspokajających potrzeby uczniów zdolnych (Гавриш і in., 2013, s. 40–41).

Celem artykułu jest przedstawienie głównych założeń *Projektu naukowo-pedagogicznego „Intelekt Ukrainy”* (dalej – *Projekt*) oraz sposobu realizacji *Projektu* w ukraińskich szkołach w klasach I–IV.

Podstawa metodologiczna *Projektu naukowo-pedagogicznego „Intelekt Ukrainy”*

Cała metodologia *Projektu* została opracowana przez zespół badawczy ze współpracy z przedstawicielami Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych (NANP) Ukrainy. Konsultantem naukowym *Projektu* był prof. Iwan Bech, Dyrektor Instytutu Problem Wychowania (NANP). W tej części artykułu zostanie krótko opisana metodologia *Projektu*.

Podstawą metodologiczną *Projektu* jest *podejście systemowe*. Jego celem jest przestrzeganie wielu zasad metodologicznych: celowości, jedności dialektycznej systemu edukacji i środowiska, optymalności, odpowiedniej równowagi oraz informacji zwrotnej między uczestnikami procesu edukacyjnego (Бех, 2013, s. 9).

Celem *zasady celowości* jest modelowanie wszystkich elementów organizacji systemu kształcenia uczniów zdolnych zgodnie z celami prawa oświatowego. Właściwością *zasady jedności dialektycznej* systemu oświaty i środowiska jest to, że systemy otwarte, do których należy system edukacji merytokratycznej zachowują swoją integralność pod warunkiem utrzymywania z otoczeniem dynamicznej równowagi. W kontekście tego założenia system oświaty, jak i system edukacji merytokratycznej mają zapewnić wysoki poziom edukacji młodemu pokoleniu. Treść *zasady odpowiedniej*

równowagi przejawia się w przewidywaniu podczas modernizacji jednego elementu systemu edukacji wszystkich jego pozostałych części. Zgodnie z *zasadą informacji zwrotnej* nauczyciele powinni mieć informację obiektywną o celach procesu dydaktyczno-wychowawczego. Istotą *zasady optymalności* jest zorganizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego, w którym cele są osiągane za pomocą minimalnych zasobów (Алмазова, 2015, s. 42).

*Podejście działania*owe jako system powiązanych między sobą zasad – współzależności świadomości i działań, historyzmu, internalizacji, eksterioryzacji, analizy systemowej psychiki pozwala uzasadnić teoretycznie rolę działań w kształtowaniu procesów psychicznych osobowości; ujawnia mechanizmy przyswajania doświadczeń społeczno-historycznych. Założenia tego podejścia w procesie kształcenia uczniów zdolnych realizowane są poprzez przestrzeganie równowagi wymóg i umiejętności, współpracy, tworzenia sytuacji wolnego wyboru, wzorców do naśladowania (Бех, 2013, s. 9).

Podejście synergiczne jako zbiór wzajemnie powiązanych między sobą zasad funkcjonowania systemów typu otwartego jest metodologiczną podstawą ujawnienia istoty stochastycznej procesów i zjawisk pedagogicznych, ich opisu i oceny z wykorzystaniem statystyki matematycznej.

Treścią *podejścia nauczania zorientowanego na ucznia* jest stworzenie warunków do pełnej samorealizacji uczniów zdolnych, które zapewniają realizację podstawowych założeń paradygmatu nauczania zorientowanego. Pierwsze założenie paradygmatu dotyczy treści i celów nauczania. Jest ono traktowane jako alternatywa tradycyjnemu nauczaniu. Interakcja między uczniem a nauczycielem stwarza optymalne warunki do rozwijania umiejętności samokształcenia, niezależności i samorealizacji ucznia. Kolejne wiąże się z funkcjami nauczania zorientowanego na ucznia, do których należą: pomaganie uczniowi w procesie samorealizacji; rozwój zdolności każdego ucznia; wykrywanie, inicjowanie, wykorzystywanie jego doświadczenia. Trzecie założenie paradygmatu określa miejsce ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W tym przypadku głównym zadaniem nauczyciela jest wsparcie pedagogiczne rozwoju ucznia. Następne dotyczy jego treści. „Bycie osobowością” jest szczególną formą społecznej egzystencji człowieka, jego orientacją w społeczeństwie, rodzajem reakcji na pewne warunki życia. Ostatnie, piąte, określa wyjątkowość komponentu proceduralnie-działaniowego zorientowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Dotyczy ono przejścia: od uczenia wyjaśniającego i ilustracyjnego do uczenia problemowego; od monologu nauczyciela do interakcji wszystkich uczestników procesu edukacyjnego; od kierowania przez nauczyciela działalnością edukacyjną i poznawczą uczniów do ich samodzielności.

Istotą *podejścia kompetencyjnego* jest stwarzanie niezbędnych warunków do kształtowania u uczniów kompetencji kluczowych (porozumiewania się w języku ojczystym i obcym; informacyjnych; społecznych i obywatelskich; kulturowych; przedsiębiorczych, zdrowotnych) (Гавриш, Ткачов, 2017, s. 140).

Realizacja Projektu naukowo-pedagogicznego „Intelekt Ukrainy”

W roku szkolnym 2007/2008 uczniowie pierwszej klasy szkoły ogólnodostępnej nr 169 w mieście Charków przystąpili do realizacji eksperymentu pedagogicznego. Obecnie *Projekt naukowo-pedagogiczny „Intelekt Ukrainy”* jest ogólnoukraińskim projektem, który od 2012 roku realizuje się we wszystkich regionach Ukrainy. Biorą w nim udział uczniowie z wysokim poziomem wiedzy, którzy chcą rozwijać swoje zdolności intelektualne. *Projekt* jest zgodny z rozporządzeniem MEN, młodzieży i sportu Ukrainy z dnia 10 lipca 2012 r. w sprawie wprowadzenia *Projektu naukowo-pedagogicznego „Intelekt Ukrainy”* do szkół ogólnodostępnych Ukrainy (НАКАЗ, 2012 № 797).

Celem *Projektu* jest:

1. Identyfikacja, nauczanie i wychowanie uczniów zdolnych na Ukrainie.
2. Stworzenie optymalnych warunków sprzyjających rozwojowi inteligencji uczniów.
3. Motywacja uczniów do nauki; rozwijanie pamięci, mowy; zdolności motorycznych oraz zainteresowań poznawczych.
4. Rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania.
5. Kształtowanie poczucia tożsamości narodowej; zapewnienie wielokierunkowego wszechstronnego i harmonijnego rozwoju uczniów.
6. Kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość (<https://intellect-ukraine.org/>).

Treść Projektu:

1. Nabywanie przez uczniów niezbędnych umiejętności analizowania, syntezowania, oceniania, porównywania, twórczego myślenia, samo-kontroli i samooceny.
2. Rozwijanie procesów poznawczych – percepcji, pamięci, myślenia, wyobraźni i uwagi.
3. Rozwijanie cech osobowości ucznia – pracowitości, schłodności, wy-trwałości, dążenie do celu.

Zadania Projektu:

1. Kształtowanie u uczniów naukowego poglądu na świat; kompetencji matematycznych, naukowo-technicznych i informatycznych.
2. Kształtowanie umiejętności słuchania; wyrażania swoich myśli, uczuć; umiejętności koncentracji na osiągnięciu celu.
3. Motywowanie do nauki i rozbudzenie ciekawości poznawczej i moty-wacji uczniów, zaspokajanie zainteresowań i potrzeb.
4. Formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób.
5. Kształtowanie patriotyzmu,; umiejętności podejmowania odpowied-niej decyzji w różnych sytuacjach życiowych.
6. Ochrona zdrowia fizycznego i psychicznego uczniów (<https://intellect-ukraine.org/>).

Nabór uczniów do klas projektowych odbywa się na podstawie wyni-ków testów, które zostały opracowane przez zespół naukowców. Są to te-sty sprawdzające poziom ogólnego rozwoju dziecka, jego gotowość do systematycznego uczenia się; testy do badań pamięci, uwagi, logicznego myślenia. W skład komisji rekrutacyjnej wchodzą trzy osoby, w tym psycho-log praktyczny. Spotkanie z dzieckiem nie może trwać dłużej niż 30 minut. W ten sam dzień rodzice dostają informację o przyjęciu lub nieprzyjęciu dziecka do klasy projektowej. Rekrutacja uczniów trwa od 1 kwietnia do 1 czerwca. Dzieci mogą brać udział w konkursie bez względu na ich miejsce zamieszkania, na podstawie Wniosku rodziców o przyjęcie do klasy pro-jektowej, złożonego do Dyrektora szkoły ([https://zakononline.com.ua/do-cuments/show/27485__540076](https://zakononline.com.ua/documents/show/27485__540076)).

Podstawą prawną do przeprowadzenia rekrutacji uczniów do klas pro-jektowych na podstawie wyników testów jest rozporządzeniem MEN, młodzieży i sportu Ukrainy z dnia 10 lipca 2012 r. w sprawie wprowadzenia

Projektu naukowo-pedagogicznego „Intelekt Ukrainy” do szkół ogólnodostępnych Ukrainy (HAKA3, 2012 № 797).

Celem tych testów jest formowanie zespołu uczniów o wysokim potencjale intelektualnym, który zapewnia gotowość do działań edukacyjnych i poznawczych według założeń Projektu. W praktyce współczesnej szkoły istnieją dwa zasadniczo różne podejścia do nauczania uczniów. Pierwsze z nich jest pedagogiczne. Jego celem jest przekazanie uczniom pewnego zakresu wiedzy i utożsamiane z pojęciami „poznać” i „pamiętać”. Jest to podejście wiedzy. Natomiast drugie – to podejście psychologiczne. Według tego podejścia, dziecko w procesie uczenia się powinno nie tylko się uczyć, lecz także się nauczyć czegoś robić. Podczas nauki uczeń powinien nabyć własne doświadczenie, które odzwierciedla doświadczenia starszych pokoleń. Jest to podejście działaniowe. Głównym jego założeniem jest działalność praktyczna ucznia, a wiedza jest środkiem wykonywania tych działań (Андрійчук, 2014).

Psychologiczna teoria działania została opracowana przez rosyjskiego psychologa Lwa Wygotskiego (1956, s. 42). Uważał, że w procesie kształcenia najważniejszy element stanowi rozwój umiejętności uczenia się uczniów, czyli przygotowanie do pełnego korzystania ze swojego potencjału. Wygotski wprowadził dwa pojęcia odzwierciedlające poziom rozwoju dziecka. Są to: *strefa rzeczywistego rozwoju* oraz *strefa najbliższego rozwoju*. Pierwsze charakteryzuje poziom, który dziecko już osiągnęło, czyli poziom zadań, które jest w stanie rozwiązać samodzielnie, bez pomocy osoby dorosłej. Natomiast drugie, wskazuje na rolę osoby posiadającej większą wiedzę i umiejętności i która, wchodząc w interakcję z dzieckiem, umożliwia mu podejmowanie działań oraz realizację różnych zadań, które samodzielne dziecko nie potrafi wykonać. Uczeń opanowuje materiał szkolny w formie działaniowej dopiero wtedy, gdy ma wewnętrzną potrzebę i motywację. Dzieje się tak dzięki przekształceniu opanowanego wcześniej materiału i nabyciu wiedzy o nim. Potrzeby edukacyjne oraz motywacja do nauki zachęcają dzieci do zdobywania wiedzy w wyniku przekształcenia pewnego materiału. Motywacja dziecka do uczenia się jest właśnie jego chęcią zdobycia wiedzy ogólnej o przedmiocie, tj. wiedzy teoretycznej o czymkolwiek poprzez eksperymentowanie. W tej przemianie podmiotu pojawia się moment twórczy, świadczący o charakterze działaniowym. Jeśli nauczyciel systematycznie stwarza w klasie warunki, które wymagają od

uczniów zdobywania wiedzy na dany temat poprzez eksperymentowanie z nim, to w przyszłości dziecko może dobrze poradzić z rozwiązaniem zagadnień. Zadaniem ukraińskich szkół jest przede wszystkim kształtowaniem osobowości zdolnej samodzielnie zdobywać wiedzę i doświadczenie oraz działać w różnych sytuacjach problemowych w celu realizacji swoich możliwości i potrzeb. Podejście działania jest podstawą kształcenia uczniów zdolnych w Projekcie.

Właściwości *Projektu*

Priorytetowym zadaniem nauczyciela w I klasie jest rozwijanie i doskonalenie umiejętności czytania. W trakcie lekcji czytania nauczyciel stosuje różne zadania, które motywują uczniów do czytania oraz rozwijają kompetencji czytelnicze. Ćwiczenia, które wykonują uczniowie, składają się z fragmentów bajek, ulubionych piosenek dziecięcych i wywołują u nich pozytywne emocje, radość i podziw. Czytanie staje się skutecznym treningiem myślenia. Podczas czytania książki dziecko identyfikuje się z bohaterami książki, co pomaga mu lepiej zrozumieć pragnienia, myśli innych ludzi, zrozumieć ludzką wartość i uświadomić sobie jej wyjątkowość. Oprócz tego rozwija twórcze wyobrażenie za pomocą słów oraz przyczynia się do wzbogacenia słownictwa dzieci. Każda lekcja czytania w szkole podstawowej jest powiązana z innymi przedmiotami: językiem ukraińskim, plastyką, *Uczymy się razem*. Dużo uwagi poświęca się rozwojowi zdolności literackich i artystycznych uczniów. Na każdej lekcji nauczyciel proponuje uczniom nowe zagadki, wiersze, przysłowia oraz piosenki (Холтобіна, Володько, 2014, s. 45).

Przykłady zadań, które uczniowie wykonują podczas lekcji czytania w klasie I.:

1. Uczniowie czytają książkę Daniela Defoe *Robinson Crusoe*. Dzieci poznają biografię pisarza, kraj, w którym mieszkał oraz głównych bohaterów. Potem oglądają fragment z filmu *Robinson Crusoe* bez dźwięku z późniejszym jego udźwiękowieniem przez jednego z uczniów.
2. Uczniowie czytają książkę. Za pomocą wcześniej przygotowanej przez nauczyciela tabeli charakteryzują bohatera, przygotowują opowieść o głównym bohaterze, porównują go z innymi oraz przedstawiają analizę porównawczą.

Systematyczne wykonanie podobnych zadań sprzyja zarówno rozwojowi talentu literackiemu, jak i ogólnemu rozwojowi osobowości dziecka. Dalej zostanie przedstawiony plan nauczania uczniów klas projektowych (klasy I–IV), który zawiera liczbę godzin w rozkładzie tygodniowym.

Tabela 19. Plan nauczania uczniów klas projektowych (klasy I–IV), realizujących *Projekt naukowo-pedagogiczny „Intelekt Ukrainy”*

Dziedzina edukacji	Przedmioty	Liczba godzin tygodniowych			
		Klasa			
		I	II	III	IV
Język i literatura (komponent językowy i literowy)	Język ukraiński i literatura	3,5	3,5	3,5	3,5
	Czytanie	3,5	3,5	3,5	3,5
	Język obcy	3	3	3	4
Matematyka	Matematyka	4	4	4	4
	Eureka	-	1	1	1
Przyrodnicza	Człowiek i świat	2	2	3	2,5
	Uczymy się razem	2	2	2	1,5
Sztuka	Plastyka	1	1	1	1
Technologiczna	Zajęcia praktyczno-techniczne	0,5	0,5	0,5	0,5
	Informatyka	-	1	1	1
Zdrowie i wychowanie fizyczne	Podstawy zdrowia	0,5	0,5	0,5	0,5
	Wychowanie fizyczne	3	3	3	3
Razem		20+3	22+3	23+3	23+3
Tygodniowe obciążenie uczniów		20	22	23	23
Ogólna liczba godzin komponentu wariantywnego i inwariantywnego		23	25	26	26

Źródło: https://intellect-ukraine.org/files/Dokumenty/Normatywna_baza_z_pytan_realizatsii_proektu.pdf s. 31

W porównaniu do tradycyjnego Planu nauczania uczniów klasy I–IV, uczniowie klas projektowych w I klasie mają dwa nowe przedmioty: Uczymy się razem i Eureka, a w II klasie dochodzi nowy przedmiot: Informatyka.

Celem przedmiotu Uczymy się razem jest kształtowanie kluczowych kompetencji „umieć się uczyć”; rozwijanie pamięci, uwagi, myślenia logicznego, orientacji przestrzennej, mowy; kształtowanie cech osobowości i charakteru, takich jak: wytrwałość, umiejętność pokonywania trudności, umiejętność podejmowania inicjatywy.

Celem przedmiotu Eureka jest rozwijanie zdolności intelektualnych uczniów, a także umiejętności niestandardowego myślenia, poszukiwania innowacyjnych rozwiązań (Доценко Булахова, Дорошко, 2013, s. 54).

Celem nauczania uczniów podczas zajęć informatyki jest posługiwanie się komputerem, urządzeniami cyfrowymi i sieciami komputerowymi, w tym znajomość zasad działania urządzeń cyfrowych i sieci komputerowych; rozwijanie kompetencji społecznych, takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych. Nauczyciel skupia się na wykształceniu u uczniów umiejętności zdobywania, przetwarzania, przekazywania i krytycznej weryfikacji informacji oraz wykorzystywanie zdobytej wiedzy w praktyce. Zajęcia odbywają się raz w tygodniu oraz praca przy komputerze nie przekracza 15 minut.

Ważnym aspektem Projektu jest interdyscyplinarne podejście do kształcenia. Jest to pewien rodzaj współpracy między różnymi dziedzinami nauki, pewien rodzaj kooperacji i współzależności działań z różnych obszarów. Składnikiem podejścia interdyscyplinarnego jest praca zespołowa w rozwiązywaniu określonego problemu. Jako przykład można podać temat *Ptaki wędrownie*, z którym uczniowie zapoznają się na lekcji Człowiek i świat. Następnie na lekcji czytania kontynuują go, poznając dzieła ukraińskiego pedagoga Wasilija Suchomlińskiego o ptakach, naturze oraz przypominają sobie rodzaje ptaków wędrownych. Ćwiczenia „Ruch Browna”, „Nauczyciel” uczą dzieci przyjaźni, pracy w grupach, zespole, odnoszenia sukcesów zarówno w nauce, jak i życiu. Ich celem jest rozwijanie pamięci, analiza i synteza wiedzy, wyciąganie ogólnych wniosków (Ликтей, 2012, s. 399–402).

Należy zauważyć, że głównym narzędziem pracy nauczyciela na lekcji jest telewizor. Fragmenty filmów, kreskówek, sztuk teatralnych, programów telewizyjnych sprawiają, że lekcje są dla uczniów szczególnie interesujące. Pozwalają one uatrakcyjnić naukę i pomóc w wyjaśnianiu i utrwalaniu trudnych zagadnień oraz ułatwiają aktywizowanie uczniów na lekcji.

Co miesiąc uczniowie dostają drukowane zeszyty ćwiczeń z języka ukraińskiego, matematyki z różnych przedmiotów: Uczymy się razem, Ja i Ukraina oraz Eureka, koszty których pokrywają rodzice (30 zł na miesiąc). Oprócz tego nauczyciel dostaje podręczniki, książki, pomoce dydaktyczne.

Treść podręczników i zeszytów ćwiczeń uwzględnienia:

- psychologiczne aspekty rozwoju intelektualnego dziecka;

- triadę czynników potencjału ludzkiego: *motywacja* (osiąganie celu, wytrwałość, umiejętność pokonywania trudności, zdolność do koncentracji), *kreatywność* (wrażliwość na problemy, oryginalność, elastyczność myślenia, łatwość skojarzeń, spontaniczność szybkość, umiejętność adaptacji i oceny, perfekcjonizm), *inteligencja* (umiejętność dostrzegania wzorców, modelowania sytuacji, uzasadniania wersji, uogólniania, budowania dowodów);
- cechy rozwoju psychospołecznego (odrzućenie konformizmu, egocentryzmu, przywództwo, konkurencyjność);
- cechy rozwoju poznawczego (zainteresowanie poznawcze, skłonność do zadań dywergencyjnych, elastyczność myślenia, łatwość generowania pomysłów i skojarzeń, umiejętność przewidywania, wysoka koncentracja, zdolność do oceny, perfekcjonizm) (Гавриш, Кириленко, 2013, s. 40).

Podręczniki szkolne oraz pomoce dydaktyczne dla nauczycieli, opracowane przez zespół naukowy służą:

- zmniejszeniu obciążenia nauczycieli w przygotowaniu do lekcji;
- rozszerzeniu zakresu działań edukacyjnych uczniów;
- zwiększeniu wysiłku i czasu nauczyciela w celu skoncentrowania swojej uwagi na aspektach, które wymagają indywidualnego podejścia do dziecka w zakresie treści czy organizacji nauczania (Андрійчук, 2014, s. 49).

Nauczanie uczniów odbywa się w formie: nauczyciel/podręcznik/zeszyt/telewizor/uczeń). Najczęściej nauczyciele stosują problemowe i interaktywne metody nauczania.

Na stronie internetowej *Projektu*³⁵ zespół badawczy co tydzień zamieszcza lekcje online (45 min.) z matematyki i języka ukraińskiego. Jest to pomoc zarówno dla nauczyciela, który po raz pierwszy realizuje projekt, jak i rodziców i dzieci. Bardzo pomocne były te lekcje w czasach pandemii COVID-19.

Należy podkreślić, że dla każdego przedmiotu i dla każdej lekcji nauczyciel opracowuje ćwiczenia muzyczne, które są ściśle związane z tematem i treścią lekcji. Podczas lekcji uczniowie mają dwie przerwy muzyczne, co daje im możliwość odpocząć. Także nauczyciele dużo uwagi poświęcają zagadnieniom, które kształtują stosunek uczniów do siebie i innych ludzi,

³⁵ <https://intellect-ukraine.org/mediateka/videouroky>

normy zachowania w społeczeństwie, ciekawość poznania samego siebie, skłonność do naśladowania wzorców zachowań dorosłych. Realizując Projekt, uczeń rozwija umiejętność uważnego słuchania; otwartego wyrażania swoich uczuć; odpowiedniej reakcji na krytykę; rozumienia uczuć, potrzeb i problemów innych, okazywania pomocy i wsparcia; bycia „członkiem zespołu”; uświadomienia sobie własnej wyjątkowości; pozytywnego nastawienia do siebie, innych ludzi; prawidłowego wyrażania swoich uczuć; koncentracji na osiągnięciu celu; rozwoju wytrwałości i pracowitości.

Przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do realizacji Projektu naukowo-pedagogicznego „Intelekt Ukrainy”

Nauczyciele, którzy zamierzają wziąć udział w Projekcie, powinni odbyć szkolenie. Po jego ukończeniu otrzymują zaświadczenie i prawo do pracy w klasie projektowej. Szkolenia dla nauczycieli organizują Instytuty Studiów Podyplomowych (<https://www.osvitaxxi.org.ua>).

Szkolenie się odbywa zarówno w trybie stacjonarnym, jak i online. Ogólna liczba stanowi 144 godziny. W lipcu–sierpniu nauczyciele odbywają szkolenie w trybie stacjonarnym (40 godz.), następnie w ciągu całego roku szkolnego co miesiąc mają jednodniowe szkolenia w trybie online (36 godz.) oraz (68 godz.) – to samodzielna praca. Plan szkoleń został przedstawiony w tabeli 2. (Бачинська., Ушмарова, Седеревічене, 2013, s. 70) (tab. 20).

Plan szkolenia składa się z trzech modułów: społeczno-humanistycznego, profesjonalnego i diagnostyczno-analitycznego. Celem modułu społeczno-humanistycznego jest nabywanie przez nauczycieli wiedzy z filozofii edukacji, ochrony i troski o dziecko, ochrony zdrowia psychofizycznego uczniów. Kolejny ma na celu kształtowanie profesjonalnej gotowości nauczycieli do udziału w projekcie. Ten moduł obejmuje aspekty prawne organizacji klas projektowych, metodykę nauczania przedmiotów przyrodniczych i humanistycznych. Nauczyciel nabywa wiedzę, jak efektywnie współpracować z rodzicami, ponieważ realizacja Projektu potrzebuje dużego zaangażowania rodziców w proces dydaktyczny. Moduł diagnostyczno-analityczny obejmuje diagnozę wstępną i końcową, realizację i ochronę projektów indywidualnych i grupowych.

Tabela 20. Plan szkoleń nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–IV), realizujących Projekt naukowo-pedagogiczny „Intelekt Ukrainy” (144 godz.)

Moduł	Treść	Razem	A.	W.	P.	S.P.
Społeczno- -humani- styczny	Metodologia badań pedagogicznych jako dyscyplina wiedzy naukowej	4	2	2		2
	Kultura języka	8	4		4	4
	Ogólna liczba godzin	12	6	2	4	6
Profesjonalny	Prawne aspekty organizacji kształcenia uczniów zdolnych w klasach 1-4	3	2	2	-	1
	Nowoczesne technologie w edukacji wczesnoszkolnej	3	2	2	-	1
	Metodyka nauczania czytania i pisania; metodyka nauczania języka ukraińskiego, literatury ukraińskiej;	30	20	2	18	10
	Podstawy nauczania matematyki w szkole podstawowej	16	10	2	8	6
	Metodyka nauczania przedmiotu „Uczymy się razem”	15	10	2	8	5
	Metodyka nauczania przedmiotu „Człowiek i świat”	15	10	2	8	5
	Organizacja i formy współdziałania nauczyciela z rodzicami uczniów zdolnych	3	2		2	1
	Ochrona zdrowia psychofizycznego uczniów zdolnych	3	2	-	2	1
	Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć muzyczno-ruchowych na lekcjach	3	2	-	2	1
	Wybrane problemy adaptacji społeczno-emocjonalnej uczniów zdolnych	3	2	-	2	1
	Ogólna liczba godzin	94	62	12	50	32
	Diagnostyczno-analityczny	Wstępna diagnoza kompleksowa specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów zdolnych	2	2		2
Obrona projektów indywidualnych i grupowych		34	4	-	4	30
Końcowa diagnoza kompleksowa specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów zdolnych		2	2	-	2	-
Ogólna liczba godzin		38	8	-	8	30
Razem		144	76	14	62	68

Źródło: Бачинська., Ушмарова, Седеревічене, 2013, s. 70.

A. – zajęcia audytorijne; W. – wykłady; P. – zajęcia praktyczne; S. P. – samodzielna praca

Co roku realizatorzy Projektu prowadzą seminaria, konferencje i okrągłe stoły mające na celu przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach projektowych oraz upowszechnianie doświadczenia w kształceniu uczniów zdolnych w ramach projektu „Intelekt Ukrainy” oraz publikują materiały dotyczące organizacji procesu edukacyjnego z uczniami zdolnymi.

Podsumowanie

O sukcesie i efektywności Projektu „Intelekt Ukrainy” świadczą pozytywne opinie zarówno wśród naukowców oraz nauczycieli, jak i zwiększająca się co roku liczba pierwszoklasistów biorących udział w Projekcie. Zwiększa się także liczba nauczycieli zamierzających wziąć udział w Projekcie. W 2019 r. po raz pierwszy do Niezależnej Oceny Zewnętrznej (egzaminu zewnętrznego) przystąpili uczniowie klas projektowych. Wyniki absolwentów zajęć projektowych były dwa razy lepsze niż absolwentów klas zwykłych. Innowacje pedagogiczne wzbogacają ofertę edukacyjną. Wdrażanie innowacyjnych form kształcenia uczniów oraz wysokie wyniki monitorowania jakości wiedzy z przedmiotów podstawowych w klasach projektowych podnoszą poziom osiągnięć edukacyjnych uczniów, zapewniają komfort emocjonalny, chęć doskonalenia cech osobistych w działalności zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej (w systemie nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń).

Bibliografia

- Алмазова, О. (2015). Науково-педагогічний проект. «Інтелект України»: основні завдання і результативність упровадження в освітньому процесі підготовчого. *Рідна школа*, 9–10, 42–44.
- Андрійчук, В. (2014). Розвиток обдарованості молодших школярів у контексті реалізації науково-педагогічного проекту Інтелект України. *Рідна школа*, 11, 47–51.
- Бачинська, Є., Ушмарова, В., Седеревічене, А. (2013). Підготовка вчителів до роботи в 1-4-х класах, працюючих за всеукраїнським науково-педагогічним проектом „Інтелект України”, *Рідна школа*, 10, 69–74.
- Бех, І. (2013). Методологічні засади всеукраїнського науково-педагогічного проекту „Інтелект України”. *Рідна школа*, 10, 9–12.
- Wozarova, O. (2011). *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

- Выготский, Л. (1956). *Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка*. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР.
- Гавриш, І., Кириленко, С., Щербаков, О. (2013). Всеукраїнський науково-педагогічний проект „Інтелект України”: теоретичні та практичні питання реалізації в початковій школі. *Рідна школа*, 8–9, 39–43
- Гавриш, І., Кириленко, С. (2013). *Теоретичні та інструктивно-методичні матеріали для учасників науково-педагогічного проекту „Інтелект України.”* Харків: Стиль-Іздат.
- Гавриш, І., Ткачов, С. (2017). Теоретико-методологічні основи реалізації компетентісно орієнтованої освіти обдарованих учнів у межах науково-педагогічного проекту „Інтелект України”. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 55, 133–141.
- Доценко, С., Булахова, Л., Дорожко, Т. (2013). Роль навчального предмета „Еврика” у вирішенні завдань освіти здібних та обдарованих учнів початкової школи. *Рідна школа*, 10, 54–59.
- Курси підвищення кваліфікації вчителів проектних класів*. Pobrano z <https://www.osvitaxxi.org.ua>, dostęp: 3.06.2021.
- Концепція реалізації науково-педагогічного проекту „Інтелект України” в основній школі. Pobrano z <http://document.ua/proprodovzhennja-vprovadzhennja-naukovo-pedagogichnogo-proe-doc111385.htm>, dostęp: 2.07.2021.
- Ликтей, Л. (2012). Актуальні аспекти реалізації проекту «Інтелект України» у початковій школі. *Молодий вчений*, 12, 399–402.
- НАКАЗ 10.07.2012 № 797 *Про продовження впровадження науково-педагогічного проекту „Інтелект України в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів. України*. Pobrano z https://zakononline.com.ua/documents/show/27485__540076, dostęp: 27.07.2021.
- Науково-педагогічний проект „Інтелект України”*. Pobrano z <https://intellect-ukraine.org/>, dostęp: 30.08.2021.
- Нормативна база з питань реалізації науково-педагогічного проекту «Інтелект України» в закладах загальної середньої освіти. Pobrano z https://intellect-ukraine.org/files/Dokumenty/Normatyvna_baza_z_pytan_realizatsii_proektu.pdf, dostęp: 7.09.2021.
- Холтобіна, О., Володько, О. (2014). Шляхи реалізації всеукраїнського науково-педагогічного проекту „Інтелект України” в Бердянській гімназії № 1 Надія. *Рідна школа*, 6, 43–46.
- Чи складали учні проектних класів ЗНО?* Pobrano z <https://intellect-ukraine.org/20-zapytuite-vidpovimo>, dostęp: 7.09.2021.

Ewa Duda

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4535-6388>

Aleksandra Ciężka

Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego w Żyrardowie

Matematyka w ekologii, ekologia w matematyce. Analiza treści zadań z wybranych podręczników szkolnych

Abstrakt: Matematyka, nazywana królową nauk, ma ogromny potencjał do stymulowania rozwoju człowieka. Dzięki licznym, rozwiązywanym przez uczniów zadaniom tekstowym, ma również możliwość naturalnego włączania do edukacji matematycznej treści innych dyscyplin, w szczególności ekologii. Prezentowany artykuł przedstawia analizę treści zadań z wybranych podręczników do zreformowanego liceum ogólnokształcącego. Celem dokonanej analizy była próba odpowiedzi na pytanie, czy w dobie gwałtownie zachodzących zmian klimatycznych oraz degradacji środowiska naturalnego, autorzy podręczników podejmują działania służące integracji edukacji matematycznej i ekologicznej, wzmacniające zainteresowanie uczniów w tych obszarach oraz pobudzające kreatywność w rozwiązywaniu ważnych problemów społecznych. Badania wskazują, że choć podręczniki (głównie do klasy pierwszej), zawierają zadania o treści powiązanej z tematyką środowiskową, odniesienie to jest pozorne i nie oddaje wagi problemu z jakim mamy do czynienia. Wśród zadań pojawiają się również takie, które promują zachowania przyczyniające się do katastrofy klimatycznej. Podręczniki do klasy drugiej i trzeciej mogą prowadzić do postrzegania matematyki jako odizolowanej od innych dyscyplin, w tym ekologii.

Słowa kluczowe: edukacja matematyczna, edukacja ekologiczna, zachowania pro-środowiskowe, kreatywność, analiza treści

Mathematics in ecology, ecology in mathematics. Analysis of the content of tasks from selected school textbooks

Abstract: Mathematics, known as the queen of sciences, has great potential to stimulate human development. Thanks to numerous text tasks solved by students, it is also possible to naturally incorporate the content of other disciplines, in particular ecology, into mathematics education. The presented article presents an analysis of the content of tasks from selected textbooks for a reformed general secondary school. The aim of the study was an attempt to answer the question of whether, in the era of rapid climate change and environmental degradation, the authors of textbooks take measures to integrate mathematical and ecological education, strengthen students' interest in these fields and stimulate creativity in solving important social problems. Research indicates that although textbooks (mainly for first grade), contain tasks with environmental content, this reference is superficial and does not reflect the seriousness of the problem we are facing. The tasks also include some promoting behaviour that contributes to climate catastrophe. Textbooks for the second and third grades can lead to a perception of mathematics as isolated from other disciplines, including ecology.

Keywords: Mathematics education, Environmental education, Pro-environmental behaviour, Creativity, Content analysis

Wstęp

Kształtowanie wrażliwości ekologicznej, pro-ekologicznych zachowań, kreatywności w rozwiązywaniu problemów środowiskowych są jednymi z podstawowych narzędzi do walki z postępującą degradacją środowiska naturalnego i czekającą nas katastrofą klimatyczną. Jednak wysokich kompetencji, niezbędnych do skutecznego działania na rzecz ratowania naszej Ziemi nie da się osiągnąć z dnia na dzień. Powinny one być rozwijane od najmłodszych lat, poprzez różnorodne działania, nie tylko stricte dedykowane ekologii.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego jako jedno z zadań szkoły wymienia: „Szkoła dba o wychowanie młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią”. Wskazuje także, że celem kształcenia ogólnego w szkole ponadpodstawowej jest „rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia i integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin” (Dz.U. 2018, poz. 467, zał. nr 1, 1–2). Zatem włączanie działań na rzecz

edukacji środowiskowej nie powinno być jedynie dobrą wolą nauczycieli, w tym w szczególności nauczycieli uczących matematyki, ale ich powinnością.

Połączenie ekologii z nauczaniem matematyki w szkołach, mimo wymagań wymienionych w ustawie o liceach ogólnokształcących, jest tematem rzadko poruszonym w literaturze pedagogicznej. Pierwsze wzmianki o konieczności uświadamiania przez instytucje edukacyjne nie tylko młodzieży, lecz także całego społeczeństwa, pojawiające się w ubiegłym wieku (Schwartz, 1985), świadczą o potrzebie rozwoju świadomości środowiskowej. Rozwiązywanie zadań matematycznych było jedną spośród wielu form realizacji tej idei. Tworzone były dodatkowe kursy dla studentów kierunków humanistycznych, którzy, jako jedno z wymagań ukończenia uczelni, mieli obowiązek uczestniczyć w zajęciach z przedmiotów ścisłych. Zamiast tradycyjnego porównywania cen jabłek i pomarańczy, uczestnikom kursu przybliżano problemy i tendencje ekologiczne poprzez rozwiązywanie zadań dotyczących obliczeń procentowych czy odczytywania wykresów. Skutkiem tego eksperymentu było podniesienie poziomu wiedzy o ekologii u słuchaczy oraz zmiana ich stylu życia na pro-ekologiczny (np. rzucenie papierosów, częstsze korzystanie z transportu publicznego zamiast samochodu).

Kolejną zaproponowaną innowacją było wprowadzenie nauczania ekologii w matematyce w szkole średniej (Jianguo, 2004). Ciężar edukacji w zakresie ochrony środowiska przerzucono na nauczycieli, a ich obowiązkiem stało się uświadamianie uczniów o problemach ekologicznych. Podano przykłady tematyki zadań, które mogłyby znaleźć się w podręcznikach matematycznych, w działach dotyczących algebry i geometrii (sadzenie drzew, źródła energii odnawialnej, oszczędzanie wody, korzystanie z zasobów lądowych oraz kontrola wzrostu liczebności populacji).

Anabella Garzón, María Montes i Beatriz Cara (2019) zaproponowały nauczanie ekologii poprzez integrację z edukacją matematyczną, szczególnie analizą matematyczną i statystyką. Celem tej innowacji dydaktycznej, prowadzonej w metodyce nauczania problemowego (ang. *Problem-Based-Learning*) oraz edukacji przyrodniczej opartej na dociekaniu (ang. *Inquiry Based Science Education*), był rozwój świadomości uczniów w zakresie pro-środowiskowego przetwarzania odpadów, ze szczególnym akcentem położonym na cyrkularny obieg plastiku w środowisku.

W ostatnich latach pojawiło się nowe podejście do łączenia ekologii i edukacji matematycznej, nazywane Zieloną matematyką, którego celem jest wykorzystanie narzędzi matematycznych (np. modelowanie, analiza, statystyka) do promowania ekologicznych praktyk na rzecz zrównoważonego rozwoju (Droujkova, 2012). Według dostępnych badań uczenie (się) oparte na zielonej matematyce przynosi wymierne korzyści, reprezentowane w postaci podniesienia umiejętności uczniów w zakresie rozwiązywania problemów (Mayasari, Natsir, Munfarikhatin, 2019). Mimo wielu światowych trendów, skierowanych na konsolidację edukacji środowiskowej z edukacją przedmiotową, według badań nad świadomością ekologiczną młodzieży w wieku 20–23 lata (Kwiatek, Skiba, 2017), jedynie 15% badanych wskazało szkołę jako źródło informacji o problemach ekologicznych.

Podręczniki integrujące edukację ekologiczną i matematyczną

Podręczniki szkolne mają znaczący wpływ na proces uczenia (się), mogą zarówno pobudzić ciekawość, zainteresowanie czy kreatywność uczniów, jak i zniechęcić do nauki danego przedmiotu (de Mezer-Brelińska, Skrzypczak, 2012; Chomicki, 2017). Szczególną rolę odgrywają podręczniki do matematyki, które definiują sposób rozumienia tego przedmiotu przez uczniów (Ciesielska, Szczepański, 2017), coraz chętniej wykorzystywane w formie e-podręczników (Falkiewicz, Maj, 2016).

Pomimo starań wprowadzania coraz to nowych innowacji dydaktycznych (Jasiewicz, 2009; Walosik i in., 2020), wciąż to podręczniki przedmiotowe stanowią główne narzędzie do pracy dydaktycznej z uczniem. Nic więc dziwnego, że stają się one przedmiotem prowadzonych badań naukowych (Schubring, Fan, 2018), mających na celu m.in. wskazywanie rekomendacji, które pomogą ulepszać kolejne wznowienia publikacji dydaktycznych: podręczników, zbiorów zadań, zeszytów ćwiczeń, tak aby zawarte w nich treści służyły potrzebom uczniów i nauczycieli, próbujących nadażyć za nieustannie zmieniającą się rzeczywistością.

Wśród wielu badań naukowych poświęconych analizie tekstów podręczników szkolnych można wyłonić również te, które podejmują problematykę integracji edukacji ekologicznej z edukacją matematyczną. Dimitra Spiropoulou, George Roussos i John Voutirakis (2005) dokonali przeglądu greckich podręczników do matematyki używanych w szkole podstawowej.

Wyniki pokazały, że wprawdzie tematyka ekologiczna była w nich obecna, niemniej ich forma nie służyła efektywnie kształtowaniu przyjaznych środowisku postaw uczniów.

Z kolei Wohabie Birhan (2018) prowadził badania treści zawartych w podręcznikach do matematyki i przyrody, używanych w prywatnych przedszkolach w Etiopii. Wyniki wskazywały na ubogość powiązań do naturalistycznych materiałów dostępnych w bezpośrednim środowisku dzieci. Wiele z prezentowanych zadań, zwłaszcza z zakresu geometrii, można byłoby lepiej przedstawić poprzez odniesienia bliskie dzieciom, występujące w ich naturalnym otoczeniu, jednocześnie rozwijając świadomość ekologiczną małych przedszkolaków.

Badania nad analizą tekstów skupiają także uwagę na proces kształcenia przyszłych nauczycieli. Tatiana Gavaza, Svetlana Lebedeva i Natalia Perkova (2017) wskazują na potrzebę włączania kompleksowego podejścia do kształtowania pro-środowiskowej postawy studentów kierunków pedagogicznych, którzy w przyszłości będą promować kulturę ekologiczną podczas lekcji matematyki.

W odniesieniu do przedstawionych kwestii istotne jest pytanie o to, czy w dobie gwałtownie zachodzących zmian klimatycznych oraz degradacji środowiska naturalnego autorzy polskich podręczników podejmują działania służące integracji edukacji matematycznej i ekologicznej, wzmacniające zainteresowanie uczniów w tych obszarach oraz pobudzające kreatywność w rozwiązywaniu ważnych problemów społecznych. Aby odpowiedzieć na to pytanie, postawiłyśmy następujące pytania szczegółowe:

- 1. Czy poddane analizie podręczniki szkolne zawierają zadania o treści uwrażliwiającej uczniów na ważne, aktualne problemy ekologiczne?*
- 2. Jakie zagadnienia środowiskowe poruszają zadania z wybranych podręczników szkolnych?*
- 3. Jak analizowane treści zadań matematycznych komunikują uczniom kierunek kształtowania zachowań pro-środowiskowych?*
- 4. Czy analizowane treści zadań matematycznych mają potencjał do stymulowania kreatywności uczniów w rozwiązywaniu problemów ekologicznych?*

Metoda

W celu odpowiedzi na postawione pytania badawcze wykorzystaliśmy jakościową analizę tekstu, dokonaną poprzez technikę analizy treści (Pilch, 1995). Dobór materiałów badawczych był dobozem celowym. Źródło stanowiły treści zadań zamieszczone w pięciu podręcznikach szkolnych do matematyki do zreformowanego (Dz.U. 2017, poz. 60) liceum ogólnokształcącego i technikum oraz pięciu zbiorach zadań, zestawionych w tabeli 21. Podręczniki i zbiory z zakresu rozszerzonego zawierają jednocześnie treści z zakresu podstawowego podstawy programowej. Wszystkie analizowane podręczniki zostały dopuszczone do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i wpisane do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania matematyki na III etapie edukacyjnym.

Tabela 21. Zestawienie publikacji poddanych analizie

LP	Autorzy	Typ	Klasa	Zakres	Wydawnictwo	Miejsce, rok wydania	Liczba stron	Wersja
1.	Marcin	P	1	ZR		Warszawa, 2019	436	WS
2.	Kurczab, Elżbieta	ZZ	1	ZR	Oficyna Edukacyjna	Warszawa, 2019	317	WDN
3.	Kurczab, Elżbieta	P	2	ZR	Krzysztof Pazdro	Warszawa, 2020	514	WS
4.	Świda	ZZ	2	ZR		Warszawa, 2020	372	WS
5.		P	1	ZP		Gdańsk, 2019	222	WS
6.	Małgorzata	ZZ	1	ZR		Gdańsk, 2019	232	WS
7.	Dobrowolska, Marcin	P	2	ZP	Matematyka z plusem	Gdańsk, 2020	262	WS
8.	Karpiński, Jacek Lech	ZZ	2	ZR		Gdańsk, 2020	284	WS
9.		P	3	ZR		Gdańsk, 2021	304	WDN
10.		ZZ	3	ZR		Gdańsk, 2021	283	WDN

Źródło: opracowanie własne

P – podręcznik, ZZ – zbiór zadań, ZR – zakres rozszerzony, ZP – zakres podstawowy, WS – wersja standardowa, WDL – wersja dla nauczyciela

Wyniki i dyskusja

Czy poddane analizie podręczniki szkolne zawierają zadania o treści uwrażliwiającej uczniów na ważne, aktualne problemy ekologiczne?

Wyniki przeprowadzonych badań wykazały obecność zadań o treści nawiązującej do tematyki ekologicznej w podręcznikach szkolnych do matematyki. Łącznie w 10 analizowanych publikacjach wyłoniłyśmy 293 zadania, jednakże 11 z nich występuje dwukrotnie, zarówno w zbiorze zadań do drugiej, jak i do trzeciej klasy. Zadania mają formę przykładów prezentujących sposób rozwiązania problemu matematycznego, znajdujących się w części teoretycznej poszczególnych rozdziałów, a także zadań ćwiczeniowych. Tabela 21 przedstawia do jakiej tematyki ekologicznej, zdaniem autorek, najczęściej poruszają.

Zdecydowana większość wyłonionych zadań wprawdzie nawiązuje do tematyki przyrodniczej, ale nie prezentuje bezpośredniego odwołania do rzeczywistego problemu ekologicznego, w szczególności negatywnego wpływu działalności człowieka na środowisko naturalne. Ich powiązanie z ekologią ma charakter czysto ilustracyjny dla problemu matematycznego.

Wśród najczęściej pojawiającej się tematyki zadań, nawiązującej do zagadnień ekologicznych, należy transport. Zadania te, ze względu na spiralny układ treści kształcenia matematycznego, można znaleźć niemalże w każdym dziale z podstawy programowej klas I–III szkoły ponadpodstawowej, tj. liczby rzeczywiste, wyrażenia algebraiczne, równania i nierówności, układy równań, funkcje, ciągi, trygonometria, planimetria, statystyka, przy czym głównie zawarte są w publikacjach przeznaczonych dla klasy pierwszej. Są to głównie zadania dotyczące zależności droga, prędkość, czas, ujmowane z punktu widzenia różnych środków transportu, np. „Samochód drogę s przejechał w czasie 3 godzin i 45 minut z prędkością 68 km/h. Jaka byłaby średnia prędkość samochodu, gdyby drogę s przejechał w czasie o pół godziny dłuższym?”³⁶. Należy zauważyć, iż wśród zadań nawiązujących treścią do zagadnień z zakresu transportu pojawiają się również, choć zdecydowanie najrzadziej, zadania o rowerzystach, w pośredni sposób promując tę formę pro-ekologicznego przemieszczania się.

³⁶ Zadanie 4, s. 292, podręcznik z tab. 1, poz. 1.

Tabela 21. Liczba zadań według tematyki ekologicznej, do której nawiązują ich treść

Tematyka	Publikacja zgodnie z numeracją zawartą w tabeli 21										Σ
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
Transport	17	24	1	1	5	12	2	3	1	2	68
Żywność	9	10	0	2	16	10	3	5	1	3	59
Fauna i flora	10	5	2	2	7	4	3	3	2	3	41
Zasoby wodne	4	12	1	0	7	1	1	5	0	3	34
Zasoby gruntowe	3	0	0	1	3	7	1	1	0	2	18
Zasoby naturalne	0	4	1	1	1	1	3	3	2	2	18
Hałas	4	2	0	0	0	1	3	1	0	0	11
Pogoda	5	1	0	0	0	2	0	1	0	1	10
Populacja	0	2	0	0	0	0	2	4	0	2	10
Zjawiska naturalne	0	0	0	0	1	2	1	4	1	0	9
Zużycie paliwa	1	1	0	0	0	4	0	1	0	0	7
Obszary chronione	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	3
Zanieczyszczenie środowiska	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	3
Energetyka	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Razem	53	66	5	8	40	44	20	31	8	18	293

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli zadania matematyczne nawiązują do tematyki ekologicznej, często są to zadania o żywności, zwierzętach albo roślinach. Tak jak we wcześniejszym przypadku, zadania te można było znaleźć w rozdziałach poświęconych poszczególnym działom matematyki, poza geometrią analityczną, także z przewagą publikacji do I klasy. Również w nich tematyka ekologiczna odgrywa głównie rolę ilustrującą, najczęściej nie wprowadzając, ani ubogacając wiedzy ekologicznej uczniów. Jako przykład można przytoczyć następujące zadanie: „Dorosły słoń afrykański waży 6 ton, zaś chomik syryjski waży 120 g. Wyraź wagę słonia i chomika w kilogramach (w notacji wykładniczej), a następnie podaj, ile razy słoń afrykański jest cięższy od chomika syryjskiego”³⁷. Na bazie tego zadania nauczyciel ma możliwość nawiązania w czasie lekcji do kwestii środowiskowych i uwrażliwić uczniów na problemy ekologiczne, ale jeśli uczniowie będą to zadanie rozwiązywali w ramach pracy samodzielnej lub pracy domowej, ciekawa tematyka zadania może pozostać przez nich nie dostrzeżona ani nie będzie miała dużego potencjału do kształtowania pro-środowiskowego postrzegania świata. Prosta modyfikacja tego zadania mogłaby znacznie zmienić jego

³⁷ Zadanie 6, s. 94, podręcznik z tab. 1, poz. 1.

edukacyjny wymiar, np. dodając do treści następujący zapis „Zagrożony wyginięciem z powodu kłusownictwa słoń afrykański...”, tym samym skłaniając do refleksji nad rzeczywistym problemem wynikającym z ekspansywnej działalności człowieka.

Wśród zadań, których tematykę można było w sposób bezpośredni lub pośredni odnieść do zagadnień ekologicznych, wyróżniają się zadania odnoszące do różnorodnych zasobów. Były to zasoby wodne (np. obliczenia związane z długością rzek, objętości zbiorników wodnych, ciśnienie na różnych głębokościach pod powierzchnią morza), zasoby gruntowe (np. obliczenia powierzchni działki, łąki, odległości w terenie, długości ogrodzenia działki, czasu plewienia ogrodu) czy zasoby naturalne (np. obliczenia zawartości czystego złota w stopie, wykorzystanie drewna, obliczanie objętości i wagi kul, walców wykonanych z surowców pochodzenia naturalnego).

Do rzadziej występujących należały zadania dotyczące obliczeń natężenia dźwięku (zakodowane w badaniu jako Hałas), pomiarów temperatury, liczby słonecznych godzin, kąta padania promieni słonecznych (zakodowane jako Pogoda), obliczaniem liczby mieszkańców (zakodowane jako Populacja), obliczanie siły trzęsienia Ziemi, prędkości wiatru, długości cienia (zakodowane jako Zjawiska naturalne) oraz zadania związane m.in. z obliczaniem zużycia paliwa, poziomu zanieczyszczeń, czy żywotnością żarówek albo ceną kabla elektrycznego.

Jakie zagadnienia środowiskowe poruszają zadania z wybranych podręczników szkolnych?

Ze względu na różną wagę komunikacyjną edukacji ekologicznej w stosunku do edukacji matematycznej, w kolejnym kroku badań dokonałyśmy klasyfikacji analizowanych zadań. W tabeli 22 przedstawiłyśmy liczbę wyłonionych zadań z podręczników wykorzystanych w badaniu, sklasyfikowanych na niewielkie nawiązanie do problemów ekologicznych, gdzie element dotyczący zagadnienia ekologicznego jest podmiotem dla treści ściśle matematycznej oraz nawiązanie w stopniu dużym, stymulującym refleksyjność uczniów, poprzez prezentację konkretnego, wyraźnie określonego problemu ekologicznego.

Ze względu na to, iż znaczną część zadań powiązanych z tematyką ekologiczną, w ocenie autorek tekstu, należy zaliczyć do zadań typowo matematycznych, dalszej analizie poddane zostaną jedynie te, które jednoznacznie

podejmują problematykę środowiskową. Jej zakres przedstawiono w tabeli 23.

Tabela 22. Liczba zadań według stopnia nawiązania do problemu z zakresu ekologii

Publikacja, numeracja wg tabeli 21	Niewielkie nawiązanie do problemu ekologicznego	Silne nawiązanie do problemu z zakresu ekologii
1. podręcznik, klasa I	49	4
2. zbiór zadań, klasa I	58	8
3. podręcznik, klasa II	3	2
4. zbiór zadań, klasa II	6	2
5. podręcznik, klasa I	37	3
6. zbiór zadań, klasa I	40	4
7. podręcznik, klasa II	14	6
8. zbiór zadań, klasa II	27	4
9. podręcznik, klasa III	7	1
10. zbiór zadań, klasa III	17	1

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 23. Liczba zadań według problematyki środowiskowej

Problematyka środowiskowa	Liczba zadań
Uciążliwość hałasu	8
Ochrona przyrody	6
Ochrona zasobów wodnych	4
Wzrost demograficzny	4
Zanieczyszczenie powietrza	4
Problemy transportowe	3
Zmiany klimatyczne	2
Degradacja przyrody	1
Nieprawidłowe odżywianie	1
Wylesianie	1
Zużycie energii	1
Razem	35

Źródło: opracowanie własne.

Wśród wyłonionej problematyki środowiskowej najliczniej reprezentowane były zadania dotyczące uciążliwości hałasu. W zadaniach tych bezpośrednio komunikowane były informacje o granicy bólu, nieodwracalnym uszkodzeniu słuchu na skutek przebywania w nadmiernym hałasie, przepisach o dopuszczalnym natężeniu dźwięku. Zadania podejmujące problematykę ochrony przyrody uwzględniały zagadnienia dosadzania roślin,

drzew, przeznaczania terenów agroturystycznych na potrzeby ludzi, zagadnienia dotyczące praw zwierząt, ochrony owadów.

Zadania dotyczące problematyki związanej z ochroną zasobów wodnych obejmowały kwestie marnowania wody, nadmiernego zużycia wody. Kolejna poruszana w zadaniach problematyka to zanieczyszczenie powietrza związane z działalnością człowieka, określane poprzez podwyższony poziom zawartości dwutlenku siarki w powietrzu, zanieczyszczenia pyłowe i gazowe, stosowanie oprysków. Z kolei problemy transportowe ujmowały zagadnienia zwiększającej się liczby samochodów, sposoby promowania akcji „dzień bez samochodu”, duże zapotrzebowanie najnowszych samolotów na paliwo.

Treści pozostałe zadania poruszały taką tematykę, jak wzrost średniej temperatury, intensywne trzęsienia ziemi, niszczenie drzewostanu, nadmierne spożycie cukru, zużycie drewna dla korzyści ekonomicznych, eksploatacja żarówek energooszczędnych.

Jak analizowane treści zadań matematycznych komunikują uczniom kierunek kształtowania zachowań pro-środowiskowych?

Pomimo sugestii obowiązującego rozporządzenia, wskazującego na potrzebę kształtowania wśród uczniów postawy szacunku dla środowiska przyrodniczego, należy podkreślić, że obok zadań, które uwrażliwiają uczniów na problemy środowiskowe, znajdują się również takie, których kierunek oddziaływania może być zgoła odmienny. Do pierwszej grupy zaliczyliśmy 17 zadań, które jednoznacznie przekazują informację o istnieniu problemu ekologicznego (m.in. szkodliwość głośno działających urządzeń, głośnego słuchania muzyki, spadek liczebności porostów w ekosystemie leśnym wraz ze wzrostem zawartości dwutlenku siarki w powietrzu, wzrost liczby ludności) bądź promowaniu zachowań przyjaznych środowisku (stosowanie nasadzenia celem uzupełnienia drzewostanu, propagowanie „dnia bez samochodu”, gromadzenie deszczówki).

Wśród zadań wyróżniłyśmy 12 takich, które wprawdzie odnoszą się do istniejącego problemu ekologicznego, ale nie sygnalizują go jednoznacznie, co może nie zostać właściwie zinterpretowane przez poszczególnych uczniów. Są to zadania komunikujące np. znaczny wzrost liczby sprzedawanych samochodów, mogący być odczytany jako pozytywne zjawisko; dużą pojemność wanny (brak przekazu, że bardziej ekologiczne jest branie

prysznicą niż kąpiel w pełnej wannie); zachodzenie gwałtownych zjawisk atmosferycznych (brak nawiązania do zwiększającej się ich ilości na skutek zmian klimatycznych); zyskowna produkcja stołów (brak nawiązania, że odbywa się kosztem wycinki lasów); duży spadek emisji zanieczyszczeń pyłowych i gazowych w Polsce w latach 1980–1992 (brak informacji o tym, że pomimo opisanego spadku nastąpił znaczny wzrost liczby samochodów, generujących pył jako efekt spalania paliwa w silnikach oraz że nadal w Polsce przekraczane są dopuszczalne normy zanieczyszczeń powietrza (Juda-Rezler, Toczko, 2016; Nowicki, 2020)); wzrost średniej temperatury i jednoczesna informacja o wydłużeniu czasu wegetacyjnego, co może spowodować, że podnoszenie się temperatury zostanie odebrane jako pozytywne zjawisko.

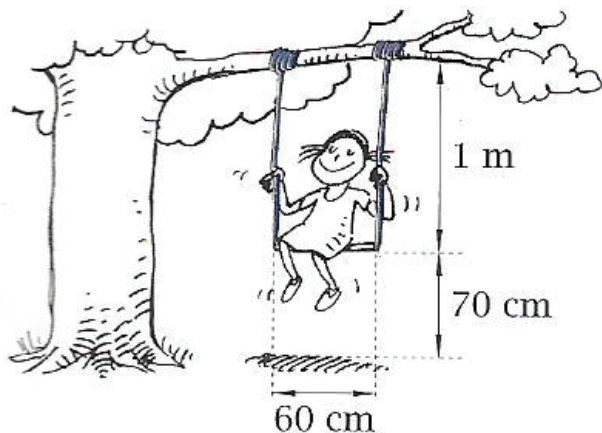
Analiza treści zamieszczonych w badanych podręcznikach czy zbiorach wykazała obecność sześciu zadań, które wręcz komunikują negatywne wzorce zachowań wobec środowiska. Z uwagi na istotność zagadnienia, niektóre z nich przytoczymy poniżej. Dwa spośród tych zadań sugerowały konieczność stosowania oprysków, w dodatku powołując się na opinie eksperckie, nie wspominając ani o negatywnych skutkach tych działań, ani o ekologicznych działaniach alternatywnych. Pierwsze dotyczyło stosowania oprysków na potrzeby uprawy: „Działkowicz musi zrobić oprysk winorośli 0,2-procentowym roztworem dithane 500, ale kupił 10-procentowy koncentrat tego środka. Ile musi wziąć koncentratu, aby przygotować płyn o żądanym stężeniu, jeśli chce przygotować płyn na 3-krotne napełnienie opryskiwacza plecakowego o pojemności 5 litrów?”³⁸, drugie na potrzeby odkomarzania: „W pewnej mazurskiej miejscowości podjęto walkę z plagą komarów. Specjaliści twierdzą, że systematyczne opryski spowodują zmniejszenie liczby komarów o 15% rocznie. Przyjmij, że przed opryskami populacja komarów wynosiła 2 mln. Po jakim czasie liczba komarów powinna zmniejszyć się o połowę?”³⁹.

Inne zadanie dotyczyło nadmiernego spożywania pączków przez dzieci z okazji tłustego czwartku, de facto promując to zachowanie, tym bardziej, że osobą, która przyniosła pączki, był tata jednej z uczennic. Kolejne zadanie prezentowało zachowanie niszczenia drzewostanu, w dodatku ilustrując to zdjęciem uśmiechniętej dziewczynki: „Popatrz na rysunek (rys. 1).

³⁸ Zadanie 1.158, s. 38, zbiór zadań z tab. 1, poz. 2.

³⁹ Zadanie 3, s. 113, podręcznik z tab. 1, poz. 7.

Do gałęzi przywiązano linę i zamocowano na niej deskę o długości 60 cm. Huśtawka wisi 70 cm nad ziemią. Gdy zamiast tej deski włożono deskę krótszą, huśtawka zawisała 60 cm nad ziemią. Oblicz długość krótszej deski⁴⁰.



Rys. 1. Ilustracja zadania 16 ze s. 17, podręcznik z tab. 1, poz. 7

Wnioski

W prezentowanych badaniach interesowało nas, w jakim zakresie wybrane podręczniki do matematyki włączają treści o tematyce ekologicznej, celem wzmacniania zainteresowań uczniów w tym obszarze oraz pobudzania ich kreatywności w rozwiązywaniu ważnych, środowiskowych problemów społecznych.

Wyniki analizy treści pięciu podręczników i pięciu zbiorów zadań do zreformowanego liceum ogólnokształcącego i technikum, dopuszczonych do użytku szkolnego, wskazują na nieznaczną reprezentację zadań o tematyce ekologicznej. Wplatanie wątku przyrodniczego do treści zadań, świadomie bądź nie, wydają się być działaniem pozornym, zdecydowana większość z nich wykorzystuje bowiem elementy środowiska jako środki do urealnienia treści zadania, a nie przedstawienia problemu ekologicznego. Najczęściej zadania ilustrowane są tematyką związaną z transportem (analiza relacji droga-prędkość-czas), z żywnością (np. porównywanie cen owoców), elementami świata zwierząt i roślin (np. porównywanie wagi zwierząt, porównywanie liczebności drzew). Występują głównie w podręcznikach przeznaczonych do klasy pierwszej.

⁴⁰ Zadanie 16, s. 17, podręcznik z tab. 1, poz. 7.

Aż trzy analizowane publikacje zawierają mniej niż 10 zadań o tematyce ekologicznej. Prezentowane w nich zadania najczęściej nie ilustrują żadnej realnej sytuacji, przedstawione są w formie czysto matematycznego problemu. Takie podejście prowadzi do izolacji matematyki od innych dziedzin oraz narastania u uczniów trudności z zastosowaniem umiejętności rozumowania matematycznego podczas nauki pozostałych przedmiotów oraz powiązania matematyki z sytuacjami praktycznymi. Problem pogłębia fakt, iż w podręcznikach tych wprowadzane są zagadnienia m.in. z zakresu funkcji kwadratowej (w tym zadania optymalizacyjne), czy planimetrii (w tym trygonometrii), działów niezwykle ważnych i mających bardzo wiele zastosowań w innych dyscyplinach.

Kolejnym wnioskiem z badań jest niewystarczająca reprezentacja zadań jednoznacznie wskazujących istniejący problem środowiskowy. Zaledwie 17 wśród wyłonionych 35 zadań odnoszących się do zagadnień ekologicznych można było sklasyfikować jako próba uwrażliwienia uczniów na kwestie środowiskowe, takie jak uszkodzenie bądź utrata słuchu na skutek narażenia na hałas, negatywne zmiany w ekosystemie spowodowane zanieczyszczeniem powietrza, problemy przeludnienia czy promowaniu pro-środowiskowych zachowań (nasadzenia drzewostanu, gromadzenie deszczówki, promowanie zbiorowych środków transportu).

Wśród zadań pojawiło się natomiast 12, które przedstawione są w sposób neutralny lub wybiórczy, czego konsekwencją może być niedostrzeżenie lub niewłaściwa interpretacja ilustrowanego zagadnienia. Co więcej, przeprowadzona analiza wykazała również, że w niektórych publikacjach zamieszczone są zadania o treści popularyzującej niewłaściwe zachowania (stosowanie oprysków, nadmierne spożywanie produktów wysokocukrowych, niszczenie drzew, ograniczanie praw zwierząt). Warto byłoby w kolejnych wznowieniach podręczników zadbać o zmianę treści tych zadań.

Ponadto należy zauważyć, że zadania zamieszczone w analizowanych publikacjach mają ograniczony potencjał do stymulowania kreatywności uczniów w rozwiązywaniu problemów ekologicznych. Wśród zadań przewagę stanowią ćwiczenia, kształtujące głównie umiejętności stosowania wiadomości w sytuacjach typowych. Nie pojawiają się złożone zadania problemowe ani projektowe, wymagające od uczniów współpracy i jednoczesnej integracji wiedzy i umiejętności pochodzących z różnych obszarów edukacji matematycznej i ekologicznej. Cały wysiłek stworzenia warunków

wspierających uczniów w kreatywnym podejściu do otaczającej nas rzeczywistości i rozwiązywaniu problemów, będących konsekwencją agresywnej eksploatacji zasobów naturalnych dokonywanej przez człowieka, spada na nauczyciela, który, jest świadomy wagi problemu, albo wykorzysta sytuację, stosując zasadę „mniej znaczy więcej”, albo poświęci swój wolny czas na przygotowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych.

Bibliografia

- Chomicki, G. (red.). (2017). *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych. Tom XV*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Ciesielska, D., Szczepański, J. (2017). Szkolny podręcznik do matematyki z perspektywy czterdziestu lat (1975–2015). W: G. Chomicki (red.), *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych. Tom XV* (s. 101–122). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Droujkova, M. (2012). Green Mathematics. W: S.J. Greenwald, J.E. Thomley (red.), *Encyclopedia of Mathematics and Society* (s. 463–466). USA: Salem Press.
- Falkiewicz, E., Maj, M. (2016). E-podręczniki w nauczaniu matematyki. *Dydaktyka Informatyki, 11*, 70–75. doi: 10.15584/di.2016.11.9
- Garzón, A., Montes, M. i Cara, B. (2019). Environmental Education and Mathematics to Raising Awareness in the Young Population about the Use of Plastic. W: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (red.), *ICERI2019 Proceedings 12th International Conference of Education, Research and Innovation*, s. 8371–8375. doi: 10.21125/iceri.2019.1994
- Gavaza, T., Lebedeva, S., Perkova, N. (2017). Mathematical Tasks as a Means of Improving the Ecological Culture of the Future Teachers. *Environment. Technology. Resources, Rezekne, Latvia Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference, I*, 97–102.
- Jasiewicz, S. (2009). „Ziemniaczane” lekcje, czyli innowacje dydaktyczne na lekcji matematyki. W: B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej* (s. 410–413). Kraków: gRUPA TOMAMI.
- Jianguo, M. (2004). Teaching Environmental Awareness in Mathematics. *Chinese Education & Society, 37*(4), 53–56. doi:10.1080/10611932.2004.11031651
- Juda-Rezler, K., Toczko, B. (red.). (2016). *Pyły drobne w atmosferze Kompendium wiedzy o zanieczyszczeniu powietrza pyłem zawieszonym w Polsce*. Warszawa: Biblioteka Monitoringu Środowiska.

- Kwiatkiewicz, A., Skiba, M. (2017). Świadomość ekologiczna młodych ludzi. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie*, 28(2), 127–136. doi: 10.17512/znpcz.2017.4.2.10
- Mayasari, D., Natsir, I., Munfarikhatin, A. (2019). Improving capability of student based on green mathematics through nation character education for caring the environment. *IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science*, 343, 012215. doi:10.1088/1755-1315/343/1/012215
- de Mezer-Brelińska, K., Skrzypczak, J. (2012). Ewolucja podręczników szkolnych. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media – Edukacja – Kultura* (s. 180–190). Poznań–Rzeszów: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
- Nowicki, M. (2020). Ochrona środowiska w latach 1945–2019. W: W. Szymalski (red.), *100 lat ochrony środowiska w Polsce*. s. 23–54. Radom: Instytut Naukowo-Wydawniczy „Spatium”.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Schwartz, R.H. (1985). Relating Mathematics to Environmental Issues. *The Journal of Environmental Education*, 16(4), 30–32. doi:10.1080/00958964.1985.9942718
- Schubring, G., Fan, L. (2018). Recent advances in mathematics textbook research and development: an overview. *ZDM Mathematics Education*, 50, 765–771. doi:10.1007/s11858-018-0979-4
- Spiropoulou, D., Roussos, G., Voutirakis, J. (2005). The role of environmental education in compulsory education: The case of mathematics textbooks. *International Education Journal*, 6(3), 400–406.
- Wohabie B. (2018). Analysis of preschool curriculum in East Gojjam Zone: Implication to quality early childhood education. *Educational Research and Reviews*, 13(14), 557–563. doi: 10.5897/ERR2018.3577
- Walosik, A., Rożej-Pabijan, E., Olejnik, G., Guzik, M. (2020). Kreatywność i innowacje dydaktyczne w rozwijaniu przyrodniczej aktywności poznawczej uczniów. W: A. Walosik, I. Żeber-Dzikowska (red.), *Edukacja przyrodnicza: w kręgu teorii i praktyki* (s. 7–20). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.

Źródła

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 60).
- Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018 poz. 467).

Monika Gryboś

Uniwersytet Warszawski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3929-5163>

O potrzebie badań nad kompetencją tekstotwórczą uczniów zdolnych

Abstrakt: Artykuł stanowi przyczynek do badań nad uczniem zdolnym w kontekście językoznawstwa i edukacji polonistycznej. Jego celem jest uzasadnienie potrzeby badań nad kompetencją tekstotwórczą uczniów zdolnych. Omówiono wyniki badania pilotażowego, którego podstawowe narzędzia badawcze stanowiły analiza dokumentów oraz analiza tekstu z wykorzystaniem założeń tekstologii i genologii lingwistycznej. Na podstawie zgromadzonego materiału językowego można stwierdzić, że uczeń zdolny w pełni realizuje wzorzec gatunkowy listu i ma dużo większy poziom kompetencji tekstotwórczej niż uczeń typowy.

Słowa kluczowe: kompetencja tekstotwórcza, uczeń zdolny, edukacja polonistyczna

About the need of study of gifted student's text creating competence

Abstract: The aim of this article is describing and justifying the need of researching the text creating competence of gifted students. The outline of research project in Polish linguistics was introduced. In the article the results of pilot research were presented, basic research instrument was document analysis and the analysis of text using the basis of textology and linguistic genealogy. On the basis of the material gathered it can be stated that the gifted student is more advanced in realising the genre of the letter and has higher level of text creating competence than the typical students.

Keywords: text creating competence, gifted student, Polish education

Wstęp

Zdolności i uzdolnienia uczniów mogą wyrażać się w wysokich osiągnięciach szkolnych, ale także innej aktywności, w której dopuszczone, a nawet pożądane jest działanie twórcze. Twórczość jest postrzegana w wielu modelach zdolności (Mönks, 1992; Renzulli, 1978; Piirto, 1999; Gagné, 2016) jako istotny element wyróżniający zdolnych i utalentowanych. Ważną

przestrzeni, w której możliwe jest zaobserwowanie działań twórczych uczniów są ich próby tekstotwórcze realizowane również w ramach edukacji polonistycznej. W artykule zostaną zaprezentowane wyniki badań pilotażowych uczniów na drugim etapie edukacyjnym w kontekście edukacji polonistycznej i badań językoznawczych. Są one przedstawione z perspektywy językoznawczej – nauczyciela polonisty, który zauważa, że kompetencja tekstotwórcza uczniów zdolnych jest wyższa niż pozostałych uczniów w klasie. Wykazana prawidłowość pozwala przypuszczać, że kompetencja tekstotwórcza jest dobrym wskaźnikiem zdolności i uzdolnień kierunkowych.

Uczniowie zdolni w polskiej szkole

W tekście pojęcie uczeń zdolny jest stosowane przy opisie uczniów posiadających zdolności lub uzdolnienia. Za Tadeuszem Lewowickim (1986, s. 62–63) przyjmuję, że uczeń zdolny przejawia co najmniej jedną z wymienionych cech:

- wysoki poziom zdolności ogólnych, inteligencji;
- wysoki poziom zdolności specjalnych (uzdolnień), np. artystycznych, sportowych, związanych często z przedmiotami szkolnymi;
- wysokie osiągnięcia lub potencjał pozwalający na takie dokonania;
- osiągnięcia twórcze i oryginalne osiągnięcia lub możliwości takich osiągnięć.

Poprzez zdolności specjalne, czyli uzdolnienia, rozumiem zaś „zespół warunków wewnętrznych jednostki umożliwiających jej wykonywanie określonej, ukierunkowanej treściowo działalności” (Szewczuk red., 1998, s. 1108). Są to „...właściwości, które pozwalają na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie aktywności” (Limont, 2010, s. 17). Mnogość działań, które może podejmować człowiek implikuje wielość rodzajów uzdolnień, wśród których występują uzdolnienia językowe.

Problematyka zdolności i uzdolnień ma bogatą tradycję w badaniach pedagogicznych i psychologicznych. W tym miejscu, dla wskazania rozległości zagadnienia, wskażę tylko wybrane obszary analiz wraz z wybranymi opracowaniami, takie jak: kształcenie uczniów zdolnych w kontekście polityki oświatowej (Giza, 2016), kształcenie uczniów zdolnych w różnych systemach oświaty, w tym w ujęciu porównawczym (Gierczyk, 2019), kompetencje nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym (Dyrda, 2013), uczeń zdolny jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Noworyta,

2013), uzdolnienia językowe (Spychała-Wawrzyniak, 2017), uczeń zdolny w kontekście aksjologii (Pankiewicz, 2007), rodzina uczniów zdolnych (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018).

Warto zaznaczyć, że ustalenia teoretyczne z zakresu pedagogiki i psychologii zdolności mają aplikacyjny charakter. Dostarczają nauczycielom przedmiotowym, psychologom i pedagogom szkolnym, doradcom zawodowym oraz wychowawcom narzędzi do diagnozowania i rozpoznawania uczniów zdolnych. A potrzeby, możliwości i oczekiwania w tym zakresie są duże. W społeczeństwie (w tym wśród nauczycieli i rodziców) wzrasta bowiem świadomość tego, że indywidualizacja w nauczaniu – rzeczywista i celowościowa, a nie tylko deklaratywna – jest dziś koniecznością. Uczniowieolni są coraz częściej postrzegani jako jednostki, które mają wady i zalety, przeżywają sukcesy i porażki, w związku z tym w różnym stopniu realizują marzenia i cele. Dostrzegalna jest wartość ich samych i stwarzanych przez nich wytworów: zarówno ta autoteliczna, jak i pragmatyczna – mogąca przysłużyć się dla rozwoju społeczeństwa, kultury i cywilizacji.

Uczniowieolni są w klasowych i szkolnych wspólnotach ważną i zróżnicowaną grupą. Cechuje ich m.in.: błyskotliwość, poczucie humoru, umiejętność kojarzenia faktów, solidność, ambicja, kreatywność, oryginalność myślenia i działania (Partyka, 1999). Obok tak pozytywnych cech, w omawianej grupie pojawiają się problemy, które utrudniają prawidłowe funkcjonowanie w środowisku szkoły, mianowicie:

brak samokrytycyzmu, potrzeba komentowania wszystkiego, zamykanie się w sobie, nadmierna płaczliwość, wybuchowość i kłótniowość, brak empatii lub zbytne przejmowanie się problemami innych, częste zmiany nastrojów, zmienność zainteresowań, niecierpliwość, słomiany zapał, wielość pomysłów i trudności w ich realizacji, potrzeba natychmiastowego uzyskania odpowiedzi, przerywanie wypowiedzi innych, wzmożone napięcie, trudności w utrzymaniu dyscypliny, nieobecność myślami, życie we własnym, wyobrażonym świecie, rozkojarzenie i trudności ze skupieniem uwagi, marzenie na jawie (Dyrda, 2010, s. 214).

To zestawienie kontrastujących ze sobą cech i zachowań świadczy o ambiwalencji uczniów zdolnych. Tylko w potocznym rozumieniu uczniowieolni to tacy, którzy osiągają wysokie wyniki nauczania, mają wzorowe zachowanie i nie sprawiają kłopotów wychowawczych. Uczniowieolni mogą stanowić problem wychowawczy (Limont, 2013) i zniechęcać do siebie. Dydaktyczna droga do sukcesu, w którym nauczyciel

towarzyszy uczniowi zdolnemu, oscyluje nierzadko między frustracją a spełnieniem. Być może m.in. dlatego w polskiej szkole większą uwagę kieruje się na pracę z uczniem średnio zdolnym i mało zdolnym niż wspieranie rozwoju uczniów uzdolnionych (Partyka, 1999, Dyrda, 2010)⁴¹.

Można zauważyć również takie momenty, kiedy edukacja, także polonistyczna, dostrzega i otwiera się na potrzeby uczniów zdolnych. Podejmując wątek pracy z uczniem zdolnym, warto zwrócić uwagę na olimpiady w szkołach średnich oraz liczne konkursy przedmiotowe, w tym tzw. konkursy kuratoryjne z języka polskiego dla uczniów szkół podstawowych. Szeroka jest także oferta konkursów tematycznych, do udziału w których nauczyciele poloniści mogą zachęcać uczniów. Powstają ponadto autorskie programy pracy z uczniem zdolnym, w tym innowacje organizacyjne, programowe lub metodyczne, których celem jest uatrakcyjnienie i podniesienie efektywności procesu dydaktycznego. Tematowi specyfiki kształcenia polonistycznego uczniów zdolnych poświęcone są również prace licencjackie i magisterskie studentów polonistyki, co świadczy o tym, że problematyka jest aktualna i zajmująca również dla adeptów zawodu. Polonista szkolny może poszerzać wiedzę na temat uczniów zdolnych, czytając poradniki (Kosyra-Cieślak, 2013) i uczestnicząc w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego. Oferta rozwojowa skierowana do uczniów zdolnych i ich nauczycieli jest bardziej rozbudowana.

Szczególnie wartościowe dla ucznia zdolnego na lekcjach języka polskiego są działania służące rozwijaniu kreatywności oraz integrujące kształcenie literackie, językowe i kulturowe. Przykładem takich działań jest inspirowanie uczniów do aktywności tekstotwórczej z wykorzystaniem różnych form literackich, gdyż utwory dziecięce dostarczają wielu cennych informacji o indywidualnych cechach ich autorów.

⁴¹ Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest z pewnością (przypadkowy) podział na oddziały klasowe według wieku uczniów. W tej samej klasie mogą znaleźć się np. osoby z dysleksją i/lub dysgrafią, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, uzdolnione recytatorsko i teatralnie, osiągające bardzo wysokie wyniki nauczania przy stosunkowo niewielkim nakładzie pracy, z zespołem Aspergera, z syndromem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych, laureaci ogólnopolskich konkursów literackich i uczniowie ze sprecyzowanymi zainteresowaniami technicznymi. Taka rozpiętość potrzeb i możliwości, duża liczba uczniów i brak wsparcia ze strony nauczyciela wspomagającego lub asystenta nie ułatwiają uczącemu urzeczywistniania postulatu edukacji spersonalizowanej, stąd być może ukierunkowanie w pracy dydaktycznej na pracę z uczniem typowym – średnio lub mało zdolnym.

O potrzebie badań nad tekstem uczniowskim

Tekst i działania na tekście są w XXI wieku bardzo ważnym obszarem działań człowieka. Zdaniem Sławomira Jacka Żurka tekstowość i jej przejawy stanowią podstawowe wyzwanie współczesności, również tej szkolnej (Żurek, 2016). Teksty zróżnicowane pod względem gatunków i funkcji zdominowały kulturę i edukację (nie tylko polonistyczną). Stały się dla człowieka środowiskiem naturalnym. To właśnie poprzez teksty i dzięki nim ludzie funkcjonują i wyrażają siebie. Zgodnie z obowiązującą podstawą programową tekst stanowi centrum działań nauczyciela polonisty. Za podstawową umiejętność, którą powinien zdobyć uczeń na II etapie edukacyjnym, uznaje się tworzenie wypowiedzi pisemnej. Poloniści, zgodnie z ministerialnym zaleceniem, koncentrują się – szczególnie w szkole podstawowej – na dwóch aspektach: procesie tworzenia tekstu i różnorodnych działaniach z nim związanych⁴². Czynności ucznia i nauczyciela obrazuje metafora drogi: podążanie *od tekstu do tekstu* (Szymańska, 2016, s. 272–278). Tekst jest zatem punktem wyjścia i punktem dojścia szkolnej polonistyki.

Jerzy Bartmiński (językoznawca i współtwórca komentarza do tzw. starej podstawy programowej nauczania języka polskiego) definiuje tekst jako:

ponadzdaniową (tzn. wyższą typologicznie, niekoniecznie większą rozmiarami) jednostkę językową, makroznak samodzielny komunikacyjnie, w którym występują następujące cechy dystynktywne:

- podmiot (nadawca);
- rozpoznawalna intencja umożliwiająca interpretację przez odbiorcę;
- określone nacechowanie gatunkowe i stylowe;
- poddanie się całościowej interpretacji;
- integralność strukturalna i spójność semantyczna;
- wewnętrzny podział semantyczny, a w wypadku dłuższych tekstów – także logiczny i kompozycyjny (Bartmiński, Bartmińska, 2012, s. 36).

Zdaniem Bartmińskiego najważniejszym wyróżnikiem tekstu jest przynależność gatunkowa, która odróżnia go od zdania.

Teksty uczniowskie i akty tekstotwórcze stanowią przedmiot zainteresowania językoznawstwa polonistycznego od wielu lat. Nie do przecenienia jest aplikacyjny charakter badań nad potencjałem tekstotwórczym

⁴² Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z 2017 r. ze zmianami z 2021 r.

uczniów, a tym samym realizacja postulatu włączania naukowych ustaleń w praktykę metodyczną i dydaktyczną (Nocoń, 2012). Badania nad sprawnością uczniów w zakresie redagowania tekstów dostarczają bowiem wiedzy na temat biegłości językowej młodego pokolenia, są miernikiem efektywności edukacji polonistycznej w szkole i służą wypracowaniu strategii poprawiających jakość kształcenia językowego. Wpisują się także w podnoszenie rangi języka polskiego jako przedmiotu nauczania (Krzyżyk, 2010). Dostrzega się potrzebę dalszych badań zarówno nad tekstem uczniowskim, jak i aktem tekstotwórczym oraz przyrostem sprawności w zakresie redagowania tekstów w języku ojczystym (Nocoń, 2012).

Kompetencja tekstotwórcza

W opracowaniu przyjmuję, że *kompetencja tekstotwórcza* jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do umiejętności i sprawności ujawnianych podczas redakcji tekstu. Tekst uczniowski odzwierciedla elementy składowe omawianej kompetencji i stopień ich rozwinięcia. Kompetencja tekstotwórcza konkretyzuje się w procesie tworzenia tekstu (Nowak, 2014, s. 124). Kompetencja w odniesieniu do działań tekstotwórczych oprócz umiejętności tworzenia tekstu wymaga „pewności, świadomej refleksji, wynikającej z przekonania, dlaczego piszę to, co piszę i tak, jak piszę” (Nowak, 2014, s. 123).

Badania kompetencji tekstotwórczej mają na gruncie polskim długą tradycję (m.in. Wiśniewska, Tabisz, Tymiakin, Wileczek) i wpisują się w ważny nurt lingwodydaktyki. Językoznawców interesuje struktura szkolnej kompetencji tekstotwórczej, czyli to, w jakim zakresie uczniowie posiadli, rozwijają i doskonalią umiejętność tworzenia tekstu spójnego, zorganizowanego, stanowiącego informacyjną całość, stosownego do sytuacji, realizującego określony wzorzec gatunkowy (Nowak, 2014). Anna Tabisz (2006) proponuje, aby poddawać badaniu:

- strukturę tekstu, a w jej ramach kompozycję, sygnały delimitacji, składniki ramy (początek i koniec), rozcłonkowanie tekstu i metatekst (czyli wskaźniki orientacji);
- tło pragmatyczne, czyli cel wypowiedzi, nadawcę, odbiorcę oraz relacje nadawczo-odbiorcze;
- aspekt poznawczy, czyli zrozumienie i ujęcie tematu wraz ze sposobem wartościowania;

– cechy językowo-stylistyczne.

Co ważne, jak każda kompetencja, kompetencja tekstotwórcza jest cechą *mentalną, indywidualną i niepowtarzalną* użytkownika języka (Nocoń, 2012, s. 22). Oznacza to, że badania nad kompetencją tekstotwórczą pozwalają wyróżnić cechy dystynktywne tekstów zredagowanych przez autorów. Interesującą kwestią są indywidualne realizacje, w których ujawnia się cechy języka osobniczego autorów.

Językoznawcze badania polonistyczne, w których analizie poddaje się teksty uczniowskie, obejmują przede wszystkim uczniów typowych. Jednocześnie w ostatnich latach widoczny jest wzrost zainteresowania wypowiedziami pisemnymi, których autorami są uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, np. z wadą słuchu (Jastrzębska-Golonka, Rypel, 2008) i z zespołem Aspergera (Balcerek, 2020). Brakuje ciągle prac językoznawczych poświęconych uczniom zdolnym, mimo że oni również należą do osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na co wskazują zarówno opracowania z zakresu dydaktyki polonistycznej (Fiszbak red., 2019), jak i pedagogiki (Noworyta, 2013). Jedynie Izabela Deptuła i Agnieszka Grzelak (2012) wymieniają ogólne cechy wyróżniające teksty uczniów zdolnych, takie jak: metaforyzacja wypowiedzi, bogactwo leksykalne, indywidualność stylu, dojrzałość sądów, sproblematyzowanie wypowiedzi pod kątem etycznym, stylizacja gwarowa.

List jako szczególny rodzaj uczniowskiego tekstu

List wydaje się dziś gatunkiem odległym, a epistolografia – działem i działaniem archaicznym, mało użytecznym i oderwanym od realiów XXI wieku⁴³. Należy jednak pamiętać, że to właśnie kontrowersyjność listu i jego usytuowanie na antypodach przeszłości i terażniejszości pozwala dostrzec w nim dydaktyczny, tekstotwórczy i badawczy potencjał.

43 Nie da się ukryć, że w XXI wieku pisanie listów trąci myszką. Warto zwrócić jednak uwagę na użyteczność gatunku i to, że z powodzeniem sprawdza się w codziennej komunikacji. Użytkownicy polszczyzny piszą e-maile, listy intencyjne, listy motywacyjne i listy otwarte. Na przykład Fundacja *Mam Marzenie* proponuje dzieciom i młodzieży włączenie się w działania wolontariackie poprzez pisanie listów do chorych rówieśników, podopiecznych organizacji. W komunikacji pisanej i mówionej nieodzowna jest funkcja fatyczna i retoryczna. Te obserwacje sytuują list w przestrzeni kolejnych skrajności: archaiczności i nowoczesności.

Pisanie listów warto potraktować jako szansę i wyzwanie – zarówno dla ucznia, nauczyciela, jak i językoznawcy.

List to gatunek zakorzeniony w tradycji badań teoretyczno- i historycznoliterackich (Skwarczyńska, 1937, Całek, 2019). Przyjmuje się, że stanowi „doskonały materiał do badania języka osobniczego” (Karwatowska, Nowak, 2003, s. 60). Jest obecny w podstawie programowej nauczania języka polskiego oraz pojawia się w tematach konkursów polonistycznych dla szkół podstawowych. List jako gatunek usytuowany między skrajnościami: „konwencją a utylityzmem, konwencją i indywidualnością” (Książek, 2008, s. 11) oraz „schematyzmem a kreatywnością” (Maciejak, Trysińska red., 2019) daje autorom szerokie możliwości (teksto)twórcze. Z jednej strony jest formą spetryfikowaną, bo swobodę piszącego w pewnym stopniu ogranicza wzorzec gatunku. Z drugiej strony autor listu „musi tworzyć nowe kształty kompozycyjne” (Książek, 2008, s. 11), aby tekst epistolograficzny nie stał się „martwym polem pustego zwyczaju” (Skwarczyńska, 1937, s. 240). Zdaniem Elżbiety Książek (2008, s. 11) „Można wysunąć tezę, że konwencjonalna forma tekstu epistolarnego pozwala szczególnie wyraziście dostrzec wszelkie cechy idiostylu”. List jako tekst uczniowski jest zatem gatunkiem, w którym da się zauważyć cechy idiolektalne uczniów zdolnych, czyli cechy charakterystyczne dla jednostki, wyjątkowe. Jego specyfika pozwoli młodym autorom ujawnić tekstotwórczy potencjał.

Do tej pory w badaniach językoznawczych uwagę poświęcono głównie uczniowskim realizacjom innych gatunków takich jak: rozprawka (Kaszewski, Krzyżyk, Tabisz, Trysińska, Wileczek), opowiadanie (Kopeć, Mazur), opis (Mariowska, Synowiec, Starz, Szczerbińska, Witosz), recenzja (Madejowa, Trysińska, Tymiakin), charakterystyka (Grzegórzek), streszczenie (Wiśniewska), notatka (Jastrzębska-Golonka, Kowalikowa). List, mimo zakorzenienia w tradycji teoretyczno- i historycznoliterackiej, nie jest formą wypowiedzi, która byłaby eksploatowana w badaniach lingwodydaktycznych. Badania tekstologiczne nad listem jako tekstem uczniowskim obejmują zagadnienia językowego wizerunku nauczyciela (Karwatowska, 2000), realizację wzorca gatunkowego listu elektronicznego na tle tradycji epistolograficznej (Jaklińska-Ciągło, 2011) oraz kompetencję tekstotwórczą uczniów klas 3. i 6. (Guzy, Niesporek-Szamburska, 2013). Cennym źródłem wiedzy na temat listu w dyskursie edukacyjnym jest tom

Teksty epistolarne w polskiej i europejskiej praktyce szkolnej pod red. Beaty Kędzi-Klebeko i Leszka Jazownika (2016), w którym autorzy podejmują zagadnienie ambiwalencji listu w przestrzeni szkoły.

Warto także zwrócić uwagę na to, że lingwodydaktyka w XXI wieku stoi przed wieloma wyzwaniami. Zdaniem Jolanty Nocoń (2018, s. 160): „zdecydowanie większa uwaga należałaby się kulturze wypowiedzi, która jest pojęciem szerszym niż kultura języka. Jej przedmiotem są społeczno-kulturowe konwencje regulujące zasady językowego komunikowania się między ludźmi, wzorce zachowań językowo-komunikacyjnych, którym przypisać można takie cechy, jak m.in.: stosowność, uprzejmość, etyczność, piękno, a nie jedynie poprawność”. Należy podkreślić, list jest szczególnie wartościowym sposobem pracy nad rozwijaniem u uczniów kultury wypowiedzi pisemnej, gdyż łączy w sobie wszystkie wartości, których kształtowanie jest współcześnie bardzo potrzebne. Stąd zatem pomysł wykorzystania listów w badaniu pilotażowym nad kompetencją tekstotwórczą uczniów zdolnych.

Opis badania pilotażowego: *Kompetencja tekstotwórcza uczniów zdolnych (na przykładzie listu oficjalnego i listu otwartego)*

Podstawy metodologiczne badań własnych

Przedmiotem badania pilotażowego jest kompetencja tekstotwórcza uczniów zdolnych. Celem było porównanie listów napisanych przez uczniów zdolnych i tekstów uczniów przeciętnych. Podstawowym kryterium uznania uczniów za zdolnych była nominacja nauczyciela polonisty, dokonana na podstawie obserwacji o charakterze swobodnym, analizy osiągnięć szkolnych i pozaszkolnych oraz analizy wytworów (przede wszystkim wypracowań) (por. Paitner, 1993).

Główny problem badawczy został sformułowany następująco: Jaka jest kompetencja tekstotwórcza uczniów zdolnych?

Z głównego problemu badawczego wynikają problemy szczegółowe:

1. *Jakie cechy tekstowe i językowe wyróżniają listy napisane przez uczniów zdolnych?*
2. *Które aspekty listu świadczą o większych niż przeciętne uzdolnieniach osób piszących?*
3. *Jakie cechy świadczą o tym, że napisane przez uczniów zdolnych listy są twórcze?*

Charakterystyka terenu badań

Badaniem pilotażowym objęto 84 uczniów z dwóch klas 6. i dwóch klas 7., uczących się w szkole podstawowej na terenie gminy Legionowo. Dwie uczennice nominowane jako zdolne należą do grupy podwójnie wyjątkowych – jedna ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na zespół Aspergera, a druga – opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej o dysleksji. Badanie odbyło się w ramach zajęć z języka polskiego trwających 90 minut (2 razy po 45 minut).

Tabela 23. Udział uczniów w badaniu pilotażowym

Klasa	6b	6d	7a	7e
Liczebność klas	21	21	21	21
Liczba uczniów zdolnych	5	6	6	4

Źródło: badania własne.

Tabela 24. Teksty uczniowskie: tematy, kryteria oceny i objętość

Klasa 6b	Napisz <u>list oficjalny</u> skierowany do dyrektora/dyrektorki biblioteki. W liście zachęć do zakupu książek autorstwa Aleksandra Dumasa. Wykorzystaj wiedzę o życiu i twórczości pisarza.
Klasa 6d	Napisz <u>list oficjalny</u> skierowany do dyrektora/dyrektorki biblioteki. Zachęć do realizacji przedstawienia opartego na biografii Aleksandra Dumasa. Wykorzystaj wiedzę o życiu i twórczości pisarza.
Klasa 7a	Napisz <u>list otwarty</u> skierowany do rówieśników. W liście podejmij zagadnienie dzieciństwa/młodości i zachęć do zdobywania doświadczeń. W argumentacji odwołaj się do powiastki filozoficznej <i>Mały Książę</i> . Pamiętaj o rzeczowej, konkretnej argumentacji i o środkach stylistycznych (porównaniach, metaforach, epitetach itp.).
Klasa 7e	Napisz <u>list otwarty</u> skierowany do rówieśników, w którym zachęcisz do pielęgnowania relacji sąsiedzkich. W argumentacji wykorzystaj znajomość <i>Zemsty</i> Aleksandra Fredry.
Kryteria oceny ⁴⁴	I. Realizacja tematu: 0 – 1 – 2 pkt.
	II. Elementy retoryczne: 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 pkt.
	III. Kompetencje literackie i kulturowe: 0 – 1 – 2 pkt.
	IV. Kompozycja: 0 – 1 – 2 pkt.
	V. Styl: 0 – 1 – 2 pkt.
	VI. Język: 0 – 1 – 2 – 3 – 4 pkt.
	VII. Ortografia: 0 – 1 – 2 pkt.
	VIII. Interpunkcja: 0 – 1 pkt.
Objętość	co najmniej 170 słów
	co najmniej 200 słów

⁴⁴ Kryteria oceny prac są zgodne z kryteriami oceny wypracowań na egzaminie ósmoklasisty.

Zastosowano metodę analizy dokumentów oraz analizę tekstu z wykorzystaniem założeń tekstologii i genologii lingwistycznej. Eksplikacja cech językowych (na różnych poziomach organizacji tekstu), została przeprowadzona według etapów analizy integralnej, w której bierze się pod uwagę sytuację komunikacyjną, poziom składniowy, słownictwo, „ideę” integrującą tekst, odwołania intertekstualne (Bartmiński, Bartmińska, 2012).

Analiza badań i wnioski

Jeśli chodzi o dystynktywne cechy tekstowe i językowe, to w listach uczniów wytypowanych jako zdolni można zauważyć:

- uporządkowany, przemyślany dobór argumentów, porządek myślowy i tranzycje informujące o ich kolejności;
- bezpośredni związek treściowy między wstępem, rozwinięciem i zakończeniem; prawidłową segmentację wymienionych elementów, tzn. konsekwentną i zasygnalizowaną urozmaiconymi technikami delimitacyjnymi;
- poprawnie zbudowane zdania, w tym wielokrotnie złożone i paralelne, urozmaiconą składnię;
- szeroki repertuar środków perswazyjnych, retorycznych i stylistycznych;
- elementy stylu poetyckiego (np. *Zniszczcie barierę zbudowaną z ciszy lub sprzeczki*) zamiast nieuprawnionej potocyzacji wypowiedzi;
- elementy stylu naukowego, w tym zbędne unaukowienie wypowiedzi, np. *W dzisiejszym świecie wiele przeszkadza nam w podziwianiu aspektów zdobywania wiedzy*;
- bogactwo słownictwa, np.: peryfrazy (*perły literatury*); terminy naukowe (*ofiologia*), terminologia teoretycznoliteracka (m.in. *powiastka filozoficzna* zamiast *książki*, *powieści*, *powieści filozoficznej*; *dramat*); metafory (*Jeszcze raz pragnę skierować uwagę na konkretne tory, jakimi są nowe i wspaniałe przeżycia*);
- celowe operowanie interpunkcją, np. wielokropkiem (*Miłość jest jak... kwiaty*, *Być może nie potraficie opisać swoich uczuć...*);
- celowe zabiegi graficzne (*Najważniejsze jest jednak to, że spotykając innych ludzi, odnajdujesz samego SIEBIE*).

Jeśli chodzi o aspekty listu najsilniej skorelowane z większymi niż przeciętne umiejętnościami piszących, to zauważa się:

- pełną obecność elementów obligatoryjnych listu, takich jak forma adresatywna rozpoczynająca tekst epistolarny, podpis wraz z odpowiednimi formułami finalnymi, data i miejscowość;
- konsekwentny podział na wstęp, rozwinięcie i zakończenie oraz sfunkcjonalizowane akapity;
- argumenty odwołujące się do emocji i logiki oraz/lub wykorzystanie przykładów w funkcji argumentacyjnej zamiast streszczania i parafrazowania gotowych treści;
- naturalność w kreacji sytuacji nadawczo odbiorczej i swobodę we wchodzeniu w narzucone lub samodzielnie wykreowane role, np. *I tu zagadka, którą porusza mój list, została rozwiązana*;
- konsekwencję w realizacji funkcji fatycznej z zachowaniem zasad grzeczności językowej, wyrażonych poprawnością ortograficzną, np. *Jeżeli dobrze przeczytaliście tę lekturę, to na pewno wiecie, ile przykrych sytuacji powstało przez brak kultury osobistej czy wcześniej wspomnianego szacunku*;
- pełne zrozumienie tematu i samodzielność w jego realizacji zamiast inspirowania się opracowaniami lektur i tekstami z Internetu oraz przepisywania fragmentów z książek;
- funkcjonalne odwołania do lektur lub do biografii pisarza (omówionych wcześniej na lekcjach);
- włączenie do wypowiedzi rozważań natury etycznej, świadczących o dojrzałości osoby piszącej.

Jeśli chodzi o potencjał twórczy⁴⁵ listów napisanych przez uczniów zdolnych, to przejawia się on m.in. w:

- tworzeniu nazw własnych, np.: *Antonina Pisarska, Konrad Kałamar-ski, Szkolne Koło Zainteresowań „Bądźmy Kreatywni!”; Szkolne Koło Savoire-Vivre „Złota Gęś”*;

⁴⁵ Przyjmuję za Krzysztofem J. Szmidtem (2013), że dzieci są twórcze w określonych dziedzinach. Listy napisane przez uczniów traktuję jako przejaw postawy twórczej. Zdają sobie sprawę, że stres związany ze świadomością tego, że wypracowania będą oceniane, mógł stanowić inhibitor postawy twórczej. Z kolei uczniowie są przyzwyczajeni do regularnego pisania. Uczniowie wytypowani jako zdolni już od czwartej klasy (od tego momentu z nimi pracuję) wyróżniali się na tle rówieśników pod względem wyobraźni i umiejętności tworzenia niebagatelnych rozwiązań.

- funkcjonalnym wykorzystaniu aluzji intertekstualnych (*Dlatego też proszę Was, Młodych Ludzi, nie podchodźcie cynicznie do miłości* – aluzja do *Desideraty* Maxa Ehrmanna); kryptocytaty (*Chciałabym się raczej skupić na tym, co niewidoczne dla oczu, lecz odczuwalne dla serca*); cytatów (przywołanych z pamięci);
- stosowaniu metafor i porównań, np. *Jeszcze raz pragnę skierować uwagę na konkretne tory, jakimi są nowe i wspaniałe przeżycia*⁴⁶; *Zniszczcie barierę zbudowaną z ciszy lub sprzeczki*;
- „wykorzystaniu paradoksów i bogatej gry wyobraźni” (Szmidt, 2013, s. 284), np.: *Czas płynie, a my się starzejemy, zapominając o tym, co było dawniej dla nas ważne. Do tej pory pamiętam, jak po raz pierwszy przeczytałam „Małego Księcia”. Miałam wtedy siedem lat i nie bardzo go rozumiałam, jednak postanowiłam sama wyruszyć w kosmos. Zaczęłam budować raketę z kartonu, a przed odlotem pożegnałam się z różami w ogródku.*

Badanie pilotażowe wykazało, że uczeń zdolny w pełni realizuje wzorzec gatunkowy listu oficjalnego i otwartego. Ma też dużo większe umiejętności tekstotwórcze niż uczeń typowy. Wypowiedzi uczniów zdolnych cechuje spójność na poziomie semantycznym i językowym, zarówno lokalna, jak i globalna. Zauważa się aktualizacje wzorca gatunkowego listu w postaci okazów, czyli „twórczych odniesień do reguł wzorca” (Wojtak, 2014, s. 65). Listy napisane przez uczniów zdolnych są świadectwem kreatywności, wyobraźni twórczej, ponadprzeciętnej kompetencji tekstotwórczej, a także oryginalności myślenia i działania⁴⁷.

Podsumowanie

Badania naukowe (np. Nocoń, 2012; Krzyżyk, 2010) i sprawozdania z egzaminów zewnętrznych z języka polskiego pokazują istotne braki w umiejętności poprawnego redagowania tekstów przez uczniów na różnych etapach kształcenia. W obliczu „diagnozy kryzysu edukacji humanistycznej, kryzysu budowy zdania, kryzysu wyobraźni, kryzysu ortografii i interpunkcji”

⁴⁶ Szmidt (2013) wśród przykładów twórczych zachowań dzieci w wieku 12–13 lat wymienia m.in. wykorzystanie w tekstach metafor i porównań.

⁴⁷ Teksty uczniów typowych/przeciętnych cechuje m.in. niska lub przeciętna sprawność w budowaniu zdań, powierzchowna argumentacja, braki w obecności obligatoryjnych składników listu.

(Ożóg, 2010) na szczególną uwagę zasługują zatem uczniowie, których postawa, wytwory i poziom wychowania językowego stanowią zaprzeczenie zdiagnozowanego stanu. Uzasadnione jest zatem podejmowanie i kontynuowanie badań na temat uczniów zdolnych w ujęciu językoznawczym i tekstologicznym. Ciekawą perspektywą, która zwiększyłaby prawdopodobieństwo obiektywizmu nauczycielskiej oceny, byłoby poddanie tekstów podwójnej recenzji.

Z przeanalizowanego materiału wynika, że w każdym ze składników kompetencji tekstotwórczej: strukturze tekstu, tle pragmatycznym, aspekcie poznawczym i ukształtowaniu językowo-stylistycznym uczniowie zdolni wykazują się wyższym poziomem. Autorzy zaskakują logiką wyводу, kreatywnością i funkcjonalnym wykorzystaniem wiedzy o tekstach literackich. Jednocześnie warto zauważyć, że pragną doskonalić umiejętności redakcyjne, mają świadomość popełnianych błędów i są otwarci na wskazówki polonisty.

Uczniowskie teksty napisane ze swobodą, wycuciem stylu i świadomością sytuacji nadawczo-odbiorczej, a także angażujące emocjonalnie czytającego, świetnie się czyta. Portfolio z pracami uczniów zdolnych, gromadzonymi w trakcie edukacji polonistycznej, może służyć do badania jakościowych różnic między wytworami na przestrzeni lat. Teksty uczniów zdolnych to także autentyczny i wartościowy materiał przydatny w pracy nad rozwijaniem i doskonaleniem kompetencji tekstotwórczej na lekcjach języka polskiego.

Aneks

Uczennica, klasa 7, cały list, tekst pozostawiono w pierwotnej postaci, bez poprawek nauczyciela.

Majdan Stary, 10.06.2021 r.

Droga Młodzieży!

Jesteście w trakcie trudnego okresu – dojrzewacie. Nie mówię tu tylko o zmianach, jakie widać na zewnątrz. Chciałabym się raczej skupić na tym, co niewidoczne dla oczu, lecz odczuwalne dla serca. Możliwe, że macie problemy z samoakceptacją. Być może nie potraficie opisać swoich uczuć... To jeden z głównych etapów dojrzewania. Wiem, że to frustrujące

i trudne, ale chcę Wam pomóc. Pomóc odkryć i zrozumieć samego siebie na przykładzie czegoś pozornie banalnego, ale i bardzo głębokiego – literatury.

Powiastrka, którą się posłużę, nosi tytuł „Mały Książę”. Tak też nazywa się główny bohater. Możliwe, że już omawialiście ten tekst na lekcjach języka polskiego. Jednak, co ma lektura szkolna do spraw emocjonalnych? Och, zbyt wiele, bym mogła wszystko wypisać! Czasem pismo pozwala nam opisać rzeczy, które nie przechodzą nam przez gardło. Dlaczego wybrałam więc to dzieło? Ponieważ postać jest – tak samo, jak i Wy – dorastającym dzieckiem.

Skoro kwestie organizacyjne zostały już omówione, przejdźmy do konkretów.

Jak już wcześniej wspomniałam, Mały Książę jest osobą młodą, która tak naprawdę dopiero poznaje świat. Podróżuje między planetami, poszukuje wartościowych osób, zapoznaje się z ich ideałami... Najważniejsze jest jednak to, że spotykając innych ludzi, odnajduje samego SIEBIE. Zatem tak naprawdę wszyscy jesteśmy takimi *Małymi Książętami*, którzy popełniają błędy, gubią się na ścieżkach własnego losu, poznają nowe doznania. Każdy z nas jest ciekawy świata. I proszę Was, nigdy nie zamykajcie się na nowe możliwości oraz dobre doznania, które oferuje Wam ten świat. Sama kiedyś popełniłam ten błąd i stałam się bardzo nieszczęśliwa, dopóki nie zrozumiałam, że wokół nas jest tyle pięknych rzeczy! Dlatego gdy czujecie się źle, pomyślcie o tych wszystkich cudownych chwilach, które Was czekają, bowiem: „– Jeśli ukochasz kwiat, który istnieje w jedynym egzemplarzu pośród milionów gwiazd, to patrząc na niego, czujesz się szczęśliwy”.

Kolejną kwestią, jaką chcę poruszyć, jest miłość. Być może w tym momencie wydaje się Wam to zabawne, ale myślę, że im starsi będziecie, tym bardziej zacznie Was to interesować. Sposób, w jaki Mały Książę opiekuje się swoją jedyną różą z trzema kolcami, pokazuje dokładnie, na czym polega troska i wrażliwość. Na początku uważa Różę za zwykły kwiat. Z czasem jednak im częściej się nią opiekował, doceniał jej obecność.

Jak mogę opisać miłość? Miłość jest jak... kwiaty. Mają one różne kolory, nazwy. Różnią się zapachem oraz warunkami, w jakich rosną. Mimo tych wszystkich różnic zawsze pozostaną kwiatami. I tak samo jak rośliny miłość potrzebuje czasu, aby rozkwitnąć. Uczuciem trzeba się

opiekować i musi ono mieć mocne korzenie. Inaczej kwiat zwiędnie. Dlatego też proszę Was, Młodych Ludzi, nie podchodźcie cynicznie do miłości. Ona jest delikatną różą, a nienawiść do niej jest wieczna jak chwast.

Przykładów, którymi mogę się posłużyć, jest jeszcze więcej. Te dwa jednak były dla mnie bardzo istotne, więc to na nich skupiłam się najbardziej. Mam nadzieję, że chociaż trochę Was nakierowałam. Bądźcie sobą, kochajcie i patrzcie na świat szeroko.

Z wyrazami szacunku
Michalina Stępińska-Tkaczy⁴⁸

Bibliografia

- Balcerek, H. (2020). *Nauczanie pisanych form narracyjnych uczniów z ASD na etapie szkoły podstawowej (na przykładzie opowiadania i kartki z pamiętnika)*. Niepublikowana rozprawa doktorska.
- Bartmiński, J., Bartmińska-Niebrzegowska, S. (2012). *Tekstologia*. Warszawa: WN PWN.
- Całek, A. (2019). *Nowa teoria listu*. Kraków: Universitas.
- Deptuła, I., Grzelak, A. (2012). *Od talentu do sukcesu, czyli o pracy polonisty z uczniem zdolnym*. W: W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności. Talent. Twórczość* (t. 2, s. 137–158). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Dyrda, B. (2010). Trudne dzieciństwo dziecka zdolnego. *Chowanna, 1*, 109–117.
- Dyrda, B. (2013). Kompetencje nauczyciela w pracy z uczniami zdolnymi: wybrane wyniki badań empirycznych nad edukacyjnym wspieraniem rozwoju uczniów zdolnych. *Chowanna, 2*, 245–263.
- Fiszbak, J. (red.). (2019). *Polonistyczna dydaktyka ogólna*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Gagné, F. (2016). Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD. *Psychologia Wychowawcza, 9*, 121–140.
- Gierczyk, M. (2019). *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Giza, T. (2016). *Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia uczniów zdolnych*. *Państwo i Społeczeństwo, 2*, 13–26.
- Guzy, A., Niesporek-Szamburska, B. (2013). Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania.

⁴⁸ Imię i nazwisko zostały wymyślone przez Autorkę pracy i nie stanowią Jej danych osobowych ani danych osób trzecich.

- Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didactam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia, IV*, 45–63.
- Gwiazdowska-Stańczak, S., Sękowski, A.E. (2018). *Rodzina uczniów zdolnych*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Jaklińska-Ciągło, J. (2011). Współczesne listy uczniowskie wobec tradycji epistolarnej. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica, VI*, 50–59.
- Janas-Stawikowska, B. (2013). Identyfikacja i diagnozowanie uzdolnień dzieci i młodzieży w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uwagi o przydatności istniejących metod i własne rozwiązania. W: A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 125–141). Warszawa: WN PWN.
- Jastrzębska-Golonka, D., Rypel, A. (2008). Specyfika tworzenia tekstów przez uczniów z deficytami słuchu – wybrane zagadnienia. W: J. Porayski-Pomsta, *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej. Studia Pragmalingwistyczne 5* (s. 222–235). Warszawa: Wydział Polonistyki UW.
- Karwatowska, M. (2000). Językowy wizerunek nauczyciela w szkole średniej: na podstawie listów uczniowskich. *Socjolingwistyka, 16*, 151–161.
- Karwatowska, M., Nowak, P. (2003). List jako zaproszenie do dialogu. W: M. Kita., J. Grzenia (red.), *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Kędzia-Klebeko, B., Jazownik, L. (red.). (2016). *Teksty epistolarne w polskiej i europejskiej praktyce szkolnej*. Szczecin–Zielona Góra: Księgarnia Akademicka.
- Kosyra-Cieślak, T. (2013). *Praca z uczniem zdolnym na lekcjach języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Krzyżyk, D. (2010). Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pracach maturalnych z języka polskiego. W: U. Kopeć, Z. Sibiga (red.), *Kształcenie językowe w dobie kultury polisensorycznej* (s. 149–163). Rzeszów: Wydawnictwo URZ.
- Książek, E. (2008). *Tekst epistolarny w świetle etykiety językowej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Lewowicki, T. (1986), *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Limont, W. (2013). „*Stań na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy. *Psychologia Wychowawcza, 3*, 125–138.
- Maciejak, K., Trysińska, M. (red.). (2019). *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*. Warszawa: Wydawnictwa UW.

- Mönks, F.J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. W: F.J. Mönks, W.A.M. Peters. *Talent for the future. Social and personality development of gifted children. Proceeding of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Nocoń, J. (2012). Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej w perspektywie lingwodydaktycznej. *Acta Universitas Wratislaviensis. Kształcenie Językowe*, 10(20), 21–36.
- Nocoń, J. (2018). *Język a Edukacja 6: Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*. Opole: Wydawnictwo UO.
- Nowak, E. (2014). *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*. Kraków: Universitas.
- Noworyta, A. (2013). Podmiotowość ucznia zdolnego – ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: J. Krukowski, A. Wołoch (red.), *Szkoła twórcza w odtwórczym świecie* (s. 430–444). Kraków: Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego UP.
- Nowosad-Bakalarczyk, M. (2002). Kobieta „typowa” i „prawdziwa” w oczach studentów: przyczynek do stereotypu kobiety. *Język Polski*, 1(LXXXII), 25–35.
- Ożóg, K. (2010). Współczesne problemy kształcenia humanistycznego – czy zmierzch kultury pisma?. W: U. Kopeć, Z. Sibiga (red.), *Kształcenie językowe w dobie kultury polisensorycznej* (s. 11–26). Rzeszów: Wydawnictwo URZ.
- Paitner, F. (1993). *Kim są wybitni?* Warszawa: WSiP.
- Pankiewicz, M. (2007). Style komunikacji a preferencje wartości uczniów zdolnych. W: P. Francuz, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL* (s. 39–56). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Partyka, M. (1999). *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Piirto, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education. Upper Saddle River*. NY: Prince Hall.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z 2017 r. ze zmianami z 2021 r.
- Renzulli, J. (1978). *What makes giftedness?*. „Phi Delta Kappan”. 60.
- Sękowski, A.E. (2013). Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności. W: A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 30–44). Warszawa: WN PWN.
- Skwarczyńska, S. (1937). *Teoria listu*. Lwów: Towarzystwo Naukowe.
- Spychała-Wawrzyniak, M. (2017). Uczeń zdolny a udział w olimpiadzie językowej. *Neofilolog*, 49(1). 79–93.

- Szewczuk, W. (red.). (1998). *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja. Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna.
- Szymańska, M. (2016). *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: GWP.
- Tabisz, A. (2006). *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Opole: Wydawnictwo UO.
- Wojtak, M. (2014). Genologiczna analiza tekstu. *Prace Językoznawcze*, 16(3), 63–71.
- Żurek, S.J. (2016). Polonista wobec wyzwań współczesności. Tekstowość i komunikacja. W: A. Gis, M. Wobalis (red.), *Polonista na rynku pracy. O strategiach dostosowania kształcenia studentów do wyzwań rynku pracy* (s. 51–59). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Małgorzata Jabłonowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3438-8827>

Justyna Wiśniewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3267-4010>

Świat wirtualny jako przestrzeń rozwoju zdolności i uzdolnień

Abstrakt: W wielu modelach zdolności akcentowane jest znaczenie środowiska dla dostrzegania i rozwijania zdolności. Jednym ze środowisk, w obecnych czasach szczególnie ważnym dla młodych ludzi, jest przestrzeń internetu. Jej głównym atutem jest możliwość dotarcia do szerokiej grupy odbiorców zainteresowanych określonymi treściami. Dzieje się to zarówno przez prezentację informacji, jak i tworzenie wspólnoty osób uczących się. Celem artykułu jest prezentacja interesujących rozwiązań instytucjonalnych i oddolnych inicjatyw wykorzystujących internet w działaniach na rzecz rozwoju uczniów zdolnych. Przedstawione propozycje mogą być inspiracją dla nauczycieli i dla samych zdolnych oraz innych osób zainteresowanych możliwościami, jakie dają nowoczesne technologie we wspieraniu rozwoju uczniów zdolnych.

Słowa kluczowe: zdolności, uzdolnienia, zainteresowania, rozwój, internet, edukacja zdalna, COVID-19

Virtual world as a space for the development of abilities and talents

Abstract: In many models of ability emphasize the importance of the environment for perceiving and developing abilities. One of the environments, especially important for young people nowadays, is the Internet space. Its main advantage is the ability to reach a wide audience interested in specific content. This is done both by presenting information and by creating a community of learners. The aim of the article is to present interesting institutional solutions and grassroots initiatives using the Internet in activities for the development of gifted students. The

presented proposals may be an inspiration for teachers and for the gifted themselves as well as other people interested in the possibilities offered by modern technologies in supporting the development of gifted students.

Keywords: abilities, talents, interests, development, internet, distance education, COVID-19

Wprowadzenie

Problematyka rozwoju zdolności i uzdolnień w praktyce szkolnej i pozaszkolnej jest miejscem wymagającym szczególnej troski, ale też miejscem znaczących możliwości. Jak wskazują badacze, niedostrzeżenie jej lub niewłaściwa realizacja opieki nad zdolnymi ma dalekosiężne, negatywne skutki dla samych zdolnych, ich rodzin i szkół, ale także całego społeczeństwa (Dyrda, 2007). Zdolni pozostawieni sami sobie marnują swój potencjał, a to, co było miejscem ich szczególnego „obdarowania”, staje się źródłem frustracji i niespełnienia.

Znaczenie środowiska dla rozwoju zdolności

Wielu uczonych zajmujących się problematyką zdolności wskazuje na ogromne znaczenie środowiska wychowawczego dla ujawniania się oraz rozwoju zdolności i uzdolnień. Na przykład Franz J. Mönks (1992) wyróżnia rodzinę, szkołę i środowisko rówieśnicze jako te elementy środowiska, które odgrywają szczególnie ważną rolę w rozwoju uczniów zdolnych.

François Gagné (2016) analizując proces rozwojowy, który prowadzi od naturalnych zdolności do osiągnięć, wskazuje m.in. na katalizatory środowiskowe. Należą do nich: szeroko rozumiane środowisko (od warunków fizycznych – np. klimat, życie na wsi vs. życie w mieście – po społeczne, polityczne, finansowe czy kulturowe); osoby znaczące (rodzice, rodzeństwo, dalsza rodzina, nauczyciele i trenerzy, rówieśnicy, mentorzy, i inne osoby stanowiące wzory do naśladowania), działania edukacyjne służące rozwojowi talentu (wzbogacone programy kształcenia oraz strategie pedagogiczne; rozwiązania prawne i administracyjne – grupowanie lub przyspieszanie edukacji). Dostrzega ich więcej niż przywołany wcześniej autor, akcentując nie tylko kontekst społeczny środowiska, lecz także warunki fizyczne.

Jane Piirto (1999) pokazuje niezwykle obrazowo wpływ środowiska na rozwój talentu. W skonstruowanym przez nią modelu piramida talentu

(u której podłoża leży biologiczne wyposażenie jednostki – również wynikające z genetyki – nad którym nadbudowany jest aspekt emocjonalny – cechy osobowości i dalej komponent intelektualny, a którego szczyt stanowią specyficzne zdolności – aspekt talentu) jest otoczona słońcami symbolizującymi różne ważne czynniki wpływające na rozwój talentu. Są nimi: rodzina, szkoła, płeć, przypadek oraz społeczeństwo i kultura.

Aspekt społeczeństwa i kultury dostrzegany zarówno przez Piirto (1999), jak i Gagné (2016) sugeruje, że aby rozwój talentu był możliwy, konieczne jest uwzględnianie specyfiki i zasobów, uwarunkowań historycznych, ekonomicznych społeczeństwa i tych związanych z codziennym życiem jednostki. Badania prowadzone przez Teresę Gizę (2006) potwierdzają znaczenie kumulowania się korzystnych dla rozwoju zdolności właściwości środowiska rodzinnego, lokalnego i szkolnego. Uwzględnienie specyfiki społeczeństwa, które tworzy otoczenie i warunki dla rozwoju zdolnych, jest niezbędnym warunkiem skutecznych działań edukacyjnych.

Specyfika współczesnego środowiska edukacyjnego

Współczesne społeczeństwo jest nazywane społeczeństwem informacyjnym, czyli takim, w którym informacja pozyskiwana, przetwarzana i publikowana z wykorzystaniem nowoczesnych technologii ma bardzo duże znaczenie (tak w kontekście społecznym, jak i ekonomicznym). Pierwszy raz pojęcie społeczeństwo informacyjne zostało użyte w 1963 r. przez Japończyka Tadao Umesao (za: Goban-Klas, Sienkiewicz, 1999, s. 42) i trafiło do nauk społecznych. Ceniona początkowo informacja stała się z czasem problemem, ze względu na jej ilość, dynamikę zmian, możliwość nierzetelnego jej prezentowania, a nawet manipulacji. Problemem stał się również nadmiar informacji, a w konsekwencji również jej selekcyjonowanie, czasami tendencyjne dla określonych odbiorców (Praisner, 2021). Taka rzeczywistość stała się wyzwaniem dla edukacji tworząc konieczność wychowania do świadomego i odpowiedzialnego korzystania z informacji, szczególnie upowszechnianych elektronicznie (Fazlagić, 2010).

Wraz z rozwojem technologii rola internetu zmieniała się od źródła informacji (strony www) i narzędzia korespondencji (e-mail), w kierunku budowania przestrzeni, w której nawiązywane są i realizowane kontakty międzyludzkie (portale społecznościowe, grupy dyskusyjne). W wyniku tego procesu ukształtował się termin społeczeństwo sieci (Castells, 2007).

W takim społeczeństwie media są nieodłącznym narzędziem komunikacji wszystkich uczestników wychowania, w tym rodziców i nauczycieli (Trzcńska-Król, Pilipczuk, 2015). I w takich warunkach realizowana jest współczesna edukacja, w tym edukacja uczniów zdolnych. O ile edukacja szkolna zdolnych w ramach zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych, a nawet pozaszkolnych jest sformalizowana i podporządkowana przepisom, o tyle edukacja w sieci jest w znacznej mierze autoedukacją. Jak wykazały badania Justyny Wiśniewskiej, nie wszystkie osoby, nawet uczniowie zdolni potrafią z niej efektywnie skorzystać (Jabłowska, Wiśniewska, 2013). Edukacja z wykorzystaniem sieci ma tę szczególną właściwość, że nauka może być inicjowana, kierowana i realizowana przez wszystkich uczestników, dając im przestrzeń swobody i współtworzenia. Bardzo wyraziście wskazuje na ten aspekt uczenia się Knuda Illerisa (2006) twierdząc, że człowiek uczy się nie z książek, ale uczestnicząc w życiu określonej społeczności. Szczególne sytuacje życiowe, wyzwania czy problemy, których doświadcza jednostka i społeczeństwo, generują konieczność zmiany dotychczasowych oddziaływań, ale też nowe możliwości, z których wcześniej rzadko lub wcale nie korzystano. Takim niespodziewanym problemem stała się pandemia COVID-19, która ujawniła się w Polsce na początku 2020 r.

Wzrost znaczenia nowoczesnych technologii w edukacji w czasach pandemii

Pandemia COVID-19 przyczyniła się do znaczącego wzrostu zainteresowania możliwościami technologicznymi internetu i ich zastosowaniem w edukacji. Realizacja edukacji sformalizowanej i powszechnej – szkolnej z wykorzystaniem sieci Internet stała się koniecznością. Nauczyciele, którzy według raportu Anny Buchner, Marty Majchrzak i Marii Wierzbickiej (2020) z badań przeprowadzonych w kwietniu 2020 r. w ponad 85% nie mieli wcześniejszych doświadczeń z edukacją zdalną, stanęli wobec konieczności zorganizowania swoim uczniom z dnia na dzień nowej formy nauczania. Pierwsze raporty dotyczące „covidowej” edukacji zdalnej wskazywały na trudności, które towarzyszyły procesowi formalnego kształcenia zdalnego, szczególnie na początku (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020; Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020; Buchner i in., 2020). Zawierały także informacje odnośnie do umiejętności informatycznych nauczycieli postawionych przed koniecznością zamiany tablicy szkolnej

na wirtualną (Jaskulska, Jankowiak, 2020; Ptaszek i in., 2020) i ich nastawieniu do możliwości nauczania na odległość. Wiele w tych raportach było utyskiwań i skarg. Okazało się również, że zastosowanie nowego narzędzia i jednocześnie tradycyjnych metod nauczania nie sprawdza się, niosąc przeciążenie, zmęczenie i tworząc przestrzeń podejrzliwości (po stronie nauczycieli) i nieuczciwości (po stronie uczniów). Nauczyciele skarżyli się na brak możliwości kontroli pracy uczniów, zarówno w aspekcie weryfikacji samodzielności pracy, jak i możliwości aktywizowania czy przeciwdziałania bierności wychowanków w trakcie zajęć. W dalszej kolejności wymieniano brak bezpośredniego kontaktu z każdym z uczniów, zagrożenie wykluczeniem (zarówno techniczno-sprzętowym, jak i kompetencyjnym) oraz brak kontaktów między rówieśnikami (Ptaszek i in., 2020). Konieczna stała się zmiana filozofii myślenia o nauczaniu i uczeniu się.

Środowisko wirtualne jako przestrzeń rozwoju zdolności

Czas pandemii skłonił nauczycieli, rodziców, jak również instytucje działające na rzecz uczniów zdolnych do częstszego sięgania do zasobów i możliwości oferowanych z pomocą internetu.

Próby bliższej analizy przestrzeni wirtualnej jako miejsca rozwoju zdolności doprowadziły autorki tej publikacji do wyłonienia interesujących rozwiązań instytucjonalnych, jak również oddolnych inicjatyw podejmowanych przez nauczycieli, a także samych uczniów. Przykłady takich rozwiązań zaprezentowano w dalszej części opracowania. Katalog propozycji nie stanowi wyczerpującej informacji o miejscach rozwijania uczniowskich zdolności w świecie wirtualnym, gdyż te nieustannie się aktualizują i rozwijają. Autorki nie pretendują także do roli ekspertów rozstrzygających o tym, co jest najodpowiedniejsze czy zalecane do pracy ze zdolnymi. Artykuł jest raczej zachętą do poszukiwania inspiracji i dzielenia się własnymi działaniami. Bogactwo i różnorodność tych inicjatyw zadziwia i daje podstawy do tego, by pozytywnie myśleć o coraz to nowych przestrzeniach, które mogą zostać wykorzystane dla rozwoju zdolności. Dla pewnego porządku przyjęto zasadę prezentowania inicjatyw ze względu na podmiot organizujący proces rozwoju zdolności.

Działania instytucji wspierających rozwój zdolności realizowane w świecie wirtualnym

Wiele instytucji działających na rzecz uczniów zdolnych, w związku z pandemią COVID-19, ale również wcześniej, korzystało z możliwości wspierania rozwoju młodych w środowisku internetu. Warto wymienić działania: szkół, organizatorów olimpiad, uczelni wyższych, fundacji, muzeów i bibliotek. Oczywiście zaangażowanie, zakres oddziaływań i formy działania są bardzo zróżnicowane.

Od czasu upowszechnienia się dostępu do internetu większość, jeśli nie wszystkie **szkoły**, prowadzą strony internetowe swoich placówek. Niemal wszystkie sięgają do dzienników elektronicznych⁴⁹. Wiele korzysta także z portali społecznościowych. Do działań na rzecz rozwijania zdolności i zainteresowań uczniów wykorzystują przestrzeń internetu (własna strona szkoły, profil w mediach społecznościowych), aby udostępnić informacje o organizowanych konkursach, materiały do konkursów, promować sukcesy swoich uczniów. Strona czy profil szkoły ma w tym przypadku funkcję informacyjną: z jednej strony promuje osiągnięcia i motywuje uczniów do rozwijania różnorodnych zdolności, z drugiej jest źródłem informacji dla kandydatów, których zainteresowania są zbieżne z profilem szkoły. Na stałe weszły do życia szkolnego dzienniki elektroniczne będące przestrzenią informacji i komunikacji dla uczniów i rodziców o uczniach i ich postępach edukacyjnych, ale także o podejmowanych inicjatywach na rzecz rozwijania zdolności. Czas pandemii sprzyjał szerokiemu sięganiu do zasobów internetu i wykorzystania go dla potrzeb edukacji. Z pomocą różnorodnych programów realizowano lekcje zdalne. Można byłoby sądzić, że w czasie, gdy wszystkie lekcje odbywały się zdalnie, również

⁴⁹ Działy one na podstawie § 20a ust. 3 i 4 oraz § 20b Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji wraz z późniejszymi zmianami (Dz.U. z 2009 r. nr 116, poz. 977). Rozporządzenie to zostało zastąpione przez Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. z 2014 r. poz. 1170). Dostępne na rynku polskim dzienniki to: mobiDziennik – 450 tys. uczniów (Dziennik elektroniczny – mobiDziennik); Librus – 4 mln 300 tys. użytkowników (Rodzice i uczniowie – Librus – systemy do edukacji dziecka) oraz nie podające liczby użytkowników dzienniki Vulcan UONET+, MobiReg, Kidsview.

z zajęciami pozalekcyjnymi tak będzie. Jednakże nieczęsto wykorzystywano możliwości edukacji zdalnej dla potrzeb zajęć pozalekcyjnych. Nieliczne szkoły, jak np. XIV Liceum Ogólnokształcące w Warszawie, miały podczas pandemii COVID-19 w 2021 r. w swojej ofercie propozycję zajęć rozwijających zdolności w formie zdalnej czy hybrydowej.

Organizatorzy olimpiad jako podmioty szczególnie zaangażowane w rozwijanie uzdolnień kierunkowych od wielu lat na stronach internetowych poszczególnych olimpiad zamieszczają podstawowe informacje dotyczące organizacji konkursów (regulamin, harmonogram, rejestracja), wykaz niezbędnej literatury, materiały dla uczniów i nauczycieli oraz zadania z poprzednich edycji. Niektóre strony olimpiad wyróżnia bogatsza oferta wsparcia uczniów zainteresowanych systematycznym przygotowaniem do konkursu. Do takich inicjatyw należą *Zajęcia Olimpijskiego Koła Informatycznego (OKI)* odbywające się w ramach Olimpijskiego Koła Informatycznego, które jest częścią projektu Olimpiady Informatycznej Juniorów. Są to zajęcia bezpłatne, realizowane za pośrednictwem kanału YouTube. Misją OKI jest to, aby każde dziecko – bez względu na majątność, miejsce zamieszkania, status społeczny – mogło się rozwijać. Inny przykład to zdalne seminaria dla nauczycieli matematyki, które są propozycją organizatorów Olimpiady Matematycznej Juniorów. Seminaria mają na celu zapewnienie wsparcia nauczycielom matematyki prowadzącym w szkołach koła olimpijskie. Dzięki formie zdalnej dostępne są dla wszystkich zainteresowanych, niezależnie od miejsca zamieszkania, czy szkoły, do której uczęszcza uczeń. Kolejna ciekawa inicjatywa to wirtualne wioski olimpijskie (np. z matematyki, języka polskiego, biologii), czyli zdalne obozy naukowe dla laureatów i finalistów olimpiad. Troska organizatorów olimpiad o uzdolnionego ucznia, wyrażająca się także w pomocy dla jego nauczyciela, oraz nagradzanie jego osiągnięć i wysiłku poprzez umożliwienie kontaktu z innymi pasjonatami tej samej dziedziny to całościowe podejście do działań na rzecz rozwijania zdolności i uzdolnień. Ważnym atutem wykorzystania środowiska wirtualnego jest możliwość dotarcia do odbiorców z różnych miejscowości, a systematyczne działania, które są w ten sposób możliwe, mają większą skuteczność.

Również **wyższe uczelnie**, które są uwzględniane w przepisach ministerialnych jako podmioty wspierające rozwój zdolności uczniów, starają się wspierać zdolnych lub zainteresowanych uczniów, np. udostępniając

prowadzone wykłady online czy organizując dla uczniów zdalne seminaria badawcze. Są one z jednej strony formą promocji uczelni działającej na rzecz upowszechniania osiągnięć naukowych, z drugiej jednak ważnym narzędziem wczesnego docierania do zainteresowanych określoną problematyką odbiorców. Wśród takich inicjatyw zasługujących na wyróżnienie są projekty realizowane przez wydziały Uniwersytetu Warszawskiego. Pierwszy to *Wykłady z ciekawej chemii* dla uczniów szkół średnich. Wykłady prowadzone są przez pracowników Wydziału Chemii na platformie Google Meet. Drugi to projekt Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki o nazwie *Maraton wykładowy z Deltą*. Projekty te są prowadzone cyklicznie, a w ramach wirtualnych spotkań odbywają się serie krótkich wykładów z matematyki, informatyki, fizyki oraz astronomii możliwe do obejrzenia na kanale YouTube MIMUW popularyzacja. Wykłady polecane są szczególnie młodym pasjonatom nauk ścisłych. Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki UW w roku 2021 przeprowadził także cykl siedmiu spotkań online pod nazwą *Seminaria badawcze „Matematyka wokół nas”* dla uczniów szkół średnich. Każde spotkanie składało się z wykładu i ćwiczeń praktycznych i dotyczyło innego obszaru danej dziedziny matematyki. Celem zajęć było przedstawienie ciekawej strony matematyki (na którą w tradycyjnej szkole nie ma czasu) oraz rozbudzenie ciekawości i trening logicznego myślenia.

W internecie można także znaleźć informacje o działaniach różnorodnych **fundacji** mających na celu wspieranie rozwoju uczniów, ich zdolności i zainteresowań. Często fundacje te powstają z inicjatywy rodziców mających poczucie braku odpowiednich działań dla rozwoju swoich uzdolnionych dzieci w tradycyjnym systemie szkolnym. Przykładem jest *Uniwersytet Dzieci* – fundacja założona w 2007 r. przez trzy matki: Agatę Wilam, Annę Grąbczewską, Bogusławę Łuka, które chciały zaspokoić ciekawość dzieci, szukając odpowiedzi ich pytania oraz wspierać swoje dzieci odkrywaniu świata. Początkowo swoje działania fundacja opierała na idei bezpośrednich spotkań grup dzieci z wykładowcami na wyższych uczelniach. Jest to innowacyjny program studiów zdalnych dla dzieci w wieku 6–16 lat. Rodzice zapisywali dzieci (w zależności od wieku) na studia na następujących kierunkach: Odkrywanie, Inspiracje, Tematy. Strona internetowa fundacji pełniła wówczas głównie funkcję wspierającą rekrutację i planowanie zajęć. Tworzyła rodzicom uczniów możliwość zapisywania się na

konkretne terminy zajęć. Jednakże wykorzystując szerokie możliwości przestrzeni wirtualnej, fundacja rozszerzyła swoją działalność, w ramach której obecnie prowadzi także serwis internetowy dla nauczycieli. Dzięki tej inicjatywie nauczyciele szkół podstawowych otrzymali dostęp do bezpłatnych, gotowych scenariuszy lekcji z różnych dziedzin nauki, m.in. informatyki, matematyki czy przyrody. Scenariusze są zgodne z podstawą programową i opierają się na autorskiej Metodzie Pytań i Doświadczeń. Ponadto fundacja wspiera także rodziców, którzy są ciekawi świata i chcą lepiej tłumaczyć go dzieciom, organizując dla nich corocznie cykl webinarów. Ostatnia inicjatywa fundacji to *Uniwersytet Dzieci w Domu* zapoczątkowana na skutek ograniczeń wynikających z pandemii. Zajęcia odbywają się online, a warsztaty praktyczne dzieci realizują w domu w ramach otrzymanego od fundacji pudełka edukacyjnego z książeczką, materiałami do doświadczeń i linkami do nagrań w internecie. Dla młodych studentów prowadzone są synchronicznie zdalne wykłady i warsztaty, podczas których prowadzący odpowiadają na dziecięce pytania, a dla studentów nieobecnych przesyłane są linki do nagrań. Można zauważyć, że zmienia się zakres wykorzystania przestrzeni wirtualnej dla edukacji sprzyjającej rozwojowi zainteresowań i zdolności. Od funkcji informacyjnej i administracyjnej w kierunku tworzenia wspólnoty uczących się również z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

Kolejną fundacją, której celem jest działalność oświatowa i edukacyjna oraz promowanie nauki, i która cel ten realizuje z wykorzystaniem wirtualnej przestrzeni, jest fundacja *Nauka. To Lubię*. Jej założycielem jest dr Tomasz Rożek, z wykształcenia fizyk, którego misją jest popularyzacja nauki, edukowanie i inspirowanie do rozwoju. Prowadzi on popularnonaukowe wideo blogi na kanale YouTube (*Nauka. To Lubię* oraz *Nauka. To Lubię Junior*). W swoich krótkich filmach przystępnie i rzetelnie omawia skomplikowane zagadnienia i procesy, prezentuje ciekawostki i przeprowadza eksperymenty. Sięga po narzędzia atrakcyjne dla młodych uczących się, aby poprzez ciekawą formę, grafikę, syntetyczną wypowiedź inspirować do nauki.

Działania przywołanych w opracowaniu fundacji bazują na aktywności pasjonatów określonej dziedziny, którzy chcą „zarażać” innych swoją pasją lub ideą nauki, która jest wartościowa i ciekawa, a sięgnięcie do

przestrzeni internetu rozszerza możliwości dotarcia do szerokiego grona odbiorców.

Z postępu technologicznego skorzystały także **muzea**, których działania w internecie sprzyjają upowszechnianiu i promowaniu dóbr kultury, sprawiają, że kultura staje się bardziej dostępna. Dzięki procesowi digitalizacji istnieje możliwość zwiedzenia wystawy, obejrzenia obrazów czy odbycia wirtualnego spaceru po muzeum przez uczestnika będącego w miejscu swojego zamieszkania i o dowolnej porze. Ta swoboda miejsca i czasu sprawia, że m.in. młodzi ludzie mają wygodny i bezpłatny dostęp do interesujących ich treści, materiałów, zasobów, dzięki czemu jeszcze łatwiej im rozwijać swoje zainteresowania i pasje.

Swoje zasoby udostępniły m.in. następujące instytucje: Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie, Kopalnia Soli w Wieliczce, Zamek Królewski w Warszawie, Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum Luwr w Paryżu, Muzeum Brytyjskie w Londynie. Niektóre z tych placówek sięgnęły do możliwości internetu w związku z ograniczeniami wynikającymi z pandemii, inne już wcześniej widziały w świecie wirtualnym możliwości skutecznego upowszechniania kultury. Wśród wirtualnych muzeów na uwagę zasługuje Centrum Nauki Kopernik, w którym wizyta zwłaszcza dla najmłodszych, staje się niekiedy początkiem fascynującej drogi odkrywania świata nauki. CNK udostępniło możliwość zwiedzania niektórych swoich wystaw online. Kopernik online to także liczne propozycje doświadczeń do przeprowadzenia w warunkach domowych oraz cykl wykładów tematycznych.

Szczególnym miejscem młodego uczonego była niegdyś biblioteka, a obecnie jej rolę pełnią **wirtualne biblioteki**. Jeszcze nie tak dawno wielu zdolnych uczniów z małych miejscowości borykało się z ograniczonym dostępem do dobrze wyposażonych bibliotek. Dziś dzięki takim portalom jak np. *Academica* każdy uczeń może nieodpłatnie skorzystać z zasobów cyfrowych Biblioteki Narodowej z komputera bibliotecznego biblioteki publicznej czy szkolnej w całej Polsce. W praktyce oznacza to możliwość korzystania ze zdigitalizowanych zasobów Biblioteki Narodowej w Warszawie. Uczniowie mają więc swobodny dostęp do utworów literackich, opracowań naukowych i podręczników itp.

Dostęp do jeszcze większej liczby zasobów jest możliwy dzięki serwisowi *Federacji Bibliotek Cyfrowych* (FBC). Dysponuje on zbiorami online kilkuset polskich instytucji kultury (obecnie baza liczy ponad 8,2

mln zbiorów). Za pośrednictwem serwisu uczniowie mogą więc przeszukiwać zasoby polskich bibliotek cyfrowych zrzeszonych w Federacji Bibliotek Cyfrowych, są wśród nich wyższe uczelnie, biblioteki, archiwa, muzea czy ośrodki badawcze.

Jeszcze większe możliwości daje uczniom Europeana (Europejska Biblioteka Cyfrowa). Umożliwia ona znalezienie cyfrowych dzieł kultury udostępnionych przez biblioteki, archiwa, muzea z całej Unii Europejskiej. W chwili obecnej Europeana współpracuje z ponad 3000 instytucjami kultury w Europie i umożliwia dostęp do ponad **54 mln zdigitalizowanych obiektów**.

Przywołane w pierwszej części opracowania instytucje: szkoły, organizatorzy olimpiad, wyższe uczelnie, fundacje, muzea i wirtualne biblioteki to przykłady działań, w których uczeń zdolny, jego nauczyciel, a często również rodzic, mogą znaleźć wartościowe informacje, inspirujące przykłady dobrych praktyk oraz wspólnotę ludzi zainteresowanych określoną problematyką. Ich działania w sieci nie zastępują działań rzeczywistych, gdy takie są podejmowane, stanowią dla nich rozszerzenie i uzupełnienie, gdy te w realnym świecie są niewystarczające.

Aktywność nauczycieli on-line na rzecz rozwijania zainteresowań i zdolności

Dotychczas internet był przez nauczycieli postrzegany jako źródło otwartych zasobów edukacyjnych (OZE) (Jabłonowska, Wiśniewska, 2020). Czas pandemii i przymusowej edukacji zdalnej pozwolił docenić przestrzeń internetu do rozszerzenia szkolnej edukacji na dodatkowe, często atrakcyjne dla uczniów formy, zwiększając skuteczność ich oddziaływań. Przykładami takich form aktywności nauczycielskiej podejmowanej z ich własnej inicjatywy są: lekcje on-line, webinary, a także niestandardowe rozwiązania organizacyjne. Rozszerzenie dzięki internetowi grona odbiorców oraz możliwość tworzenia wspólnej przestrzeni edukacyjnej jest szczególnie wartościową.

Na prowadzenie **lekcji online** oraz udostępnianie ich w otwartym obiegu decydują się nauczyciele, którzy łączą pasję nauczania z gotowością stosowania nowoczesnych technologii w edukacji. Często impulsem dla tych inicjatyw są trudności uczniów (z ich klasy szkolnej) z opanowaniem materiału. Jednak, jak się potem okazuje, z przygotowanych przez

nich lekcji online z powodzeniem korzystają młodszy i ambitni uczniowie, którzy chcą wyjść poza obowiązujący w danej klasie program z wybranego przedmiotu. Z pewnością wart uwagi zdolnych młodych chemików jest kanał *Pan Belfer – nauczyciel z Internetów*, prowadzony przez Dawida Łasińskiego, nauczyciela chemii. Zawiera on bogatą bazę lekcji online w postaci filmów, podczas których Pan Belfer w przystępny, niekiedy humorystyczny sposób tłumaczy zagadnienia, a także przeprowadza doświadczenia. Kolejnym kanałem zawierającym darmowe wideolekcje jest *Pi-stacja.TV*. W chwili obecnej dostępne są lekcje z matematyki, biologii, chemii i fizyki. Lekcje są zgodne z podstawą programową na poziomie szkoły podstawowej oraz ponadpodstawowej, przygotowywane przez doświadczonych nauczycieli z wieloletnim. Wśród młodzieży dużą popularnością cieszy się także kanał *Matemaks*. Są to lekcje online z matematyki na poziomie szkoły średniej, matury oraz studiów. Punktem wyjścia dla ustalenia materiałów do tych lekcji są wymagania podstawy programowej, a sposób przekazu odpowiada prezentacji materiału na lekcji. Często podczas proponowanych lekcji nauczyciele stawiają wirtualnym uczniom pytania, dają chwilę na zastanowienie się, a potem prezentują rozwiązania. Wirtualne lekcje nie zakładają interakcji z użytkownikiem, często są filmikiem wspieranym kreatywnymi notatkami.

Nieco mniej sformalizowaną co do tematyki formę mają **webinary** – czyli internetowe seminaria (szkolenia). Jest to forma wirtualnych spotkań chętnie podejmowana w czasie edukacji zdalnej przez nauczycieli. Przykładem tego typu spotkań wspierających rozwój ucznia zdolnego mogą być webinary prowadzone przez Stanisława Raczyńskiego, które mają na celu wspomóc uczniów w przygotowaniach do konkursów z matematyki. Podczas spotkań pokazuje on uczniom mechanizm przygotowywania się do konkursu i strategię radzenia sobie z zadaniami i stresem podczas uczestnictwa w konkursie.

Przestrzeń wirtualna bywa wykorzystywana przez nauczycieli jako **źródło inspiracji i możliwość dzielenia się pasjami**. Jest to szczególnie ważne dla tych, którzy pracują ze zdolnymi, gdyż uczeń zdolny stanowi dla nauczyciela duże wyzwanie. Sam nauczyciel zdolnego nie zawsze ma gotowe pomysły i zasoby na zaspokojenie zwiększonych potrzeb intelektualnych zafascynowanego jakimś tematem ucznia. Lekcje online czy webinary stanowią pewną podpowiedź, jednak brak bezpośredniego kontaktu

z wirtualnym nauczycielem może być znacznym utrudnieniem. Nauczyciele uczniów zdolnych mogą poszukiwać inspiracji, ale również wsparcia w grupie innych nauczycieli i nie tylko nauczycieli. Wśród pomysłów godnych polecenia, które wykorzystują tę mądrość zbiorową i gotowość dzielenia się na uwagę zasługuje projekt społeczny *Zaprosz mnie na swoją lekcję*. Jego pomysłodawczyniami są Magda Krajewska oraz Irmina Żarska (nauczycielki język polskiego). Dzięki inicjatywie nauczyciel może na swoją lekcję zaprosić innych nauczycieli, pasjonatów, podróżników, ludzi pracujących w różnych branżach, a także każdego, kto ma czas, pomysł i chęć podzielenia się z innymi swoimi talentami i umiejętnościami. W ten sposób może zorganizować dla swoich uczniów interesującą, inną, kreatywną lekcję. Zaproponowana w ramach projektu forma zdalnych spotkań może wnieść bardzo wiele dobrego do codziennej pracy edukacyjnej, a interakcja z innym pasjonatem wybranej dziedziny inspiruje i krystalizuje zainteresowania uczniów. Należy podkreślić, że organizacja takich spotkań w formie stacjonarnej niejednokrotnie nie byłaby możliwa. Zasięg tego projektu wskazuje na to, że spotkania w przestrzeni wirtualnej są interesujące i inspirują społeczność internetową do dzielenia się.

Uczniowie zdolni jako organizatorzy własnego procesu kształcenia i tutoringu rówieśniczego

W wyniku silnego zainteresowania określoną dziedziną wiedzy i wysokim poziomem motywacji poznawczej sam uczeń zdolny przejmuje rolę **organizatora i kierownika własnego rozwoju**. W dobie powszechnego dostępu do sieci Internet uczeń ma do dyspozycji wiele wartościowych serwisów i platform zawierających nie tylko strony internetowe, lecz także całe platformy oferujące kursy umożliwiające samokształcenie. Do najpopularniejszych należy *Kanh Academy*. Na platformie oferowany jest dostęp do kursów z następujących działów: matematyka, nauki ścisłe, ekonomia i finanse, nauki humanistyczne i sztuka, historia świata, informatyka. Każda lekcja zawiera krótkie filmy z wyjaśnieniami konkretnych zagadnień oraz ćwiczenia, bezbłędnie wykonane ćwiczenie nagradzane jest punktami pozwalającymi przejść na kolejny poziom (co dodatkowo zachęca do podejmowania wysiłku). E-learningowe kursy i wykłady na poziomie akademickim oraz takie obejmujące zagadnienia spoza szkolnych przedmiotów uczeń znajdzie na platformie *Navoica* oraz *Copernicus College*. Natomiast dla

tych uczniów, dla których język angielski nie stanowi bariery w zdobywaniu wiedzy, ciekawą ofertę różnych kursów o zróżnicowanym poziomie proponuje *Coursera*.

Dzisiejsze rozwiązania technologiczne pozwalają także na prowadzenie symulacji i eksperymentów w wirtualnych laboratoriach. Takie możliwości daje uczniom zainteresowanym: matematyką, biologią, chemią czy fizyką, serwis *Phet*.

Wielu uczniów zdolnych chętnie dzieli się wiedzą i umiejętnościami z rówieśnikami, korzystając z sieci Internet. Na uznanie zasługuje projekt *Li czy? MY*, który jest realizowany przez grupę 10 licealistów z V LO im. Augusta Witkowskiego w Krakowie, w ramach Olimpiady Zwolnieni z Teorii. Prowadzą oni zdalne i bezpłatne zajęcia z pięciu przedmiotów (matematyka, fizyka, chemia, biologia, język angielski), dla uczniów ostatnich lat szkoły podstawowej. Celem zajęć jest pomoc młodszym w przygotowaniu się do konkursów kuratorskich oraz zarażenie ich nauką pasją. Licealiści sami przygotowawali się do prowadzenia zajęć: opracowywali zagadnienia merytoryczne, opierając się po części na własnych doświadczeniach (np. czego sami musieli się nauczyć przed konkursem) jak i na liście zagadnień wskazanych w programie olimpiady. Zajęcia polegają na omawianiu zagadnień merytorycznych i na rozwiązywaniu zadań z arkuszy konkursowych z poprzednich lat. Ważnym elementem spotkań jest także dzielenie się własnymi doświadczeniami i wskazówkami jak najlepiej przygotować się do olimpiady. Młodzi nauczyciele starali się również pracować nad odpowiednim nastawieniem swoich uczniów, żeby ich oczekiwania względem siebie nie były zbyt wygórowane, przygotowawali swoich wirtualnych uczniów na sytuację, w której mimo włożonego trudu i wysiłku nie odniosą sukcesu. Wskazując na to, że ważniejsze od zdobytych wyróżnień są pasja i przyjemność uczenia się.

Inny przykład dzielenia się doświadczeniem uczestnictwa w olimpiadzie to aktywność poszczególnych osób na kanałach *Ola the Explorer* oraz *Uniwersytet Olimpijski*. Są to kanały na YouTube prowadzone przez laureatów olimpiad. Młode osoby, które odniosły sukcesy w olimpiadach w krótkich materiałach filmowych opowiadają o swoich przygotowaniach do konkursów, doświadczeniach, dzielą się strategiami nauki. Mamy więc do czynienia z jakże cennym dla rozwoju obu podmiotów tutoringiem rówieśniczym (Sławińska, 2015).

Podsumowanie

Zaprezentowane przykłady wskazują na różnorodność inicjatyw i bogactwo działań, które mogą być realizowane z wykorzystaniem internetu. Dostępne dla wszystkich, bezpłatne, wartościowe. Wirtualna przestrzeń internetu to ważna i niewystarczająco ceniona szansa dla edukacji, to miejsce, do którego zarówno uczeń zdolny, jak i jego środowisko wychowawcze może swobodnie sięgać, aby czerpać z jego bogactwa, miejsce dynamiczne oraz stale rozwijające się.

W związku z pandemią okazało się, że „edukacja zdalna, która została wprowadzona pod przymusem i w poczuciu wyboru „mniejszego zła”, daje szansę na budowanie nowego jakościowo systemu edukacji, bazującego na bardziej zróżnicowanych rozwiązaniach i większej elastyczności, przyczyniających się do lepszego dopasowania do indywidualnych potrzeb uczniów” (Łukasiewicz-Wieleba, 2020, s. 3). Szkoły przekonały się co do tego, że można realizować naukę zdalnie, a zmotywowany i zdyscyplinowany uczeń wiele z niej skorzysta. To doświadczenie może wspomagać kształcenie uczniów zdolnych w sytuacjach, gdy uczestniczą oni w turniejach, wyjazdach, uniemożliwiających im realizację programu stacjonarnie w placówce. Ponadto nowoczesne technologie mogą być wykorzystywane podczas współpracy między różnymi szkołami i specjalistami. Jak wspomina Maria Mach (2020), analizując działania szkół w internecie podczas pandemii, zainteresowanie zajęciami dodatkowymi uczniów – pasjonatów nie zmalało i z żalem dodaje, że dostęp do nich został znacząco ograniczony. Szansą stały się poznawane samodzielnie zasoby internetu i korzystanie z propozycji osób i instytucji, które chcą się dzielić wiedzą.

Doświadczenie edukacji podczas pandemii pokazało nowe możliwości. Mając doświadczenie edukacji pozbawionej bezpośredniego kontaktu w szkole, nie można stwierdzić, że tradycyjna szkoła jest niepotrzebna. Ale również mając doświadczenie, że możliwe jest uczenie się w przestrzeni pozaszkolnej, nie można z niej rezygnować. Nie wolno także rezygnować z tak wielu inicjatyw dzielenia się wiedzą i współpracy zarówno w gronie uczniów, jak i nauczycieli. Trzeba te wartości właściwe dla społeczeństwa obywatelskiego chronić i pielęgnować. Warto korzystać z internetu dla potrzeb edukacji, gdyż poszerza on przestrzeń możliwości rozwoju zdolności, jaką daje świat realny, istotnie ją wzbogaca, ale nie zastępuje.

Adresy, omówionych w artykule, miejsc rozwijania uczniowskich zdolności w świecie wirtualnym

Zdalne seminaria dla nauczycieli matematyki <https://omj.edu.pl/semzdalne>

Wykłady z ciekawej chemii Wydziału Chemii UW

<http://www.chem.uw.edu.pl/popularyzacja/wyklady-z-ciekawej-chemii/>

Maraton wykładowy z Delta Wydziału Matematyki, Informatyki i Me-

chaniki UW [https://www.youtube.com/channel/UC-](https://www.youtube.com/channel/UC-pXrLSfclq1JKTq8dFYehnw/about)

[pXrLSfclq1JKTq8dFYehnw/about](https://www.youtube.com/channel/UC-pXrLSfclq1JKTq8dFYehnw/about)

Seminaria badawcze "Matematyka wokół nas" Wydziału Matematyki, In-

formatyki i Mechaniki UW [https://sites.google.com/uw.edu.pl/mate-](https://sites.google.com/uw.edu.pl/matematykawokolnas/home)

[matykwokolnas/home](https://sites.google.com/uw.edu.pl/matematykawokolnas/home)

Fundacja Uniwersytet Dzieci <https://uniwersytetdzieci.pl/>

Fundacja Nauka. To Lubię <https://naukatolubie.pl/> kanały na YT

<https://www.youtube.com/user/naukatolubie> oraz [https://www.you-](https://www.youtube.com/results?search_query=nauka+to+lubie+junior)

[tube.com/results?search_query=nauka+to+lubie+junior](https://www.youtube.com/results?search_query=nauka+to+lubie+junior)

Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie <https://www.mocak.pl/wirtu->

[alne-zwiedzanie](https://www.mocak.pl/wirtu-)

Kopalnia Soli w Wieliczce <https://www.ai360.pl/panoramy/279>

Zamek Królewski w Warszawie <https://www.zamek-krolewski.pl/zwie->

[dzanie/panoramy](https://www.zamek-krolewski.pl/zwie-)

Muzeum Powstania Warszawskiego <https://www.1944.pl/artukul/wirtu->

[alne-muzeum,4828.html](https://www.1944.pl/artukul/wirtu-)

Muzeum Luwr w Paryżu <https://www.louvre.fr/en/>

Muzeum Brytyjskie w Londynie <https://britishmuseum.withgoogle.com/>

Centrum Nauki Kopernik <https://www.kopernik.org.pl/e-kopernik/z-ka->

[mera-w-koperniku](https://www.kopernik.org.pl/e-kopernik/z-ka-)

Academica <https://www.academica.edu.pl>

Federacji Bibliotek Cyfrowych <https://fbc.pionier.net.pl/>

Europeana (Europejska Biblioteka Cyfrowa) <http://www.europeana.eu/>

Pan Belfer – nauczyciel z Internetów <https://www.youtube.com/c/PanBelfer>

Pi-stacja.TV <https://pistacja.tv/>

Matemaks <https://www.youtube.com/user/matemaks>

webinary Stanisława Raczyńskiego <https://www.facebook.com/Staniśla->

[wRaczynskiPL/](https://www.facebook.com/Staniśla-)

projekt Zaproś mnie na swoją lekcję <https://www.facebook.com/gro->

[ups/232873317780219](https://www.facebook.com/gro-)

Kanh Academy <https://pl.khanacademy.org/>
Navoica <https://navoica.pl/courses>
Copernicus College <https://www.copernicuscollege.pl/>
Coursera <https://www.coursera.org/>
Phet <https://phet.colorado.edu/>
projekt Li czy? MY <https://www.facebook.com/Li.Czy.My.ZzT>
Ola the Explorer <https://www.youtube.com/channel/UC0nnSCIFkWitycgn7E7emzA>
Uniwersytet Olimpijski https://www.youtube.com/channel/UCv0_oLMgfs0ZMeoF7LPyKbA

Bibliografia

- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbička, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań. Edycja I*. Pobrano z <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna>, dostęp: 30.11.2021.
- Castells, M. (2007). *Spółczesność sieci*. Warszawa: WN PWN.
- Dyrda, B. (2007). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Fazlagić, J.A. (2010). Zjawisko „nadmiaru informacji” a współczesna edukacja. *e-mentor*, 4(36), 37–41.
- Gagné, F. (2016). Stracona Dekada. Od genów do talentu: Z perspektywy modeli DMGT/CMTD. *Psychologia Wychowawcza*, 9, 121–140.
- Giza, T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Goban-Klas, T., Sienkiewicz, P. (1999). *Spółczesność informacyjna: szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków: Wydawnictwo Postępu Telekomunikacji.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: WN DSWE TWP.
- Jabłonowska, M., Wiśniewska, J. (2013). Współczesna przestrzeń edukacji uczniów zdolnych. W: E. Musiał, M. Bednarska (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia* (t. 2, s. 343–362). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jabłonowska, M., Wiśniewska, J. (2020). Wykorzystanie otwartych zasobów edukacyjnych w kształceniu akademickim. W: M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Otwarte zasoby edukacyjne w perspektywie pedagogicznej* (t. 5, s. 93–108). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2020). *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport*. Poznań: Wydział Studiów Edukacyjnych UAM.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020). *Wars i Sawa na kwarantannie, czyli o wsparciu uczniów zdolnych w czasie kryzysowej edukacji zdalnej*. Pobrano z <https://edukacja.um.warszawa.pl/documents/66399/19839747/wars-i-sawa-w-kryzysowej-edukacji-zdalnej.pdf/99c3ee80-562b-737a-7377-25113b786be2?t=1634497878013>, dostęp: 30.11.2021.
- Mach, M. (2020). *Co doświadczenie pandemii mówi nam o edukacji formalnej. Nauczanie po pandemii. Nowe pytania, czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* Zeszyt LXXII, Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Mönks, F.J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. W: F.J. Mönks, W.A.M. Peters, *Talent for the future. Social and personality development of gifted children. Proceeding of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Piirto, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education*. Upper Saddle River. New York: Prince Hall.
- Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2021). *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW.
- Praiser, E. (2021). *The Filter Bubble. What the Internet Is Heading from You*. New York: The Penguin Press.
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: GWP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji* (Dz.U. z 2014 r. poz. 1170).
- Sławińska, M. (2015). Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika. *Forum Oświatowe*, 27(2), 41–56. Pobrano z <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/311>, dostęp: 30.11.2021.
- Trzecińska-Król, M., Pilipczuk, B. (2015). *Media w komunikacji nauczycieli i rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Źródła internetowe

- Librus – Pobrano z <https://www.librus.pl/rodzice/>, dostęp: 30.11.2021.
- mobiDiennik – Pobrano z <https://www.mobidziennik.pl/>, dostęp: 30.11.2021.
- MobiReg – Pobrano z <https://mobireg.pl/>, dostęp: 30.11.2021.
- Kidsview – Pobrano z: <https://kidsview.pl/>, dostęp: 30.11.2021.
- Vulcan – Pobrano z <https://uonetplus.vulcan.net.pl/>, dostęp: 30.11.2021.

Konrad Michalak

Makimo

Kadr na matematykę. Koncepcja filmowego spotu dydaktycznego w edukacji

Abstrakt: Celem publikacji jest przedstawienie zarysu koncepcji filmowego środka dydaktycznego w edukacji matematycznej uczniów i uczennic. Artykuł odnosi zagadnienie spotu dydaktycznego do potrzeb i możliwości percepcyjnych współczesnych odbiorców – dzieci i młodzieży – w toku edukacji. Autor artykułu w procesie konceptualizowania pojęcia spotu dydaktycznego odwołuje się do problematyki wyzwań edukacyjnych związanych ze współczesną cyfrową kulturą wizualną, a także nawiązuje do historycznego dziedzictwa filmu oświatowego.

Słowa kluczowe: konstruktywizm, dydaktyka, edukacja, spot, film

Frame for mathematics. The concept of the didactic film spot in education

Abstract: The publication aims to outline the concept of didactic film medium in the mathematical education of male and female pupils. The article relates the issue of the didactic spot to the needs and perceptive capabilities of today's audience – children and adolescents – in the course of education. In the conceptual process related to the didactic spot, the article's author refers to educational challenges associated with contemporary digital visual culture and the historical heritage of polish educational film.

Keywords: constructivism, didactics, education, spot, film

Film jest skamieniałym źródłem myśli

Jean Cocteau. Tłum własne (Macdonald, 1961)

Wstęp

Wizualność otaczającego nas świata była i nadal jest ważkim przedmiotem dociekań filozoficznych (Kleege, 2019), artystycznych i naukowych (Juchniewicz, 2016) na przestrzeni dziejów. Współczesna nauka podejmuje próby przybliżania i uściślenia, czym jest złożony koncept *kultury wizualnej*, zachowując przy tym pokorę i świadomość płynności, jak również

skomplikowania tego pojęcia (Olechnicki, 2013). Obecnie w literaturze specjalistycznej bez trudu odnaleźć można publikacje poświęcone relacjom wiążącym m.in. fotografię z edukacją matematyczną (Makiewicz, 2013a, b), czy socjologią (Rogowski, 2015).

W odniesieniu do wyzwań towarzyszących dzisiejszej edukacji bezspornym problemem jest określenie uwarunkowań i możliwości efektywnego jej przystosowania do „cyfrowej codzienności” (Paszenda i in., 2015), która stopniowo wnikała w nasz „analogowy, przed-cyfrowy świat”, a od chwili upowszechnienia się dostępu do mobilnego internetu i smartfonów (Urząd Komunikacji Elektronicznej, 2020) niepostrzeżenie stała się jej nieodłączną częścią. Próby wyznaczania twardych granic oddzielających świat rzeczywisty od rzeczywistości wirtualnej, wydają się być coraz mniej zasadne. Zależności występujące pomiędzy tymi obszarami aktywności ludzkiej, rozwija i analizuje Janusz Morbitzer (2016). Uwadze ująć nie może istotny fakt – Morbitzer już kilka lat temu opisał zjawisko hybrydyzacji rzeczywistości, jakże bliskie nam dziś w realiach edukacji zdalnej wymuszonej pandemią COVID-19. Historycznie, problematyka kultury audiowizualnej ze szczególnym uwzględnieniem aspektu mediów i ich uczestnictwa w edukacji, podejmowana była także przez Wacława Strykowskiego (2003). Strykowski podkreślał istotną rolę dydaktyki konstruktywistycznej we współczesnej edukacji, jednocześnie badał też, wpływ nowego wówczas, a obecnie powszechnie wykorzystywanego multimedium – źródła informacji – internetu (2003). Należy podkreślić, że trwająca nieprzerwanie cyfrowa transformacja życia społecznego, w uogólnieniu, znacząco przyczyniła się do przekierowania uwagi odbiorców z treści pisanych na wizualne, a umiejętność interpretacji źródeł wizualnych jest jedną z istotnych i przydatnych kompetencji, które powinny być rozwijane na wszystkich etapach edukacji uczniów i uczennic.

Film dydaktyczny dawniej i dziś

Znaczenie i status filmu jako wartościowego środka dydaktycznego na gruncie krajowej edukacji dzieci i młodzieży nie budzi wątpliwości. Historyczne dziedzictwo powołanej w 1950 r. łódzkiej Wytwórni Filmów Oświatowych, to niemal pięć tysięcy pozycji filmowych o zróżnicowanym metrażu (czas trwania) i tematyce obejmującej wiele dziedzin nauczania (m.in.: artystyczna, przyrodnicza, matematyczna, historyczna). Zgromadzone zbiory

ukazują doniosłość realizacji koncepcji filmu edukacyjnego w przeszłości i obecnie. W ciągu niemal czterdziestoletniej działalności tej instytucji jej produkcje filmowe nagradzane były na ponad 700 festiwalach w kraju i 500 za granicą. Wśród najciekawszych produkcji dość wymienić tytuły: *Mitoza w endospermie* Andrzeja Bajera (1955), który jako pierwszy na świecie zarejestrował podział komórki, *Praca serca zarodka troci* Karola Marczaka (1958), *Twoje serce* (1971) oraz cykl *Życie i odżywianie* Józefa Arkusza i Witolda Powady. Z wytwórniami byli związani też: Włodzimierz Puchalski, Jarosław Brzozowski, Aleksandra Jaskólska, Bolesław Bączyński, Jerzy Popiel-Popiołek. Tło historyczne przemian idei i koncepcji filmu dydaktycznego obrazuje wielopłaszczyznową ewolucję tego medium wizualnego jako środka dydaktycznego od końca lat dwudziestych do połowy lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku (Urbańska, 2011). Należy jednocześnie podkreślić, że zaistniałe kilkanaście lat później przemiany ustrojowe, a wraz z nimi przekształcenia społeczno-gospodarcze wpłynęły znacząco na zmianę specyfiki kierunku upowszechniania filmów oświatowych i docieranie do odbiorcy masowego za pośrednictwem telewizji publicznej.

O wartości, w uogólnieniu, środków audiowizualnych w dydaktyce pisał już Władysław Zaczyński (1988). Należy jednak zwrócić uwagę, że na przestrzeni dziejów, w toku rozwoju mediów cyfrowych, a w szczególności mediów społecznościowych operujących wideo-treściami, potrzeby potencjalnych odbiorców filmów edukacyjnych zmieniły się. Nadmiar cyfrowych bodźców: powiadomień, wiadomości, treści do przeanalizowania, określane jako szeroko rozumiany szum informacyjny (Czerski, 2020), przyczynił się do relatywnego skrócenia zdolności koncentracji uwagi odbiorcy. Ponadto należy pamiętać, że „powszedniość” filmu jako formy współczesnej komunikacji, nie tylko w edukacji, wymusza pośrednio konieczność estetyzowania czy nawet przeestetyzowania tej formy filmowej w celu uczynienia jej atrakcyjną dla odbiorcy wizualnego komunikatu edukacyjnego, jakim jest film dydaktyczny.

Kategoria matematycznego spotu dydaktycznego pochodzi od Małgorzaty Makiewicz (2021) i oznacza krótką (1–3 min.) formę filmową o celowo dobranym temacie nastawionym na wyjaśnienie pojęć, przekaz wiedzy, wyjaśnienie prawidłowości lub inspirację do postawienia problemu. Wspomaganie poznania i zrozumienia abstrakcyjnych w swej naturze pojęć i zależności matematycznych opiera się na wielokrotnej, różnorodnej

egzemplifikacji obrazowych (np. fotograficznych lub rysunkowych) reprezentacji obiektów matematycznych, przypominających reklamę. Kluczowe w zamierzeniu odwołanie się do formatu wizualnego, nie wynika w tym wypadku z zamiaru tworzenia merytorycznego przekazu edukacyjnego o charakterze reklamowym, a jedynie czerpanie inspiracji estetycznych czyniących treść spotu przystępną i interesującą dla potencjalnego odbiorcy.

Formalne i materialne aspekty koncepcji spotu dydaktycznego

Zarysowane okoliczności i uwarunkowania skłaniają do refleksji, nad możliwościami skonceptualizowania i wdrożenia w procesie matematycznej edukacji dzieci i młodzieży, filmowego środka dydaktycznego w postaci spotu. Pod względem czasu trwania, tempa i siły przekazu spot ma przypominać reklamę. Odwołuje się do filmu dydaktycznego, czerpiąc z niego istotne wartości, takie jak np. przystępne obrazowanie abstrakcyjnych pojęć. Należy podkreślić, że opisywany spot nie jest zaledwie skróconym filmem dydaktycznym. Spot ten, jako środek dydaktyczny, w założeniu ma być lapidarną formą filmową spełniającą następujące wymagania koncepcyjne i formalne:

- czas trwania ograniczony od 1 do 3 minut;
- zwięzłość komunikatu – podawanie odbiorcy tylko kluczowych i niezbędnych informacji dotyczących danego zagadnienia;
- wykorzystywanie wizualizacji i animacji w miejsce statycznych prezentacji z opisem słownym;
- komunikowanie się z odbiorcą językiem adekwatnym do jego możliwości poznawczych na danym etapie edukacji.

Sformułowane tu wymagania mają, co do zasady, charakter prototypowy i mogą ulegać modyfikacjom, w związku z ewolucją pojęcia spotu dydaktycznego, jak również mogą ulegać zmianie w sytuacji dostosowywania przedmiotowego filmu do potrzeb innych edukowanych grup odbiorców, np. studentów czy uczniów szkół policealnych. Analizując krytycznie wskazane wytyczne do konstruowania spotu dydaktycznego, należy zastrzec, że jego lapidarność nie oznacza i nie sugeruje w żaden sposób jakoby spot ten mógł służyć czy upraszczać określone zagadnienie edukacyjne w nim omawiane. Istotnie, spot jako taki, to środek dydaktyczny formalnie i merytorycznie przystosowany do komunikowania i kotwiczenia

kluczowych problemów, dotyczących danego zagadnienia ogólnego, w świadomości odbiorcy. Adekwatny zaś rozkład kluczowych problemów na szczegółowe można przeprowadzić na drodze hipotetyczno-dedukcyjnej bądź eksperymentalnej, po zapoznaniu się z treścią komunikatu wizualnego. Sam środek dydaktyczny w tym przypadku nie tylko ułatwia wejście w proces konfliktu poznawczego, lecz także może wzmacniać zainteresowanie danym problemem edukacyjnym dzięki wskazaniu relacji wiążących na przykład omawianą w spocie dziedzinę sztuki – fotografię z matematyką (Makiewicz, 2013b). Odnosząc się aspektu opisywanych interdyscyplinarnych relacji naukowo-artystycznych, należy również zwrócić uwagę na cele-walory fotoedukacji matematycznej (Makiewicz, 2013a), które spot dydaktyczny może z powodzeniem rozwijać. Wśród nich odnajdujemy m.in.:

- wyostrenie spostrzegania i poprawa wyobraźni geometrycznej;
- odblokowanie barier i oswojenie z matematycznym myśleniem;
- rozbudzenie pojmowania matematyki jako narzędzia poznania i rozumienia świata.

Należy podkreślić, że istotną cechą i zaletą opisywanego spotu jest jego materialna uniwersalność oraz użyteczność w odniesieniu do edukacji adolescentów na gruncie nauk przyrodniczych, jak i humanistycznych. Ponadto warto zauważyć, że sam proces budowania tego filmu edukacyjnego na poszczególnych jego etapach (w uproszczeniu: scenariusz, reżyseria, montaż, udźwiękowienie) pozwala zaangażować uczniów i nauczyciela w proces tworzenia spotu, co może przyczynić się do budowania i wzmacniania więzi w grupie. W ten sposób spot dydaktyczny może realizować swoją funkcję społeczną, która w obliczu przymusowej hybrydyzacji edukacji jest niezwykle istotna, zważywszy na obciążenia psychospołeczne, jakie jej towarzyszą. Co więcej, uczestnictwo w produkcji tego materiału filmowego może rozbudzać i wzmacniać rozwój poznawczy odbiorcy-twórcy, poprzez interioryzację wiedzy, kiedy uczeń/uczennica tworzy scenariusz filmu i bada pojęcie, które omawia w scenariuszu spotu, a także, poprzez jej eksterioryzację, gdy realizuje film według przygotowanego scenariusza.

Kompozycja obrazu filmowego w relacji do spotu dydaktycznego

W kontekście spotu, który jest sekwencją ruchomych obrazów, należy pamiętać także o wzmocnieniu jego przekazu merytorycznego poprzez

wprowadzenie doń dodatkowej warstwy dźwiękowej oraz warstwy tekstowej w postaci napisów. Nie są one obligatoryjne dla każdego spotu dydaktycznego, ale odpowiednio użyte mogą być przydatne w odniesieniu do konieczności utrzymania koncentracji uwagi adresata. Pośród elementów konstrukcji kompozycji obrazu filmowego, poza muzyką, wyróżniamy także: barwę, ostrość obrazu, kontrast, kadrowanie i montaż. O wpływie tych składowych obrazu filmowego na percepcję widza pisze Gillian Rose (2010). Utylitaryzm spotu w tym przypadku opiera się na możliwości wykorzystania konstruktów wielokrotnego kodowania informacji przez odbiorcę spotu, za pomocą wymienionych wcześniej elementów kompozycji obrazu, które byłyby jego „warstwami”. Zagadnienie to omówione na kanwie relacji fotografii i matematyki, w kontekście teorii podwójnego kodowania podejmuje Małgorzata Makiewicz (2013b).

Utylitaryzm spotu dydaktycznego wobec współczesnych paradygmatów dydaktyki

Elastyczność użytkowa spotu dydaktycznego jako narzędzia edukacyjnego w perspektywach zróżnicowanych paradygmatów dydaktyki tylko pozornie wydaje się płytka. Uniwersalizm tego środka dydaktycznego wyraża się nie tylko w jego zwinnej zdolności dostosowania do podmiotu spotu – odbiorcy, czy przedmiotu – analizowanego w nim zagadnienia z dziedziny nauki lub sztuki, lecz także w jego potencjale adaptacyjnym, w odniesieniu do istniejących strategii myślenia dydaktycznego, powiązanych z trzema paradygmatami: obiektywistycznymi, konstruktywistyczno-interpretatywnymi, czy transformatywnymi. Ich analizę w swojej publikacji przeprowadziła Dorota Klus-Stańska, (2018). Spot dzięki wcześniej ujętym cechom budowy formalnej oraz swoim walorom wynikającym z wielowarstwowości przekazu audiowizualnego z powodzeniem może być wykorzystywany w nauczaniu/uczeniu się receptywnym, problemowym, tudzież zorientowanym na emancypację i krytyczność.

Możliwość zaangażowania uczniów i uczennic w proces nagrywania spotu filmowego, daje także szansę utrzymania ich uwagi wokół problemu badawczego – zagadnienia ujętego w tworzonym spocie, co bez wątpienia jest korzyścią niezależnie od przyjętej optyki paradygmatycznej. Co ważne, katalog powyższych możliwości użytkowania formy i idei spotu w odniesieniu do problemów dydaktycznych dzieci i młodzieży szkolnej pozostaje

otwarty i w dużej mierze zależy od inwencji twórczej nauczyciela, który będzie korzystał z gotowych spotów bądź zachęcał uczniów do ich tworzenia i uczestniczenia w toku produkcji tych materiałów, oczywiście w zależności od możliwości oraz uwarunkowań dydaktyczno-środowiskowych. Swoboda kreacji tego rodzaju filmów dydaktycznych nowej generacji daje bowiem zarówno możliwość zgłębiania określonego zagadnienia naukowego, jak i pozwala tworzyć krótkie formy filmowe, które mogą ujmować tematykę społeczną czy historyczną. W obszarze swobody kreatywnej omawianych spotów warto też zwrócić uwagę na filmy interdyscyplinarne – społeczno-przyrodnicze, uwzględniające wątek odpowiedzialności społecznej. – Za przykład może posłużyć koncept krótkich form filmowych poświęconych promocji ochrony środowiska i związanych z wydarzeniem w postaci corocznego dnia ziemi.

Zakończenie

Edukacja formalna na gruncie krajowym w aspektach organizacyjnym, społecznym i technicznym w ciągu ostatnich lat przeszła niespodziewaną rewolucję w związku z koniecznością jej przeniesienia do świata wirtualnego. Przemiana ta uwarunkowana zaistnieniem pandemii COVID-19 trwa nadal i jest bez wątpienia procesem budzącym wiele pytań i obaw, z uwagi na m.in. ryzyko rozpadu więzi społecznych budowanych dotąd pomiędzy pedagogami, uczniami i uczennicami w toku edukacji stacjonarnej. Film edukacyjny, w szczególnej dobie wspomnianej ciągłej transformacji cyfrowej życia ludzkiego, staje się z dnia na dzień jednocześnie wyzwaczycielem interakcji społecznej, źródłem wiedzy i narzędziem służącym do jej przyswojenia. Wszechobecność treści wizualnych, a także wymuszona w związku z nadprodukcją informacji, konieczność wizualizacji złożonych pojęć umożliwiająca ich przyjęcie i interpretacje, zrodziły przymus oraz równocześnie wartość rozważenia szansę przystosowywania edukacji i dydaktyki do transformacyjnych realiów. W obecnym stanie faktycznym powszechnej krajowej edukacji dzieci i młodzieży, w obliczu konieczności prowadzenia zajęć w formie zdalnej, wizualizacje, bezsprzecznie będą stawać się nieodłącznym ich elementem. Niezwykle istotna będzie w tym przypadku krytyczna świadomość złożoności, a także zagrożeń wynikających z hybrydyzacji współczesnej rzeczywistości. Odgrywa ona rolę szczególnego rodzaju narzędzia, które ma wspomagać proces adekwatnego doboru, tworzenia

i wykorzystywania spotów dydaktycznych, w codziennej pracy nauczyciela, rodzica – trójstronnego partnera w procesie edukacji, a przede wszystkim dziecka oraz adolescenta, podmiotu w procesie rozwoju poznawczego na drodze edukacji formalnej.

Bibliografia

- Czerski, W.M. (2020). Przeciążenie informacyjne wyzwaniem dla edukacji doby cyfrowej. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 74–84. doi: 10.34767/PP.2020.02.05. Pobrano z <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/465/przeciazenie-informacyjne-wyzwaniem-dla-edukacji-doby-cyfrowej/article.pdf>, dostęp: 5.10.2021.
- Dróżka, W. (2015). Refleksyjność jako postawa wobec zmiany – na kanwie autobiografii, pamiętników, wypowiedzi osobistych nauczycieli z ostatniego ćwierćwiecza. W: I. Paszenda (red.), *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne* (t. 2, s. 152–155). Pobrano z <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/94613/edition/89354/content?ref=struct>, dostęp: 5.10.2021.
- Juchniewicz, N. (2016). Teoria aktora-sieci czy postfenomenologia techniki? Wizualność a współczesne studia nad nauką i techniką. *Zagadnienia naukoznawstwa*, 2(208), 219–232. Pobrano z <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-9d38e30c-11f9-4733-a696-ea78d6ea1d6d>, dostęp: 5.10.2021.
- Kleeg, G. (2019). Ślepotą a Kultura Wizualna. Tłum. A. Warso. *Widok. Teorie i Praktyki Kultury Wizualnej* 2019/24. Pobrano z <https://doi.org/10.36854/widok/2019.24.1905>, dostęp: 5.10.2021.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: WN PWN.
- Macdonald, D. (1961). Low life, high life, with notes on Cocteau. *Cassavetes Magazyn Esquire*, 2, 47.
- Makiewicz, M. (2013a). *O fotografii w edukacji matematycznej: jak kształtować kulturę matematyczną uczniów*. Szczecin: Wydawnictwo KMDM US.
- Makiewicz, M. (2013b). Myśl matematyczna wyrażona fotografią. Inspiracje eksperymentu pedagogicznego *Rocznik Pedagogiczny*, 36, 286–287. Pobrano z <https://journals.pan.pl/Content/82478/PDF/My%C5%9B1%20%20matematyczna%20%20wyr%C5%BCona%20%20fotografii%C4%85.%20Inspiracje%20eksperymentu%20pedagogicznego.pdf>, dostęp: 5.11.2021.
- Makiewicz, M. (2021). Środki dydaktyczne w warsztacie nauczyciela matematyki. *W perspektywie praktyka*. Praca niepublikowana.
- Morbitzer, J. (2016). Współczesna przestrzeń obecności człowieka – między realnością a wirtualnością. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas*.

- Pedagogika*, 13, 59–68. Pobrano z <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-1765fa10-1dfe-49b7-8f45-306429ee5f65>, dostęp: 5.11.2021.
- Olechnicki, K. (2013). Uwagi o kulturze wizualnej w ujęciu socjologiczno-antropologicznym. *DYSKURS: Pismo Naukowo-Artystyczne ASP we Wrocławiu*, 16, 6–16. Pobrano z <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-dbb41a8a-9b38-40fa-97f5-84a78f45b0a7>, dostęp: 5.11.2021.
- O WFO – *Wytwórnia Filmów Oświatowych*. Pobrano z <http://www.wfo.com.pl/owfo/>, dostęp: 5.11.2021.
- O WFO – Archiwum filmowe – *Wytwórnia Filmów Oświatowych*. Pobrano z <http://www.wfo.com.pl/archiwum-filmowe/>, dostęp: 5.11.2021.
- Rogowski, Ł. (2015). *Socjologia wizualna w praktyce: empiryczne przykłady współpracy socjologów z fotografami*. Pobrano z http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-fa53b1e3-778c-40ba-ba1f-2974416e227c/c/RL_T41_1_Rogowski.pdf, dostęp: 5.11.2021.
- Rose, G. (2010). *Interpretacja materiałów wizualnych*. Tłum. E. Klekot. Warszawa: WN PWN.
- Strykowski, W. (2003). Problemy współczesnej pedagogiki. *Neodidagmata*, 25/26, 27–28. Pobrano z https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/7180/1/05_Wac%C5%82aw_Strykowski_MEDIA_WYZNACZNIKIEM_ZMIAN_25-35.pdf, dostęp: 5.11.2021.
- Urbańska, G. (2011). *Historia filmu oświatowego i edukacyjnego*. Pobrano z https://www.sfp.org.pl/2016/baza_wiedzy,308,1456,1,1,Polski-film-oswiatowy.html, dostęp: 5.11.2021.
- Urząd Komunikacji Elektronicznej, Badanie Konsumenckie 2020 – Klienci Indywidualni. Pobrano z https://www.uke.gov.pl/download/gfx/uke/pl/default-taktualnosc/36/374/10/badanie_rynku_uslug_relekomunikacyjnych_klienci_indywidualni__18.12.pdf, s. 9, dostęp: 5.11.2021.
- Zaczyński, W.P. (1988). *Uczenie przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*. Warszawa: WSiP.

Krystyna Milewska

Muzeum Narodowe w Szczecinie

Akademia Antyczna – interdyscyplinarny projekt edukacyjny. Konkurs wiedzy o kulturze świata antycznego

Abstrakt: W tekście zwrócono uwagę na rolę muzeów w procesie edukacji nieformalnej i na różnorodne formy pracy oświatowej, podkreślając znaczenie bezpośredniego obcowania ucznia z oryginałem, dziełem sztuki. Przedstawiono projekt edukacyjny Akademia Antyczna realizowany w Muzeum Narodowym w Szczecinie w ramach którego ważną rolę odgrywają konkursy adresowane do różnych grup wiekowych dzieci i młodzieży. Szczególne miejsce poświęcono konkursowi wiedzy o kulturze świata antycznego, który łączy elementy matematyki z obszarami sztuki, co w polskich szkołach należy do wyjątków.

Słowa kluczowe: muzeum, sztuka, kultura matematyczna, twórczość, kreatywność

Ancient Academy – interdisciplinary educational project.

Contest of knowledge about the culture of the ancient world

Abstract: In text the attention was paid on the role of museums in the process of informal education and the diverse forms of educational work, highlighting the direct communing that student is making with the original, piece of art. Educational project Antique Academy was also presented in the text. The project was implemented in the National Museum in Szczecin and was addressed to the children and young people. In this project the major role is played by contests, especially contest about the culture of antique world, that combines elements of mathematics and art, which is unique in polish schools.

Keywords: museum, art, mathematic culture, creation, creativity

Muzea jako instytucje publiczne, czyli ogólnodostępne, ale także finansowane ze środków publicznych, mają służyć społeczeństwu i jego rozwojowi (Waltoś, 2009, s. 48–49). Pierwsze dekady XXI wieku to w wielu placówkach muzealnych czas niezwykle ożywionej działalności popularyzatorskiej.

Muzea chcą uczestniczyć w procesie kształtowania świadomości historycznej społeczeństwa poprzez tworzenie szerokiej płaszczyzny wymiany myśli naukowej, zgodnie z posiadanym profilem i misją zapisaną w statucie. Angażują się z odwagą na tym „areopagu”, stosując w tym celu różnorodne formy pracy oświatowej, takie jak: konferencje naukowe, spotkania popularnonaukowe, lekcje i warsztaty muzealne, otwarte cykle wykładów, prowadzenia kuratorskie po ekspozycjach, konkursy, spotkania teatralne, pokazy filmowe i multimedialne, koncerty muzyczne i festyny rodzinne, wypełniając tym samym lukę edukacji plastycznej, estetycznej i kulturowej. Same muzea są świadome tego, że należy iść z „duchem czasu”, by „wychować sobie” pokolenie wrażliwych na sztukę i kulturę obywateli. Nie dziwi zatem fakt, że zmiany, jakie zachodzą w muzeum, zarówno w sposobie eksponowania, jak i upowszechniania jego zbiorów stają się coraz bardziej zauważalne przez odbiorców sztuki. Projektowane z rozmachem, efektowne aranżacje i pełne nowinek technicznych ekspozycje robią coraz większe wrażenie na publiczności. Następuje przesunięcie akcentu z eksponatu na osobę widza – gościa jego potrzeby i oczekiwania (Milewska, 2020, s. 104–109).

Cechą naszych czasów jest to, że tak wiele osób ma dostęp do dzieł wybitnych artystów i nieograniczoną możliwość, by je dokładnie obejrzeć. Sztuka bowiem jest światem kuszącym i tajemniczym, podobnie jak każda inna dziedzina twórczej działalności człowieka. Sztuka czyni człowieka wrażliwym na piękno, powodując, że świat wydaje mu się ciekawszy, piękniejszy i bogatszy. Wprawdzie docieranie do dzieł sztuki i oglądanie ich wymaga czasu, nic jednak nie może zastąpić bezpośredniego z nim obcowania. Nic nie zastąpi chwili, gdy człowiek czuje, że obraz, rzeźba naprawdę do niego przemówiła. W pamiętny sposób opisał to Jeanette Winterson (Milewska, 2021, s. 41–56) w książce *Dzieła sztuki. Szkice o ekstazie i bezczelności*, pisząc „moje serce odpłynęło”.

Niewątpliwym walorem, które posiada muzeum są oryginalne przestrzenie i artefakty – świadkowie minionych wydarzeń. Muzeum komunikuje się głównie przez obraz, wizerunek i związany z nim, także emocjonalny kontekst. Muzeum buduje przestrzeń, w której widz prowadzi dialog zarówno z dziełem sztuki, jak i z drugim człowiekiem. Potrzeba zadawania pytań, redefiniowania własnych spostrzeżeń i opinii sprawia, że stajemy się otwarci na wiedzę i odkrywanie własnych pasji. (Woźniak, 2019, s. 237–240). Każdy ma prawo wnieść do interpretacji dzieła sztuki to, co czuje

czy widzi. Znajomość historii sztuki, symboli i technicznej zręczności może poszerzyć to doświadczenie. Istotą edukacji muzealnej jest zatem kształtowanie gustów publiczności i przygotowanie jej na nowe, nie tylko wizualne doznania (Zolberg, 1994 za: Szelaąg,). Działania prowadzone przez muzea adresowane do dzieci i młodzieży implikują metody będące egzemplifikacją praktyczną teorii pedagogicznych Johna Deweya, Jeana Piageta, koncepcji wychowania przez sztukę Herberta Reada, Bogdana Suchodolskiego i Ireny Wojnarowej.

Akademia Antyczna

Zainspirowana publikacjami oraz działaniami dydaktycznymi Małgorzaty Makiewicz dotyczącymi wspierania edukacji matematycznej poprzez sztukę (fotografie zaopatrzone w tytuły i opisy, anaglify, konstrukcje przestrzenne) włączyłam elementy edukacji matematycznej do autorskiego projektu edukacyjnego Akademia Antyczna realizowanego w Muzeum Narodowym w Szczecinie. Celem autorów interaktywnego projektu Akademia Antyczna jest upowszechnianie wiedzy o kulturze antycznej oraz popularyzacja zbiorów Muzeum Narodowego w Szczecinie, w szczególności kolekcji antycznej Heinricha Dohrna. Kultura antyku pozostaje bezcennym bogactwem. Z niej czerpiemy wiele inspiracji, w niej znajdujemy ogromną wiedzę o człowieku i jego świecie, odkrywamy mądrość życiową. W kulturze antyku odczytujemy źródła rozmaitych koncepcji życia, korzenie licznych dyscyplin nauki, wzory i płodne natchnienia różnych obszarów nauki (Lewowicki, 2004, s. 5). Wystawa „Antyczne korzenie Europy” eksponuje największą w Europie kolekcję kopii słynnych antycznych posągów z brązu, uzupełnioną dziełami ceramiki antycznej. Jej wyjątkowość polega nie tylko na wielkości, lecz także na unikalnym związku dzieła z przestrzenią, w której jest prezentowana. Ekspozycja bowiem umieszczona została w reprezentacyjnym holu Muzeum projektowanym specjalnie z myślą o umieszczeniu w nim tej części kolekcji Dohrnów. Kolekcja sztuki antycznej jest stałą wystawą Muzeum Narodowego w Szczecinie i ma w swym założeniu przybliżyć współczesnemu odbiorcy kulturę antyczną w jej estetycznym i dydaktycznym wymiarze. „Szczecińskie brązy”, jak współcześnie są nazywane rekonstrukcje rzeźb antycznych wykonanych w Berlinie i Monachium pod okiem archeologa i historyka sztuki Adolfa Furtwänglera i jego uczniów (m.in. Paula Woltera i Johanna Sievekinga), ukazują rozwój rzeźby greckiej

od początku okresu klasycznego do czasów augustiańskich (Kościńska, Kubiak, Kacprzak, 2013, s. 87–107). Stały się one naturalnym otoczeniem dla prowadzonych z powodzeniem od kilku lat lekcji i warsztatów muzealnych, zajęć dla studentów uczelni szczecińskich, spotkań z nauczycielami matematyki i sztuki wszystkich etapów nauczania, warsztatów z metodyki nauczania matematyki.

W ramach projektu Akademia Antyczna odbywają się cykliczne wykłady dotyczące różnych zagadnień związanych z literaturą, filozofią, mitologią, sztuką antyczną. Ambicją autorów projektu jest, aby każdorazowo wykład prezentowali wybitni znawcy problematyki antycznej z ośrodków akademickich w Polsce z uwzględnieniem środowiska szczecińskiego. Spotkanie z mistrzem pozwala spojrzeć na problemy z szerokiej perspektywy. Akademia Antyczna to także konkursy interdyscyplinarne, adresowane do młodzieży – konkurs na projekt gazety codziennej starożytnych Greków i Rzymian i konkurs na przedstawienie teatralne oparte na mitologii, adresowany jest do uczniów szkół podstawowych. Potyczki mitologiczne i konkurs wiedzy o kulturze świata antycznego dedykowane są uczniom szkół ponadpodstawowych. Intencją konkursów jest rozwijanie zainteresowań szeroko rozumianą kulturą antyczną, różnymi elementami kultury matematycznej. Konkursy mają wśród jego uczestników kształcić umiejętności poznawczego interpretowania dzieł sztuki, ich rozumienia i odnajdywania szerszego kontekstu powstania dzieła, a także rozwijanie twórczości i kreatywności, które wpisują się w działania artystyczne i edukację kulturalną, służące integralnemu rozwojowi osobowości.

Przebieg konkursu

Konkurs wiedzy o kulturze świata antycznego jest adresowany do nastolatków – wcześniej uczniów klas gimnazjalnych, a po reformie likwidującej gimnazja do uczniów pierwszych i drugich klas licealnych. Konkurs jest – dwu etapowy. I etap konkursu to eliminacje w szkołach, polegające na – rozwiązaniu testu, który dostarczają organizatorzy konkursu i samodzielnym wykonaniu przez uczestników prac plastycznych, w których winna być uwzględniona do wyboru prawidłowość matematyczna jak: symetria, złoty podział odcinka czy translacja. W konkursie ważna jest zarówno wiedza z zakresu kultury antycznej, jak i wykonane prace plastyczne z autorskim komentarzem opisującym rozumienie zastosowanego

w pracy pojęcia matematycznego. Działania plastyczne umożliwiają uczestnikom postrzeganie wartości wizualnych tkwiących w otoczeniu. A przez autorski komentarz prace plastyczne uczniów nabierają sensu poznawczego.

Tematyka prac plastycznych związana jest z kulturą starożytnej Grecji i Rzymu oraz elementami kultury matematycznej. Każdy uczestnik zobowiązany jest do wykonania dwóch prac plastycznych spośród czterech wskazanych tematów:

- 1) projekt pojedynczego motywu dekoracyjnego – ornamentu;
- 2) projekt wzoru dekoracyjnego, np. na posadzkę, tkaninę, ścianę, elewację budynku;
- 3) projekt formy użytkowej wraz ze wzorem dekoracyjnym na jej powierzchni;
- 4) projekt budowli – całej bryły lub wybranego fragmentu, np. frontu biblioteki, ganku czy domu mieszkalnego;

Format prac plastycznych: 30 cm x 30 cm.

Papier: brystol.

Technika prac: uczestnik może połączyć w jednej pracy kilka technik plastycznych (np. wybrane techniki opisane w pkt.: a+b, a+c, b+c):

- a) techniki rysunkowe: rysunek kredkami ołówkowymi, cienkopisami, tuszem (czarnym, kolorowym) za pomocą pędzla lub patyka;
- b) techniki malarskie: malowanie farbami plakatowymi, akwarelowymi, temperowymi;
- c) techniki dekoracyjne: mozaika – naklejanka z kawałków kolorowego papieru, wydzieranka z gazety, wycinanka z papieru, aplikacje z tkanin, włóczek, sznurków.

Każdy uczestnik może zgłosić do konkursu tylko jeden zestaw złożony z dwóch prac. Wykonanie i dostarczenie prac plastycznych jest warunkiem przystąpienia do współzawodnictwa. Uczniowie na wykonanie prac mają czas dwóch miesięcy. To twórcze doświadczenie wiąże się z podejmowaniem decyzji, z integracją wiedzy i umiejętności z różnych przedmiotów. Proponowane przez Gillian Rose (2010, s. 51–56) oddzielenie trzech obszarów: samego obrazu, jego wytwarzania oraz odbiorczości pozwala na zbliżenie się do uchwycenia kontekstu pomysłu, planowania i wykonania pracy. Technika kolażu nadaje powstającym pracom wymiar strukturalno-dotykowy. Łączenie sztuk pięknych (rysunku, malarstwa itp.) z innymi

dziedzinami przynosi efekt w postaci bogactwa środków wyrazu. Proces tworzenia jest w dzisiejszych czasach zwykle utożsamiany z twórczym rozwiązaniem problemów (nawet jeśli jego końcowym efektem jest obraz, projekt tkaniny, budowli, czy opowiadanie). Programy oświatowe podkreślają potrzebę realizowania syntezy między pobudzaniem dyspozycji twórczych a uwrażliwieniem człowieka na wartość, dzięki wzbogaceniu doświadczeń różnym rodzajem kształcenia. W edukacji szkolnej kreatywność i twórczość zajmuje ciągle stosunkowo niewiele miejsca. Jak głosi stare chińskie przysłowie, „Powiedz mi – a zapomnę, pokaż mi – a zapamiętam, pozwól mi wziąć udział – a zrozumieć” (Borowska, Panfil, 2001, s. 5).

Uczestnicy konkursu, którzy zakwalifikowali się do etapu wojewódzkiego spotykają się w Muzeum Narodowym w Szczecinie w otoczeniu „szczecińskich brązów”, rozwiązują kolejny test, a następnie odpowiadają na wylosowane z bazy pytania dotyczące kultury i sztuki antycznej. Różnorodnie skonstruowane zadania pozwalają na przedstawienie zainteresowań i wiedzy w różnych formach (praca plastyczna, test, odpowiedź na pytanie przebiegająca w formie rozmowy), dając okazję nie tylko do odtwarzania wiedzy, lecz także kształtowania umiejętności komunikacyjnych w cennej i zanikającej formule wypowiedzi na tematy naukowe, abstrakcyjne, artystyczne, wykraczające poza potoczne doświadczenie codzienności oraz kolokwialną polszczyznę. Organizatorzy w kryteriach oceny prac plastycznych i odpowiedzi ustnych, stawiając wymogi: logicznej konstrukcji wypowiedzi, umiejętności udowodnienia przyjętej tezy, umiejętności oddzielenia informacji istotnych od szczegółowych, logiki wyводу, stają się sojusznikami myślenia filozoficznego bazującego na klasycznych regułach logik.

Dwuetapowe postępowanie (eliminacje szkolne, wojewódzkie) uwzględnia znajomość dziejów kultury i sztuki antycznej (malarstwo, architektura, rzeźba). Testy przewidują sprawdzenie wiedzy faktograficznej i bazują na pytaniach wymagających jednoznacznych, krótkich odpowiedzi dotyczących np. autorstwa, datowania, treści najbardziej znanych dzieł sztuki, definicji pojęć, porządków architektonicznych. Natomiast ustne wypowiedzi opisowe wymagają znajomości kontekstów, istotnych choćby podczas analizy dzieła oraz rozważań o charakterze syntetycznym, dotyczących antyku.

Projekt Akademia Antyczna i organizowane w jego ramach konkursy interdyscyplinarne w tym konkurs wiedzy o kulturze świata antycznego

objęte są honorowym patronatem Dyrektora Muzeum Narodowego w Szczecinie, Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty i Kuriera Szczecińskiego. Organizatorzy projektu Akademia Antyczna występują co roku do Kuratorium Oświaty w Szczecinie o wpisanie konkursów na listę konkursów tzw. kuratorskich. W maju w Muzeum Narodowym w Szczecinie odbywa się uroczystość uhonorowania licznego grona zwycięzców konkursów oraz ich nauczycieli realizowanych w ramach projektu edukacyjnego Akademia Antyczna. Uroczystość odbywa się w otoczeniu prac plastycznych uczniów w formie wystawy pokonkursowej. Kiedy obserwuje się młodzież przy pracy na ekspozycji, którą wykonała, na ich twarzy maluje się radość i dumą, jakby mówiła: „Tak, to jestem ja i ja to wykonałam”.

Piękno matematyki

Mimo kolejnych reform polskiego systemu edukacyjnego, w dalszym ciągu można zaobserwować słabe rezultaty w zakresie posługiwania się przez uczniów wiedzą, umiejętnościami z zakresu matematyki (Makiewicz, 2019, s. 1–20). Polityka edukacyjna i oświatowa wymaga szczególnego namysłu i podejmowania realizacji działań adekwatnych do diagnoz naukowych i wyzwań współczesności. Nauki ścisłe, przyrodnicze, humanistyczne i społeczne przenikają się wzajemnie. „Stereotypowo matematyka uchodzi za naukę nudną, hermetyczną, gdzie nie ma miejsc na emocje i doznania estetyczne. Taki obraz w większości wynosimy ze szkoły. Trenuje się rozwiązywanie zadań niezbędnych do zdania egzaminów. Tu nie ma miejsca i czasu na refleksje o pięknie. Dlatego większość ludzi uważa, że matematyka to rozwiązywanie zadań, a jedynymi twierdzeniami są twierdzenia Pitagorasa i Talesa” (Ciesielski, Pogoda, 2013, s. 163). Powszechnie znaczenie matematyki związane jest z abstrakcyjnym rozumowaniem oraz wnioskowaniem, dostrzeganiem, formułowaniem i rozwiązywaniem problemów. Matematyka daje nam uniwersalne narzędzia poznania. (Makiewicz, 2019, s. 1–20). „Jean Piaget widzi w niej przede wszystkim «wybitne walory kształcące [...] i rozwijanie umiejętności logicznego myślenia»” (Piaget, 1977, s. 24). Wyjątkowość matematyki wśród innych przedmiotów nauczania polega m.in. na tym, że jej obiektów nie można odczuć zmysłami. Są niewidzialne, nie posiadają barwy, światła, zapachu, temperatury. Mają charakter formalny, abstrakcyjny.

Kultura matematyczna jest jedną z dróg ku twórczości, uwrażliwienia na obraz. Kultury matematycznej nie nabywa się od razu. Kształtuje się ona wraz z rozwojem ucznia, przyrostem jego wiedzy i doświadczenia. „Kultura matematyczna to atrybut, który pozwala nam szerzej otworzyć oczy i rozumnie dostrzegać prawidłowości, ich piękno, elegancję, harmonię” (Makiewicz, 2011, s. 7). „Ceni twórczą wyobraźnię, dobre rozumienie pojęć i poprawne posługiwanie się językiem ojczystym” (Makiewicz, 2011, s. 8). Jednym z niezbędnych elementów nauczania matematyki, które ma się skończyć sukcesem, jest aktywna postawa ucznia w procesie uczenia się. Bez samodzielności nie ma matematycznej aktywności (Krygowska, 1981, s. 43). Konkurs wiedzy o kulturze świata antycznego jest zaproszeniem do samodzielnej aktywności. Włączenie prac plastycznych do narzędzi poznawczych w obszarze matematyki szkolnej zachęca do nowej orientacji procesu nauczania: od świadomej percepcji dzieła sztuki i kontemplacji w metafizycznym muzeum wyobraźni (Wojnar, 1971, s. 307) do samodzielnej ekspresji artystycznej, do samodzielnego konstruowania interpretacji pojęć matematycznych.

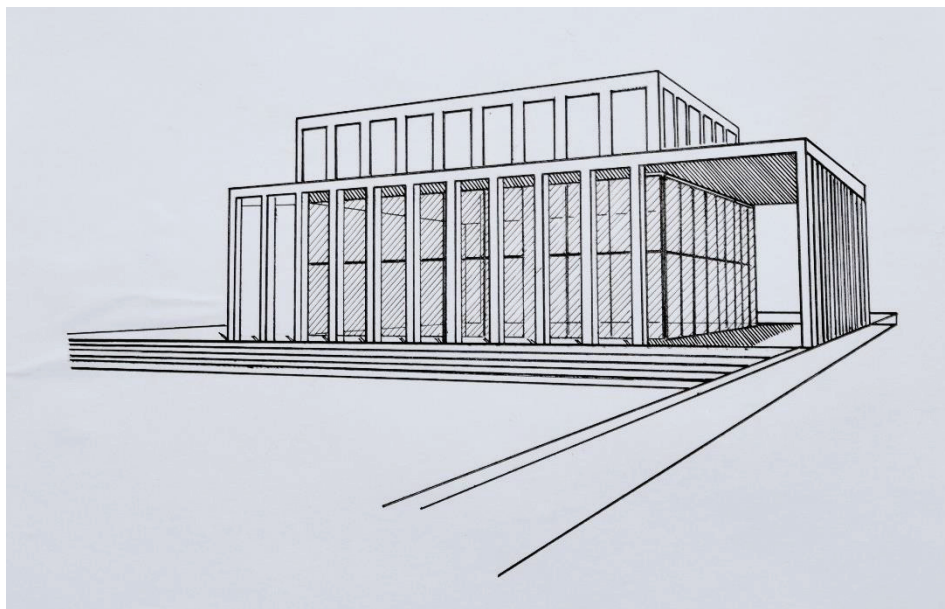
Wspólna przestrzeń matematyki i sztuki stanowi niewykorzystane pole poznawcze. Zajęcia łączące matematykę z obszarami sztuki i kultury do tej pory w polskich szkołach należą do wyjątków. Są niedoceniane. Przecież spośród wielu dziedzin działalności człowieka matematyka wydaje się najbardziej, poza sztuką, predysponowana do rozwijania myślenia odkrywczego, do wspierania rozwoju jednostki i społeczeństwa.

Intelekt i emocje

Połączenia dwóch, z pozorów bardzo odległych dyscyplin: matematyki i sztuki odpowiada założeniom koncepcji *super nauczania* Janusza Gniteckiego (1988, s. 164–167) zakładającego równomierne pobudzanie obu półkul mózgowych. Lewa półkula odpowiadająca m.in. za proces analizowania, abstrahowania, rozumowanie dedukcyjne nazywana jest często logiczną lub matematyczną, prawa zaś – kontrolująca proces twórczy, wrażliwość na piękno, określana jest jako artystyczna. Harmonijny rozwój ucznia odnosi się tutaj do połączenia ścisłej, analitycznej wiedzy matematycznej (nauka formalna) z elementami sztuki antycznej, które ma przede wszystkim wywołać przeżycie natury emocjonalnej i intelektualnej. Uczestnicy Akademii Antycznej podejmują się – jak zachęca Cyceron – wielkiego

trudu „dorastania” poprzez samodzielne pogłębianie wiedzy stanowiącej podwaliny europejskiej przeszłości i poszukiwanie w niej związków oraz wskazówek użytecznych dla terażniejszości i przyszłości.

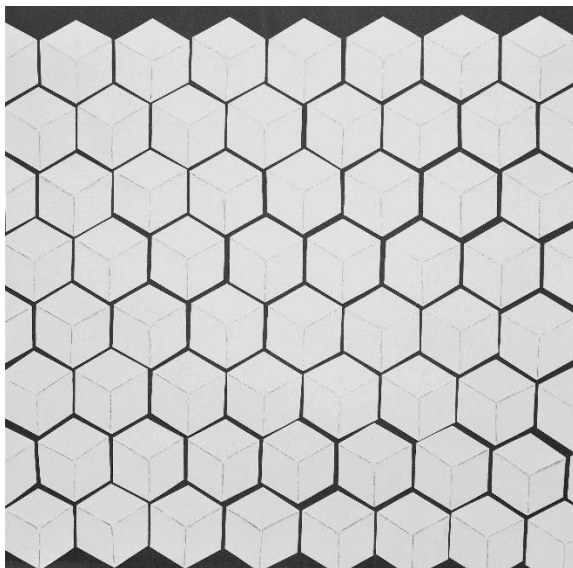
Greccy architekci i rzeźbiarze stosowali zasadę złotej proporcji, według której opracowali mapy i konstruowali fasady świątyń. Odwoływali się do złotego trójkąta, za pomocą którego ustalali stosunek dłuższego boku świątyń do krótszego. Dwie prace plastyczne wykonane przez uczennicę pierwszej klasy liceum ogólnokształcącego wyrażają oryginalne spojrzenie autorki na architekturę. Piękno budowli łączy z pojęciem symetrii i złotego podziału odcinka.



Ryc. 1. Projekt budowli – bryła biblioteki, Maja Wymysłowska

Praca przedstawia projekt budynku użyteczności publicznej – bibliotekę. Projekt budynku uwzględnia zasadę złotego podziału odcinka, tzn. podziału odcinka w taki sposób, aby stosunek całego odcinka do jego dłuższej części był taki sam jak stosunek dłuższej części odcinka do krótszej. Obiekt jest trzykondygnacyjny. Zasadnicza bryła ukryta za kolumnadą mieści dwie kondygnacje, część nadbudowana – jedną. Zgodnie ze „złotą proporcją” stosunek wysokości kolumn do nadbudówki jest równy stosunkowi wysokości całego budynku do kolumn. Bryła gmachu, choć współczesna, czerpie z tradycji antyku. Zarówno pod względem proporcji, jak i zastosowanych rozwiązań architektonicznych. Poprzez zastosowanie współczesnych detali –

prostych słupów, dużych przestrzeni – bryła biblioteki pozostaje nowoczesna w wyrazie (opis: Maja Wymysłowska).

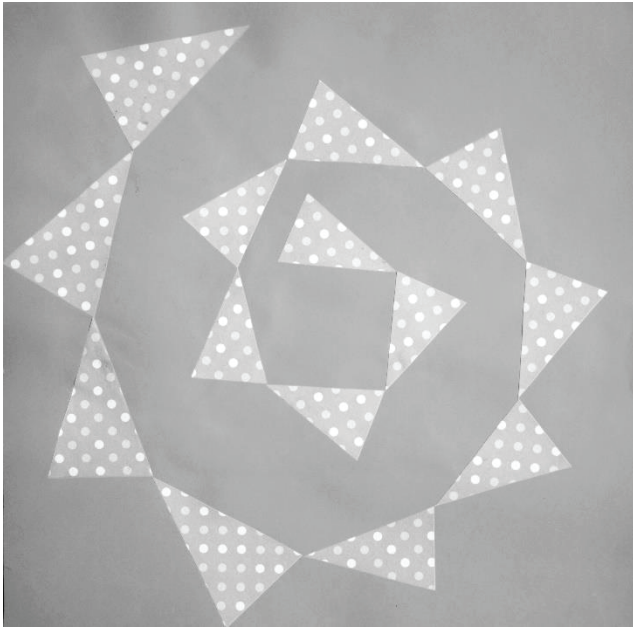


Ryc. 2. Projekt wzoru dekoracyjnego na elewację budynku, Maja Wymysłowska

Praca przedstawia projekt wzoru dekoracyjnego, który może być zastosowany na ścianie wewnętrznej lub na elewacji budynku. Inspiracją dla ornamentu były geometryczne posadzki budowli starożytnego Rzymu. Podstawę wzoru stanowią romby, ułożone w taki sposób, aby tworzyć foremne sześcioboki. Figury te są osiowo symetryczne, tzn. ich oś symetrii dzieli je na dwie przystające części. Powielanie takich symetrycznych figur nadaje kompozycji rytm, a praca zyskuje na harmonii i spójności. Możliwości jakie daje ta faktura sprawia, że jest doskonała do projektów zarówno klasycznych, jak i nowoczesnych (opis: Maja Wymysłowska).

Aby nadać rysunkowi przestrzenności, figury wykonano metodą papieroplastyki. Elementy tworzą trójwymiarową powierzchnię, która dodatkowo oglądana pod różnymi kątami nabiera głębi dzięki światłocieniowi. Użycie wyłącznie białego brystolu podkreśla uzyskany efekt. Gdyby zastosować ten ornament na większej powierzchni, np. elewacji, dobrym pomysłem byłoby wykorzystanie elementów o różnej fakturze bądź barwie.

Głowica porządku jońskiego w kształcie dwóch połączonych wolut (ślimacznic) stała się motywem wzoru na tkaninę.



Ryc. 3. Projekt wzoru dekoracyjnego na tkaninę, Katarzyna Andrykowska

Wzór utworzony jest z trójkątów równobocznych tak zwanych „złotych trójkątów”. Stosunek boku do podstawy tego trójkąta jest równy liczbie φ (FI). Wynosi ona w przybliżeniu 1,6180339887. Starożytni uważali, że złota liczba wyraża idealne, harmonijne i estetyczne proporcje. Odpowiednie długości boków w zastosowanych trójkątach to 2 cm i 3,22 cm w średnim trójkącie 3,5 cm i 5,6 cm, a w największym 5 cm i 8,05 cm (opis: Katarzyna Andrykowska).

Kolejną pracę (fot. 4) wykonała uczennica zainspirowana ozdobnym kapitelem korynckim, proponując projekt przedmiotu codziennego użytku – filiżankę. Kapitel koryncki zdobiony jest motywem liści akantu. W liściach akantu po zewnętrznej stronie filiżanki występuje złoty podział odcinka.



Ryc. 4. Filiżanka z motywem stylizowanych liści akantu, Martyna Kowalak

Uczestniczenie w konkursie wiedzy o kulturze świata antycznego zachęca uczniów do bezinteresownego kontaktu ze sztuką oraz skłania do lektury tekstów jej dotyczących. Uczniowie uświadamiają sobie, że przy poznawaniu sztuki samo słowo jednak nie wystarczy, potrzebny jest obraz. Ponadto wszelkie działania mające na celu wdrożenie uczniów poprzez sztukę do twórczego myślenia w matematyce wydają się także uzasadnione.

Bibliografia

- Borowska, B., Panfil, V. (2001). *Metody aktywizujące w edukacji biologicznej, chemicznej i ekologicznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Tekst.
- Ciesielski, K., Pogoda, Z. (2008). *Królowa bez Nobla. Rozmowy o matematyce*; Warszawa: Wydawnictwo Damart.
- Gnitecki, J. (1988). *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Kozińska, B. (2013). *Szczecińskie muzeum wczoraj*. W: S.P. Kubiak, D. Kacprzak (red.), *100 lat Muzeum w Szczecinie*. Szczecin: Muzeum Narodowe.
- Kultura antyczna i współczesna edukacja*, T. Lewowicki (red.). 2004. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Krygowska, A.Z. (1981). Główne problemy i kierunki badań współczesnej dydaktyki matematyki. *Rocznik Polskiego Towarzystwa Matematycznego*, Seria V, Dydaktyka Matematyki, 7–60.

- Makiewicz, M. (2018). *Opinia w przedmiocie diagnozy problemów związanych z procesem nauczania matematyki w szkole (począwszy od IV klasy szkoły podstawowej) wraz z odpowiednimi rekomendacjami*. Pobrano z <https://www.nik.gov.pl/plik/id,19330,vp,21938.pdf>, dostęp: 20.08.2021.
- Makiewicz, M. (2011). *Elementy kultury matematycznej w fotografii*. Szczecin: Wydawnictwo: Studenckie Koło Naukowe Młodych Dydaktyków Matematyki Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Milewska, K. (2020). Elementy kultury matematycznej. *Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy*, 2, 104–109.
- Milewska, K. (2012). Muzeum w przestrzeni edukacji otwartej na przykładzie wybranych Muzeum Narodowego w Szczecinie. *Biuletyn Programowy Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów*, 5: Muzeum w przestrzeni edukacji otwartej, 41–56.
- Piaget, J. (1977). *Psychologia a epistemologia*. Tłum. Z. Zakrzewska. Warszawa: PWN.
- Rose, G. (2010). *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metoda badań nad wizualnością*. Warszawa: WM PWN.
- Szeląg, M. (2009). Przyszła rola edukacji muzealnej w Polsce. *Muzealnictwo*, 50, 234–242. Pobrano z <https://muzealnictworocznik.com/api/files/view/20338.pdf>, dostęp: 20.08.2021.
- Wojnar, I. (1971). *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Waltoś, S. (2009). *Kodeks etyki ICOM dla muzeów*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Woźniak, M.F. (2019). Podsumowanie Konferencji. W: *Historia w muzeum 2*. Bydgoszcz: Muzeum Okręgowe im. Leona Wyczółkowskiego; Warszawa: Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów.
- Zolberg V.L. (1994). An Elite Experience for Everyone. W: I. Rogoff, D.J. Sherman (red.), *Museum Culture. Histories, Discourses, Spectacles* (s. 49–65). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203168196>

**Twórczość
w perspektywie badawczej**

Zofia Okraj

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0187-547X>

Od indywidualnych portretów do propozycji systemowego modelu twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich – relacja z badań

Abstrakt: Celem artykułu jest syntetyczne przedstawienie wyników badań jakościowych nad twórczą pracą dydaktyczną nauczycieli akademickich. Badania zostały zrealizowane z wykorzystaniem koncepcji teoretyczno-metodologicznej The Evolving Systems Approach to Creative Work (ESA) Howarda E. Grubera. Realizując deskryptywne, wielokrotne studium przypadku udało się nakreślić indywidualne obrazy twórczej pracy dydaktycznej poszczególnych nauczycieli akademickich (Okraj, 2019a, 2020), a jednocześnie dostrzec w nich wiele łączących je prawidłowości, tworzących zbiór systemowo połączonych elementów twórczej pracy badanych innowatorów. Należą do nich: indywidualna wizja kształcenia poszczególnych nauczycieli oraz związane z nią cele własnej pracy – w tym nadrzędny – „Uczyć inaczej”, postawa twórcza, wiedza ekspercka oraz wielopoziomowa pasja, którą w tej pracy realizują, „spot” podejmowanych przez nich aktywności związanych z działalnością innowacyjną, blok czynników stymulujących ich do twórczej pracy dydaktycznej stanowiący „samonapędzający się mechanizm”, szerokie spektrum źródeł inspiracji do tworzenia, indywidualne strategie organizacji czasu i pracy ukierunkowane na maksymalną wydajność oraz efekty twórczej pracy dydaktycznej obejmujące: adaptacje, twórcze modyfikacje oraz autorskie propozycje rozwiązań dydaktycznych w obrębie: koncepcji, metod, technik, narzędzi kształcenia, sposobów oceniania studentów.

Słowa kluczowe: twórcza praca dydaktyczna, nauczyciel akademicki, teoria ESA

From individual portraits to the proposal of a systemic model of creative didactic work realized by academic teachers – research report

Abstract: The aim of this article is a brief account of results of qualitative research into creative didactic work realized by academic teachers. Research were done according to an approach: The Evolving Systems Approach to Creative Work (ESA). Author of the article using descriptive, multiple case study mapped out

individual „pictures” of creative didactic work realized by examined teachers. As a result of research it turned out there are a lot of similarities between these cases. On the grounds of it was prepared a proposition of systemic model of creative work presented by teachers participating in the research. This „model” contains such elements as: individual view of education, the aims of creative work (teaching „in the different way”), creative attitude, expert knowledge, „multilevel passion”, interlacement of activities” connected with innovative work, set of factors stimulating creative work being as „self-perpetuating mechanism”, a wide range of sources of inspiration to create, obstacles and problems at work and active way of solving them, individual strategies of organization time and work focused on maximising efficiency and results of creative work including: adaptations, creative modifications and authorial proposals of creative work in the field of: conceptions, methods, techniques, didactic tools, ways of assessment of students.

Keywords: creative didactic work, academic teacher, ESA theory

Wstęp

Twórczość, czyli powoływanie do życia czegoś nowego, wartościowego i oryginalnego⁵⁰ może mieć miejsce w każdej dziedzinie ludzkiego funkcjonowania. Specyficznego obrazu i treści nabiera ona w odniesieniu do dydaktyki akademickiej, gdzie – jak się okazuje w wyniku przeprowadzonych badań – wśród dominujących ciągle wykładów oraz ćwiczeń i seminariów realizowanych z wykorzystaniem klasycznych metod i technik kształcenia – wprowadzane i popularyzowane są innowacyjne rozwiązania dydaktyczne obejmujące różne aspekty metodyczne pracy ze studentami. Działania te – w przypadku różnych nauczycieli – mogą być jednorazowe, epizodyczne lub też mogą trwać latami i być realizowane jako świadoma, ukierunkowana na innowację praca twórcza. Temu właśnie zagadnieniu poświęciłam badania jakościowe przeprowadzone z wykorzystaniem nowatorskiego w Polsce podejścia teoretyczno-metodologicznego The Evolving Systems Approach to Creative Work Howarda E. Grubera.

W artykule prezentuję najważniejsze tezy tej koncepcji, zarys procedury badań własnych, a także – w formie skrótowej – jej wyniki będące owocem najpierw wertykalnej, a następnie horyzontalnej analizy i interpretacji

⁵⁰ Analiza różnych definicji twórczości pozwala określić: nowość, wartość i oryginalność jako trzy najważniejsze, dystynktywne właściwości wytworów twórczych – por. Szmidt (2013, s. 77–78).

relacji badanych z doświadczeń w twórczej pracy dydaktycznej realizowanej na polskich uczelniach.

Założenia teoretyczne projektu badawczego

Po trwających kilka lat wnikliwych studiach literatury przedmiotu, własną koncepcję badawczą ukierunkowaną na poznanie i opisanie doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej oparłam głównie na – mało do tej pory znanym w Polsce – podejściu teoretyczno-metodologicznym *The Evolving Systems Approach to Creative Work (ESA)* Howarda E. Grubera. Tezy tworzące teorię ESA zostały wypracowane na kanwie analiz poznawczych studiów przypadków realizowanych przez Grubera i jego współpracowników (Gruber, 1989a). Celem podejmowanych przez badaczy działań była rekonstrukcja procesu oraz kontekstu powstawania i realizacji twórczych pomysłów poprzez osadzenie ich w strukturze pracy badanej jednostki. Teoria ta mieści się w ramach paradygmatu konstruktywistycznego zarówno w obszarze ontologicznym, epistemologicznym, jak i metodologicznym (por. Szmidt, Modrzejewska-Świgulska, 2011).

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

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

Opisywana koncepcja ta ma charakter systemowy. Zgodnie z klasyczną definicją system oznacza „zbiór elementów sprzężonych ze sobą w taki sposób, że tworzą one całość wyodrębniającą się w danym otoczeniu; jest to kompleks elementów znajdujących się we wzajemnej interakcji” (Durań-Nowakowa, 1992, s. 13). Systemowe podejście w poznawaniu i analizowaniu twórczości oznacza uwzględnienie nie jednego (np. talent), ale wielu – działających łącznie i wchodzących we wzajemne interakcje czynników (Nęcka, 2001). Zbudowana na filarach paradygmatu konstruktywistycznego systemowo-ewolucyjna teoria twórczej pracy Grubera (1980) przedstawia ją w specyficzny, złożony sposób. W intencji samego autora

ma ona stanowić „przewodnik do badań dotyczących twórczych osób”. Na potrzeby niniejszego opracowania opisane zostaną główne tezy teorii ESA.

1. Twórcza praca ewoluuje przez długi czas, ma charakter przyrostowy i przypomina budowanie skomplikowanej nieraz konstrukcji krok po kroku, „cegła po cegle” (*brick on brick*). Inaczej można powiedzieć, iż jest to „cierpliwy rodzaj budowania” (Gruber, 1989a).
2. W pracy osoby kreatywnej często wyróżnia się kilka głównych kierunków działalności. To tzw. sieć przedsięwzięć (*network of enterprises*). Składa się na nią kilka równolegle realizowanych projektów, które najczęściej są ze sobą powiązane, chociaż mają zróżnicowaną rangę. Sieć ta jest interaktywna i współzależna (Gruber, 1983, 1989a).
3. Kreatywna osoba wykorzystuje w swojej pracy nie tylko wiedzę ekspercką z danej dziedziny lub dziedzin, w której się specjalizuje i którą można uznać za „bazową” dla podejmowanych przez nią twórczych działań, ale także metafory, społeczne relacje, projekty i heurystyki, czyli wskazówki pomagające twórczo myśleć i odnajdywać skuteczne rozwiązania dla różnego rodzaju problemów (Gruber, 1989a).
4. W procesie twórczym daje się zauważyć wiele przykładów „powtarzającej się” pracy. Zanim dojdzie do wypracowania twórczego dzieła konieczne jest niejednokrotnie dokonanie wielu prób i powtórzeń, aż do osiągnięcia zadowalającego twórcę efektu (Brower, 2003).
5. Istotną rolę w pracy osób kreatywnych odgrywa specyfika jej organizacji związana głównie z silnym ukierunkowaniem na osiągnięcie zaplanowanego celu i determinacją w realizacji prowadzących do niego zadań (Gruber, 1985, 1989a). Koncentracja twórców na celu ich działania powoduje zacieranie się granic między życiem a pracą. Dla kreatywnych osób często „życie to praca a praca to życie” (Wallace, 1989). Ponadto każda twórcza osoba ma pewną koncepcję jego/jej życiowych zadań. Ludzie twórczy są przy tym bardzo zorientowani zadaniowo, znacznie bardziej niż „ego zorientowani” (Gruber, 1989a).
6. Twórcza praca trwa latami. Nie jest ona jak „światło błyskawicy” (Gruber 1989, s. 23–24). Cechuje ją przynajmniej pięcioletni czas trwania, w którym wyróżnić można etapy dynamicznej i wolniejszej pracy, przerwy, a także „nagle” olśnienia pociągające za sobą nowe, intensywne działania (Gruber, 1989a).

7. Kreatywni ludzie są w stanie ciężko pracować przez bardzo długi czas, nawet jeśli ich działania nie przynoszą natychmiastowych rezultatów lub nagród, ale praca ta jest dla nich przyjemna (Gruber, 1988).
8. Twórcza praca jest nastawiona na innowacje, czyli wdrażanie pomysłów w życie, ucieleśnianie idei, które zrodziły się w umysłach osób kreatywnych, które wierzą, że robią coś, czego wcześniej nie robiono, chcą zrobić coś nowego (Gruber, 1989a).

Zarys procedury badań własnych

W badaniach dotyczących doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej rozumianej przeze mnie jako – świadomie podejmowane przez nauczyciela działania mające na celu wdrażanie oraz popularyzowanie nowych i wartościowych (użytecznych) – dla nauczyciela, studentów i co najmniej własnej uczelni: strategii postępowania dydaktycznego, rozwiązań metodycznych, a także organizacyjnych związanych z procesem kształcenia studentów⁵¹ wykorzystałam nakreślone już podejście teoretyczno-metodologiczne ESA.

Główne problemy badawcze w projekcie sformułowane zostały następująco:

1. Jakie są doświadczenia nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej, jakie nadają im znaczenia?

2. Jak można interpretować te relacje, wykorzystując teorię „The Evolving Systems Approach to Creative Work” Grubera oraz inne teorie twórczości?

W tym obszarze zwróciłam szczególną uwagę przede wszystkim na: doświadczenia inspirujące i stymulujące nauczycieli akademickich do twórczych działań; doświadczenia w budowaniu warsztatu dydaktycznego, doświadczenia w wymyślaniu i wdrażaniu nowych rozwiązań dydaktycznych, związane z nimi formy aktywności podejmowane przez nauczycieli akademickich, przeszkody i reakcje zwrotne ze strony studentów i współpracowników jakich doświadczają badani, a także doświadczenia w zakresie organizowania przez nich swojego czasu i pracy. Interesujące były dla

⁵¹ Nawiązując do teorii Romana Schulza, przyjmuję, że w obszarze wyników twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich mieszczą się zarówno: adaptacje rozwiązań zaproponowanych przez innych, modyfikacje istniejących rozwiązań, jak i autorskie propozycje rozwiązań dydaktycznych – por.: Schulz, 1994, s. 84.

mnie również doświadczenia rozmówców w odniesieniu do wprowadzonych w 2011 r. Krajowych Ram Kwalifikacji (Okraj, 2019b).

Ze względu na specyficzne wytwory twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich: nowe strategie, techniki kształcenia, oryginalne warsztaty, ćwiczenia, środki dydaktyczne, programy kształcenia, systemy oceniania studentów itp. w prowadzonych badaniach postawiłam również problem badawczy dotyczący tego zagadnienia:

1. Jaki jest przedmiot i właściwości rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez badanych nauczycieli akademickich?

Istotne było dla mnie również pytanie:

2. Jakie są wyróżniki warsztatu pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich?

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

1. Fenomenologiczną, która wiąże się z ukazywaniem doświadczeń osób badanych wraz z przypisywanymi im przez nich znaczeniami – „tak jak widzą to osoby badane”.
2. Krytyczną, związaną procesem interpretacji relacji narratorów połączonym z odnoszeniem ich do teorii celem ich wyjaśnienia. Inaczej mówiąc badacz wykorzystuje „ramę teoretyczną” do interpretacji sensu wypowiedzi rozmówców (Gruber, Bödeker, 2005; Wallace, 1989; Kvale, 2014).

Dla zbadania doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej zastosowano deskryptywne, wielokrotne studium indywidualnych przypadków. Celem takiego studium jest „opis zjawiska (przypadku) w kontekście rzeczywistości” (Yin, 2015). Jak pisze Krzysztof Konarzewski (2000 s.79), to właśnie „studium przypadku okazuje się bezcenne, gdy interesujące nas zjawisko jest rzadkie. Studium przypadku innowacji dydaktycznej czy wychowawczej z reguły daje o niebo głębszą wiedzę niż masowe, a powierzchowne badania przeglądowe”.

W badaniach wzięło udział 13 nauczycieli akademickich, którzy przynajmniej od pięciu lat (taki warunek stawia twórczej pracy Gruber (1989a,) wymyślają/wprowadzają i popularyzują innowacyjne rozwiązania dydaktyczne w pracy ze studentami. Dobór osób do badań odbywał się przy zastosowaniu techniki „śnieżnej kuli”, która polega na „przechodzeniu od

jednego przypadku do kolejnych na podstawie wskazań respondentów, kto jeszcze – zgodnie z przyjętą w badaniach definicją przypadku – mógłby się nadać do badania” (Flick, 2010 s. 61).

W obrębie studium przypadku dla pozyskania materiału empirycznego przeprowadzone zostały wywiady jakościowe częściowo ustrukturyzowane (*semi structured life world interview*), analiza treści publikacji naukowych i dydaktycznych autorstwa badanych oraz analiza zdjęć z zajęć dydaktycznych, warsztatów i szkoleń prowadzonych przez badanych nauczycieli. Poszczególne wywiady poddane zostały następnie transkrypcji, a spisany tekst wraz z zapisem cyfrowym stanowiły materiał empiryczny, który podlegał dalszej interpretacji. W procesie tym zastosowany został model Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej (*Interpretative Phenomenological Analysis – IPA*). Głównym celem badaczy posługujących się modelem IPA jest wnikliwa analiza tego, w jaki sposób ludzie nadają sens swoim doświadczeniom. Zakłada się tu, że człowiek aktywnie angażuje się w interpretację zdarzeń, których doświadcza, a także obiektów i ludzi, których spotyka w swoim życiu (Smith, Pietkiewicz, 2012; Alase, 2017).

Założenia IPA korespondują z wymaganiami stawianymi badaczowi w teoretyczno-metodologicznym podejściu do badania twórczej pracy kreatywnych osób wypracowanym przez – Grubera (1989b). Zastosowane w badaniach metody i techniki badań pozwoliły na zgromadzenie pokazanego i zróżnicowanego materiału badawczego umożliwiającego wieloaspektowe poznanie doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej.

Propozycja systemowego modelu twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich

Na podstawie relacji badanych nauczycieli udało się nakreślić indywidualne „portrety” ich twórczej pracy, a także dostrzec i opisać „rdzeń” realizowanych przez nich twórczych działań. Okazało się, że we wszystkich badanych przypadkach nie jest on „jednoczynnikowy”, ale składa się na niego wiele różnych powiązanych ze sobą aspektów, które tworzą wewnętrznie i harmonijnie połączoną całość. Mimo że każdy z badanych nauczycieli dzielił się w badaniach jednostkowymi przeżyciami, to ich poprzeczna-horyzontalna analiza ujawniła wiele podobieństw i analogii co

pozwoili na skonstruowanie propozycji systemowego modelu twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można przyjąć, że na interaktywny zbiór tworzących go elementów składają się:

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

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

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

- zainteresowań (programowanie, gry, sztuka itp.), które wiążą się z tymi propozycjami.
- e) „Szerokie spektrum inspiracji” do twórczej pracy dydaktycznej związane ze zdolnością dostrzegania inspiracji „wszędzie” i „zawsze”, we wszystkim, co otacza badanych nauczycieli i czego doświadczają (treści kształcenia, podróże, obejrzone filmy, wystawy, reklamy, aktualne wydarzenia społeczne, zasłyszane słowa-hasła, problemy obserwowane u siebie i innych, muzyka, przyroda itd.).
 - f) Postawa twórcza badanych nauczycieli, przejawiająca się m.in. w nastawieniu ich własnych działań na innowacyjność polegającą na wymyślaniu, wprowadzaniu i promowaniu nowych/wartościowych (przydatnych) rozwiązań dydaktycznych, a także aktywnym radzeniu sobie z napotykanymi w tych działaniach trudnościami poprzez szukanie alternatywnych, skutecznych rozwiązań.
 - g) Tworzący „samonapędzający się mechanizm” twórczych działań zbiór czynników stymulujących badanych nauczycieli do twórczej pracy dydaktycznej obejmujący: radość wymyślenia i satysfakcję z udanego wdrażania i popularyzowania nowych rozwiązań dydaktycznych, pozytywne informacje zwrotne otrzymywane od studentów, poczucie „ważności”/użyteczności proponowanych rozwiązań, możliwość rozwijania własnej pasji oraz związanej z nią wiedzy i umiejętności, a także dzielenia się tym z innymi.
 - h) Trudności w pracy dydaktycznej obejmujące głównie takie czynniki, jak: deficyt czasu potrzebnego na realizację wszystkich pomysłów i form aktywności związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem proponowanych rozwiązań dydaktycznych, brak/deficyt środków finansowych na zakup niezbędnych do pracy materiałów/udział w szkoleniach/konferencjach, krytyka ze strony innych nauczycieli akademickich. Napotykanie w twórczej pracy dydaktycznej przeszkody nie zatrzymują ich działań, wręcz przeciwnie: mobilizują i motywują ich do dalszej twórczej pracy, są wymyślenia i wdrażania nowych, alternatywnych rozwiązań.
 - i) „Splot aktywności” związanych z implementacją i popularyzowaniem proponowanych rozwiązań dydaktycznych, obejmujący – oprócz realizacji zajęć ze studentami – także prowadzenie szkoleń i warsztatów promujących innowacyjne propozycje dydaktyczne, pisanie artykułów

i monografii poświęconych tym rozwiązaniom, w niektórych przypadkach prowadzenie badań z ich wykorzystaniem, kierowanie kołami naukowymi, organizacje i udziały w konferencjach dydaktycznych i naukowych, podczas których nauczyciele prezentują wyniki swoich twórczych działań dydaktycznych. W poszczególnych przypadkach, w „splotach aktywności” nauczycieli znajdują się także działania wpisujące się w edukację nieformalną, wolontariat, organizację akcji okolicznościowych realizowanych nie tylko w uczelniach, lecz także poza nimi. Różnorodne formy aktywności podejmowane przez badanych nauczycieli łączy wykorzystanie podczas ich realizacji proponowanych przez siebie rozwiązań dydaktycznych.

- j) Indywidualna strategia organizacji czasu i pracy, nastawiona w każdym z badanych przypadków na „maksymalizację” działań i efektów pracy, umożliwiająca nauczycielom satysfakcjonujący udział w wielu formach aktywności związanych z twórczą pracą dydaktyczną.
- k) Efekty twórczej pracy dydaktycznej obejmujące: adaptacje/twórcze modyfikacje oraz autorskie propozycje rozwiązań dydaktycznych w obrębie: koncepcji/metod/technik/narzędzi kształcenia, sposobów oceniania studentów.

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

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

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

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

Analiza wertykalna i horyzontalna obrazów twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich ukazała – konstytutywny dla koncepcji Grubera – walor ewolucyjności obejmujący poszczególne elementy systemu, a tym, samym całościowy obraz twórczej pracy badanych nauczycieli akademickich. Ewolucyjność ta przybiera tu specyficzny wymiar i wiąże się głównie z:

- a) pojawianiem się i włączaniem do repertuaru stosowanych przez nich: metod/technik/strategii/narzędzi kształcenia nowych pozycji będących: adaptacjami poznawanych przez nich rozwiązań, twórczymi ich modyfikacjami lub autorskimi propozycjami lub/a także;

- b) rozbudowywaniem własnych propozycji – od prostych/pojedynczych rozwiązań do całych systemów-modeli prowadzenia zajęć/warsztatów;
- c) zmianami w obrębie własnych postaw wobec studentów, własnej roli i pozycji jako nauczyciela akademickiego – co w recepcji badanych nauczycieli wiąże się z procesem ich „dojrzewania”, kształtowania się własnej tożsamości zawodowej, kolejnymi doświadczeniami, na podstawie których badani uczą się, modyfikują swoje rozwiązania dydaktyczne i generują kolejne.

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

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

Zakończenie

Przeprowadzone badania pozwoliły zobaczyć wielobarwne i fascynujące w swej treści obrazy twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich. Przechodząc od indywidualnych portretów do sporządzonego na podstawie analizy horyzontalnej modelu twórczej pracy badanych wykładowców,

można dostrzec najważniejsze aspekty tego specyficznego rodzaju tworzenia. Nauczyciele ci, wybierając świadomie drogę twórczego kształcenia, rozwijają dziedzinę, w której tworzą, wprowadzając i popularyzując nowe i wartościowe – użyteczne dla studentów i nauczycieli koncepcje, metody, techniki, środki i narzędzia dydaktyczne, modele oceniania studentów itp. Pokazują, że nauczanie–uczenie się w szkole wyższej może być ciekawe, inspirujące, intrygujące i skuteczne, sam zaś proces wymyślenia i wdrażania nowych rozwiązań dydaktycznych – rozwijający i satysfakcjonujący dla ich autorów. Uzyskane wyniki badań – ze względu na ich jakościową, opisową formułę – mogą stanowić inspirację dla innych nauczycieli i studentów, którzy chcą – jako nauczyciele – iść „własną, twórczą drogą”, i korzystając „z tego, co jest”, proponować coś „nowego i wartościowego” dla wszystkich uczestników procesu kształcenia w szkole wyższej.

Bibliografia

- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 9–19.
- Brower, R. (2003). Constructive Repetition, Time and the Evolving System Approach. *Creativity Research Journal, Special issue: Festschrift for Howard E. Gruber*, 15(1), 61–72.
- Duraj-Nowakowa, K. (1992). *Teoria systemów a pedagogika*. Kraków: WN WSP.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruber, H.E. (1980). And the Bush Was Not Consumed: The Evolving Systems Approach to Creativity. W: S. Modgil, C. Modgil (red.), *Towards a Theory of Psychological Development* (s. 269–299). Windsor: NFER Publishers.
- Gruber, H.E. (1983). History and Creative Work: From the Most Ordinary to the Most Exalted. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19, 4–15.
- Gruber, H.E. (1985). From Epistemic Subject to Unique Creative Person at Work. *Archives de Psychologie*, 54, 167–185.
- Gruber, H.E. (1988). The Evolving Systems Approach to Creative Work. *Creativity Research Journal*, 1, 27–51.
- Gruber, H.E. (1989a). Creativity and Human Survival. W: H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies* (s. 286–294). New York: Oxford University Press.

- Gruber, H.E. (1989b). The Evolving Systems Approach to Creative Work. W: H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies* (s. 4–35). New York: Oxford University Press.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kvale, S. (2014). *Interviews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Okraj, Z. (2019a). *Bez szablonu: twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Okraj, Z. (2019b). Krajowe ramy kwalifikacji a twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich – relacja z badań. *Studia z Teorii Wychowania*, 26, 173–192.
- Okraj, Z. (2020a). „Self-Perpetuating Mechanism” in Experiences Stimulating Academic Teachers to Creative Didactic Work-Research Report. *Creativity. Theories–Research–Applications*, 7, 107–122.
- Okraj, Z. (2020b). Ewolucja twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich: relacja z badań jakościowych. *Parezja*, 13, 85–100.
- Okraj, Z. (2020c). *Design Thinking: inspiracje dla dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Rostan, S.M. (2003). In the Spirit of Howard E. Gruber’s Gift: Case Studies of Two Young Artists’ Evolving Systems. *Creativity Research Journal*, 15, 45–60.
- Schulz, R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Smith, J.A., Pietkiewicz, I. (2012). Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. *Psychological Journal*, 18(2), 361–369.
- Szmidt, K.J., Modrzejewska-Świgulska, M. (2011). Psychopedagogiczne badania biograficzne nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii innych. Biografia i badanie biografii* (s. 13–38). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Vidal, F. (2003). Contextual Biography and the Evolving System Approach to Creativity. *Creativity Research Journal Special issue: Festschrift for Howard E. Gruber*, 15(1), 73–82.
- Wallace, D.B. (1989). Studying the Individual: The Case Study Method and Other Genres. W: H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies* (s. 36–55). New York: Oxford University Press.
- Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych: projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Michał Maciej Postek

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5203-8823>

Katarzyna Nowacka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4876-7046>

Wpływ kolorów w otoczeniu na kreatywność w grupie studentów

Abstrakt: Eksperyment opisywany w tym artykule miał na celu sprawdzenie wpływu koloru w otoczeniu na kreatywność oraz nastrój u studentów. Utworzono podział kolorów ze względu na ich temperaturę – na kolory ciepłe (czerwony) i zimne (niebieski). W hipotezach zakładano, że kolory zimne będą wywoływały bardziej pozytywne reakcje emocjonalne niż kolory ciepłe oraz że wpłyną one dodatnio na kreatywność. Za pomocą kwestionariusza nastroju i autorskiego mierzącego kreatywność przebadano 58 studentów podzielonych na dwie grupy. Porównywano wyniki tych samych badanych w pomieszczeniu neutralnym kolorystycznie oraz po manipulacji kolorem otoczenia. Eksperyment wykazał, że kolor zimny wpłynął dodatnio na kreatywność, jednak nie wpłynął na nastrój badanych. Kolor ciepły natomiast nie podwyższył istotnie kreatywności, ale zwiększył emocje pozytywne.
Słowa kluczowe: kolory, nastrój i emocje, kreatywność, procesy poznawcze, studenci

The effect of color in the environment on students' creativity

Abstract: The experiment described in this paper was conducted to answer the question if color of the environment affects students' creativity and mood. Colors were divided based on their temperature, with one representative color each – warm colors (red) and cool colors (blue). We hypothesized that the cool colors will generate more positive reactions in terms of mood and creativity than the warm colors. 58 students, divided into two groups, were examined using a mood questionnaire and a test measuring creativity. We compared their results in a neutral environment and the results after manipulating the color of their environment. The experiment showed that the cool color positively affected creativity but did

not affect mood. The warm color however didn't affect the creativity but positively affected positive emotions.

Keywords: colors, mood and emotions, creativity, cognitive processes, students

Wstęp

Badania nad związkiem między kolorami a zmiennymi psychologicznymi mają w nauce długą historię. Już w 1840 r. powstała praca Von Goethe'a (1840) wskazująca na związek między kolorami a nastrojem. Ta problematyka była kontynuowana w wielu późniejszych opracowaniach (Boyatzis, Varghese, 1994; Kwallek i in., 1997; Kaya, Epps, 2004; Yildirim, Hidayetoglu, Capanoglu, 2011). Obecnie badacze rozwijają ją o nowe zmienne, takie jak np. produktywność pracowników (Kwallek i in., 1997), motywację do osiągnięć (Elliot i in., 2007) oraz kreatywność (Ceylan, Dul, Aytac, 2008). Tym samym nasza praca, badająca związek między kolorami a kreatywnością, wpisuje się w aktualne trendy w świecie nauki.

Artykuł otwiera opis dotychczasowych badań dotyczących wpływu kolorów na wybrane zmienne psychologiczne. Autorzy rozpoczynają analizy od przedstawienia związku kolorów z nastrojami i emocjami, następnie z przebiegiem procesów poznawczych i wykonawczych. Na koniec przedstawiają definicje kreatywności, na podstawie których budują własny eksperyment.

Kolory a nastrój

Kolory otaczają nas wszędzie i zostało udowodnione, że nie pozostają obojętne dla naszego funkcjonowania. Badania w tym zakresie odnoszą się głównie do ich wpływu na emocje i nastrój. Yildirim, Hidayetoglu i Capanoglu (2011) badali wpływ kolorów ścian pomieszczeń znajdujących się na zdjęciach na nastrój i preferencje. Wyniki ich eksperymentu pokazały, że pomieszczenia pomalowane na kolory ciepłe były bardziej „stymulujące” i „ekscytujące”, natomiast zimne były odbierane jako bardziej spokojne. Boyatzis, Varghese (1994) zaprojektowali badanie, w którym dzieci oceniały, jakie emocje wywołują w nich poszczególne kolory. Kaya i Epps (2004) przeprowadziły podobne badanie, z tym że uczestnikami byli studenci. W obu badaniach wyniki pokazały, że kolory wpływają na nastrój i każdy kolor wywoływał osobne reakcje emocjonalne.

Są jednak pewne prawidłowości w tym, jak kolory na nas oddziałują. Zależy to od ich barwy, natężenia i jasności. Można też je postrzegać w kontekście temperatury. Jak zauważył Ballast (2002), kolory ciepłe, takie jak czerwony, żółty i pomarańczowy, mają właściwości stymulujące i aktywujące. Jednakże mogą one pobudzić jednostkę na tyle, że stają się stresorem wywołującym niepokój, co potwierdzają wyniki badań (Kwallek i in., 1997). Natomiast kolory zimne, takie jak niebieski, zielony i fioletowy są relaksujące i wyciszające.

W badaniu Kaya i Epps (2004) uczestnicy obserwowali wyświetlane na monitorze kolory, a następnie byli pytani o to, jakie emocje wywołują w nich one i dlaczego. Kolor zielony i niebieski otrzymały głównie pozytywne emocjonalne reakcje, takie jak relaksacja, spokój i szczęście oraz komfort, pokój i nadzieja. Niebieski poza tym otrzymał niewielką liczbę negatywnych reakcji emocjonalnych takich jak depresja i smutek. Większość reakcji na kolor czerwony dotyczyła złości, ale także szczęścia i miłości. Żółty utożsamiany był przez badanych ze szczęściem i energią.

Wyniki badania Boyatzis i Varghese (1994) wskazują, że kolory jasne (niebieski, zielony, żółty, czerwony, różowy i fioletowy) uzyskują głównie pozytywne reakcje, a ciemne (czarny, brązowy i szary) wypadają pod tym względem gorzej. Bez względu na charakter tych reakcji, nie ulega wątpliwości, że już dzieci mają pewne wyrobione zdania na temat kolorów (Boyatzis, Varghese, 1994). Jest to warte zauważenia, ponieważ kolory otaczają nas przez całe życie, a afekty, które u nas wywołują, mogą się pojawić już w dzieciństwie. Na podstawie tych danych stawiamy hipotezę, że kolor wpływa na nastrój badanych oraz że różne kolory będą miały różne wpływy afektywne. Kolory zimne będą wywoływać bardziej pozytywne uczucia niż kolory ciepłe.

Kolory a funkcje poznawcze

Wpływ otaczających nas kolorów na nastrój nie jest jedynym związkiem, który został zbadany w tym obszarze. Można odnaleźć również wiele prac dotyczących oddziaływania kolorów na funkcje poznawcze i wykonawcze, takie jak produktywność, kreatywność czy wyniki osiągane w różnego rodzaju zadaniach. Przytoczymy teraz wnioski z wybranych trzech badań w tym temacie.

Kwallek, Woodson, Lewis i Sales (1997) przeprowadzili eksperyment, w którym badali wpływ koloru (w trzech pokojach biurowych) na nastrój i produktywność pracowników. Wykorzystano kolor czerwony, biały oraz niebiesko-zielony. Każdy badany został przydzielony do jednego z warunków eksperymentalnych i miał przepracować w danym pokoju cztery kolejne dni robocze. Tutaj autorzy również postanowili podzielić osoby badane ze względu na ich wrażliwość na różne nieistotne bodźce w środowisku oraz umiejętność adaptowania się do nich. Wyniki pokazują, że osoby, które łatwo adaptują się do bodźców płynących ze środowiska, lepiej sobie radziły i były bardziej produktywne w pokoju czerwonym niż badani, których taka stymulacja szybko rozprasza. Odwrotnie było w przypadku pokoju niebiesko-zielonego. Tutaj ta druga grupa wypadła lepiej.

Elliot, Maier, Moller, Friedman i Meinhardt (2007) zbadali zależność między ekspozycją na kolor czerwony a wynikami osiągniętymi w postawionych przed badanymi zadaniach. Przeprowadzili oni sześć eksperymentów. Wyniki pierwszych czterech pokazują, że wcześniejsza ekspozycja na kolor czerwony istotnie pogarsza wyniki badanych w porównaniu z warunkiem ekspozycji na kolor zielony czy achromatyczny (czarny, biały, szary). W piątym i szóstym eksperymencie autorzy wykazali dodatni związek między ekspozycją na kolor czerwony a motywacją unikania.

Ceylan, Dul i Aytac (2008) zaprojektowali badanie sprawdzające, czy fizyczne otoczenie w warunkach biurowych może stymulować kreatywność menedżerów. Udział w badaniu wzięło 60 menedżerów, których zadaniem była ocena potencjału kreatywnego przedstawionych na 25 fotografiach pomieszczeń biurowych. Biura ze ścianami w kolorach zimnych były oceniane jako biura z wyższym poziomem kreatywności niż biura ze ścianami w ciepłych kolorach.

Jak widać na podstawie przytoczonych badań, nie ulega wątpliwości, że kolor, na którego ekspozycję jesteśmy wystawieni w otoczeniu, może istotnie wpłynąć na nasze funkcjonowanie poznawcze i wydajność. Stąd nasza hipoteza dotycząca tego, że ekspozycja na różne kolory będzie wpływać w różny sposób na kreatywność, przy czym zimne kolory będą sprzyjały wyższemu poziomowi tej cechy, a ciepłe niższemu.

Kreatywność

By lepiej zrozumieć prezentowany przez nas problem badawczy, należy przedstawić pojęcie kreatywności. Jedną z pierwszych osób próbujących opisać kreatywność był Max Wertheimer (1945). Dla niego kreatywność powstaje, gdy osoba zrozumie podstawy stawianego przed nią problemu oraz ich relacje z ostatecznym rozwiązaniem. Jerome Bruner (1962) uznał, że produkt kreatywności powinien być zarówno zaskakujący, jak i prawdopodobny oraz efektywny. Edward Nęcka (2001) opisuje kreatywność jako zdolność osoby, przejawiającą się poprzez zachowanie skutkujące powstaniem wytworu, który można określić jako nowy i wartościowy.

W kontekście tego artykułu będziemy natomiast powoływać się na definicje Roberta Sternberga i Todda Lubarta (1999, za: Darbellay, i in., 2017), według których kreatywność jest umiejętnością do produkowania oryginalnych pomysłów bądź produktów, które są dostosowane do kontekstu i wszelkich wymogów oraz ograniczeń danego zadania.

Hipotezy

Analizując przytoczone badania empiryczne, można zauważyć istniejące związki między kolorami, nastrojem oraz procesami poznawczymi, w tym kreatywnością. Jak wynika z badań, kolory wpływają na nasze emocje (Kaya, Epps, 2004) oraz funkcje poznawcze (Ceylan, Dul, Aytac, 2008). Na podstawie wcześniej opisanych dowodów naukowych wysuwamy następujące hipotezy:

H1 – *Kolor wpłynie na nastrój badanych. Kolory zimne będą wywoływać bardziej pozytywne uczucia niż kolory ciepłe.*

H2 – *Kolor wpłynie na kreatywność badanych. Zimne kolory będą sprzyjać wyższemu poziomowi kreatywności, a ciepłe niższemu.*

Metoda

Osoby badane

W badaniu uczestniczyło 58 studentów (39 kobiet (67,2%) oraz 19 mężczyzn (32,8%)). W przeważającej części byli to studenci Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Uczestnicy zostali losowo podzieleni na dwie, równoliczne grupy. Rekrutacja badanych odbyła się poprzez wywieszane na terenie uczelni plakaty z informacją o badaniu, ulotki oraz przez ogłoszenia zamieszczone na Facebooku (stąd kilku studentów z innych

uczelnii warszawskich). Jako że zmienną niezależną był kolor, badani zostali zapytani o to, czy nie są daltonistami. Jedna osoba odpowiedziała twierdząco, co spowodowało, że jej wyniki nie mogły zostać użyte w zbiorowej analizie danych. Odrzucone zostały także wyniki osoby, która nie wypełniła jednego z kwestionariuszy. Ostatecznie w analizie danych użyte zostały wyniki 56 studentów – 38 kobiet (67,9%) i 18 mężczyzn (32,1%). Usunięcie tych dwóch osób spowodowało, że wyjściowo równoliczne grupy prezentują się następująco: czerwony – 27 osób, niebieski – 29.

Materiały (narzędzia)

W celu aktywowania zmiennej niezależnej posłużono się przedmiotami w odpowiednim kolorze, ułożonymi na stanowisku, przy którym osoby badane rozwiązywały zadanie na kreatywność, służące do pomiaru zmiennej zależnej. Dodatkowo, aby mieć pewność, że reprezentacja danego koloru zostanie aktywowana poznawczo u badanych, wykonywali oni przed pomiarem zmiennej zależnej, stworzone przez autorów badania, zadanie polegające na układaniu kartoników czerwonych lub niebieskich, w odpowiednie kształty. Badani mieli do dyspozycji 12 kartoników, w tym sześć w kształcie kwadratów i sześć w kształcie trójkątów prostokątnych.

Do pomiaru zmiennej zależnej, jaką jest kreatywność, użyto zadania polegającego na wygenerowaniu przez badanych jak największej liczby sposobów, w jakie użyte mogą zostać kolejno: słoik i lina. Zadanie dotyczące słoika było zadaniem kontrolnym, badani wypełniali je przed wprowadzeniem manipulacji eksperymentalnej. Następnie po aktywowaniu zmiennej niezależnej, badani dostawali zadanie z liną.

Celem pomiaru drugiej zmiennej zależnej, którą jest nastrój, został użyty kwestionariusz SUPIN – Skala uczuć pozytywnych i negatywnych, czyli polska wersja kwestionariusza PANAS autorstwa Davida Watsona i Lee Anny Clark (1988), zaadaptowana przez Piotra Brzozowskiego w 2010 r. Użyte zostały dwie wersje obejmujące 30 pozycji. Jedna służyła do mierzenia aktualnych stanów emocjonalnych (S30), a druga relatywnie stałych cech afektywnych (C30). Każda z tych wersji składa się z 15 pozycji zawierających przymiotniki dotyczące uczuć pozytywnych i 15 odnoszących się do uczuć negatywnych. Badany ocenia na 5-stopniowej skali Likerta, w jakim stopniu dane przymiotniki określają jego stan aktualny (wersja S) lub to, jak się czuje zazwyczaj (wersje C). Zgodność wewnątrzskal okazała się wysoka lub zadowalająca – współczynniki alfa Cronbacha,

w zależności od wersji i rodzaju próby, wahają się w granicach od 0,73 do 0,95. Wersje C odznaczają się też wysoką stabilnością bezwzględną. Trafność została dowiedziona na podstawie analiz czynnikowych, analizy skupień, korelacji z innymi narzędziami oraz różnic międzygrupowych.

Procedura badania

Badanie eksperymentalne miało charakter indywidualny. Prowadzone było na terenie Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Odbywało się w specjalnym pokoju badań lub w laboratorium, gdzie ściany i otoczenie było utrzymane w neutralnych kolorach. Przedmioty, meble lub urządzenia niebędące w neutralnym kolorze zostały przykryte białym materiałem lub schowane. W ten sposób uzyskana została pewność, iż na badanych wpłynie jedynie kolor, którym manipulowano w danej grupie.

Uczestnicy pierwszą część badania wypełniali w neutralnym kolorystycznie otoczeniu, natomiast druga część, tj. manipulacja i pomiar zmiennej zależnej odbywały się przy stanowisku, które zostało specjalnie przygotowane tak, aby aktywować dany kolor. W celu przygotowania stanowiska z kolorem na samym środku położona została niebieska lub czerwona teczka z zadaniem zawierającym kartoniki, nad nią długopis w neutralnym kolorze, po prawej stronie teczki zostało ułożone 7 kostek i 10 kredek, w odpowiednim kolorze, a po lewej stronie teczki leżał plakat informacyjny, z elementami w danym kolorze.

W pierwszej części badania uczestnikom przekazywana została dokładna informacja o badaniu. Następnie dostawali oni dwie wersje kwestionariusza SUPIN, kolejno, wersję do pomiaru relatywnie stałych cech afektywnych (C30) i aktualnych stanów emocjonalnych (S30) oraz pierwsze zadanie badające kreatywność, będące zadaniem kontrolnym. Na wypełnienie kwestionariusza nastroju czas był nieograniczony, natomiast na zadanie dotyczące kreatywności badani mieli do 15 minut.

Po wypełnieniu tej części badania, uczestnicy byli proszeni o przejście do kolejnego, wcześniej przygotowanego, stanowiska. O tym, czy byli przekierowani do stanowiska z kolorem czerwonym czy niebieskim decydował dobór losowy, naprzemienny, tak aby w obu grupach liczba osób była taka sama. Zaczynali od otworzenia teczki, w której znajdowała się instrukcja do zadania polegającego na układaniu w podane wzory kartoników oraz kartoniki potrzebne do jego wypełnienia. Gdy badani byli gotowi, zaczynali układanie. Badacze w tym czasie stali w pobliżu i kontrolowali wykonanie

zadania. Po zakończeniu czynności badani byli proszeni o ponowne schowanie instrukcji i kartoników do teczki oraz dostawali zadanie mierzące kreatywność, na które mieli 15 minut oraz kwestionariusz SUPIN, wersję do pomiaru aktualnych stanów emocjonalnych (S30). Gdy badani wypełnili już kwestionariusz nastroju, proszeni byli o powrót do stanowiska z neutralnym kolorem i wypełniali tam krótką metryczkę zawierającą pięć pytań. Pytania te miały na celu sprawdzenie przede wszystkim, czy badany nie jest daltonistą (co unieważniałoby jego wyniki) oraz jaki jest jego ulubiony kolor. W celu sprawdzenia, czy manipulacja była zauważalna na poziomie świadomym, badani byli pytani o to, czy zauważyli, jakiego koloru były przedmioty znajdujące się na biurku oraz kartoniki wykorzystane w drugiej części badania. Po zakończeniu badania, badacze przeprowadzali z każdym uczestnikiem sesję wyjaśniającą oraz odpowiadali na ich pytania i wątpliwości.

Wyniki

Do analizy danych statystycznych został użyty program SPSS. Wyniki z kwestionariuszy SUPIN zostały obliczone i zinterpretowane zgodnie z podręcznikiem. W zadaniu na kreatywność zliczana była suma odpowiedzi. Odpowiedzi podobne, np. *Słoik można zastosować do trzymania długopisów na biurku* oraz *Słoik można zastosować do trzymania pędzli*, czyli eksponujące tę samą funkcję przedmiotu, były traktowane jako jedna pozycja. Podjęliśmy taką decyzję, ponieważ definicja kreatywności, na którą się powołujemy zakłada znajdowanie *nowych* perspektyw. Odpowiedzi, które nie akcentowały żadnej funkcji ani cechy przedmiotu bądź były zbyt ogólne lub bezcelowe, również nie były punktowane. Na przykład *Słoik można podrzucić* nie otrzymała punktu, gdzie odpowiedź *Słoikiem można żonglować* była punktowana, ponieważ pokazuje cel czynności.

Analiza opisowa

W następującej części zostanie przedstawiona analiza statystyczna zebranych danych. Opisywane będą w niej zależności między kolorami a kreatywnością oraz: pozytywnymi uczuciami odczuwanymi na ogół ($PU_{ogół}$), pozytywnymi uczuciami odczuwanymi przed manipulacją (PU_{przed}), pozytywnymi uczuciami odczuwanymi po manipulacji (PU_{po}) oraz analogicznie uczuciami negatywnymi ($NU_{ogół}$), (NU_{przed}) oraz (NU_{po}).

Przed przystąpieniem do weryfikowania hipotez, upewniono się, że między obiema grupami (grupą, która trafiła na kolor niebieski oraz grupą, która trafiła na kolor czerwony) nie ma istotnych różnic statystycznych. W tym celu skorzystano z serii różnych pomiarów statystycznych, takich jak test t Studenta oraz Ogólny model liniowy (GML) z powtarzaniem pomiarem.

Sprawdzono, za pomocą testu t Studenta dla prób niezależnych, czy obie grupy nie różnią się od siebie pod względem uczuć odczuwanych na ogół. Dodatkowo sprawdzono różnice w grupach pod kątem uczuć odczuwanych przed badaniem. Nie znaleziono istotnych różnic dla $NU_{ogół}$ ($t_{(56)}=-0,763$; $p=0,782$), PU_{przed} ($t_{(56)}=1,094$; $p=0,115$) ani NU_{przed} ($t_{(56)}=-0,682$; $p=0,197$). Istotnie statystycznie różnice znaleziono dla $PU_{ogół}$ ($t_{(56)}=2,101$; $p=0,04$), które były większe w grupie z kolorem niebieskim ($M=3,72$; $SD=1,251$) niż w grupie z kolorem czerwonym ($M=2,93$; $SD=1,602$).

Użyte zostały dwa pomiary GLM z powtarzaniem pomiarem, aby sprawdzić czy istnieją różnice między uczuciami odczuwanymi na ogół, tymi przez badaniem oraz tymi po badaniu. Jeden pomiar pokazywał zmiany w uczuciach pozytywnych, drugi w negatywnych. Pomiary te zostały wykorzystane zarówno do porównania grup, jak i do weryfikacji hipotez. Analizowane były różnice między $PU_{ogół}$ a PU_{przed} oraz $NU_{ogół}$ a NU_{przed} , by upewnić się, że aktualny nastrój uczestników nie różni się od nastroju, który przejawiają na ogół. Między $PU_{ogół}$ ($M=3,351$; $SD=0,196$) a PU_{przed} ($M=3,684$; $SD=0,144$) znaleziono istotną różnicę ($p<0,05$). Między $NU_{ogół}$ a NU_{przed} nie znaleziono istotnych różnic statystycznych ($p>0,05$).

Zastosowany został test t Studenta dla prób zależnych, z podziałem na kolor, by sprawdzić wcześniej opisane różnice, między $PU_{ogół}$ a PU_{przed} oraz $NU_{ogół}$ a NU_{przed} , przy podziale na kolory. W grupie czerwonej znaleziono istotną różnicę między $PU_{ogół}$ ($M=3,04$; $SD=1,604$) a PU_{przed} ($M=3,59$; $SD=1,185$) dla $t_{(26)}=-2,500$; $p=0,019$. W uczuciach negatywnych dla grupy czerwonej nie znaleziono istotnych statystycznie różnic ($p>0,05$). W grupie niebieskiej nie znaleziono statystycznie istotnych różnic, w zakresie uczuć pozytywnych, jak i negatywnych ($p>0,05$).

Ostatni pomiar weryfikujący losowość grup, miał za zadanie sprawdzić, przy użyciu testu t Studenta dla grup niezależnych, czy obie grupy (niebieska i czerwona) nie różnią się przy pierwszym pomiarze kreatywności. Nieistotna statystycznie różnica w średnich obu grup wynosiła 1,61 dla $t_{(54)}=-0,831$; $p=0,664$.

Oznacza to, że grupy różniły się między sobą tylko pod kątem uczuć pozytywnych odczuwanych na ogół. Osoby w grupie z kolorem niebieskim odczuwały, na ogół więcej pozytywnych uczuć, niż osoby z grupy z kolorem czerwonym. Analiza wykazała również, że osoby badane z obu grup przejawiały więcej uczuć pozytywnych przed badaniem niż na ogół.

Weryfikacja hipotez i pytań badawczych

H1 – Wpływ koloru na nastrój

Do zweryfikowania hipotezy 1, w której mowa jest o wpływie aktywowanego koloru na nastrój, przeprowadzona została seria pomiarów z użyciem Ogólnych modeli liniowych (GLM) z powtarzaniem pomiaru, z podziałem na kolory. Dla koloru czerwonego istotne różnice ($p=0,032$) nastąpiły między PU_{przed} ($M_2=3,536$; $SD=0,227$) a PU_{po} ($M_3=4,107$; $SD=0,173$). Między NU_{przed} a NU_{po} nie znaleziono statystycznie istotnych różnic ($p=0,142$). Dla koloru niebieskiego wszystkie różnice, w zakresie uczuć pozytywnych ($p=0,17$), jak i negatywnych ($p=0,77$), były nieistotne statystycznie. Oznacza to, że dla koloru czerwonego uczucia pozytywne nasiliły się, natomiast kolor niebieski nie wpłynął na nastrój uczestników.

H2 – Wpływ kolorów na kreatywność

Do zweryfikowania hipotezy 2, w której mowa jest o wpływie aktywowanego koloru na kreatywność, przeprowadzony został test t Studenta. Sprawdzone zostały średnie obu pomiarów kreatywności z podziałem na kolory. Dla grupy niebieskiej średnie wyniosły odpowiednio przed ($M_1=14,24$; $SD_1=6,70$) i po manipulacji ($M_2=16,34$; $SD_2=8,93$) dla $p=0,036$, $t_{(28)}=-2,20$. W grupie, u której aktywowany został kolor czerwony, nie znaleziono istotnych statystycznie różnic ($p=0,78$, $t_{(26)}=-0,29$). Oznacza to, że w grupie niebieskiej kreatywność istotnie wzrosła, natomiast w grupie czerwonej kolor nie wpłynął na kreatywność uczestników.

Dyskusja

Kolor a nastrój

W celu sprawdzenia hipotezy dotyczącej tego, czy kolor wpłynie na nastrój badanych i w jaki sposób będzie się to przejawiać, zmierzono odczuwane przez badanych uczucia pozytywne i negatywne przed, a następnie po wprowadzeniu manipulacji. Wyniki naszego eksperymentu okazały się zaskakujące, gdyż niebieski kolor w żaden sposób nie wpłynął ani na

negatywne ani na pozytywne uczucia uczestników badania, natomiast kolor czerwony spowodował istotne podwyższenie się uczuć pozytywnych. Hipoteza została tylko częściowo potwierdzona, ponieważ kolor w pewnym wymiarze miał wpływ na nastrój, gdyż czerwony istotnie wpłynął dodatnio na pozytywne uczucia badanych, jednak w przypadku koloru niebieskiego nie wykazano zmian. Dodatkowo hipoteza zakładała, że kolor niebieski wpłynie w bardziej pozytywny sposób na nastrój badanych niż kolor czerwony, co nie zostało potwierdzone. Zdziało się dokładnie na odwrót niż na początku zakładano.

Możliwe, że badanie zostało zaprojektowane w taki sposób, iż manipulacja kolorem czerwonym okazała się dla badanych stymulująca, nie przekraczając granicy przestymulowania, która mogłaby prowadzić do negatywnych emocji, takich jak złość czy zdenerwowanie (Yerkes, Dodson, 1908). Innym wytłumaczeniem mogłoby być to, że grupa badanych była w pewien sposób specyficzna pod względem wrażliwości na różne nieistotne bodźce w środowisku oraz umiejętność adaptowania się do nich. Kwallek, Woodson, Lewis i Sales (1997) w swoim eksperymencie podzielili badanych właśnie pod względem wspomnianej umiejętności i wyniki pokazały, że osoby, posiadające większą łatwość w adaptowaniu się do nowego środowiska oraz mniej wrażliwe na bodźce płynące z otoczenia, osiągały lepsze wyniki i lepiej się czuły w pokoju czerwonym niż osoby które ta stymulacja bardziej rozpraszała. Działo się tak, ponieważ osoby o niższej wrażliwości potrzebowały większej stymulacji, by osiągnąć optymalny poziom funkcjonowania. Sytuacja była odwrotna w pokoju niebiesko-zielonym.

Kolor a kreatywność

Na podstawie przeanalizowanych badań założyliśmy, że w przypadku naszego badania kolor niebieski, jako reprezentacja kolorów zimnych, będzie powodował lepsze wyniki w kreatywności u osób badanych, a kolor czerwony będzie je obniżał. Hipoteza ta została częściowo potwierdzona. Kolor niebieski istotnie wpływał wzrostowo na kreatywność badanych, jednak w przypadku koloru czerwonego nie zaobserwowano istotnych różnic między wyjściowym poziomem kreatywności a jej poziomem po manipulacji eksperymentalnej.

Nasze wyniki, potwierdzające pozytywny wpływ zimnego koloru, jakim jest niebieski, na kreatywność są w zgodzie z wynikami pracy Ceylan,

Dul i Aytac (2008), w której badacze sprawdzali, czy fizyczne otoczenie w warunkach biurowych może stymulować kreatywność menedżerów. Wyniki pokazały, istotne różnice w zakresie zmiennej potencjału kreatywnego. Biura, które według badanych miały wysoki poziom tej cechy posiadały mniej mebli, więcej roślin, jasne światło okna, dostęp do komputera oraz były pomalowane na zimne kolory.

Ograniczenia

Nasze badanie posiadało kilka ograniczeń. Pierwszym z nich jest sam dobór grupy badawczej. Byli to głównie studenci Akademii Pedagogiki Specjalnej, gdyż to na jej terenie odbywały się badania. W wyniku czego grupa jest specyficzna, ponieważ byli to głównie studenci kierunków społecznych.

Eksperyment wymagał odpowiednio przygotowanej przestrzeni i otoczenia, co znacząco utrudniało jego przeprowadzenie. Nie mógł być przeprowadzony gdziekolwiek, ponieważ wygląd pomieszczenia jest jedną ze zmiennych. Innym ograniczeniem odnoszącym się do metody jest to, że badanie, składające się z wielu kroków, trwało dość długo (min. 30 minut), co znacząco utrudniało pozyskiwanie uczestników. Studenci początkowo chętni do wzięcia udziału w eksperymencie nie brali w nim udziału ze względu na czas jego trwania.

Innym ograniczeniem jest to, że badani w grupie niebieskiej przejawiali istotnie wyższe uczucia pozytywne na ogół niż osoby w grupie czerwonej. Kolejnym ograniczeniem dotyczącym nastroju było to, że neutralne zadanie mające na celu zaktywizowanie koloru, nie było tak neutralne, jak wstępnie zakładaliśmy. Badani bardzo pozytywnie reagowali na dane im zadanie, a podczas rozmowy po eksperymencie mówili, że zadanie to było bardzo przyjemne. Może to oznaczać, że zadanie to mogło wpłynąć na nastrój badanych. Niemożliwe jest więc sprawdzenie, czy zaistniałe różnice w nastroju badanych należy przypisywać kolorowi otoczenia czy owemu zadaniu. Te niedociągnięcia sprawiają, że dyskusja wyników odnoszących się do nastroju musi być poddana pewnej wątpliwości i nie należy tych wyników generalizować.

Warto również wspomnieć o tym, że badanie mogłoby dać bardziej interesujące wyniki, gdyby zaprojektowano je z uwzględnieniem większej liczby grup kolorystycznych. Możliwe, że istnieje inny kolor, poza niebieskim, który pobudzałby jeszcze bardziej kreatywność badanych.

Innym ciekawym aspektem, którego eksperyment nie sprawdzał, była oryginalność odpowiedzi w zadaniach na kreatywność. W badaniu sprawdzano produkowanie pomysłów, natomiast pomysły same w sobie nie były oceniane pod kątem ich oryginalności na tle reszty grupy. Takie dane mogłyby przysłużyć się lepszemu i dokładniejszemu opisowi grup oraz zależności między kolorami a kreatywnością.

Nasze badanie jest jednym z niewielu w tym obszarze psychologii oraz, według naszej wiedzy, jedynym takim badaniem z udziałem studentów. Dodatkowo przeprowadzone zostało z udziałem małej grupy uczestników. Sprawia to, że wyniki trudno się porównuje z już istniejącymi oraz że nie należy ich generalizować.

Potencjalne praktyczne zastosowania

Tak jak to zostało wcześniej napisane, wyniki tego eksperymentu należy generalizować z dużą ostrożnością. Mogą one jednak nieść ze sobą praktyczne zastosowania. Na podstawie tego badania można zasugerować placówkom szkolnictwa wyższego, w szczególności tym, w których kreatywność studenta ma wpływ na jego wyniki w nauce, żeby wprowadziły kolor niebieski (na poziomie organizacyjnym uczelni oraz poprzez samych prowadzących) do sal zajęciowych w postaci np. krzeseł, stołów, żaluzji czy innych elementów dekoracyjnych oraz w pomocach przedstawianym studentom, takim jak: prezentacje, slajdy, ulotki, sylabusy czy nawet okładki do książek. Takie zmiany w otoczeniu mogą wprowadzać również sami studenci poprzez wybierane przez siebie materiały i pomoce naukowe, takie jak: zeszyty, teczki, piórniki czy nawet zakreślacze. Uczelnie mogą również informować studentów o wpływie koloru niebieskiego na kreatywność.

Przyszłe badania

Nasze badanie jest jednym z niewielu badań w tym zakresie, dlatego, aby móc lepiej zrozumieć zaistniałe w tym eksperymencie zależności, potrzebne są kolejne badania w tym obszarze. Kontynuacje sprawdzające dokładniej związki między kolorami a nastrojem oraz kolorami a kreatywnością są niewątpliwie potrzebne. Sugerujemy, by owe kontynuacje zawierały inne kolory oraz inne zmienne moderujące wpływ kolorów na kreatywność, oraz inne zadania aktywujące kolor. Warto wykonać również badania sprawdzające wpływ preferencji kolorystycznych na nastrój oraz na kreatywność.

Badania kontynuacyjne w innych miejscach oraz kulturach też znacznie poszerzyłyby wiedzę na ten temat.

Konkluzje

Podsumowując, nasze badanie pokazało związek między kolorami a kreatywnością oraz kolorami a nastrojem. Jest to jedno z pierwszych badań tego typu, dlatego też są potrzebne, i będą prowadzone, jego kontynuacje. Ważne jest, aby kontynuatorzy naszego badania z uwagą przyjrzeni się jego ograniczeniom i rozwijali własne, lepsze eksperymenty.

Bibliografia

- Ballast, D.K. (2002). *Interior design reference manual*. Belmont, CA: Professional Pub. Inc.
- Boyatzis, C.J., Varghese, R. (1994). Children's emotional associations with colors. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(1), 77–85.
- Bruner, J.S. (1962). The conditions of creativity. W: *Contemporary Approaches to Creative Thinking, 1958, University of Colorado, CO, US; This paper was presented at the aforementioned symposium*. Atherton Press.
- Brzozowski, P. (2010). *Skala uczuć pozytywnych i negatywnych SUPIN: polska adaptacja skali PANAS Davida Watsona i Lee Ann Clark: podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Ceylan, C., Dul, J., Aytac, S. (2008). Can the office environment stimulate a manager's creativity?. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 18(6), 589–602.
- Darbellay, F., Moody, Z., Lubart, T. (red.). (2017). *Creativity, design thinking and interdisciplinarity*. Springer Singapore.
- Elliot, A.J., Maier, M.A., Moller, A.C., Friedman, R., Meinhardt, J. (2007). Color and psychological functioning: The effect of red on performance attainment. *Journal of experimental psychology: General*, 136(1), 154–168.
- Kaya, N., Epps, H. (2004). Relationship between color and emotion: A study of college students. *College Student J*, 38(3), 396–405.
- Kwallek, N., Woodson, H., Lewis, C.M., Sales, C. (1997). Impact of three interior color schemes on worker mood and performance relative to individual environmental sensitivity. *Color Research & Application: Endorsed by Inter-Society Color Council, The Colour Group (Great Britain), Canadian Society for Color, Color Science Association of Japan, Dutch Society for the Study of Color,*

- The Swedish Colour Centre Foundation, Colour Society of Australia, Centre Français de la Couleur*, 22(2), 121–132.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- von Goethe, J.W. (1840). *Theory of Colours (Vol. 3)*. London: John Murray.
- Watson, D., Clark, L.A., Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *J Pers Soc Psychol*, 54, 1063–1070.
- Wertheimer, M. (1945). *Productive Thinking*. New York: Harper & Row.
- Yerkes, R.M., Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459–482.
- Yildirim, K., Hidayetoglu, M.L., Capanoglu, A. (2011). Effects of interior colors on mood and preference: comparisons of two living rooms. *Perceptual and Motor Skills*, 112(2), 509–524.

Tomasz Prauzner

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8792-7794>

Rola i znaczenie badań QEEG w ocenie aktywności studentów podczas wykonywania projektu

Abstrakt: Ocena aktywności poznawczej w kształceniu politechnicznym może być realizowana dzięki badaniom elektroencefalograficznym QEEG. Dotychczasowe konwencjonalne badania prowadzone w zakresie oceny aktywności dydaktycznej w kształceniu technicznym z wykorzystaniem wybranych programów komputerowych, potwierdziły przydatność dydaktyczną nowoczesnych środków technicznych. W artykule przedstawione zostaną wyniki badań uzyskane za pomocą innej metody, tzw. metody QEEG. Metoda ta polega na obserwacji aktywności mózgu w trakcie aktywności twórczej człowieka. Jest to innowacyjna metoda badań umożliwiająca obserwację złożonych procesów poznawczych człowieka w trakcie realizacji postawionych mu zadań do wykonania. Dzięki aparaturze do badań elektroencefalograficznych typu Mitsar 201, można zarejestrować pracę mózgu, a następnie wykorzystując specjalistyczne oprogramowanie, wykonać wizualizację aktywności mózgu. Uzyskane wyniki badań, potwierdziły zakładane hipotezy badań. Zauważono, że u 21 z 30 badanych osób wystąpiła aktywność mózgu w przedziale fal Beta1 i Beta2.

Słowa kluczowe: badania elektroencefalograficzne, efektywność dydaktyczna, QEEG

The role and importance of QEEG research in the assessment of student activity during the project

Abstract: The assessment of cognitive activity in polytechnic education can be carried out thanks to QEEG electroencephalographic research. The existing conventional research conducted in the field of evaluation of didactic activity in technical education with the use of selected computer programs, confirmed the didactic usefulness of modern technical means. This article will present the results of research obtained using a different method, the so-called QEEG research. This method is based on the observation of brain activity during human creative activity. It is an innovative method of research that allows the observation of complex

human cognitive processes during the implementation of tasks assigned to him. Thanks to the Mitsar 201 electroencephalographic apparatus, it is possible to register the activity of the brain, and then, using specialized software, to visualize the activity of the brain. The obtained research results confirmed the assumed research hypotheses. It was noticed that 69% of the respondents showed high activity of the brain in the Beta1 and Beta2 range.

Keywords: electroencephalographic research, didactic efficiency, QEEG

Wprowadzenie

Wyróżnikiem twórczości przejawiającej się w działalności i dokonaniach człowieka są elementy nowości, które powstały na drodze fascynacji i zdolności. Twórczość to dynamika działań człowieka wyrażająca się zaangażowaniem w realizacji postawionych przed nim zadań. Jest to złożone zachowanie się jednostki, a efekt jego pracy ujawnia pomysły i rozważania niosące element nowości czy wręcz wykraczające poza przyjęte normy lub stereotypy. W ujęciu aktywności dydaktycznej jest to postawa wręcz wymarzona i oczekiwana przez ogół nauczycieli w odniesieniu do swoich podopiecznych. Jednakże niezwykle rzadko jest to postawa, która samoistnie pojawia się u człowieka. Najczęściej dzieje się to na gruncie poprawnie zorganizowanego procesu nauczania. Nauczyciel w tym procesie często jest inicjatorem aktywności twórczej u uczniów, a jego rola w procesie dydaktycznym jest istotna niemal w każdym zakresie (Praużner, 2015, 2017, 2018a, 2018b).

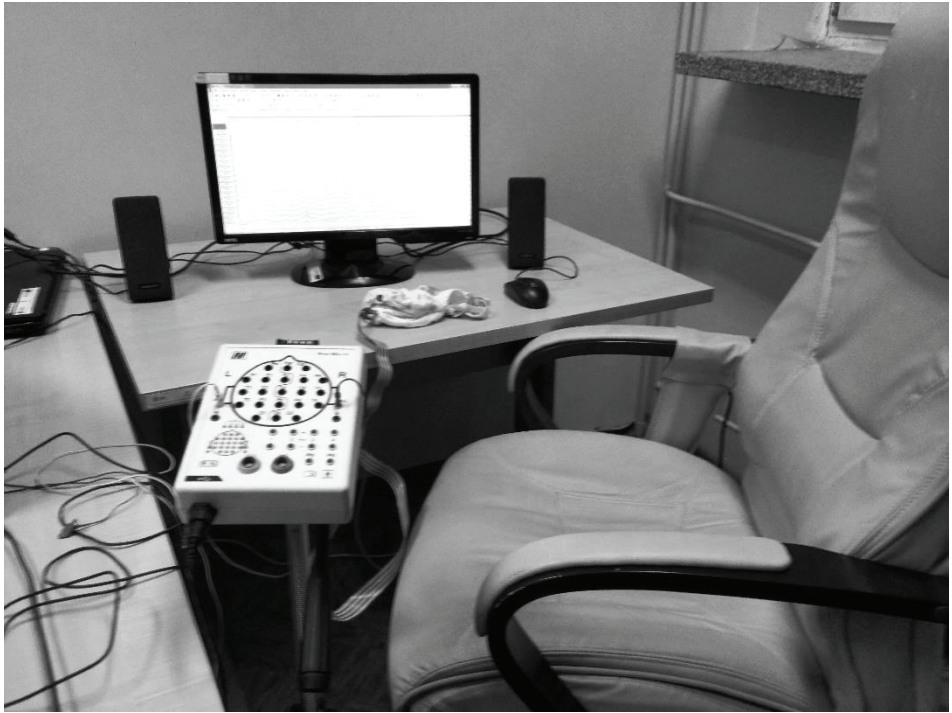
Nowoczesna szkoła powinna charakteryzować się tymi wszystkimi elementami, które są dla młodego człowieka interesujące i pobudzające do aktywności twórczej. W literaturze podaje się argumenty, uzasadniające potrzebę ustawicznego i wielopłaszczyznowego analizowania problemu – niepowodzeń edukacyjnych (Karpińska, 2013). Niedostosowanie organizacji procesu kształcenia do zmieniających się warunków, w szczególności rozwoju środków techniki informatycznej i informacyjnej, które weszły do kanonu pracy szkoły, może być istotną przyczyną niepowodzeń edukacyjnych. Przypomnijmy, że funkcjonowanie w społeczeństwie młodego człowieka bez udziału tych narzędzi pracy jest już praktycznie niemożliwe. O ile do niedawna świat nauki zadawał pytania o słuszność ich uczestnictwa w edukacji, o tyle dzisiaj stawiane problemy badawcze dotyczą obszaru ich wykorzystywania w edukacji oraz wpływu na rozwój osobowości

człowieka. Są to pytania z szeroko ujętej pedagogiki, socjologii, psychologii czy wreszcie nauk medycznych.

Ocena aktywności twórczej w ujęciu badań encefalograficznych

Efektywność dydaktyczna może być określona na podstawie oceny (zgodnie z przyjętymi wcześniej kryteriami) wykonanej przez ucznia lub studenta pracy praktycznej. W konsekwencji sprowadza się do wystawienia oceny opisowej z wykonanego projektu. Jednakże można do problemu badania efektywności dydaktycznej podejść z innego punktu widzenia – dokonywania oceny aktywności twórczej. Badania elektroencefalograficzne QEEG oferują nowe możliwości sprzyjające podniesieniu efektywności pracy dydaktycznej. Można w trybie rzeczywistym, w trakcie pracy studenta ocenić jego pracę mózgu poprzez obserwację i rejestrację fal mózgowych powstałych w trakcie zaangażowania się odpowiednich struktur mózgu. W tym celu wykorzystuje się nowoczesną aparaturę rejestrującą przebieg określonych częstotliwości fal generowanych przez mózg. Następnie na podstawie zarejestrowanych danych możliwe jest wykonanie wizualizacji aktywności określonych obszarów mózgu w postaci graficznej. Badania ilościowe, powszechnie znane pod nazwą metody QEEG (z ang. *Quantitative electroencephalography*) pokazują wszelkie korelacje behawioralne, jakie zachodzą w mózgu człowieka. Rejestracja wyselekcjonowanych częstotliwości aktywności mózgu dostarcza badaczowi wyników badań, które ukazują, jakie struktury mózgu zostały uaktywnione i towarzyszą aktywności twórczej (Demos, 2005). Uczenie się z neurobiologicznego punktu widzenia jest dynamicznym procesem uruchamiającym aktywne przetwarzanie informacji (Dylak, 2017, s. 4). Ponadto należy zwrócić również uwagę, że badania EEG mogą być skuteczną formą poprawy aktywności mózgu, chociażby poprzez prowadzone treningi pracy mózgu (Nęcka, 2006, 2018). Nie bez znaczenia są liczne badania z zakresu neurobiologii i pedagogiki specjalnej wskazujące na przydatność opisywanej metody badań elektroencefalograficznych w interpretacji wyników badań nad pracą mózgu w kontekście ich zastosowania w diagnozie i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością (Zielińska, 2013). Badania EEG mogą także zweryfikować powszechnie metody nauczania stosowane w domach, w przedszkolach i szkołach (Żylińska, 2013).

W przedstawionych badaniach autor wykorzystuje aparaturę rejestrującą typu Mitsar 201. Warto wspomnieć, że badania te prowadzone są w Laboratorium Badań Eksperymentalnych Biofeedback Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie w zakresie oceny aktywności poznawczej w trakcie pracy z deterministycznymi symulacyjnymi komputerowymi (skr. DSK), w zakresie kształcenia politechnicznego (ryc. 5).



Ryc. 5. Stanowisko badawcze QEEG z aparaturą Mitsar 201

Źródło: opracowanie własne.

Badania QEEG przeprowadza się w specjalnie do tego celu przygotowanym laboratorium wyposażonym w zestaw rejestrujący, składający się z urządzenia rejestrującego Mitsar, czepka zakładanego na powierzchnię głowy z czujnikami rejestrującymi fale oraz komputera typu PC z oprogramowaniem, które umożliwi zapis i późniejszą obróbkę zarejestrowanych sygnałów. Badanie można podzielić na dwa główne etapy badań laboratoryjnych. Pierwszy etap jest niezwykle istotny z punktu widzenia jakości uzyskanych wyników poddanych analizie komputerowej. Polega ono na prawidłowym z punktu metodycznego i jakościowego przygotowaniu osoby badanej na stanowisku badawczym. Na tym etapie największą uwagę należy zwrócić

na prawidłowe przygotowanie pomieszczenia (odseparowania wszelkich sygnałów zakłócających z otoczenia) oraz na prawidłowe podłączenie aparatury (Prauzner i in., 2020). Rejestracja QEEG jest nieinwazyjną metodą dla osoby badanej, jednak osoba taka musi być odpowiednio poinstruowana o sposobie badań oraz zachowania się w trakcie pomiarów. Chodzi tu przede wszystkim o zniwelowanie wszelkich zarejestrowanych w procesie rejestracji tzw. artefaktów, czyli sygnałów zarejestrowanych przez aparaturę, jednak niezwiązanych bezpośrednio z aktywnością układu nerwowego. Aparatura Mitsar jest niezwykle czuła, a więc może zarejestrować np. zakłócenia powstałe w wyniku aktywności ruchowej uczestnika (ruch kończyn czy całego ciała). Instruktaż ten pozwoli na przyjęcie prawidłowej postawy człowieka w trakcie wykonanych badań.

Osobnym, szeroko omawianym w publikacjach autora problemem, są zakłócenia powstałe na drodze rejestracji pasożytniczych pól magnetycznych i zakłóceń sieci elektrycznej występujących w każdym pomieszczeniu. Badanie wykonuje się w trakcie pracy praktycznej przy komputerze, a więc student postawiony jest w sytuacji problemowej, polegającej na opracowaniu przykładowego projektu inżynierskiego w DSK (Prauzner i in. 2019a s. 312–317). Poszczególne etapy jego aktywności związane z obsługą oprogramowania są rejestrowane i systematyzowane. Badacz ma możliwość obserwacji aktywności uczestnika w różnych etapach jego pracy własnej, co ukazuje zarówno pozytywne, jak i negatywne wartości wykorzystywanego oprogramowania w procesie dydaktycznym. Twórczość jest zdefiniowana w tym przypadku jako zespół złożonych zachowań uczestnika w trakcie pracy własnej. Mamy tu do czynienia z oceną aktywności poznawczej, której towarzyszą określone fale mózgowo, jak i zachowaniami niepożądanymi, ukazanymi poprzez wystąpienie fal w stanach lęku i braku zainteresowania przedmiotem pracy. Założenia projektu polegają na wykonaniu pewnego zadania według własnej koncepcji przy pomocy narzędzi, jakie oferuje oprogramowanie komputerowe. Oceniana jest inwencja osoby i zaangażowanie w sytuacji problemowej, dając tym samym dużą swobodę w rozwiązaniu zadania. Dlatego też efekt końcowy pracy w programie ukazuje różne sposoby rozwiązania problemu, bardziej złożone i przemyślane czynności, jak i różny poziom szczegółowości przyjętej metody pracy. Takie podejście daje studentowi dużą swobodę działania, czego efektem jest wykonany indywidualny projekt według schematu i przyjętej koncepcji pracy. Powstają

nowatorskie rozwiązania techniczne, mające bardzo często charakter nowości w podejściu do rozwiązania problemu. Możemy również zaobserwować bierną postawę, ewidentny brak zainteresowania pracą, co również w ujęciu dydaktycznym skłania do refleksji.

Metodologia badań własnych

Problem badawczy

Problem główny badań został zdefiniowany następująco: *Czy i w jakim zakresie wykorzystanie deterministycznych symulacji komputerowych wpływa na postawę poznawczą człowieka?* Aktywność ta w ujęciu metody badań QEEG wyrażona jest poprzez zmianę dynamiki pracy poszczególnych, funkcjonalnych obszarów mózgu według aktualnej wiedzy medycznej (ryc. 6). Aktywizacja pożądanych (wybranych) częstotliwości pracy mózgu świadczy o zaangażowaniu osoby badanej proces uczenia się. Z kolei brak fal pożądanych lub rejestracja pojawiających się nieoczekiwanych częstotliwości oraz znikome wartości ich amplitudy świadczą o destrukcyjnej w ujęciu dydaktycznym aktywności mózgu. Ponadto należy nadmienić, iż ocena aktywności mózgu wynika z obserwacji korelacji poszczególnych zmiennych na wykresie, warunków zewnętrznych, w jakich przeprowadzono badania oraz zdrowia badanej osoby. Dopiero tak przeanalizowane dane, ukazują całość istotności podjętego problemu badawczego i poprawność wniosków.

Hipoteza badań

Przyjmuje się z dużym prawdopodobieństwem, że wykorzystanie deterministycznych symulacji komputerowych ma wpływ na postawę poznawczą człowieka.

Grupa badawcza

Badania przeprowadzono na grupie studentów studiów inżynierskich liczącej 30 osób w roku akademickim 2020/2021. Do badań przystąpili ochotnicy obydwu płci. Jedynym kryterium dopuszczającym do badań była ocena ankiety wstępnej, w której uczestnicy odpowiedzieli na wiele pytań związanych z aktualnym stanem zdrowia oraz historią przebytych chorób itp.

Zmienne zależne i niezależne, wskaźniki

W badaniach przyjęto jako zmienną niezależną: oprogramowanie DSK, indywidualne predyspozycje zdrowotne uczestników zakwalifikowanych wstępnie do badań metodą QEEG. Wskaźnikami są tu: charakterystyka

oprogramowania komputerowego wyrażona poprzez indywidualną formę prezentacji informacji w programie, trudność ich obsługi, atrakcyjność wizualizacji itp., analiza odpowiedzi w ankiecie kwalifikacyjnej. Jako zmienną zależną, przyjmuje się zmianę aktywności poznawczych wyrażoną poprzez wskazania charakterystyki częstotliwościowe poszczególnych obszarów mózgu oraz ich graficznej interpretacji (tzw. map aktywności mózgu).

Charakterystyka metody QEEG

Badania EEG wykorzystywane są również w terapii i diagnozie człowieka, która dostarcza wiarygodnych markerów dysfunkcji mózgu, np. ADHD. Metoda ta pomaga z bardzo dużym prawdopodobieństwem ocenić wszelkiego rodzaju zaburzenia w układzie nerwowym człowieka. Jednakże w obszarze pedagogiki, a właściwie dydaktyki, można ją wykorzystać jako metodę ukazującą aktywność mózgu w sytuacjach problemowych, z jakimi mamy do czynienia chociażby w procesie uczenia się. W tym obszarze obserwujemy następujące wyselekcjonowane fale o charakterystycznych częstotliwościach przebiegu:

1. Fale o częstotliwości 4–7,5 Hz (Theta). Występowanie fal Theta, szczególnie w płatach czołowych, świadczy o dekoncentracji osoby badanej oraz związanych z tym problemami w skupieniu uwagi. Bardzo często zauważyć je możemy w chwili ukończenia pracy związanej ze znacznym wysiłkiem umysłowym.
2. Fale o częstotliwości 7,5–12 Hz (Alfa). Występowanie tych fal w okolicach potyliczno-ciemieniowych kory mózgowej związane jest z przetwarzaniem informacji wzrokowych. Fale o wskazanej częstotliwości są charakterystyczne dla człowieka będącego w fazie relaksu.
3. Fale o częstotliwości 12–36 Hz (Beta). Te częstotliwości są najbardziej interesujące w odniesieniu do obszaru badań, albowiem pojawiają się w fazie rozwiązywania problemów logicznych, myślenia logicznego oraz skupienia uwagi. Fale te posiadają szerokie spektrum częstotliwości, dlatego też w ich zakresie wyróżniono trzy podzakresy: fale SMR, Beta1 oraz Beta2 (Thompson, 2012, s.73).
 - Fale o częstotliwości 12–15 Hz (SMR) występują w trakcie odbioru informacji z pięciu zmysłów. Ich nadmiar związany jest ze stanem relaksu, jednak w tym czasie człowiek uważnie obserwuje

otoczenie, zwraca uwagę na występujące wokół niego wydarzenia. Natomiast ich brak związany jest z deficytem uwagi.

- Fale o częstotliwości 16–20 Hz (Beta1) są również niezwykle intrygujące, związane są bowiem bezpośrednio z koncentracją na jednym zagadnieniu oraz z ukierunkowaniem zewnętrznym na dany problem. Ich występowanie należy rozpatrywać łącznie z pojawieniem się innych określonych częstotliwości, na przykład z częstotliwością 17Hz oraz zmniejszeniem się amplitud fal Theta i Alfa w granicach 8–10Hz (Thompson, 2012, s. 74).
 - Fale o częstotliwości 18–36 Hz (Beta2) występują bardzo często na przemian z falą Beta1. Ich pojawienie się związane jest z intensywną pracą umysłową, jednak wskazującą na stan niepokoju. Dla prezentowanych badań występowanie takich fal jest oceniane raczej jako aktywność niepożądana.
4. Fale o częstotliwości 38–42 Hz (Gamma). Są to fale trudne do zaobserwowania, jednakże zauważono, że ich wystąpienie jest bezpośrednio związane z procesem uczenia się oraz zdolnością do przyjmowania nowych informacji. Fale Gamma wiążą się z wysokim poziomem aktywności, ze stylem uczenia się, a także z naszymi zmysłami i sposobem postrzegania (Prazner i inni, 2019b, Ptak, Prazner, 2019). Występowanie określonych fal wiążemy również z charakterystycznymi obszarami (płatami) mózgu. Są nimi płaty:
- potyliczny (funkcja wzroku);
 - ciemieniowy (orientacja przestrzenna, ruch i postrzeganie ruchu);
 - skroniowy (mowa, pamięć, rozpoznawanie obiektów);
 - czołowy (planowanie i kontrola ruchu, głosu, ruchy wolicjonalne);
 - przedczołowy (planowanie, myślenie, pamięć, wola, ocena emocji);
 - limbiczny (płat przyśrodkowy, okolice zakrętu obręczy – reprezentacja pojęć odnoszących się do „ja” w różnych kontekstach);
 - wyspa, ukryta w bruzdzie bocznej (szczelinie Sylwiusza) – integracja sensoryczna, reprezentacja „ja”, świadomość ciała, homeostatycznych procesów, emocje pierwotne (ból) i społeczne (empatia, wstręt) (Duch, 2016, 2018).

Oczywiście jest to uproszczona topologia budowy mózgu, a najnowsze badania medyczne dostarczają coraz to nowszych informacji. Przykładem

są badania przedstawione w modelu HCP's multi-modal parcellation (Glasser i in., 2016, s. 171–178).

Niestety, metoda QEEG nie pozwala jednak na tak szczegółową analizę występowania aktywności poszczególnych struktur. W tym celu wykorzystuje się inwazyjne metody w badaniach medycznych. Problem metody QEEG polega na tym, że występowanie określonych amplitud fal mierzona jest na poziomie skóry głowy. Pojawiają się one nie tylko w wyniku powierzchniowej aktywności mózgu, lecz także procesów zachodzących w głębszych obszarach mózgu. Są to niezwykle słabe potencjały napięć, które poprzez aparaturę Mitsar są wielokrotnie wzmacniane. Potencjał pojawia się na skórze w określonym miejscu, często zlokalizowany w pewnym obszarze pomiędzy zamieszczonymi czujnikami, co w efekcie prowadzi do aproksymacji ich lokalizacji. Dla potrzeb oceny aktywności dydaktycznej pomiary z taką dokładnością są wystarczająco przydatne.

Przebieg badań

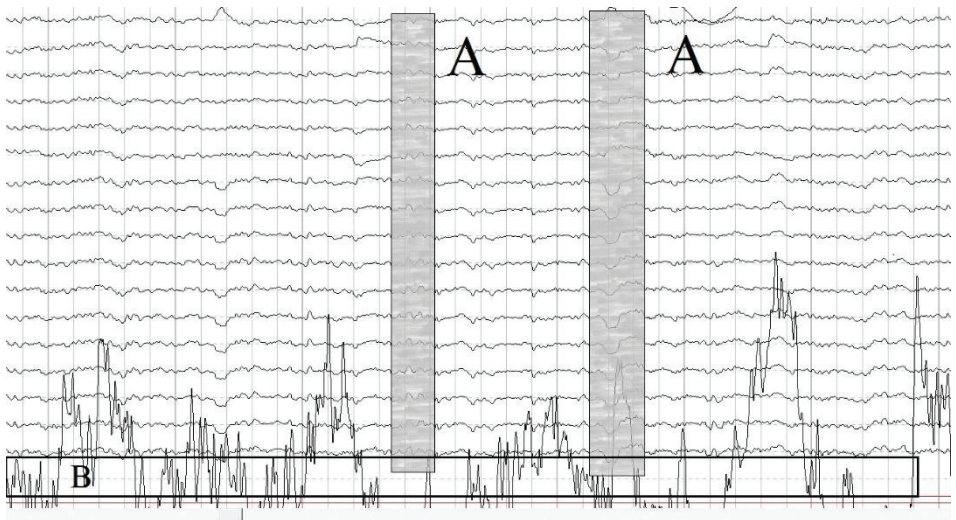
Badania prowadzone były w specjalnie przygotowanym laboratorium badawczym wyposażonym w aparaturę pomiarową. Do badań wykorzystano pojedyncze stanowisko badawcze. Po wstępnych czynnościach organizacyjnych oraz przygotowaniach technicznych, student przystępował do określonego zadania, którym było przygotowanie zgodnie z instrukcją (w programie komputerowym) projektu i modelu technicznego. W badaniach wykorzystano oprogramowanie mające wspólne cechy algorytmiczne przyporządkowane tzw. oprogramowaniom deterministycznym. Na potrzeby badań wykorzystano (w zależności od predyspozycji badanej osoby i kierunku studiów) różne programy. Aparatura rejestrowała przebiegi aktywności poszczególnych obszarów mózgu, obserwator indeksował w programie okresy zarejestrowanych częstotliwości w różnych fazach rozwiązywania zadania. Ponadto oznaczał artefakty, które nie były wynikiem aktywności poznawczej, a związane były np. z ruchem kończyn uczestnika badania. Na wykonanie był przeznaczony określony czas, efekt badań był oceniany oprócz zarejestrowanego sygnału również poprzez ocenę końcową projektu.

Wyniki badań

Przytoczone wyniki badań są oczywiście wycinkiem z bardzo obszernych danych i służą jedynie wskazaniu czytelnikowi metodologii badań. Bardziej

obszerne i szczegółowe dane odnaleźć można w licznych autorskich publikacjach, w których przedstawione zostały skumulowane dane z wieloletniej praktyki badawczej. Ze względu na ograniczenia edycyjne pracy, przedstawione badania są jedynie drobnym wycinkiem obszerniejszych badań prowadzonych od kilku lat. Szczegółowa interpretacja badań metodą QEEG w omawianym zakresie, przedstawiona została w postaci dwóch monografii naukowych poświęconych omawianej tematyce (Prazner, 2016, 2018a, 2018b).

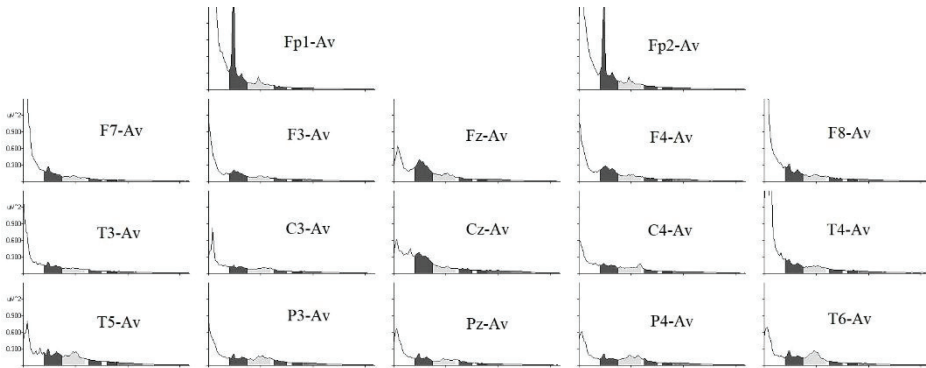
Przykładowy wycinek przebiegu aktywności mózgu w trakcie prowadzonych w ostatnim roku badań (2020/2021) przedstawiono na ryc. 6. Zamieszczone wykresy są reprezentacją graficzną aktywności mózgu konkretnej osoby biorącej udział w badaniach.



Ryc. 6. Wycinek przebiegu zarejestrowanych fal mózgu
Źródło: opracowanie własne.

Na rysunku zaznaczono (oprócz poprawnie zarejestrowanych przebiegów), również liczne artefakty, jakie towarzyszą tej metodzie badań. Obszary zaznaczone literą A ukazują, zbieżne zarejestrowane sygnały na wszystkich czujnikach w tej samej chwili, które są związane z chwilową rejestracją aktywności pracy, np. ruchu kończyn osoby badanej, biciem serca, ruchem określonych mięśni itp. Obszary oznaczone jako B ukazały, że aparatura zarejestrowała również nieprawidłową pracę określonych czujników, które powstały np. w wyniku dużej impedancji pomiędzy skórą człowieka a czujnikiem. Są to przebiegi, które muszą być pominięte w dalszej analizie, albowiem nie są związane z aktywnością pracy mózgu, a jedynie zawsze

towarzyszącymi w trakcie badania zakłóceniami. Wynika stąd, że sygnał niesie ze sobą wiele informacji, które jedynie mogą wprowadzać błędy w dalszej analizie i muszą być przez badacza szczegółowo wychwycone i usunięte, zanim dojdzie do dalszej obróbki danych. Pominięcie błędów, a co za tym idzie rzetelność końcowych wniosków, uzależniona jest od staranności pracy badacza. Wyniki można przedstawić również na podstawie licznych wykresów pokazujących amplitudę przebiegów, ich moc itp. (ryc. 7).



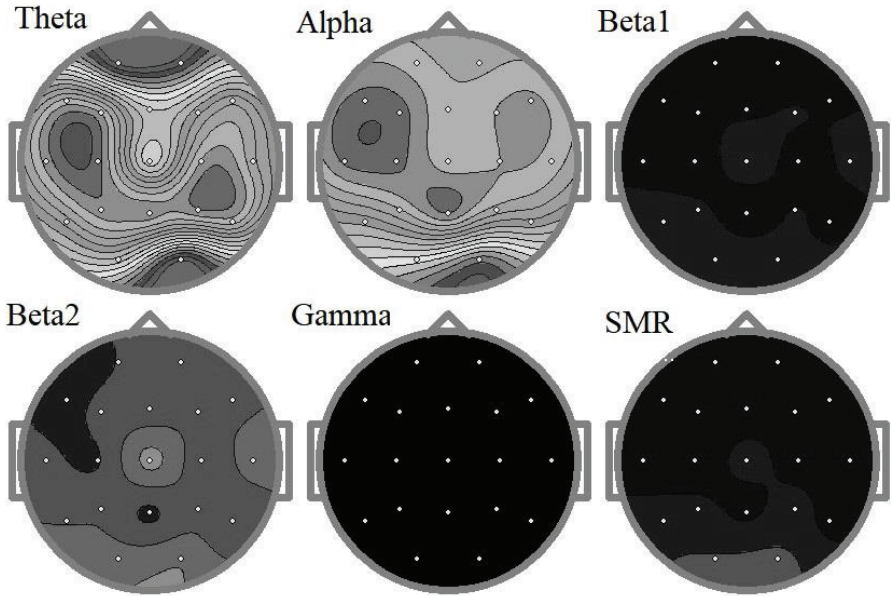
Ryc. 7. Wykresy częstotliwościowe ukazujące w odcieniach szarości poszczególne częstotliwości fal (ich amplitudę). Przy każdym z wykresów opisano numer czujnika wg. oznaczeń aparatury do badań QEEG

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym etapem, jest wykonanie przez program topologii aktywności mózgu na podstawie interpretacji graficznej (ryc. 8).

W celu uzyskania dokładnych wyników aktywności mózgu wykonuje się rysunki dla poszczególnych etapów pracy umysłowej. Dopiero po wykonaniu kilkudziesięciu podobnych ilustracji można przystąpić do wstępnej oceny aktywności. Widzimy tu wybrane przez badacza fale, a odcienie szarości ukazują moc sygnału odczytaną dla wybranych obszarów głowy. Jaśniejsze odcienie szarości wskazują na większą aktywność, ciemniejsze – mniejszą. W tak dużym uproszczeniu możemy przystąpić do dalszej wstępnej analizy i opracowania wniosków dotyczących aktywności poszczególnych obszarów mózgu. Oczywiście przed przystąpieniem do badań badacz musi zapoznać się z tzw. informacjami wstępnymi, dotyczącymi indywidualnych cech człowieka, związanych chociażby z historią przebytych chorób, urazów i przyjmowanych lekarstw. Badania powinny być przeprowadzone w różnych porach dnia u tej samej osoby, dzięki czemu możemy

uzyskać informacje, że aktywność człowieka jest różna w zależności chociażby od pory dnia czy warunków atmosferycznych.



Ryc. 8. Przykładowa topologia aktywności mózgu
Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

Przeprowadzone badania na grupie badanej liczącej 30 osób w roku akademickim 2020/2021 pokazały, że u 21 osób trakcie pracy towarzyszyły zarówno fale Beta1, jak i Beta2. Na ryc. 8. jednak przykładowo zobrazowano aktywność osoby badanej, co wskazuje na brak zainteresowania w pracy praktycznej. Przyczyn takiej postawy należy upatrywać zarówno w braku zainteresowania oprogramowaniem DSK, jak i warunkami zewnętrznymi, w jakich ćwiczenia te były wykonywane. Wynik ten wskazuje badaczowi na kolejne nieprzewidywalne przyczyny ich powstania, co skłania do dalszej analizy problemu. Niemniej jednak u 21 badanych osób dominującą falą jest Beta1, co wskazuje na znaczną aktywność mózgu w trakcie wykonywanych prac w zakresie opracowania modelu wirtualnego. Świadczy to o tym, iż osoba ta była aktywna w pracy, próbowała metodą prób i błędów wykonać jak najpoprawniejszy model. Fale Beta2 świadczą, że student w pewnym etapie pracy miał problemy i towarzyszyła mu chwila niepokoju, co wydaje się zjawiskiem naturalnym w podejmowaniu decyzji

o nieprzewidywalnych konsekwencjach. Przykładowe prace dotyczyły wykonania zadania badawczego w postaci projektu inżynierskiego.

W tak skrótowym opracowaniu podjętej tematyki zaprezentowana została metoda oceny aktywności pracy w trakcie badań QEEG. Analiza wyników może dostarczyć istotne dane dla prowadzącego zajęcia, wskazując poprawność założeń metodycznych w organizacji zajęć dydaktycznych. Nie zawsze wykorzystane w trakcie zajęć środki dydaktyczne, bazujące na technologii informatycznej, przyczyniają się do podniesienia efektów nauczania. Co więcej, ich nadmiar lub źle dobrane pomoce dydaktyczne mogą być czynnikiem niepożądanym, a więc szkodliwym z dydaktycznego punktu widzenia. Nie każdy środek dydaktyczny powinien być stosowany z góry przyjętym założeniem co do zasadności jego zastosowania. Metoda QEEG może ukazać, że na danym etapie nauczania należy zastosować inne pomoce dydaktyczne, adekwatne do poziomu wiedzy i praktyki osoby uczącej się (Prauzner, 2016). Metoda QEEG jest metodą, która ściśle wiąże się z założeniami neurodydaktyki, a więc jest próbą oceny indywidualnych różnic intelektualnych u poszczególnych osób. Powszechnie zakłada się, że każda innowacyjność oparta na wprowadzeniu nowoczesnych technologii IT w procesie dydaktycznym jest porządna, co nie jest w realiach praktyki słusznym założeniem. Jest to problem złożony i wymaga wnikliwej uwagi, w szczególności od prowadzącego zajęcia.

Bibliografia

- Demos, J. (2005). *Getting Started with Neurofeedback*. W.W. Norton & Company.
- Duch, W. (2016). *Badania nad mózgiem. Charakter, znaczenie i perspektywy rozwoju*. Pobrano z <https://www.youtube.com/watch?v=0p6GQeIVhOs>, dostęp: 26.05.2016.
- Duch, W. (2018). *Przetwarzanie informacji przez mózgi*. Pobrano z <http://www.is.umk.pl>, dostęp: 3.04.2018.
- Dylak, S. (2017). *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, Pobrano z https://www.youtube.com/watch?v=oa_AVn6YLjY, dostęp: 8.02.2014.
- Glasser, M.F. I in. (2016). A multi-modal parcellation of human cerebral cortex. *Nature*, 536(7615), 171–178. doi: 10.1038/nature18933
- Karpińska, A. (2013). *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

- Nęcka, E. (2018). *Trening poznawczy. Czy umysł można trenować, tak jak trenuje się mięśnie?*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WN PWN.
- Prauzner, T. (2015). Analysis of the results of the pedagogical research and EEG in the aspect of effective modern teaching aids in the technical education. *Proceedings of the International Scientific Conference. Society. Integration. Education, IV*, 480–489.
- Prauzner, T. (2016). *Dydaktyczne uwarunkowania rozwijania samodzielnego myślenia i działania studentów w kształceniu technicznym*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Prauzner, T. (2017). The effectiveness of school education – featured implications considerations. *Society. Integration. Education, Proceedings of the International Scientific Conference, Vol. III, May 26th–27th 2017, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia*, 558–564.
- Prauzner, T. (2018a). Cognitive mechanisms in the didactics of technical vocational subjects in the light of research on bioelectrical brain activity. *Society. Integration. Education., Proceedings of the International Scientific Conference, Vol. I, May 25th–26th, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia*, 454–463.
- Prauzner, T. (2018b). *Konstruktywizm w procesie wielostronnego kształcenia jako odpowiedź na aktualne problemy edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Prauzner, T., Prauzner M., Prauzner, K. (2019a). Aktywność pracy mózgu w procesie dydaktycznym w ujęciu badań elektroencefalograficznych. *Edukacja – Technika – Informatyka, 2(28)*, 312–317.
- Prauzner, T., Prauzner M., Prauzner, K., Ptak, P. (2019b). Cognitive activity in the respect of qeeg research – presentation of laboratory tests. *Society. Integration. Education., Proceedings of the International Scientific Conference, Vol. V, May 24th–25th, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia*, 469–478.
- Prauzner, T., Prauzner, K., Ptak, P., Noga, H., Migo, P., Depešová, J. (2020). The influence of environmental conditions on the accuracy of QEEG electroencephalography. *Przegląd Elektrotechniczny, 96(4)*, 86–89.
- Ptak, P., Prauzner, T. (2019). The use of modern information technology in teaching electronics. *Society. Integration. Education., Proceedings of the International Scientific Conference, Vol. V, May 24th–25th, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Latvia*, 479–487.
- Thompson, M.T.L. (2012). *Neurofeedback, wprowadzenie do podstawowych koncepcji psychofizjologii stosowanej (The Neurofeedback Book. An Introduction*

to *Basic Concepts in Applied Psychophysiology*). Tłum. W. Graszka, J. Laskowska-Graszka. Wrocław: Biomed Neurotechnologie.

Zielińska, J. (2013). Wykorzystanie metod badania pracy mózgu w ocenie skuteczności działań diagnostycznych i rehabilitacyjnych. *Niepelnospprawność*, 11, 23–34.

Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Miłosz Wawrzyniec Romaniuk

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1009-8940>

Zachowania twórcze uczestników Szkół pod Żaglami

Abstrakt: Celem badania jest analiza spontanicznych i ukierunkowanych przejawów twórczości młodzieży, biorącej udział w pełnomorskich rejsach typu Szkoła pod Żaglami, w trakcie których realizowane jest wychowanie morskie. Prezentowane są badania z użyciem narzędzia KANH, przeprowadzone w trakcie Gdańskiej Szkoły pod Żaglami 2019 na żaglowcu STS Generał Zaruski, w trakcie których realizowano wychowanie morskie. W porównaniu do grupy normalizacyjnej, po rejsie uczestniczki osiągają ponadprzeciętne wyniki nonkonformizmu, a uczestnicy ponadprzeciętne wyniki w referowaniu zachowań heurystycznych. Można uznać, że rejsy tego typu stanowią przestrzeń do rozwoju uczestników i sprzyjają realizacji ich twórczego potencjału.

Słowa kluczowe: Szkoła pod Żaglami, wychowanie morskie, twórczość

Creative behavior of the participants of the School Under Sails

Abstract: The study aims to analyze the spontaneous and targeted manifestations of creativity of young people who take part in high-seas cruises of the School Under Sails type, during which sail training is carried out. The findings of the research with the KANH tool are presented, carried out during the Gdańsk School of Sailing 2019 on the Sail Training Ship Generał Zaruski, during which sail training was carried out. Compared to the normalization group, after the cruise, the female participants achieve above-average results of non-conformism, and the male participants achieve above-average results in reporting heuristic behaviors. It can be considered that cruises of this type provide a space for the development of participants and foster the realization of their creative potential.

Keywords: School Under Sails, sail training, creativity

Wprowadzenie

Uczestnicy rejsów typu Szkoła pod Żaglami⁵², w zależności od statku i organizatora, spędzają na pokładzie statku żaglowego kilka tygodni (Romaniuk, 2016). Statek jest dla nich nie tylko środkiem transportu. W ciągu trwania rejsu żaglowiec staje się domem, w którym załoga szkolna stanowi mikrospołeczność rówieśników, a kadra odgrywa rolę wspierającą młodzież w rozwoju (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2019). Uczestnicy nie tylko żeglują, zwiedzają nowe miejsca w innych krajach, uczestniczą w zajęciach edukacyjnych czy uczą się obsługi żaglowca. Mierzą się ze swoimi słabościami, pokonując je i przekraczając własne ograniczenia (Romaniuk, 2015a). Wspomaga to realizację celów rozwojowych adolescencji (Romaniuk, 2015b). Młodzież po rejsie ma istotnie wyższy poziom samooceny (Romaniuk, 2020b), uogólnionej własnej skuteczności (Romaniuk, 2020a) oraz twardości psychicznej (Romaniuk, 2021). Pokład statku żaglowego w trakcie pełnomorskiej żeglugi to środowisko, które sprzyja rozwojowi młodych ludzi (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2021), pozwala integrować osoby z niepełnosprawnościami (Romaniuk, 2014) oraz powoduje, że osoby żeglujące chcą przekazywać swoją pasję bliskim (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2020).

W trakcie pełnomorskiego rejsu statek żaglowy posiada cechy środowiska sprzyjającego twórczości (McCoy, Evans, 2002). Załoga doświadcza złożonych i różnorodnych widoków, estetycznych i pełnych kolorów, a także ma nieprzerwany kontakt ze środowiskiem naturalnym. Załoga szkolna wypełnia na statku znaczącą liczbę obowiązków, co powoduje, że statek jest dla nich także środowiskiem pracy. Dynamizm żeglugi i wolność, którą wtedy odczuwają to kolejne, pośrednie, lecz istotne, warunki społeczno-psychologiczne sprzyjające twórczości (Vithayathawornwong, Danko, Tolbert, 2003). Pomimo tego, że statkiem dowodzi kapitan, to oficerowie pracują z wachtami młodzieżowymi, w których zarządza starszy wachty, czyli najbardziej doświadczony spośród młodych żeglarzy. Można

⁵² Szkoła pod Żaglami to nazwa kategorii projektów, polegających na organizacji młodzieżowych rejsów żaglowcami, w trakcie których prowadzone są zajęcia edukacyjne lub regularne lekcje oraz wychowanie morskie. Młodzież pełni funkcję pełnoprawnej załogi i pod opieką doświadczonej kadry obsługuje żaglowiec (stawia i zrzuca żagle, steruje, prowadzi nawigację, przygotowuje posiłki, dba o stan techniczny itp.). Szkoła pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego odbywała się na STS Pogoria, Niebieska Szkoła na STS Fryderyk Chopin, Gdańska Szkoła pod Żaglami na STS Generał Zaruski.

więc stwierdzić, że przywództwo jest w pewnym sensie rozproszone, co w przypadku statku jako środowiska sprzyjającemu twórczości, dodatkowo stymuluje kreatywność i produktywność oraz wzmacnia chęć radzenia sobie z przeszkodami (Politis, 2005). Żaglowiec jako miejsce rozwoju młodzieży wypełnia także założenia dotyczące wspierania twórczości w placówkach edukacyjnych (Beghetto, Kaufman, 2014). Młodzież obserwuje twórcze rozwiązywanie problemów przez kadre, a sama jest zachęcana do podobnego podejścia. Ma ku temu sposobność, może samodzielnie odkrywać, podejmować własne decyzje, używać wyobraźni i jest w tym wspierana przez opiekunów. Pozytywne środowisko edukacyjno-wychowawcze, jakim jest żaglowiec, może wspierać także wewnętrzną motywację młodzieży oraz ich chęć ekspresji twórczej (Tsai, Horng, Liu, Hu, Chung, 2015).

Atmosfera panująca na żaglowcu, jakim jest STS Generał Zaruski, jest przyjazna, pozbawiona sztucznych barier pomiędzy uczestnikami a kadre. Załoganci są traktowani podmiotowo, jak dorośli ludzie, co powoduje, że swoim zachowaniem i działaniami starają się sprostać wymaganiom, stawianym przez kapitana, oficerów i wychowawców. Pomoc, serdeczność i zrozumienie, które kadra okazuje uczestnikom, tworzy niepowtarzalny klimat środowiska, w którym można się bezpiecznie rozwijać. Zachęcanie do rozwoju, wsparcie emocjonalne i pozytywna atmosfera wiąże się z pozytywnym zaangażowaniem uczniów, wyrażaniem siebie i pomysłowością, a także przekłada się na większą liczbę rozszerzonych i odkrywczych interakcji w grupie (Gajda, Beghetto, Karwowski, 2017). Wychowanie morskie, realizowane na pokładzie wspiera rozwój otwartości i niezależności (Romaniuk, 2020c), które są kluczowymi cechami dla twórczej aktywności (Karwowski, Jankowska, 2016). Pozytywna atmosfera na pokładzie i przyjazne środowisko społeczne mogą powodować, że młodzież odczuwa satysfakcję z takiej organizacji życia, co wiąże się z chęcią uwolnienia i obleczenia w czyn narastającego potencjału twórczego, wynikającego z przeżywanych przygód, dumy z wykonywanych obowiązków oraz poczucia wolności (Turnipseed, 1994). Motywacja zewnętrzna, podsycana przez kadre, dodatkowo wspiera rozwój postaw twórczych młodzieży, synergicznie współdziałając z motywacją wewnętrzną (Gralewski, Karwowski, 2011).

Biorąc pod uwagę powyższe, „postawa twórcza zdaje się być trwałym zaciekawieniem wobec rzeczy i ludzi, powiązaniem z wrażliwością na występujące w nich braki i niedoskonałości oraz z aktywnością ukierunkowaną

na ich eksplorację i doskonalenie” (Stanisławiak, 2013, s. 51). Cechami takiej postawy twórczej są otwartość, chłonność wydarzeń i poglądów, zdolność konstruowania nowych systemów poznawczych, wrażliwość, tolerancyjność, nonkonformizm, wyobraźnia twórcza oraz refleksyjność (Popek, 1988). Cechami ludzi twórczych są ciekawość poznawcza, przewaga in-trowertyzmu nad ekstrawertyzmem, silna motywacja, wytrwałość i upór, nonkonformizm w myśleniu i działaniu, a także krytycyzm wobec siebie i swojej działalności (Kozielecki, 1980). W pewnym sensie, przytoczona definicja oraz cechy częściowo określają człowieka, którego chciał wykształcić Mariusz Zaruski, prowadząc wychowanie morskie (Romaniuk, 2018).

Zakres działań twórczych młodzieży w trakcie rejsu

Rozważania te prowadzą do wniosku, że wychowanie morskie może być czynnikiem, który sprzyja uzewnętrznieniu potrzeby twórczości wśród uczestników rejsów. Jest ona realizowana poprzez różnego rodzaju przejawy, wytwory pracy intelektualnej czy rzemiosło. Nie wykluczone, że młodzi ludzie podejmują podobne aktywności twórcze niezależnie od rejsu, w jego trakcie niejako je kontynuując. Rejs może wzbudzać potrzebę lub też kreować okazje do tego, by młodzież mogła takie działania podejmować. Przejawy twórczości młodych uczestników rejsów można ująć w proponowanych kategoriach, związanych z wytworami:

- Twórczość rzemieślnicza, obejmująca przedmioty codziennego użytku (np. stopery do drzwi uplecione z liny, drewniane wieszaki na ubrania, elementy wyposażenia kuchennego, dekoracje).
- Twórczość literacka, obejmująca wiersze, piosenki, sprawozdania itp.
- Twórczość plastyczna, obejmująca rysunki, malunki, memy itp.
- Twórczość audiowizualna, obejmująca nagrywanie filmów (wraz z przygotowaniem scenariusza, rekrutacją aktorów, reżyserią i postprodukcją), robienie zdjęć itp.
- Twórczość związana ze światem idei (pomysły rozwiązywania problemów np. tych napotkanych w mikrospołeczności załogi, żeglarskich, społecznych itp.) oraz postawami (transgresje)
- Twórczość obejmująca inne niż wymienione wcześniej przejawy.

Wymienione kategorie mogą, a nawet powinny być rozszerzane, aktualizowane i rozbudowywane. Twórczość rzemieślnicza jest najczęściej wy-nikiem bezpośredniej potrzeby posiadania danego narzędzia lub przedmiotu,

a ze względu na jego niedostępność na statku, można spróbować je stworzyć samodzielnie, z dostępnych materiałów. Twórczość artystyczna dotyczy najczęściej wydarzeń mających miejsce w trakcie rejsu, zabawnie puentuje statkową rzeczywistość, unieśmiertelnia swoich bohaterów oraz pełni funkcję kronikarską. W trakcie Gdańskiej Szkoły pod Żaglami na STS Generał Zaruski, Szkoły pod Żaglami na STS Pogoria, Niebieskiej Szkoły na STS Fryderyk Chopin czy rejsów harcerskich i młodzieżowych na s/y Zawisza Czarny powstaje wiele wytworów. Prawie na każdym rejsie młodzi uczestnicy realizują potrzebę twórczości w jeden lub więcej z wymienionych sposobów. Te zaobserwowane przejawy twórczości materialnej, niematerialnej oraz związanej z postawami, były przyczyną chęci poznania, na podstawie wyników KANH, wymiarów postawy twórczej i odtwórczej uczestników oraz ewentualnych w nich zmian, zachodzących w trakcie rejsu.

Cel badań, charakterystyka próby i metodologia

Celem badania jest analiza twórczych zachowań młodzieży, biorącej udział w pełnomorskich rejsach typu Szkoła pod Żaglami, w trakcie których realizowane jest wychowanie morskie. Postawiono następujące hipotezy: poziom zachowań heurystycznych oraz nonkonformistycznych uczestników rejsu będzie istotnie wyższy po rejsie niż przed nim. Rejs zmienia postawy uczestników w zakresie konformizmu i zachowań algorytmicznych w stronę nonkonformizmu i zachowań heurystycznych.

W badaniach wzięli udział młodzi ludzie, stanowiący załogę szkolną żaglowca STS Generał Zaruski w trakcie rejsu Gdańskiej Szkoły pod Żaglami (GSpŻ) 2019. Rekrutacja uczestników GSpŻ trwała od 1 marca do 19 kwietnia 2019 r. Uczestnikami mogli być zarówno uczniowie szkół średnich, jak i studenci w wieku 15–25 lat, pochodzący z terenu całej Polski. Warunkiem uczestnictwa w rejsie GSpŻ był udział w rekrutacji, która odbywała się na zasadach konkursu. Zadaniem kandydatów było napisanie listu motywacyjnego uzasadniającego chęć udziału w rejsie oraz przygotowanie wybranego elementu programu merytorycznego GSpŻ, poświęconego tematyce morskiej i bezpośrednio związanego z trasą odbywanego rejsu. Uczestnicy, którzy byli uczniami szkół w Gdańsku otrzymywali dofinansowanie z budżetu Miasta Gdańsk, realizowane przez Gdański Ośrodek Sportu. Cena rejsu dla ucznia z Gdańska wynosiła 2000 złotych za

osobę za cały rejs, a cena dla ucznia spoza Gdańska wynosiła 3600 zł. Rejs odbywał się w dniach 10–28 lipca 2019 r. W jego trakcie przepłynięto 1280 mil morskich w ciągu 226 godzin żeglugi i odwiedzono dziewięć portów (Hel, Fårösund, Sztokholm, Mariehamn, Bäckö, Tallin, Pärnu, Ryga, Kłajpeda). Próbę badaną stanowiło 19 osób, 10 dziewcząt i 9 chłopców w wieku od 15 do 19 lat, czyli wszyscy zakwalifikowani uczestnicy rejsu. Jedna uczestniczka była starsza i miała 22 lata. Dobór próby był celowy i wynikał z jej dostępności. Uczestnicy z Gdańska w liczbie 14 osób (7 chłopców, 7 dziewcząt) stanowili większość załogi szkolnej, a uczestników spoza Gdańska było pięcioro (2 chłopców, 3 dziewczęta).

Plan badań został przygotowany przed rejssem Gdańskiej Szkoły pod Żaglami 2019 r. Informacje o badaniu i jego zakresie wysłano do rodziców niepełnoletnich uczestników oraz do uczestników pełnoletnich. Uzyskano zgody opiekunów na udział ich podopiecznych w badaniu oraz zgody od uczestników pełnoletnich.

Zastosowano Kwestionariusz Twórczego Zachowania S. Popka (KANH), trafne narzędzie, dzięki któremu można przewidzieć poziom podejmowanej aktywności twórczej (Karwowski, Gralewski, 2013). Przeprowadzono dwa pomiary. Pierwszego pomiaru dokonano w pierwszej dobie rejsu. STS General Zaruski, czyli statek, na którym odbywał się rejs Gdańskiej Szkoły pod Żaglami, stał zacumowany w porcie Hel, a załoga była wolna od innych obowiązków. Drugiego pomiaru dokonano w trakcie żeglugi, w ostatniej dobie rejsu. Statek był w morzu, w drodze z Kłajpedy do Gdańska. Załogę zwolniono z obowiązków pełnienia wacht i dano czas na wypełnienie kwestionariusza. Przed każdym pomiarem udzielono instruktażu dotyczącego sposobu wypełniania kwestionariuszy oraz rozwiano wątpliwości respondentów dotyczące badania. Wszystkie kwestionariusze zostały wypełnione prawidłowo i nie było w nich braków danych.

Teoretyczne ujęcie postawy twórczej

W rozumieniu Stanisława Popka (2010, s. 23) postawa twórcza to „aktywny stosunek do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości, a także własnego „ja”. Składają się na nią sfera poznawcza i sfera charakterologiczna.

Sfera poznawcza dotyczy możliwości intelektualnych i jest związana z wyczuleniem na bodźce, uzdolnieniami percepcyjnymi, rozumieniem i zapamiętywaniem informacji, a także przetwarzaniem ich oraz tworzeniem

nowych za pomocą wyobraźni, intuicji i myślenia dywergencyjnego, które prowadzi do opracowania większej liczby rozwiązań. Sfera poznawcza jest mierzona skalą Zachowań Heurystycznych. Cechy przeciwstawne mierzonym składają się na skalę Zachowań Algorytmicznych, które są charakterystyczne dla myślenia konwergencyjnego, które prowadzi do jednego poprawnego rozwiązania. Oba wspomniane wymiary są ważne, ponieważ mierzone cechy są traktowane jako wartości dynamiczne. Osoba, która prezentuje zachowania algorytmiczne, będzie raczej reprodukowałą i odtwarzała, skupi się na logicznej, lecz sztywnej intelektualnie i bierną poznawczo analizie. Refleksyjność takiej osoby jest ograniczona, pomysłowość niewielka, a przetwarzanie informacji i tworzenie niezbyt sprawne. Osoba prezentująca zachowania heurystyczne to jej przeciwieństwo. Jest samodzielna i aktywna w obserwacji i uczeniu się, posiada wyobraźnię twórczą i sprawnie z niej korzysta. Ponadto charakteryzuje się giętkością intelektualną, refleksyjnością i twórczością.

Strefa charakterologiczna jest związana z potencjalnymi możliwościami poznawczymi i dotyczy zespołu cech, które umożliwiają ich aktywne realizowanie. Pomiar jest dokonywany w ten sam sposób jak w przypadku sfery poznawczej, lecz na jej przeciwległych biegunach znajdują się postawy konformistyczna i nonkonformistyczna. Konformiści są pasywni, ulegli, mniej samodzielni, gorzej zorganizowani, zależni od innych, mają niskie poczucie własnej wartości, trudno się adaptują, a także nie są krytyczni. Nonkonformiści są aktywni, niezależni, samodzielni, elastyczni, oryginalni, konsekwentni, odważni, otwarci, ekspresyjni, wytrwali, samokrytyczni i charakteryzują się wysokim poczuciem własnej wartości.

Przewaga zachowań heurystycznych nad algorytmicznymi oraz nonkonformizmu nad konformizmem to wyznaczniki postawy twórczej według KANH. Bezpośrednie środowisko oraz kultura oddziałująca na osobę stymuluje jej aktywność twórczą. Motywacja jest wzmacniana przez pozytywną ocenę aktywności twórczej, co prowadzi do samosterowności i poczucia satysfakcji (Popek, 1996). Osoba twórcza to osoba, która jest elastyczna i otwarta, potrafi konstruować nowe systemy poznawcze, chłonie wiedzę i doświadczenia, a także jest wrażliwa i tolerancyjna (Crutchfield, 1961).

Można wyróżnić umiejętności i cechy osób twórczych, mające szczególne znaczenie w trakcie Szkoły pod Żaglami, przydatne przede wszystkim w dorosłym życiu. Będą to: łatwość w konstruowaniu wypowiedzi;

zdolność do szybkiego przystosowania się do sytuacji; dokładna analiza zdarzeń i dążenie do zrozumienia ich przyczyn; ciekawość świata i myślenie krytyczne; samodzielność w myśleniu, ale umiejętność pracy zespołowej; otwartość na nowe rzeczy; postrzeganie przeszkód jako wyzwań. Są one wskaźnikami natężenia cech posiadanych przez osoby nonkonformistyczne. Cechy te to twórczość werbalna, refleksyjność, uczenie się (samodzielne, przez zrozumienie, rekonstruktywne), aktywność poznawcza i samoorganizacja. Mogą także wskazywać cechy osób prezentujących zachowania heurystyczne, takie jak: elastyczność adaptacyjna, samodzielność (obserwacyjna, intelektualna, uczenia się itp.), tolerancyjność, odwaga, odporność i wytrwałość, odwaga, konsekwencja i odpowiedzialność.

Wyniki badań

Rozkład wyników sprawdzany testem Shapiro-Wilka jest zgodny z normalnym w obu pomiarach wszystkich czterech podskal: K ($p < 0,152$ i $p < 0,148$), A ($p < 0,492$ i $p < 0,406$), N ($p < 0,231$ i $p < 0,374$) oraz H ($p < 0,300$ i $p < 0,459$). Analiza testem t Studenta dla prób zależnych wykazała istotne statystycznie różnice pomiędzy pierwszym, a drugim pomiarem skali K ($t(19) = -2,244$, $p < 0,038$). Test nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy pomiarami skali A ($t(19) = -0,377$, $p < 0,711$), skali N ($t(19) = -0,262$, $p < 0,796$) ani skali H ($t(19) = -1,445$, $p < 0,166$). Wyniki skali K są ze sobą bardzo silnie skorelowane ($r = 0,925$, $p < 0,001$). Miara wielkości efektu d Cohena jest średnia ($d = 0,51$) (tab. 25).

W podziale na płeć, rozkład wyników u dziewcząt sprawdzany testem Shapiro-Wilka jest zgodny z normalnym w obu pomiarach wszystkich czterech podskal: K ($p < 0,543$ i $p < 0,360$), A ($p < 0,179$ i $p < 0,656$), N ($p < 0,641$ i $p < 0,456$) oraz H ($p < 0,060$ i $p < 0,680$). Analiza testem t Studenta dla prób zależnych nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy pomiarami skali K ($t(10) = -1,646$, $p < 0,134$), skali A ($t(10) = -0,151$, $p < 0,883$), skali N ($t(10) = 0,246$, $p < 0,881$) ani skali H ($t(10) = -0,991$, $p < 0,348$).

Rozkład wyników u chłopców sprawdzany testem Shapiro-Wilka jest zgodny z normalnym w obu pomiarach trzech podskal: K ($p < 0,147$ i $p < 0,696$), A ($p < 0,184$ i $p < 0,664$) oraz N ($p < 0,332$ i $p < 0,309$). W przypadku skali H, rozkład wyników jedynie w pierwszym pomiarze nie odbiega od normalnego ($p < 0,419$ i $p < 0,019$). Analiza testem t Studenta dla prób zależnych nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy pomiarami skali K

($t(9)=-1,455$, $p<0,184$), skali A ($t(9)=-0,860$, $p<0,415$), ani skali N ($t(9)=-0,857$, $p<0,416$). Różnice pomiędzy wynikami skali H u chłopców w pierwszym i w drugim pomiarze, sprawdzane testem znaków rangowanych Wilcoxon nie są istotnie statystyczne ($Z=-0,991$, $p<0,332$).

Tabela 25. Wyniki pomiaru KANH przed i po rejsie

	Wyniki pomiaru KANH							
	Przed rejsiem				Po rejsie			
	K	A	N	H	K	A	N	H
<i>M</i>	10,84	14,05	19,74	19,89	11,79	14,37	20	20,84
<i>SD</i>	4,882	4,034	4,214	4,725	4,602	4,003	5,055	4,586
<i>Me</i>	10	13	21	20	12	14	20	22
<i>Mo</i>	6	12	21	14	12	11	16	24
<i>Ske</i>	0,766	0,156	-0,471	0,105	0,889	0,441	-0,095	-0,555
<i>K</i>	0,314	-1,041	-0,775	-1,27	1,416	-0,183	-0,334	-0,241
<i>Min</i>	4	7	12	13	4	7	9	11
<i>Max</i>	21	21	26	28	23	22	28	28

Źródło: badania własne.

K = skala konformizmu, A = skala zachowań algorytmicznych, N = skala nonkonformizmu, H = skala zachowań heurystycznych

M = średnia, *SD* = odchylenie standardowe, *Me* = mediana, *Mo* = modalna, *Ske* = skośność, *K* = kurtoza, *Min* = minimum, *Max* = maksimum

Poszukiwano zmian w pojedynczych cechach. Zauważono istotny spadek poziomu zależności ($t(18)=-2,650$, $p<0,016$) oraz istotny wzrost poziomu odporności i wytrwałości ($t(18)=2,111$, $p<0,049$).

W porównaniu z polskimi grupami normalizacyjnymi wyniki uczniów GSpŻ plasują się następująco. Wyniki uczestniczek GSpŻ na skali K w pierwszym i w drugim pomiarze plasują się w 6 stopniu, na skali N w pierwszym i w drugim pomiarze plasują się w 7 stopniu, na skali A w pierwszym i w drugim pomiarze w stopniu 6, a na skali H w pierwszym pomiarze w stopniu 5, a w drugim pomiarze w stopniu 6. Wyniki uczestników GSpŻ na skali K w pierwszym pomiarze plasują się w 5 stopniu, a w drugim pomiarze w 6 stopniu, na skali N w pierwszym i w drugim pomiarze plasują się w 5 stopniu, na skali A w pierwszym i w drugim pomiarze w stopniu 5, a na skali H w pierwszym i w drugim pomiarze w stopniu 8.

Wnioski

Różnice w pomiarach dokonanych narzędziem KANH nie są istotne statystycznie. Przeprowadzone badanie nie pozwala stwierdzić jednoznacznie, że rejs Szkoły pod Żaglami zmienia postawy uczestników w zakresie mierzonych zachowań. Może wynikać to z faktu, że rejs trwał jedynie 18 dni, co jest niezbyt długim oddziaływaniem. Ponadto, rozwiązywania KANH można się nauczyć, a wspomniany okres mógł być zbyt krótki by respondenci zapomnieli, w jaki sposób odpowiadali w trakcie pierwszego pomiaru. Co więcej, zajęcia edukacyjne prowadzone w trakcie rejsu nie były ukierunkowane na „uczenie twórczości”, lecz raczej wspierały postawy już prezentowane.

Z kolei oddziaływania w trakcie rejsu i przeżywane przez uczestników emocje są intensywne, co mogłoby prowadzić do chęci kanalizacji skumulowanego potencjału i energii twórczej oraz uwolnienia ich w postaci wytworów. W praktyce chęć ekspresji twórczej uczestników jest przejawiana spontanicznie i stanowi poniekąd źródło kultury żeglarskiej. Inspiracją do twórczości i jednocześnie jej przedmiotem mogą być wydarzenia na rejsie, kontakt z naturą, oderwanie się od prozy życia na lądzie czy własne przeżycia.

Być może warto rozważyć systemowe rozwiązania, mające na celu kierowanie aktywności twórczej uczestników np. poprzez organizację warsztatów z prac bosmańskich. Obserwacje wskazują, że część uczestników jest zainteresowana pracami technicznymi, więc mogą one stać się jedną z wielu możliwości realizacji twórczego potencjału młodzieży.

Wychowanie morskie i rejsy typu Szkoła pod Żaglami tworzą niepowtarzalne środowisko wychowawcze i mogą wspierać rozwój młodzieży na różnych płaszczyznach. Należy dokładniej przemyśleć i zbadać kwestię rozwijania twórczości młodzieży w trakcie rejsów, aby móc efektywniej wykorzystać czas spędzony na pokładzie żaglowca.

Bibliografia

- Beghetto, R.A., Kaufman, J.C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. doi: 10.1080/13598139.2014.905247
- Crutchfield, R.S. (1961). *The Creative Process, Conference of the Creative Person*. Berkeley, California: Institute of Personality Assessment and Research.

- Gajda, A., Beghetto, R.A., Karwowski, M. (2017). Exploring creative learning in the classroom: A multi-method approach. *Thinking Skills and Creativity*, 250–267. doi: 10.1016/j.tsc.2017.04.002
- Gralewski, J., Karwowski, M. (2011). Zmotywowana kreatywność: synergia motywacyjna postawy twórczej młodzieży. *Chowanna*, 36(1), 45–58.
- Karwowski, M., Gralewski, J. (2013). Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH: (konstruktywnie krytyczna) analiza psychometryczna. W: M. Kuśpit (red.) *Barwy twórczości* (s. 211–243). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Karwowski, M., Jankowska, D.M. (2016). Four Faces of Creativity at School. W: R.A. Beghetto, J.C. Kaufman, *Nurturing creativity in the classroom* (s. 337–354). New York: Cambridge University Press.
- Kozielecki, J. (1980). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: PIW.
- McCoy, J.M., Evans, G.W. (2002). The Potential Role of the Physical Environment in Fostering Creativity. *Creativity Research Journal*, 14(3–4), 409–426. doi: 10.1207/S15326934CRJ1434_11
- Politis, J.D. (2005). Dispersed leadership predictor of the work environment for creativity and productivity. *European Journal of Innovation Management*, 8(2), 182–204. doi: 10.1108/14601060510594693
- Popek, S. (1988). *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Popek, S. (1996). *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2010). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Romaniuk, M.W. (2014). Żeglarstwo morskie osób niepełnosprawnych jako sposób ich aktywizacji, rehabilitacji i integracji. W: K. Heland-Kurzak, *Poszukiwania badawcze doktorantów. Konceptualizacja, problematyzacja, operacjonalizacja* (s. 101–116). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Romaniuk, M.W. (2015a). Człowiek w konfrontacji z żywiołem – sytuacje graniczne na morzu. W: S. Jaronowska (red.), *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne* (s. 360–368). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Romaniuk, M.W. (2015b). Szkoła pod Żaglami a realizacja celów rozwojowych okresu adolescencji. W: M.J. Szymański, B. Przybylski (red.), *W kręgu współczesnych problemów edukacyjnych* (s. 225–254). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Romaniuk, M.W. (2016). Wybrane projekty wychowania morskiego realizowane w Polsce. *Szkice Humanistyczne*, 39(1–2), 139–149.
- Romaniuk, M. W. (2018). Mariusz Zaruski jako prekursor wychowania morskiego w Polsce. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 574(9), 3–13. doi: 10.5604/01.3001.0012.8069

- Romaniuk, M.W. (2020a). Nieprzeciętna młodzież a edukacja nieformalna w praktyce – poczucie własnej skuteczności młodych uczestników pełnomorskich rejsów a różne realizacje Szkoły pod Żaglami. W: B. Cieśleńska, E. Wiśniewska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w teorii i praktyce szkolnej* (s. 393–408). Płock: Wydawnictwo Naukowe Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku.
- Romaniuk, M.W. (2020b). Samoocena młodych uczestników pełnomorskich rejsów a różne realizacje Szkoły pod Żaglami. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 65(2(256)), 177–189. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2020-2.10>
- Romaniuk, M.W. (2020c). Wychowanie morskie i jego miejsce wśród koncepcji pedagogicznych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 590(5), 3–16. doi: 10.5604/01.3001.0014.1161
- Romaniuk, M.W. (2021). The Role of Sail Training as a Factor Strengthening the Hardiness of Extraordinary Youth. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(32), 179–192. doi: 10.12775/PBE.2021.010
- Romaniuk, M.W., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2019). Żeglarstwo morskie w oczach młodzieży – wyobrażenia, obawy i oczekiwania. *Edukacja*, 4(151), 123–138. doi: 10.24131/3724.190409
- Romaniuk, M.W., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020). Pasja żeglarstwa jako element transferu międzypokoleniowego. *Kultura i Edukacja*, 1(127), 180–194. doi: 10.15804/kie.2020.01.11
- Romaniuk, M.W., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). A seagoing sailing yacht as a development environment for sailing people. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 36, 145–165. doi: 10.25951/4384
- Stanisławiak, E. (2013). Możliwości i ograniczenia w kształtowaniu postaw twórczych. W: A. Kosieradzka (red.), *Metody i techniki pobudzania kreatywności w organizacji i zarządzaniu* (s. 49–82). Kraków: edu-Libri.
- Tsai, C.Y., Horng, J.S., Liu, C.H., Hu, D.C., Chung, Y.C. (2015). Awakening student creativity: Empirical evidence in a learning environment context. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 17, 28–38. doi: 10.1016/j.jhlste.2015.07.004
- Turnipseed, D. (1994). The relationship between the social environment of organizations and the climate for innovation and creativity. *Creativity and innovation management*, 3(3), 184–195. doi: 10.1111/j.1467-8691.1994.tb00172.x
- Vithayathawornwong, S., Danko, S., Tolbert, P. (2003). The role of the physical environment in supporting organizational creativity. *Journal of Interior Design*, 29(1–2), 1–16. doi: 10.1111/j.1939-1668.2003.tb00381.x

Maria Trzcińska-Król

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7018-1922>

Postawa twórcza studentów kierunków pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej

Abstrakt: W prezentowanym artykule autorka postanowiła bliżej przyjrzeć się postawie twórczej studentów, którzy w przyszłości mogą podjąć pracę w szkole i stać się osobami, które będą kształtować przyszłe pokolenia. A ich doświadczenia, postawy, wiedza z zakresu twórczości będą wpływać na ich postrzeganie procesów uczenia i prowadzenie lekcji. Celem badania było poznanie opinii studentów (N=47) na temat postawy twórczej oraz diagnoza ich postaw twórczych. Przedmiotem ankiety uczyniono m.in.: cechy i właściwości postawy twórczej, strefy funkcjonowania nauczyciela, w których powinien wykazywać postawę twórczą. Postawę twórczą zbadano kwestionariuszem KANH Stanisława Popka. W badaniach sformułowano następujące problemy badawcze: *Jakie cechy i właściwości wiążą się z postawą twórczą w opiniach studentów?, W jakich obszarach działalności, według studentów, nauczyciele powinni wykazywać postawę twórczą?, Jakie jest nasilenie postawy twórczej studentów?.* W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że studenci potrafią scharakteryzować postawę twórczą oraz uważają, iż nauczyciele powinni być twórczy. Jednakże jako główne aspekty postawy twórczej nauczyciela wskazywali na obszary pracy zawodowej, a tylko co piąta osoba mówiła o postawie twórczej także w życiu prywatnym. Przeprowadzone badania pozwoliły także na określenie wyrazistości cech określających postawę twórczą i zaklasyfikowanie co piątego respondenta, przyszłego nauczyciela, do grupy z wyraźnie przejawiającymi się postawami twórczymi. Twórcza postawa nauczyciela kształtuje także twórcze postawy uczniów, dlatego tak ważne jest, aby nauczyciel potrafił zadziwić, zaintrygować, zachwycić i pozostaje jedynie mieć nadzieję, że badani studenci, charakteryzujący się postawę twórczą, posiadający predyspozycje, a także wiedzę z zakresu twórczości będą nauczycielami, którzy będą potrafili wyzwolić w swoich podopiecznych twórczość.

Słowa kluczowe: postawa twórcza, studenci, nauczyciele, KANH

Creative attitude of students of pedagogical faculties at The Maria Grzegorzewska University

Abstract: In the presented article, the author decided to take a closer look at the creative attitude of students, who in the future may take up work at school and become people who will shape future generations. And their experiences, attitudes, and knowledge of creativity will influence their perception of learning processes and conducting lessons. The aim of the study was to find out the opinions of students (N=47) on the creative attitude and to diagnose their creative attitudes. The subject of the survey included, among others: the features and properties of the creative attitude, zones of the teacher's functioning, in which he should demonstrate a creative attitude. The creative attitude was examined with the KANH questionnaire by Stanisław Popek. The following research problems were formulated in the study: What qualities and characteristics are associated with creative attitude in students' opinions?, In what areas of activity, according to students, should teachers show creative attitude?, What is the intensity of students' creative attitude? In the study, the diagnostic survey method was used. Based on the analysis, it can be concluded that students can characterize the creative attitude and believe that teachers should be creative. However, they pointed to areas of professional work as the main aspects of a teacher's creative attitude, and only one in five spoke of a creative attitude in private life as well. The research also made it possible to determine the expressiveness of the features defining the creative attitude and to classify every fifth respondent, a future teacher, to the group with clearly manifested creative attitudes. The teacher's creative attitude also shapes the students' creative attitudes, that is why it is so important for the teacher to be able to amaze, intrigue, delight, and it only remains to hope that the students surveyed, characterized by a creative attitude, having predispositions, as well as knowledge in the field of creativity, will be teachers who will be able to liberate creativity in their charges.

Keywords: creative attitude, students, teachers, KANH

Wprowadzenie

Twórczość jest nieodłącznym elementem natury człowieka, a każdy z nas jest potencjalnym twórcą (Popek, 2003). Twórczość pozwala na przekraczanie granic, utartych schematów, wzbogacanie świata i jednostek poprzez inicjowanie, poszukiwanie, doskonalenie. Kształtuje nowe struktury, tworzy pozytywne wartości, a siłą napędową tych działań jest dążenie do potwierdzenia i wzrostu własnej osoby (Kozielecki, 1987). Jest także spotkaniem człowieka z jego światem, a sam akt twórczy jest związkiem ze światem (May, 1994). Pragnieniem każdego człowieka jest nie tylko „być w sobie”, lecz także „być w świecie”, czyli działać i odnosić sukcesy,

tworzyć nowe dzieła, zyskiwać oddźwięk i uznanie innych (Suchodolski, 1974). Systematyczna twórczość rozwija osobowość człowieka, sprawia, że nie ulega wpływom innych osób czy przekazów medialnych, ale potrafi z nimi obcować i rozwijać własną osobowość (Góralski, 1986), jest tolerancyjny wobec treści wieloznacznych, odporny na indoktrynację oraz dogmatyzm, sprzeczne poglądy (Szmidt, 2017). Twórczość jest sposobem „do trwałego wyrażania siebie, do efektywnej samorealizacji, do skutecznej samoochrony. [...] to podstawowy środek do przewycięzania błędu, równie dobrze indywidualnego, co grupowego” (Góralski, 1998, s. 32).

Postawa twórcza

Stanisław Popek charakteryzuje postawę twórczą, jako ukształtowaną właściwość poznawczą i charakterologiczną, nastawienie, gotowość do przekształcania świata, rzeczy, własnej osobowości. Inaczej mówiąc jest to aktywny stosunek jednostki do świata i życia, przejawiający się w potrzebie poznawania i świadomego przekształcania zastanej rzeczywistości (Popek, 1988). W późniejszych opracowaniach Popek przyjął, że na postawę twórczą składają się dwie główne sfery, tj. poznawcza i charakterologiczna. Sfera poznawcza jest wynikiem dyspozycji intelektualnych jednostki i wiąże się z „możliwościami instrumentalnymi, tj. wysoką wrażliwością i zdolnością w postrzeganiu (uzdolnienia percepcyjne), zapamiętywaniu, a głównie w przetwarzaniu i wytwarzaniu nowych informacji, a to za sprawą wyobraźni, intuicji i myślenia dywergencyjnego” (Popek, 2004, s. 23). Strefa ta została przez autora nazwana zachowaniami heurystycznymi. Drugą sferę stanowi zespół cech charakterologicznych, które zapewniają aktywne realizowanie się potencjalnych możliwości poznawczych osoby twórcy. Popek (2004, s. 24) przyjmuje „nadrzędność osobowości w stosunku do zdolności i uzdolnień specjalnych, [...] efektywne realizowanie się predyspozycji poznawczych możliwe jest jedynie we współdziałaniu z innymi cechami osobowości określanymi umownie jako postawa nonkonformistyczna lub konformistyczna”. Przeciwnością postawy twórczej, jest postawa odtwórcza, która charakteryzuje się zachowaniami algorytmicznymi w sferze poznawczej i konformizmem w sferze charakterologicznej.

Zadaniem nauczyciela jest pomóc uczniom w zdobywaniu nowych umiejętności, doskonaleniu już posiadanych, osiągnięciu celów wyznaczonych przez program nauczania danego przedmiotu. To, jakie wykorzysta

metody i narzędzia, zależne jest od wiedzy, umiejętności, dostrzeganych potrzeb. Nauczyciel w klasie nie jest tylko osobą przekazującą wiedzę zgodną z podstawą programową danego przedmiot, ale jest kreatorem sytuacji dydaktycznych, musi często być innowacyjny, elastyczny, dostosowując metody i formy pracy do grupy oraz sytuacji w klasie, tak aby osiągnąć cele nauczania. Sukcesy szkole dzieci są uwarunkowane od roli procesów twórczych w nauczaniu (Clark, 1996, za: Cropley, 2008). Według Krzysztofa Rubachy (2000 za: Kosiba, Madejski, 2014) społeczna rola nauczyciela rozciągnięta jest pomiędzy dwoma biegunami, tj. adaptacyjnym, przedmiotowym oraz heurystycznym, podmiotowym. To właśnie aspekt heurystyczny pozwala mu na twórcze podejście do edukacji, kreowanie nowych sytuacji, wymykanie się schematom i stereotypom na rzecz innowacji, wprowadzania zmian, dostrzegania w uczniach „inności” i zachęcania ich do poszukiwań i odnajdywania własnych pasji, wyzwalania w wychowanku jego potencjału, a tym samym wspierania kreatywność. Samoświadomość nauczycieli pozwala im lepiej zrozumieć m.in. swoich uczniów i pomagać w rozwoju nowych kompetencji i doskonalić te, które już posiadają (Kowalski, Szynkarczyk, 2014). Takich nauczycieli możemy najczęściej spotkać w liceach (Bernacka, Pufal-Struzik, Gierczyk, 2019). Są oni przewodnikami osobowościowymi i naukowymi dla uczniów. Z kolei uczniowie wspierani przez twórczych nauczycieli są bardziej zmotywowani, aktywni, bardziej od innych zaangażowani w działania, które wymagają rozwiązywania problemów (Schacter, Thum, Zifkin, 2006), są częściej zorientowani na przyszłość i częściej podejmują ryzyko (Guziuk-Tkacz, 2011). Osoba wykazująca postawę twórczą jest w stanie zauważyć i docenić zachowania twórcze innych osób (Nęcka, 1985). „Każdy nauczyciel [...] może odkrywać w uczniu jego twórczy potencjał i wspierać go w jego rozwoju, ale by to uczynić, sam musi poszukiwać własnej ścieżki rozwoju osobowego i profesjonalnego, prowadzącej do aktywności twórczej” (Karkut, 2018, s. 101).

Założenia metodologiczne

Celem badania było poznanie opinii studentów na temat postawy twórczej. Przedmiotem badania były m.in.: cechy i właściwości postawy twórczej, strefy funkcjonowania nauczyciela, w których powinien wykazywać postawę twórczą oraz postawa twórcza studentów.

Zasadność badań w tej grupie osób była podyktowana rosnącym wpływem pandemii i wykorzystaniem narzędzi IT w pracy nauczyciela oraz coraz większym zwróceniem uwagi na elementy twórcze i kreatywne w procesach kształcenia, wspierania uczniów zdolnych i kreatywnych, a także zapotrzebowaniem rynku na jednostki twórcze. W 1950 r., zapotrzebowanie to wynosiło 3% populacji, w 1975 r. już 5%, w 2000 r. osiągnęło poziom 7,5%, a w 2016 r. – 10% (za: Popek, 2016). Dlatego też pojawiają się pytania: Czy obecny system edukacyjny zapewnia efektywny rozwój uzdolnień twórczych?, Czy szkoła może być „pracownią” rozwoju twórczości?, Czy w szkole jest miejsce dla twórczych uczniów i twórczych nauczycieli?, Od czego zależy jakość edukacji?. Innym elementem postulującym za tym, aby przeprowadzić badania wśród przyszłych nauczycieli, jest możliwość zbadania ich własnej ścieżki edukacyjnej odnoszącej się do zagadnień postawy twórczej spotkanych przez nich nauczycieli, jak również ich własnej postawy, która będzie wpływać na ich postrzeganie procesów uczenia i prowadzenie lekcji, a przecież uczniowie „z dwóch modeli uczenia się – twórczego i opartego na autorytecie nauczyciela – wolą ten pierwszy, uczą się też szybciej i lepiej w sytuacjach wymagających od nich podejścia kreatywnego” (Szmidt, 2017, s. 55). Z kolei Dorota Klus-Stańska (2008) podkreśla, że nietwórczy nauczyciel ani nie rozumie twórczości, ani nie potrafi jej wyzwalać w uczniach, w zetknięciu z nią odczuwa niepokój oraz bezradność, w skrajnych sytuacjach nawet wrogość.

W badaniach sformułowano następujące problemy badawcze:

1. *Jakie cechy i właściwości wiążą się z postawą twórczą w opiniach studentów?*
2. *W jakich obszarach działalności, według studentów, nauczyciele powinni wykazywać postawę twórczą?*
3. *Jakie jest nasilenie postawy twórczej studentów?*

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Skonstruowano elektroniczny kwestionariusz ankiety dla studentów z wykorzystaniem formularza on-line dostępnego poprzez Google Forms oraz wykorzystano gotowe narzędzie KANH Stanisława Popka (2004) do badania postaw twórczych. Kwestionariusz KANH składa się z 60 stwierdzeń, które wchodzi w skład 4 skal (konformizmu – K; nonkonformizmu – N; zachowań algorytmicznych – A; zachowań heurystycznych – H). Skala konformizmu i zachowań algorytmicznych ukazują nasilenie zachowań

odtwórczych, a skala nonkonformizmu i zachowań heurystycznych mierzą nasilenie postawy twórczej. Każda z postaw (twórcza i odtwórcza) jest analizowana poprzez sferę charakterologiczną, emocjonalno-motywacyjną (skala konformizmu w postawie odtwórczej i skala nonkonformizmu w postawie twórczej) oraz cechy strefy poznawczej (skala zachowań algorytmicznych w postawie odtwórczej i skala zachowań heurystycznych w postawie twórczej). Analizę statystyczną zebranych wyników przeprowadzono w programie IBM SPSS oraz MS Excel.

Badania zostały przeprowadzone od lutego do kwietnia 2021 r. wśród studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Wyłoniono grupę studentów kierunku pedagogika i pedagogika specjalna uczęszczających na zajęcia z Nowoczesnych technologii w oddziaływaniach pedagogicznych oraz Projektowania multimedialnych pomocy edukacyjnych. W trakcie tych zajęć studenci przygotowywali autorskie zestawy ćwiczeń, materiałów dydaktycznych z wykorzystaniem aplikacji internetowych oraz oprogramowania do tablicy interaktywnej, czyli byli twórcami autorskich zestawów zadań. Dobór próby był celowy, gdyż przedmioty te są adresowane i zaprojektowane dla osób, które w przyszłości mogą zostać nauczycielami.

W badaniu wzięło udział 47 studentów (45 kobiet, 2 mężczyźni)⁵³ z sześciu różnych specjalności. Średnia wieku badanych wynosiła 21 lat ($M = 20,02$; $SD = 1,053$). Najmłodsza osoba miała 19 lat, a najstarsza 24. Spośród badanych 22 osoby były studentami kierunku pedagogika, a 25 kierunku pedagogika specjalna. Rozkład roku studiów, na którym byli studenci w czasie przeprowadzenia badania, zamieszczony został w tabeli 26.

Tabela 26. Rok studiów

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Procent
pierwszy rok studiów I stopnia	4	8,5
drugi rok studiów I stopnia	16	34,0
trzeci rok studiów I stopnia	21	44,7
pierwszy rok jednolitych studiów magisterskich	6	12,8
Ogółem	47	100,0

Źródło: badania własne.

⁵³ Na kierunki pedagogiczne w głównej mierze zapisują się kobiety, odsetek mężczyzn w tych grupach jest bardzo mały.

Postawa twórcza nauczycieli w opiniach studentów

W pierwszej kolejności poproszono studentów o wskazanie cech charakteryzujących postawę twórczą. Studenci nie mieli problemów, żeby spośród dostępnych cech i zachowań charakteryzujących postawę twórczą i od twórczą wskazać te, które są związane z twórczością (tab. 27). Najczęściej wskazywaną cechą w obszarze motywacyjno-emocjonalnym była oryginalność, otwartość, czy spontaniczność i ekspresja. Najrzadziej utożsamiali postawę twórczą z dominatywnością. W obrębie sfery poznawczej studenci najczęściej wymieniali takie cechy jak: wyobraźnia twórcza, myślenie dywergencyjne, elastyczność intelektualną, czy aktywność poznawczą, a najrzadziej wskazywali na uczenie się rekonstruktywne.

Studenci w obrębie skali nonkonformizmu (sfery charakterologicznej postawy twórczej) średnio wskazywali o cech (min = 2, max = 14). Trzy osoby wskazały 14 cech, dwie 13 cech, osiem osób wskazało 11 oraz 10 cech sfery motywacyjno-emocjonalnej przypisanych postawie twórczej. W obrębie skali zachowań heurystycznych (sfery intelektualnej, poznawczej postawy twórczej) studenci także wskazywali średnio 8 cech (min = 2, max = 15). Jedna osoba wskazała wszystkie 15 cech. 14 cech zostało wskazanych przez cztery osoby, 13 przez dwie, a 12 przez jedną osobą.

Prawie wszyscy studenci (43 osoby) biorący udział w badaniu stwierdzili, że nauczyciel powinien wykazywać postawę twórczą. Ich zdaniem w głównej mierze powinno się to przejawiać w doborze metod oraz sposobie prowadzenia lekcji z uczniami (po 43 wskazania). Twórczość nauczycielska powinna także przejawiać się w przygotowywaniu przez niego materiałów dydaktycznych (38 wskazań) oraz ćwiczeń (34 wskazania). W ocenie studentów najmniej ważna w postawie twórczej nauczyciela jest jego aktywność prywatna (tab. 28).

Z całej grupy respondentów 11 osób raczej nie zauważyło w swojej ścieżce edukacyjnej żadnych aspektów twórczości nauczycielskiej, inni najczęściej zwracali uwagę na niekonwencjonalny sposób prowadzenia lekcji (9 wskazań) oraz to, że nauczyciel potrafił zaciekawić ucznia, pobudzić jego aktywność w trakcie lekcji (8 wskazań), wykorzystując własne materiały (8 wskazań), projektując autorskie gry dydaktyczne, zadania (8 wskazań) (tab. 29).

Tabela 27. Cechy i zachowania charakteryzujące postawę twórczą w opinii studentów

		<i>Postawa twórcza</i>								
<i>Czynniki sfery charakterologicznej</i>	<i>Nonkonformizm</i>	N	%	<i>Zachowania heurystyczne</i>	N	%	<i>Cechy sfery poznawczej</i>			
	oryginalność	43	91,5	wyobraźnia twórcza	45	95,7				
	otwartość	42	89,4	myślenie dywergencyjne	35	74,5				
	spontaniczność, ekspresja	40	85,1	elastyczność intelektualna	35	74,5				
	aktywność, witalizm	32	68,1	aktywność poznawcza	35	74,5				
	odwaga	32	68,1	samodzielność obserwacji	34	72,3				
	tolerancyjność	29	61,7	samodzielność intelektualna, twórczość	34	72,3				
	odporność, wytrwałość	26	55,3	uzdolnienia artystyczne	29	61,7				
	elastyczność adaptacyjna	24	51,1	uczenie się samodzielne	27	57,4				
	niezależność	21	44,7	wysoka refleksyjność	26	55,3				
	samoorganizacja	21	44,7	twórczość werbalna	26	55,3				
	samokrytycyzm	21	44,7	wysoka sprawność i umiejętność konstrukcyjna	25	53,2				
	wysokie poczucie wartości „ja”	21	44,7	zdolność techniczna	20	42,6				
	odpowiedzialność	18	38,3	uczenie się przez rozumienie	17	36,2				
	konsekwencja	13	27,7	pamięć logiczna	16	34,0				
	dominatywność	7	14,9	uczenie się rekonstruktywne	4	8,5				
			<i>Postawa odtwórcza</i>							
	<i>Czynniki sfery charakterologicznej</i>	<i>Konformizm</i>	N	%	<i>Zachowania algorytmiczne</i>	N		%	<i>Cechy sfery poznawczej</i>	
		brak krytycyzmu	3	6,4	wyobraźnia odtwórcza	17		36,2		
		pasywność	2	4,3	uczenie się przez rozumienie	15		31,9		
bojaźliwość (łękliwość)		2	4,3	spostzegawczość kierowana	13	27,7				
defensywność		2	4,3	uczenie się reproduktywne	7	14,9				
zależność		1	2,1	odtwórczość werbalna	7	14,9				
sztynność adaptacyjna		1	2,1	pamięć mechaniczna	4	8,5				
podporządkowanie		1	2,1	uczenie się ukierunkowane	3	6,4				
zahamowalność		1	2,1	brak uzdolnień artystycznych	3	6,4				
niskie poczucie wartości „ja”		1	2,1	sztynność intelektualna	2	4,3				
stereotypowość		0	0,0	myślenie konwergencyjne	1	2,1				
uległość, słabość		0	0,0	bierność poznawcza	0	0,0				
niesamodzielność		0	0,0	niska refleksyjność	0	0,0				
słaba odporność i wytrwałość		0	0,0	wdrukowywanie się	0	0,0				
nieodpowiedzialność		0	0,0	niska sprawność i umiejętność konstrukcyjna	0	0,0				
nietolerancja		0	0,0	brak pomysłowości technicznej	0	0,0				

Źródło: badania własne.

Tabela 28. Postawa twórcza – sfery funkcjonowania nauczyciela

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Procent
doborze metod	43	91,5%
prowadzeniu lekcji	43	91,5%
przygotowywaniu materiałów dydaktycznych	38	80,9%
przygotowywaniu ćwiczeń	34	72,3%
doborze form pracy	33	70,2%
doborze narzędzi	32	68,1%
działaniach wychowawczych	31	66,0%
aktywności zawodowej	30	63,8%
doborze treści	22	46,8%
aktywności prywatnej	10	21,3%
inne	1	2,1%

Źródło: badania własne.

Tabela 29. Aspekty twórczości nauczycielskiej, z jakimi zetknęli się studenci

Skategoryzowane odpowiedzi studentów	Liczba wskazań	Procent
niekonwencjonalne podejście	9	19,1%
własne materiały	8	17,0%
zaciekawienie ucznia, pobudzanie aktywności	8	17,0%
gry dydaktyczne, zadania	8	17,0%
kreatywność, wyobraźnia twórcza	6	12,8%
nowatorskie metody, formy pracy	4	8,5%
praca projektowa, grupowa	2	4,3%
uzdolnienia artystyczne	2	4,3%
możliwość rozmowy, wyrażania własnego zdania	1	2,1%
inne	13	27,7%
brak	11	23,4%

Źródło: badania własne.

Twórczy nauczyciele potrafią zaciekawić uczniów swoją wiedzą, przełamać nudę na lekcji, wyzwolić w nich ciekawość poznawczą i własną twórczość. Są także osobami, które na długo pozostają w pamięci swoich uczniów, o czym mogą świadczyć wypowiedzi uzyskane w badaniu.

W liceum miałam wspaniałą nauczycielkę języka polskiego. Z racji tego, że byłam na profilu z rozszerzonym językiem polskim wszystkim nam zależało na jak najlepszej jakości nauczania. Nasza nauczycielka zrezygnowała z używania standardowych podręczników na rzecz własnych materiałów oraz pracy na podstawie tekstów, wymaganych lektur. Przygotowywała nam bardzo dużo przydatnych materiałów, które pozwoliły nam się lepiej przygotować do matury. Jej zajęcia były prowadzone często w sposób

niekonwencjonalny, znacząco różniący się od innych zajęć w liceum. Więcej rozmawialiśmy, wyrażaliśmy swoje zdanie, pracowaliśmy w grupach korzystając ze świetnych materiałów. Nigdy nie spotkałam się z nauczycielem tak zaangażowanym, innowacyjnym i twórczym w swojej pracy. (pisownia oryginalna), Student 2.

Inny w swojej wypowiedzi pisze, że nauczyciel przygotowywał

Zapierające dech w piersiach opisy, ćwiczenia z interpretacji wierszy (pisownia oryginalna), Student 20.

Jedna z osób napisała o postawie nauczyciela, który aktywizował uczniów nieszablonowymi metodami pracy, ale także zachęcał ich do rozwijania własnej twórczości:

Z niekonwencyjnymi rozwiązaniami na lekcji np. stosowanie eksperymentów chemicznych podczas zajęć chemii, nauka matematyki przez zabawę, zachęcanie do brania udziału w konkursach, skłanianie uczniów do wyjścia poza swoje ograniczenia własną twórczością. (pisownia oryginalna), Student 22.

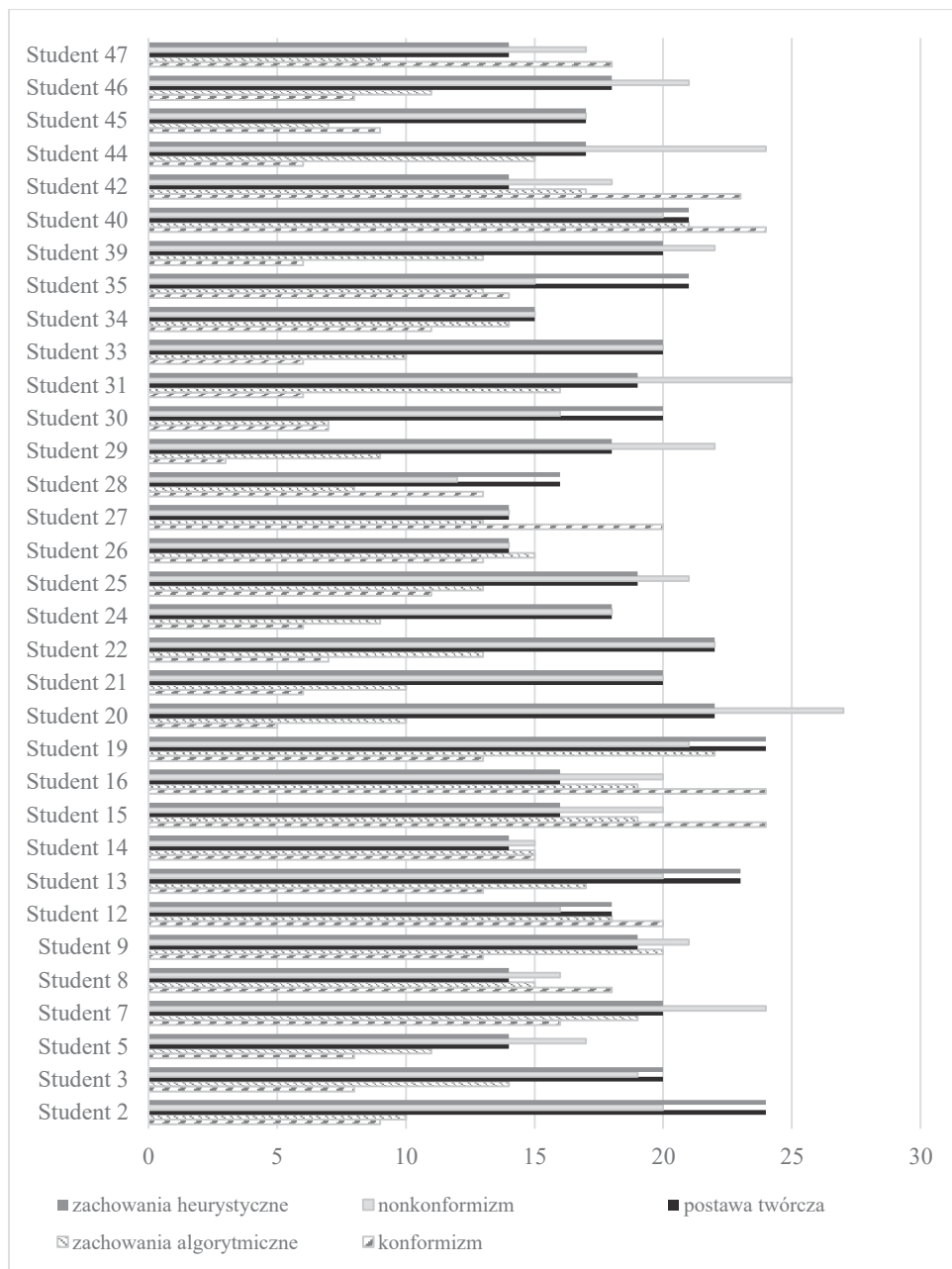
Postawa twórcza studentów

W badanej grupie 33 osoby stwierdziły, że są osobami twórczymi, a 14 scharakteryzowała się jako nietwórczy.

Do badania postaw twórczych studentów wykorzystano także Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH, który składa się w sumie z czterech skal, dwóch mówiących o postawie twórczej (skali nonkonformizmu i skali zachowań heurystycznych) oraz dwóch mówiących o postawie odtwórczej (skali konformizmu i skali zachowań algorytmicznych). Wartości poszczególnych skal dla obu sfer stanowi wektor zachowań odtwórczych i twórczych, a zgodnie z teorią interakcji można posłużyć się także sumą obydwu skal. O klasyfikacji osób do grupy twórczej lub odtwórczej decyduje wynik poszczególnych skal oraz wynik globalny sumy K+A i N+H.

Analizując uzyskane dane pod względem wyniku globalnego sumy uzyskanej w skalach K+A (postawie odtwórczej) oraz N+H (postawie twórczej) w grupie studentów, którzy scharakteryzowali się jako osoby twórcze, możemy dostrzec, że w przypadku niektórych z nich o postawie twórczej zdecydowało przesilenie cech w obszarze motywacyjno-emocjonalnym (wykres 1).

Wykres 1. Nasilenie cech skal KANH wśród osób, które określiły się jako twórcze

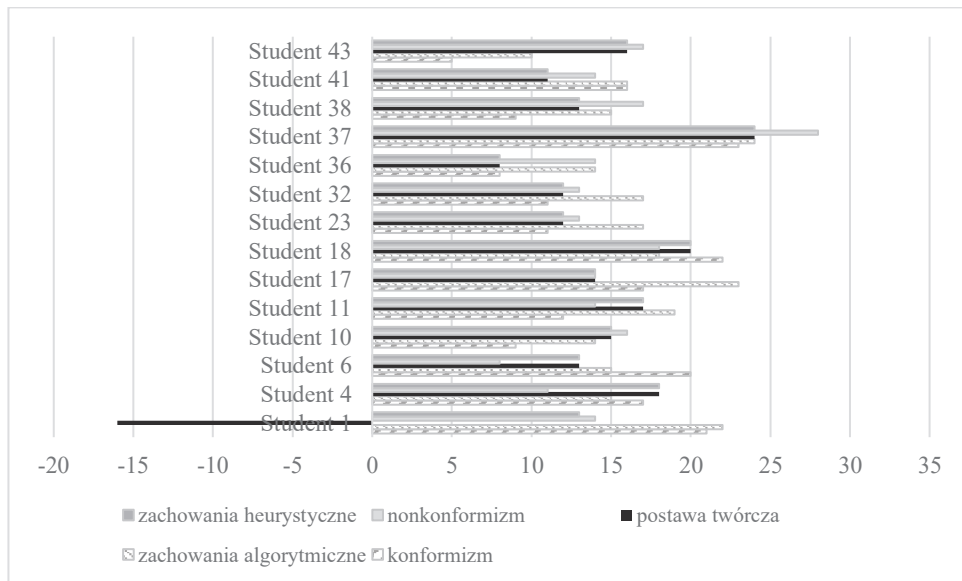


Źródło: badania własne.

W grupie studentów, którzy twierdzą, że nie są osobami twórczymi, obserwujemy mniejszy wskaźnik nasilenia postawy twórczej (możemy tu mówić o średnim i niskim nasileniu cech). Jednak także w tej grupie

występują osoby, które, pomimo iż uważają się za osoby nietwórcze, charakteryzują się postawą twórczą (wykres 2). Wśród tej grupy znalazła się również osoba o silnie zarysowanej postawie odtwórczej, która uzyskała wysokie wyniki w skalach konformizmu i postaw algorytmicznych.

Wykres 2. Nasilenie cech skal KANH wśród osób, które określiły się jako nietwórcze



Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki można także rozpatrywać jako różnicę (a nie sumę) między wartościami cechy tej samej sfery, co pozwala na określenie wyrazistości postawy twórczej lub odtwórczej. Przy takiej interpretacji wyników wyraźnie widać, że w grupie osób określających się jako twórcze (33 spośród 47) znalazło się 9 osób, które uzyskały wysokie wyniki zarówno w strefie motywacyjnej, jak i poznawczej (tab. 30).

Tabela 30. Postawa twórcza w grupie studentów charakteryzujących się jako osoby twórcze

Osoby, które scharakteryzowały się jako twórcze		H-A sfera poznawcza		
		poziom niski	poziom przeciętny	poziom wysoki
N-K sfera charakterologiczna	poziom niski	8	3	2
	poziom przeciętny	1	5	2
	poziom wysoki	0	3	9

Źródło: badania własne.

W grupie studentów, którzy określili się jako osoby nietwórcze mamy niskie i przeciętne nasilenie cech (tab. 30). Także w tej grupie dostrzegamy osoby, które przy przeciętnym nasileniu sfery motywacyjno-emocjonalnej uzyskały niskie wyniki w sferze poznawczej.

Tabela 30. Postawa twórcza w grupie studentów charakteryzujących się jako osoby nietwórcze

Osoby, które scharakteryzowały się jako nietwórcze		H-A sfera poznawcza		
		poziom niski	poziom przeciętny	poziom wysoki
N-K sfera charakterologiczna	poziom niski	7	2	-
	poziom przeciętny	3	1	-
	poziom wysoki	0	1	-

Źródło: badania własne.

Podsumowanie i dyskusja wyników

Badacze osobowości wskazują na wielość cech wpływających na postawę twórczą człowieka. Wskazują je zarówno w sferze poznawczej (która nie jest ograniczana tylko do zdolności intelektualnych, ale także odnosi się do uzdolnień twórczych wchodzących w interakcje i różne zależności z inteligencją), jak i motywacyjnej. Stanisław Popek (2004) w pomiarze właściwości kreatywnych, twórczych, na bazie badań i osiągnięć innych autorów (np.: F. Klikxa, E. Van der Meera, F. Monksa, E. Nęcki, J. Paspalanowa, J.A. Panomariewa, J. Renzulliego, M.I. Steina) zajmujących się osobowością twórczą wyodrębnił sferę poznawczą i motywacyjną. Ona też stanowi kanwę przedstawionych badań.

Studenci nie mieli problemów z opisem postaw twórczych i wskazaniem jej cech składowych. Wśród najczęściej wskazywanych cech znalazły się: oryginalność, otwartość, spontaniczność i ekspresja (w sferze charakterologicznej) oraz wyobraźnia twórcza, myślenie dywergencyjne, elastyczność intelektualna, aktywność poznawcza (w sferze intelektualnej). Najrzadziej postawa twórcza w opinii studentów jest utożsamiana z dominatywnością i uczeniem się rekonstruktywnym. Część studentów wskazała także niektóre zachowania algorytmiczne (wyobraźnia odtwórcza, uczenie się przez zrozumienie, spostrzegawczość kierowana). Należy jednak podkreślić, że wiele czynności wykonywanych przez ludzi wymaga zarówno działań algorytmicznych, jak i zachowań konformistycznych. Umożliwiają one wręcz

mistrzowskie wykonywanie czynności manualnych i umysłowych (Popek, 2004), a takie elementy także są potrzebne w pracy pedagoga. W prezentowanych badaniach 36 osób stwierdziło, że w swojej karierze edukacyjnej spotkało się z różnymi aspektami twórczości nauczyciela. Podobne dane wśród studentów uzyskała Agata Cudowska (2000), która pisze, że ponad 60% respondentów, na swojej ścieżce spotkało twórczych nauczycieli.

Jednym z wyzwań współczesnej szkoły jest kształcenie ludzi kreatywnych, którzy będą twórczo reagować na zachodzące zmiany zarówno społeczne, jak i kulturowe, poradzą sobie w rzeczywistości, którą zastaną wychodząc ze szkoły oraz będą innowacyjni (Szmidt, 2017). A nietwórczy nauczyciel nie tylko nie rozumie twórczości, ale wręcz się jej boi (Klus-Stańska, 2008). Chcąc pobudzić ciekawość poznawczą ucznia, nauczyciel powinien tak skonstruować lekcję, zadania, aby uczeń napotkał na coś nowego, co odwołuje się już do tego, co jest już mu znane. Z ciekawością wiąże się wiele pozytywnych emocji: zdumienia, fascynacja, pasja, zdumienie (Szmidt, 2017). A jak pokazują badania przeprowadzone wśród nauczycieli, najbardziej twórczy są ci, którzy nie tylko posiadają doświadczenie dydaktyczne, lecz także posiadają zdolności i zamiłowanie do improwizacji oraz wychodzą poza utarte schematy (Sawyer, 2020, za: Szmidt, 2017). Tacy też nauczyciele najbardziej zapadli w pamięć studentom biorącym udział w prezentowanych przez autorkę badaniach. Podkreślali oni u nauczycieli takie cechy jak: niekonwencjonalność metod, zaciekawienie ucznia, umiejętność rozwiązywania problemów. W jednej z wypowiedzi studentek pada stwierdzenie, że nauczyciel zachęcał ich do przekraczania własnych ograniczeń, wychodzenia poza schematy. Tacy nauczyciele w dobie nauczania podającego i uczenia się reproduktywnego (Popek, 2016) są wielkim skarbem ucznia. Według Józefa Kozińskiego (1987) twórczość zarówno jednostki, jak i zbiorowości ludzkich jest jednym z przejawów transgresyjnej koncepcji człowieka. Wykraczanie poza typowe granice, struktury, utarte schematy, pozwala kształtować nowe struktury, tworzyć wartości pozytywne, a ich siłą napędową jest dążenie do rozwoju własnej osoby.

Prawie wszyscy respondenci stwierdzili, że nauczyciel powinien przejawiać postawę twórczą i głównie skazywali na obszary pracy nauczycielskiej, kompetencje zawodowe, tj.: dobór metod, formy prowadzenia lekcji,

przygotowanie materiałów dydaktycznych. Tylko co piąta osoba wskazywała na obszary aktywności w życiu prywatnym.

Przeprowadzone badania pozwoliły także na określenie wyrazistości cech określających postawę twórczą i zaklasyfikowanie niewielkiej grupy studentów, przyszłych nauczycieli, do grupy z wyraźnie przejawiającymi się postawami twórczymi – wysoki poziom w sferze charakterologicznej oraz poznawczej (9 osób). Taki układ cech predysponuje je do samorealizacji poprzez twórczość, gdyż prawdziwie „twórcze rezultaty zdarzają się jedynie wtedy, gdy twórczym zdolnościom poznawczym towarzyszą inne zdolności i umiejętności praktyczne oraz wysoka motywacja” (Szmidt, 2017, s. 52). Wśród respondentów dostrzegamy także studentów, którzy uzyskawszy niskie wyniki w strefie charakterologicznej i poznawczej, twierdząc, że są osobami twórczymi (8 osób). Wynik ten może okazać się mylący i w takiej sytuacji należałoby przeprowadzić dodatkowe badania i dokonać analizy innych wytworów tych studentów, dokonać obserwacji ich zachowań. Wysoki poziom wyników w sferze poznawczej, a niski w sferze motywacyjnej (2 osoby) rodzi niebezpieczeństwo, że jednostka nie wykorzystuje potencjalnych zdolności, talentów i stopniowo działania twórcze będą u niej zanikać. Przy wyższej motywacji (aspiracji), a niskimi możliwościami poznawczymi może rodzić się niebezpieczeństwo, że osoby te mogą przeżyć zawód niespełnienia (Popek, 2004). Z grupy 47 osobowej tylko jedna osoba uzyskała wynik wskazujący na wyraźną postawę odtwórczą (uzyskała bardzo wysokie wyniki w skali zachowań algorytmicznych oraz konformizmu, przy znacznie niższych w skali heurystycznych i nonkonformizmu).

Twórcza postawa nauczyciela kształtuje także twórcze postawy uczniów, dlatego tak ważne jest, aby nauczyciel potrafił zadziwić, zaintrygować, zachwycić i pozostaje jedynie mieć nadzieję, że badani studenci, charakteryzujący się postawę twórczą, posiadający predyspozycje, a także wiedzę z zakresu twórczości, będą nauczycielami, którzy będą potrafili wyzwolić w swoich podopiecznych twórczość, gdyż – jak pisze Krzysztof Szmidt (2017, s. 25) –

jedną z podstawowych cech człowieka twórczego jest tolerancja dla treści wieloznacznych, odporność na indoktrynację i dogmatyzm. Człowiek prawdziwie twórczy, także twórczy uczeń, łatwo toleruje sprzeczne poglądy, stanowiska, interpretacje; znosi dobrze napięcie rodzące się w procesie ścierania się poglądów, czuje się jak ryba w wodzie w atmosferze niejasności i konfliktu poznawczego. Sprzeczność,

paradoks, nieścistość, walka idei pobudzają go do twórczych pytań i spekulacji – są prawdziwym motorem myślenia twórczego.

A takich ludzi nam obecnie potrzeba.

Bibliografia

- Bernacka, R., Pufal-Struzik, I., Gierczyk, M. (2019). Osobowość nauczyciela w ujęciu psychologicznym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 32(4), 97–115.
- Cugowska, A. (2000). Twórcza postawa jako element kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego. *Edukacyjne Dyskursy Internetowe Pismo Pedagogiczne Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego*. Pobrano z <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/tworcza.htm>, dostęp: 20.08.2021.
- Cropley, A.J. (2008). *Creativity In education & learning. A guide for teachers and educators*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Góralski, A. (1986). Twórczość a rozwój człowieka. W: B. Suchodolski (red.), *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka* (s. 193–199). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Góralski, A. (1998). *Wzorce twórczości, eseje filozoficzne i pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Guziuk-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Karkut, D. (2018). O aktywności twórczej nauczyciela i uczniów w nowej „Podstawie programowej”. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia*, 9(259), 100–107. Pobrano z <https://didactica.up.krakow.pl/article/view/5666>, dostęp: 20.08.2021.
- Klus-Stańska, D. (2008). Obszary zgody na twórczość dziecięcą we wczesnej edukacji. W: E. Szatan, D. Bronk (red.), *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej* (s. 57–68). Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Kosiba, G., Madejski, E. (2014). Postawy nauczycieli wobec swej roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych. *Forum Oświatowe*, 2(52), 101–112. Pobrano z <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/111>, dostęp: 20.08.2021.
- Kowalski, R., Szykarczyk, O. (2014). *Wychowanie we współczesnej szkole: twórcze myślenie aktywne działanie w szkole*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: PWN.

- May, R. (1994). *Odwaga tworzenia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Nęcka, E. (1985). Grupowy trening twórczości dla nauczycieli. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 265–276.
- Popek, S. (1988). Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne. W: S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży* (s. 9–39). Warszawa: WSiP.
- Popek, S. (1991). Postawa twórcza i możliwości samorealizacji. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 5, 35–48.
- Popek, S. (2003). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2004). *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2016). Mechanizmy aktywności twórczej człowieka w świetle interakcyjnej teorii psychologicznej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 29(3), 7–32. doi: 10.17951/j.2016.29.3.7
- Schacter, J., Thum, Y.M., Zifkin, D. (2006). How Much Does Creative Teaching Enhance Elementary School Students' Achievement? *Journal of Creative Behavior*, 40(1), 47–72.
- Suchodolski, B. (1974). *Kim jestem*. Warszawa: WP.
- Szmidt, K.J. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Agnieszka Żabińska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2035-491X>

Twórczość artystyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną i jej znaczenie w opiniach studentów pedagogiki specjalnej

Abstrakt: Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań pilotażowych, za pomocą których poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Czy jest możliwe, aby przez działania artystyczne zniwelować stereotypowe postrzeganie społeczne niepełnosprawności intelektualnej? Czy pedagodzy specjalni mają odpowiednie kompetencje do podjęcia się promocji takiej twórczości? Czy wykazują chęć podnoszenia swojej wiedzy teoretycznej i praktycznej w tym zakresie? Zagłębienie się w tematykę twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną wiąże się z odwołaniem do pedagogiki specjalnej, historii sztuki, estetyki i socjologii. Przeprowadzone badania poparte zostały teoretycznymi zagadnieniami z każdej z powyższych dziedzin nauki. Wstępne rezultaty badań pilotażowych uwiadcniają zaangażowanie pedagogów specjalnych w rozwój i wsparcie artystów z niepełnosprawnością intelektualną, które mogą być wykorzystane w celu promowania twórczości tych osób.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, twórczość, pedagog specjalny, wsparcie

Artistic creativity of people with intellectual disabilities and its importance in the opinions of students of special education

Abstract: This article aims to present results from pilot studies pursuing following research questions: Is it possible to eliminate the stereotypical social perception of intellectual disability through artistic activities? Do special-needs teachers have the necessary competences to engage in the promotion of this kind of artistry? Are they willing to raise their levels of theoretical and practical knowledge in this sphere? As with any further development of relevant topics including artistic creation among people experiencing intellectual disabilities must combine with the discipline of teaching special needs, as well as the history of art, aesthetics and sociology, the research conducted was based on theoretical aspects from

all these areas. Now, preliminary results of pilot studies are revealing the cognitive potential existing among special-needs teachers, and capable of being mobilised in support of artistry among the disabled. The preliminary results of the pilot studies show the involvement of special educators in the development and support of artists with intellectual disabilities, which can be used to promote the creativity of these people.

Keywords: intellectual disability, creativity, special educator, support

Działanie uniwersalnego języka sztuki, w którym werbalizowanie znaczeń nie jest konieczne, staje się szansą na zabranie głosu przez człowieka z niepełnosprawnością intelektualną. Nawet jeśli głos ten jest nieporadny, nieśmiały, to przez ukazane treści wizualne zostaje usłyszany. Powstały obraz staje się impulsem społecznego włączania i budowania tolerancji, a poprzez bezpośredni z nim kontakt zapoczątkowany zostaje swoisty dialog twórcy z odbiorcą – dialog bez słów.

Sztuka „jest [...] pozostawianiem śladów swojego istnienia – dla większości w kręgu najbliższych, dla części w środowisku lokalnym, a dla nielicznych w szerszej przestrzeni” (Kosakowski, 2006, s. 24). Przytoczony cytat stanowi myśl przewodnią w realizowanych badaniach. Współczesne społeczeństwo jest coraz bardziej tolerancyjne i otwarte na odmienność, a nie potrafi dostrzegać piękna, które przez swą prawdziwość ma tak wiele do zaoferowania. Wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną są artyści o nieprzeciętnych talentach, jednak ciągle się zdarza, że nie są odkryci i docenieni. Dlaczego tak się dzieje? Artyści ci, pozostawiając prawdziwe ślady swego istnienia i samostanowienia, przeczą tym samym utartym stereotypom towarzyszącym niepełnosprawności. Warto zatem dołożyć wszelkich starań, aby sztuka ta stała się modna i pożądana społecznie.

Przykładem obrazującym istnienie twórczości osób z niepełnosprawnościami są organizowane na terenie całej Polsce konkursy plastyczne. Taką inicjatywą jest m.in. bydgoski Ogólnopolski Konkurs Plastyczny im. Teofila Ociepki organizowany już od 1996 r. Konkurs adresowany jest do malarzy amatorów z kręgu sztuki naiwnej, amatorskiej i Art Brut (Jackowski, 1996).

Podobnym w założeniu jest organizowany od 2003 r. przez PFRON Ogólnopolski Konkurs Plastyczny „Sztuka Osób Niepełnosprawnych”. Pierwsza edycja, pod patronatem Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych zorganizowana zastała dla działających wówczas

w kraju 443 Warsztatów Terapii Zajęciowej. W pierwszych trzech edycjach konkursu organizatorzy otrzymali ok. 5000 prac z całej Polski.

Na konkursy plastyczne ogłaszane przez różne instytucje działające na rzecz osób z niepełnosprawnościami każdorazowo wpływają tysiące prac, tak więc sztuka ta choćby przez liczbę powstających dzieł daje świadectwo swego istnienia. Należy odnaleźć ją w natłoku codzienności i znaleźć sposób, by docierała do jak największego grona odbiorców.

Twórczość plastyczna a społeczny odbiór osoby z niepełnosprawnością

Zagłębienie się w tematykę twórczości osób z niepełnosprawnościami wiąże się z odwołaniem do terminów ściśle z nią związanych, ale także do pojawiających się pytań: w jaki sposób współczesne społeczeństwo rozumie niepełnosprawność intelektualną? Czym jest twórczość w życiu człowieka z niepełnosprawnością? Uzyskanie odpowiedzi na te pytania jest niezwykle skomplikowane ze względu na niejednorodność tych zagadnień, a w związku z tym pojawiające się trudności w ich sprecyzowaniu. Definicje niepełnosprawności różnią się w zależności od postaw, przekonań, orientacji kulturowej i dyscypliny naukowej (Smith, 2008). Współcześnie niepełnosprawność postrzega się jako jedną z cech budujących całościowy obraz człowieka. Jak pisał Otto Speck (2015, s. 42): „Niepełnosprawność intelektualna to zaledwie pewna cecha człowieka, który poza tym pozostaje przede wszystkim człowiekiem takim jak inni. Żaden człowiek z niepełnosprawnością intelektualną nie jest jedynie niepełnosprawny”. Aktywność twórczą uznać można za działanie specyficzne, gdyż nie służy do zaspokajania podstawowych potrzeb człowieka. Jest wręcz odwrotnie – tworzenie to sięganie poza ogólnie przyjęte schematy postępowania. Bywa także wkraczaniem na grunt niezrozumienia społecznego, a czasem wręcz stygmatyzującego postrzegania.

Twórcy z niepełnosprawnościami towarzyszą naszej kulturze od zawsze. Zdarza się, że dzięki dysfunkcji czy chorobie twórczość nabiera siły i nie sposób oddzielić jej od biografii artysty. W momencie, gdy ją poznajemy, zaczynamy inaczej patrzeć na dzieło, próbujemy doszukiwać się rysów cierpienia, choroby, dysfunkcji. Stanisław Baj (2008) uważał, że właśnie biografia twórcy ma ogromne znaczenie, zwłaszcza w przypadku osób z niepełnosprawnością: „Są to niezwykle księgi życia, bogate w doświadczenia, bogate w tragizm losu. Ów kontekst biograficzny artystów

niepełnosprawnych powoduje, że tej sztuce po prostu się wierzy. Stąd jej siła” (Baj, 2008, s. 16). Budowanie z pomocą twórczości swej własnej biografii może być więc szczególnym przypadkiem samorealizacji, gdyż człowiek twórczy w pewnym sensie wykracza poza swoją strefę komfortu, poza siebie. Przekraczanie swoich ograniczeń stanowi często istotę rozwoju i kształtowania pozytywnego stosunku do życia (Selan, 1976; Żuraw, 2008).

Działalność artystyczna osób z niepełnosprawnościami jest zazwyczaj mało jednoznaczna, stąd tak szeroki wachlarz jej interpretacji i rozumienia. Jedne z pierwszych informacji dotyczących „odkrycia” sztuki osób z niepełnosprawnością intelektualną pochodzą z Francji XX wieku i związane są ze sztuką osób chorych psychicznie. O sztuce tych dwóch grup społecznych głośno zaczął mówić artysta i kolekcjoner Jean Dubuffet, który opracował teorię i nazwę dla owej sztuki – Art Brut (Hergott, 1993). Świat współczesnej sztuki coraz częściej dostrzega Art Brut jako ważny element budujący masową kulturę artystyczną. Coraz częściej prestiżowe galerie sztuki i muzea organizują wystawy, aukcje i targi sztuki, ukazujące wielki potencjał twórczy artystów z tego nurtu.

Historia przyjmowania i odrzucania dzieł plastycznych polskich twórców Art Brut jest jednocześnie historią zmian zachodzących w kulturze, pedagogice specjalnej, ale także w odbiorze społecznym „Innych”. Jest to swego rodzaju konfrontacja ogólnie przyjętych i akceptowalnych schematów społecznych ze środowiskiem osób odrzuconych, z niepełnosprawnością, chorych, czy inaczej postrzegających otaczającą rzeczywistość.

Zdarza się, że wytwory twórcze osób z niepełnosprawnością intelektualną nadal nie są odbierane społecznie jako wartościowe dzieła, jedynie jako pozytywny przejaw oddziaływań terapeutycznych i rehabilitacyjnych. Aktywność ta wiązana jest zatem z arteterapią, terapią zajęciową i rehabilitacją społeczną będącą włączaniem niepełnosprawnych w życie ogółu społeczeństwa, co nie wyklucza jednak aspektu odnalezienia swojej drogi twórczej właśnie podczas takich zajęć. Twórczość artystyczna natomiast nie jest tak ściśle związana z terapią, gdyż wypływa samoistnie z emocjonalności autora, nie poddaje się sugestiom czy wzorcom, wychodzi poza ogólnie przyjęte kanony piękna. Prezentowanie powstałych dzieł wiąże się jednak z oceną społeczną, która w odniesieniu do niepełnosprawnego artysty jest ważnym aspektem życia i funkcjonowania. Janusz Kirenko (2006), podkreślał ogromne znaczenie społecznego odbioru prac plastycznych dla

samorozwoju i wzrostu siły osobowości twórców. Osoby z niepełnosprawnością, często przez pryzmat oceny swoich dokonań, kształtują samoocenę, pozytywną postawę wobec własnej niepełnosprawności, jednocześnie przełamując stereotypy społeczne.

Zadaniem współczesnej pedagogiki specjalnej oprócz włączania społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną jest wspieranie rozwoju uzdolnień i zainteresowań. Istotne jest stwarzanie sytuacji, w których artyści mają szansę na zaspokojenie potrzeby twórczej realizacji i spełnienie swych marzeń artystycznych. Jednocześnie często pojawiającym się, ważnym elementem takich działań jest unikanie odczytywania twórczości przez pryzmat dysfunkcji. Wzajemne przenikanie się tych dwóch, nieuchwytnych, trudnych do oceny zjawisk, jakimi są twórczość i niepełnosprawność stawia badacza zjawiska w bardzo trudnej sytuacji, gdyż stara się on określić gdzie swoje granice ma artyzm, a gdzie zaczyna się i kończy wpływ niepełnosprawności. Ważne jest, aby stworzyć warunki, w których oprócz treści edukacyjno-terapeutycznych możliwe byłoby realizowanie swoich indywidualnych działań artystycznych, doznawanie przyjemności uczestnictwa oraz obcowania z formą i barwą, a także w konsekwencji z odbiorcami powstałych wytworów plastycznych. Zagadnieniem, jakie poruszam w analizach badawczych jest zatem zaobserwowanie zależności między twórczością osób z niepełnosprawnością intelektualną, a postrzeganiem społecznym tych autorów. Istotne dla badanych kwestii jest także określenie zakresu wiedzy teoretycznej i praktycznej pedagogów specjalnych na temat tej sztuki.

W realizowanych badaniach zakładano, że uzyskana od respondentów wiedza pomoże określić zakres wpływu działalności artystycznej na postrzeganie społeczne osoby z niepełnosprawnością. Ponadto wyniki badań pozwalają wysnuć wnioski, dzięki którym pedagodzy specjaliści zajmujący się wspieraniem sztuki swoich podopiecznych mieliby ułatwione zadanie przy podejmowaniu podjęciu decyzji o sposobie i miejscach jej promowania.

Metodologia badań własnych

Współcześnie realizuje się coraz więcej badań naukowych, w których przedstawia się osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako aktywnych kreatorów swojego życia, więc badania te skupione są wokół pozytywnego postrzegania niepełnosprawności (Garbat, Paszkowicz, 2006;

Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rycielski, 2008; Smoleń, 2011). Szczególne znaczenie mają analizy z zakresu pedagogiki specjalnej, za pomocą których zmienia się funkcjonujący w społeczeństwie wizerunek osoby z niepełnosprawnością jako nieporadnej, niezaradnej życiowo i pozbawionej perspektyw (Rzedzicka, 2000; Kirenko, 2002, 2007; Bieganowska, 2015).

Realizowane badania mają na celu dokonanie pogłębionej analizy działań twórczych i percepcji społecznej zarówno twórcy, jak i jego sztuki. Założeniem jest próba zdiagnozowania czy osoba z niepełnosprawnością intelektualną w roli artysty stawiana jest wyżej w hierarchii społecznej oraz czy istnieje potrzeba stworzenia interdyscyplinarnych zespołów złożonych z artystów, pedagogów specjalnych i instruktorów terapii zajęciowej. Celem działania takich zespołów byłoby przyczynienie się do zmiany w postrzeganiu wizerunku społecznego artysty z niepełnosprawnością.

Badania opisywane w tym tekście miały na celu określenie społecznego postrzegania twórcy z niepełnosprawnością intelektualną, szczególnie w przypadku jego odbioru przez pedagogów specjalnych, czyli osób, które „na żywo”, poprzez swoją pracę dotykają zarówno problemów, jak i sukcesów osób z niepełnosprawnościami. Są zatem w stanie budować w społeczeństwie prawidłowy i empatyczny ich odbiór. W założenia i rozważania badawcze wpisują się słowa Mariana Golki (2008, s. 170), który o odbiorze tychże dzieł pisał z punktu widzenia socjologa sztuki: „Odbiór sztuki jest jedynym potwierdzeniem społecznej wartości dzieła, a przy tym publicznym wyrazem jego losu”. Życie wytworu plastycznego nie może istnieć bez społecznego odbioru. Prace niepokazywane, a w konsekwencji nieoceniane stają się martwymi bytami materialnymi. Tylko prezentowanie odbiorcom daje obrazowi wartość społeczną, a dzieło to staje się komunikatem twórcy skierowanym ku ludzkości. W każdym z teoretycznych modeli komunikowania się na pierwszy plan wychodzą dwa elementy podstawowe, a mianowicie odbiorca i odbiór. Pomiędzy odbiorcą a nadawcą komunikatu istnieje zależność determinowana kulturą i strukturą społeczną. Istotne okazuje się więc umiejscowienie społeczne adresata danego dzieła. Odbiór jest zatem nie tylko „dekodowaniem znaczeń”, jakie zawarł w nim artysta, lecz także doświadczaniem i wzbogacaniem własnej wrażliwości estetycznej oglądającego. W badaniach sztuki, szczególnie w kontekście badań sztuki uprawianej przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną

nie powinno więc zabraknąć czynnika emocjonalnego, który ma znaczenie zarówno w odniesieniu do odbiorcy, jak i twórcy.

W ramach prowadzonych badań powstało kilka istotnych celów szczegółowych, które pogrupowano w poszczególne aspekty: prezentacji dzieł plastycznych w przestrzeni publicznej, przeciwdziałania stygmatyzacji za pomocą sztuki oraz wiedzy z zakresu twórczości, jaki reprezentują pedagodzy specjaliści. W prezentowanym tekście przedstawione zostaną zagadnienia ściśle związane z zawodem pedagoga specjalnego i jego wiedzą na temat twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wyodrębniono następujące szczegółowe zagadnienia:

- Określenie, czy pedagodzy specjaliści mieli kiedykolwiek kontakt z szeroko rozumianą twórczością osób z niepełnosprawnością intelektualną.
- Z jakiego rodzaju twórczością osób z niepełnosprawnością intelektualną się spotkali?
- Określenie znajomości terminów dostępnych w literaturze dotyczących sztuki osób z niepełnosprawnością oraz wskazanie, które z terminów uznają za stygmatyzujące, a które za kojarzone z tą sztuką.
- Uzyskanie danych dotyczących wskazania osób wykonujących określone zawody, które powinny zajmować się promowaniem sztuki osób z niepełnosprawnością intelektualną.
- Uzyskanie informacji, czy pedagodzy specjaliści posiadają wystarczającą wiedzę z zakresu twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną.
- Uzyskanie informacji, czy zdaniem pedagogów specjalnych potrzebne są działania doszkalające w tym zakresie.
- Określenie, jakie działania są wskazane, aby wiedza teoretyczna i praktyczna na temat twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną w znaczącym stopniu wzrosła.

Podjęcie tematyki pozytywnego postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną przez pryzmat tworzonej przez nich sztuki podyktowane jest ograniczonym dotychczas zasobem źródeł poruszających powyższą problematykę. Motywacją do podjęcia badań z proponowanego zakresu są zatem przede wszystkim względy poznawcze dotyczące tego specyficznego zagadnienia. Na temat włączania społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną przez działania artystyczne pisali: Sabina Pawlik (2015, 2016, 2018), Małgorzata Rel (2015), Anna Steliga (2017,

2018). Publikacje te powstały dosyć niedawno, więc jest to temat warty głębszego rozpatrzenia, szczególnie jeśli weźmie się pod uwagę kształcenie przyszłych pedagogów specjalnych. Wartością planowanego badania będzie zatem poszerzenie wiedzy społecznej na temat twórczości osób z niepełnosprawnością, a ściślej ukierunkowanie i zainteresowanie pedagogów tym zagadnieniem. Ważnym elementem badania jest także ustalenie, czy poziom wiedzy respondentów z zakresu pedagogiki specjalnej wpływa na widzenie i rozumienie osób z niepełnosprawnością intelektualną przez pryzmat ich dzieł malarskich. W związku z tym, celem projektu będzie zbadanie zakresu wiedzy na temat relacji: niepełnosprawny twórca – społeczeństwo, a w rezultacie opracowanie wskazań dla rozwoju teorii dotyczących twórczości osób z niepełnosprawnością. Przeprowadzone badania mogą mieć także zastosowanie praktyczne jako element budujący prawidłowe relacje społeczne.

Współcześnie określić można pewne zależności, jakie zachodzą między twórcą z niepełnosprawnością a środowiskiem społecznym w jakim on funkcjonuje. Kluczowe znaczenie pozwalające sztuce w ogóle zaistnieć mają: sprzyjające środowisko, zainteresowanie zjawiskiem twórczości osób z zewnątrz (odbiorców), świadomi i empatyczni terapeuci (nieingerujący w powstające dzieła, a dostarczający miejsce, narzędzia i swoją uważność), a także sposoby upowszechniania sztuki. Propagowanie w znacznej mierze dotyczy podjęcia przez kuratora sztuki decyzji: czy promowana jest popularna (lub wręcz komercyjna) sztuka, czy sztuka mniej rozpropagowana, np. osoby z niepełnosprawnością. Aby omawiane działania twórcze mogły zaistnieć w przestrzeni społecznej, ważne jest, aby dokonała się zmiana w ujmowaniu samej niepełnosprawności. Ewolucja ta powinna dokonywać się na kilku poziomach. Począwszy od społecznego odejścia od przedmiotowego traktowania, na rzecz podmiotowości (poprzez odchodzenie od sugerowania się w ocenie człowieka skalami, np. inteligencji), aż do dążenia osób z niepełnosprawnościami do samostanowienia w kontekście codziennej samodzielności i włączania społecznego.

Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny. Jest to sposób na zgromadzenie interesującej wiedzy, którą dostarcza specjalnie dobrana grupa związana z występowaniem danego zagadnienia, czy procesu. Badania za pomocą sondażu diagnostycznego dotyczą różnych zjawisk społecznych, przekonań i poglądów danej grupy, nasilania się analizowanych zdarzeń

i faktów, ich podatności oraz dynamizowania. Jest to kompletowanie wiedzy o właściwościach zarówno strukturalnych, jak i funkcjonalnych dokonywana na podstawie intencjonalnie wybranej grupy przedstawiającej populację generalną, w której współwystępuje badane zjawisko (Pilch, Bauman, 2010). W realizowanych od czerwca 2021 do września 2021 badaniach pilotażowych wzięło udział 80 osób (76 kobiet i 4 mężczyzn). Grupę respondentów stanowili studenci pedagogiki specjalnej, na różnym etapie edukacji, z różnym zasobem praktyki pedagogicznej. Grupy badawcze obejmowały studentów studiów stacjonarnych, niestacjonarnych i podyplomowych. Wśród respondentów było 12 osób reprezentujących wykształcenie średnie – studenci studiów licencyjnych, 26 osób ze skończonymi studiami na poziomie licencjatu, w trakcie studiów magisterskich oraz 42 osoby z wykształceniem wyższym magisterskim. Najliczniejsza grupa to młodzi ludzie w wieku 20–30 lat – 39 osób, w przedziale wiekowym 31–40 znalazło się 26 osób, 41–50 – 14 osób oraz jedna osoba w przedziale wiekowym 50+. W metryczce skonstruowanej na potrzeby badania umieszczona została także informacja dotycząca pierwszego osobistego kontaktu z osobą z niepełnosprawnością intelektualną. W pytaniu tym można było dokonać wskazania tego miejsca, a także ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru również następnę w kolejności. Najwięcej osób po raz pierwszy miało możliwość poznania osób z niepełnosprawnością intelektualną w ramach praktyk studenckich – 47 wskazań, kolejne wskazanie to praca zawodowa – 42 odpowiedzi. W 15 przypadkach respondenci wskazali osobę z NI jako członka rodziny, 3 – podczas spotkań towarzyskich i 1 wskazanie – na ulicy.

W prowadzonych badaniach zastosowana została ankieta anonimowa, jednorazowa, nienadzorowana, internetowa. Ze względu na sytuację pandemiczną badania zostały przeprowadzone drogą elektroniczną, z wykorzystaniem kwestionariusza umieszczonego w aplikacji Google Forms. Umieszczone w ankiecie pytania były zarówno otwarte, jak i zamknięte (alternatywne i dysjunktywne). Wybór rodzajów pytań podyktowany jest szerokim zasobem informacji, jakie chciano uzyskać. Analiza tematu dotyczącego sztuki i twórczości, podobnie jak niepełnosprawności, stanowi bowiem połączenie wiedzy z zakresu wielu dziedzin nauki. Interpretacja pytań otwartych pozwoliła szerzej spojrzeć na badaną tematykę, poznać osobiste opinie respondentów, wraz z ich uzasadnieniami. Analiza pytań

zamkniętych ilościowo określała wpływy i zakresy odpowiedzi ujętych w sposób ścisły i jednoznaczny. Przy tworzeniu ankiety istotne było ułożenie pytań w określonej kolejności, czyli od prostych z zakresu danych podstawowych do trudniejszych, wymagających zastanowienia i samodzielnego opisanie swojej odpowiedzi. W przypadku realizowanych badań dokonano również podziału na grupy. Pierwsza grupa dotyczy zagadnień związanych z twórczością osób z niepełnosprawnością i wiedzą pedagogów specjalnych na ten temat. Druga grupa to zagadnienia, które wymagają szczegółowej analizy pod kątem odbioru samego dzieła sztuki i jego miejsca w przestrzeni publicznej i występującej w kontekście stygmatyzacji.

Już uzyskane na tym poziomie odpowiedzi wskazują na bardzo wiele wątków wartych przeanalizowania. Przykładem może być ogromne znaczenie praktyk studenckich, aby przyszli pedagodzy specjalni mogli zweryfikować wiedzę teoretyczną zdobywaną na uczelni z praktycznym działaniem w szkołach. Istotną kwestią wartą poruszenia jest także pytanie: na ile pedagodzy specjalni podejmując pracę zawodową w placówkach szkolnictwa specjalnego mają świadomość, z czym przyjdzie im się zmierzyć w ich codziennej pracy? Na ile są psychicznie i praktycznie przygotowani na wyzwania, jakim jest edukacja i rewalidacja osób z niepełnosprawnością intelektualną? Kolejna kwestia to ilość deklarowanych kontaktów z osobą z niepełnosprawnością podczas spotkań towarzyskich, na ulicy. Wydawać by się mogło, że niepełnosprawni „wyszli z domów”, okazuje się tymczasem, że nie wszędzie tak się dzieje.

Wyniki badań własnych – wstępne rezultaty

Prezentowanie dzieł plastycznych osób z niepełnosprawnością jest przygotowaniem społeczeństwa do świadomego, przepełnionego szacunkiem rozumienia oglądanych prac i próby rozumienia autorów. Twórcy ci, być może patrzą na świat inaczej, ale w sposób szczerzy i wrażliwy. Społeczeństwo jako odbiorcy powinno podchodzić do oceny prac w sposób obiektywny i pozbawiony stygmatyzującego charakteru w stosunku do twórcy. W konsekwencji takiej zmiany postrzegania wzrasta świadomość społeczna w odniesieniu do warunków egzystencji osób z niepełnosprawnością intelektualną, do różnorodnych biografii często przepełnionych indywidualnymi dramatami i cierpieniem. Jednym z pierwszych pytań zadanych

w ankiecie było określenie, czy pedagodzy specjaliści mieli kontakt z jakąkolwiek twórczością osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Według uzyskanych wyników badań 54 osoby (67% badanych) miały kontakt z twórczością. 26 respondentów nie miało takiego kontaktu, nie znają dokonań twórczych osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Respondenci, którzy deklaruowali, że mieli kontakt z twórczością osób z niepełnosprawnością, otrzymywali pytanie wielokrotnego wyboru dotyczące rodzaju znanej twórczości. Taki zabieg pozwolił określić rodzaj twórczości, który jest najszerszej rozpropagowany społecznie.

Tabela 31. Rodzaj twórczości, z jaką respondenci mieli kontakt

Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Plastyka	51
Piosenka	28
Teatr	23
Twórczość literacka	12
Taniec	1
Rękodzieło	1

Źródło: badanie własne.

Dane uzyskane w wyniku badania wskazują, że w 51 przypadków badani wskazali twórczość plastyczną. Wynik ten sugeruje jak duże znaczenie ma pokazywanie wytworów artystycznych z zakresu plastyki w przypadku artystów z niepełnosprawnością intelektualną. Sztuka ta zyskuje na znaczeniu, choćby przez organizowane na coraz szerszą skalę prezentacje i tworzenie specjalnych miejsc, gdzie zbierający się twórcy mogą wspólnie pracować artystycznie i mają możliwość uczestniczenia ze swoją sztuką w życiu społeczności (choćby lokalnej). Takie inicjatywy to m.in. Galerie Art Brut coraz aktywniej działające w całej Polsce.

Na drugim miejscu uplasowały się działania artystyczne związane z piosenką (28 wskazań), na trzecim miejscu (23 wskazania) znalazł się teatr. Ogromne znaczenie w promowaniu tego rodzaju twórczości mają media, szczególnie Internet i telewizja. Dzięki programom popularyzatorskim czy relacjom z przedstawień szersza rzesza społeczeństwa mogła poznać osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako ludzi zaangażowanych w kulturę i sztukę. W konsekwencji pojawienia się tego typu działań rozbudzona została ciekawość społeczeństwa dotycząca niepełnosprawności. Działania, o których można powiedzieć, że promują twórczość i talenty

osób z niepełnosprawnościami, to program telewizyjny „Down the road” czy „Teatr 21”. Zdecydowanie mniej znana jest twórczość literacka (12 wskazań) oraz taniec (1 wskazanie) i rękodzieło (1 wskazanie).

Następne pytanie dotyczyło rodzaju sztuk plastycznych, z jakim kojarzona jest twórczość osób z niepełnosprawnością intelektualną. Terminy wykorzystane do skonstruowania pytania zostały zaczerpnięte z dostępnej literatury dotyczącej historii sztuki i analiz literatury dotyczącej ogólnie pojętej twórczości osób z niepełnosprawnościami.

Tabela 32. Rodzaje określeń sztuk plastycznych kojarzone ze sztuką osób z niepełnosprawnością intelektualną

Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Sztuka amatorska	46
Sztuka dziecka	35
Sztuka współczesna	23
Kicz	15
Sztuka ludowa	11
Sztuka profesjonalna	9
Art Brut	2

Źródło: badanie własne.

Według wskazań respondentów najbardziej kojarzona ze sztuką osób z niepełnosprawnością jest sztuka amatorska (46 wskazań). Prace plastyczne tworzone przez artystów amatorów według teorii powstają bez naczynienia wiedzą dotyczącą historii sztuki, wypływają podobnie jak prace osób z niepełnosprawnością z czystej potrzeby tworzenia. Jednak amatorzy bardzo często chcą dorównać w swych działaniach artystycznych profesjonalistom, co w przypadku osób z niepełnosprawnością zdarza się dość rzadko. Kolejne co do częstości wskazanie (35) dotyczyło skojarzenia ze sztuką dziecka. Biorąc pod uwagę charakterystyki niepełnosprawności intelektualnej, z których wynika na jakim poziomie intelektualnym i społecznym funkcjonuje osoba z niepełnosprawnością intelektualną często porównanie to może być zasadne. Jednakże nie bez znaczenia jest ładunek emocjonalny towarzyszący powstającej pracy, zgoła inny u dziecka i inny u dorosłej osoby z niepełnosprawnością. Prac tych nie da się ująć w charakterystyki zaburzenia, gdyż przemawiają indywidualnym językiem sztuki. Kolejne wskazanie pokazało, że sztuka osób z niepełnosprawnością kojarzona może być ze sztuką współczesną. We współczesnym, artystycznym świecie nie obowiązują już sztywne kanony piękna, piękne jest to co

się odbiorcy podoba. Napawa to pewnym optymizmem, gdyż wskazywać może na szersze postrzeganie społeczne dzieł sztuki. Przystają mieć znaczenie style i prądy w sztuce, ważne staje się emocjonalne postrzeganie obrazu. Następne wskazania dotyczyły sztuki ludowej (11) i kiczu (9). Dość często pojęcia ta odbierane są jako tożsame, trudno jest odróżnić kicz od sztuki ludowej, a sztuce ludowej często towarzyszy intuicyjne działanie co może być uzasadnieniem wyboru respondentów. Dziewięciu respondentów wskazało skojarzenie ze sztuką profesjonalną. Warto zastanowić się nad podążaniem w tym kierunku – aby łączyć wystawy profesjonalnych twórców z wystawami artystów z niepełnosprawnością intelektualną. Powodować, aby stworzone przez ludzi granice zacierały się właśnie na polu twórczości. Istnieje jednak pewne niebezpieczeństwo, a mianowicie, aby sztuka artystów z niepełnosprawnością nie zatraciła swego niepowtarzalnego charakteru, aby nie została „wchłonięta” przez sztukę tworzoną przez profesjonalistów. Niestety określenie Art Brut nie wzbudziło w respondentach skojarzenia ze sztuką osób z niepełnosprawnością (2 wskazania). Wynik ten także wskazuje, jak ważna jest promocja działań, teorii i definicji, które wykorzystać można w codziennych zajęciach artystycznych prowadzonych pod kierunkiem pedagogów specjalnych.

Tabela 33. Określenia sztuki osób z niepełnosprawnością intelektualną uznane przez respondentów za stygmatyzujące

Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Sztuka Innych	61
Sztuka nieprofesjonalna	48
Sztuka naiwna	43
Art Brut	18
Sztuka artystów dnia siódmego	17
Sztuka artystów gołębiego serca	10
Nie mam zdania/nie znam	3

Źródło: badanie własne.

W dalszej części ankiety respondenci zostali zapytani, które z przedstawionych nazw uważają za stygmatyzujące (rozumiane jako negatywne postrzeganie i rozumienie niepełnosprawności) (tab. 33). Terminy zostały celowo wybrane przez badającego, a podyktowane było to kwerendą literatury tematu, w której sztuka osób z niepełnosprawnością jest ujmowana na wiele sposobów, jednak opisywana jest bez piętnującego naznaczenia. Założeniem było sprawdzenie, czy spośród ogólnie przyjętych teoretycznych

definicji respondenci dostrzegają znamiona stygmatyzacji. Pytanie skonstruowane było jako wielokrotnego wyboru, więc każdy z badanych mógł wskazać kilka określeń, które wydają się negatywne.

Wśród odpowiedzi najczęściej wskazań uzyskał termin „sztuka innych” (61 wskazań). Pierwszy, znaczący pokaz prac artystów naiwnych i Art Brut w Polsce miał miejsce w Zachęcie Narodowej Galerii Sztuki w Warszawie w 1965 roku. Wystawa nosiła tytuł „Inni. Od Nikifora do Głowackiej”. Przy okazji prezentacji pojawiły się problemy w zakresie terminologii, pierwsze propozycje tytułu ekspozycji określał jej kurator Aleksander Jackowski, proponując różne warianty „twórczości naiwnej”, mając na uwadze rozbudowanie znaczeń wykraczających poza sformułowanie naiwna. Powstała więc koncepcja „inni”, gdyż każdy z przedstawianych autorów miał swój odrębny świat (Jackowski, 1965). Wystawa ta zapoczątkowała cykl zdarzeń w Polsce, które pokazały szerszej publiczności dzieła artystów nieprofesjonalnych nazywanych w tamtym okresie także „prymitywistami”.

Drugie wskazanie to „sztuka nieprofesjonalna” (48 wskazań) rozumiana jako nieuczona, czy nie do końca wartościowa. W 1980 r. próby zdefiniowania „twórczości nieprofesjonalnej” podjął się Ksawery Piwocki, opisując ją jako jeden z prądów artystycznych, w którym nie jest możliwe określenie jego cech formalnych. Obiecujące w kwestiach definicji według autora było ujęcie tego nurtu przez określenie motywacji wewnętrznej twórców oraz poszukiwaniach historycznych i socjologicznych jej podstaw (Piwocki, 1980).

Kolejne wskazanie to „sztuka naiwna” – 43 wskazania. Terminu tego używa się zazwyczaj w kontekście utworu prezentującego świat w sposób naiwny lub dzieła stworzonego przez artystę naiwnego. Przypisując dzieła do tej kategorii należy wziąć pod uwagę dwa kryteria: występowanie naiwności w dziele oraz jego wykonanie przez twórcę naiwnego. Nie można, zatem wskazać wspólnych odniesień, wpływów. Można napisać biografię poszczególnych artystów, jednak nie da się określić cech pozwalających wyodrębnić stylu w tworzeniu jako kierunku. Według Zbigniewa Chlewińskiego (2009) zasadne jest zatem posługiwanie się terminem „twórczość (sztuka) naiwnych”, nie zaś „twórczość (sztuka) naiwna”. Człowiek naiwny w naszej kulturze postrzegany jest jako osoba, którą bardzo łatwo można oszukać. Choć z drugiej strony cecha ta ujęta z perspektywy sztuki

to świeżość widzenia, otwartość, szczerść. Jest zatem pojęciem względnym. Jak pisał Aleksander Jackowski (1995), nie ma naiwnych „samych z siebie”. To tylko nam – odbiorcom wydaje się, że tacy są, stąd bardzo trudno w owych dywagacjach o precyzję, naiwność, bowiem może w sobie zawierać zupełnie różne zjawiska. W kontekście tym bywa:

[...] głupia, drażniąca. Choćby naiwność polityka albo biznesmena. Ale jest też naiwność i o nią tu chodzi, która jest obroną czystości, liryzmem, czułością, dziecięcym zachwytem pięknem świata, przekonaniem, iż wiara przenosi góry. Chciałbym tę naiwność postawić w rzędzie takich pojęć jak nadzieja, miłość, dobro, szlachetność” (Jackowski, 1995, s. 13).

Według uzyskanych wyników respondenci nie podzielali opinii Jackowskiego, odczytując cechę naiwności bardziej w kontekście relacji społecznych.

Kolejne wskazanie respondentów dotyczyło „Art Brut” (18 odpowiedzi). Teoretycy zajmujący się twórczością osób z niepełnosprawnością intelektualną nieustająco próbują znaleźć nazwę dla nurtu, w jakim można by umieścić tę sztukę. Określenie Art Brut ukute przez Jeana Dubuffeta, mimo że funkcjonuje w świadomości społecznej już od lat 40. XX wieku nadal nie jest kojarzone z pełnowartościową sztuką. Dokonując analizy znaczeniowej – „Art Brut” oznacza sztukę surową, a jednocześnie wytrawną, co zdecydowanie wpisuje się we współczesne rozumienie sztuki osób z niepełnosprawnością. W definicji Art Brut Dubuffet zwracał uwagę na ideę „naturalności” jako przeciwieństwo przynależności do ustrukturalizowanych działań ludzkich. Pomimo użytego przedrostka „art” w odczuciu wielu ludzi definicja ta nie jest kojarzona ze sztuką i artyzmem.

Także terminy, które uznać by można za iście literackie, czyli „artysta dnia siódmego” (17) czy „artysta gołębiego serca” (10) znalazły się wśród stygmatyzujących, choć w znacznie mniejszym zakresie. Być może sztuka ta dla jej opisanie wymaga zatem użycia poetyckich metafor? Być może wtedy uznana zostanie za pełnoprawne działanie artystyczne?

Kolejne pytanie dotyczyło promowania sztuki osób z niepełnosprawnością, a ściślej – jakie konkretnie instytucje lub osoby wykonujące określone zawody powinny zajmować się wspieraniem twórczości i jej społecznego promowania.

Tabela 34. Osoby i instytucje, które według respondentów powinny promować działania artystyczne osób z niepełnosprawnością intelektualną

Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Pedagodzy specjalni	58
Instruktorzy arteterapii	56
Instytucje państwowe	53
Kuratorzy z muzeów	45
Instytucje NGO	38
Pomoc socjalna	16
Artyści	1
Każdy	1

Źródło: badanie własne.

Badane osoby wskazały, że to pedagodzy specjalni powinni zająć się promocją i wsparciem działań artystycznych osób z niepełnosprawnością intelektualną (58 wskazań). Zasadne zatem staje się twierdzenie, że pedagodzy specjalni powinni mieć szeroką wiedzę w tym zakresie. Powinni oprócz swoich działań terapeutyczno-rewalidacyjno-edukacyjnych zwracać także uwagę na samorozwój podopiecznych, a za pomocą promocji ich sztuki włączać społecznie jednostki uzdolnione artystycznie.

Na drugim miejscu wskazali instruktorów arteterapii (56), co zgodnie z założeniami nie jest do końca zasadne, gdyż specjaliści ci zajmują się przede wszystkim terapią przez sztukę, a nie wzmocnianiem i wspieraniem samorodnych działań artystycznych. Respondenci w wielu przypadkach utożsamiają sztukę z arteterapią scalając te dwa działania w jedną aktywność twórcy z niepełnosprawnością intelektualną. Wśród respondentów są także osoby, które doskonale wiedzą gdzie tkwi różnica w rozumieniu twórczości i arteterapii. Przykładem są odpowiedzi respondentów, jakich udzielili na pytanie dodatkowe – uzasadnienie swego wyboru dotyczącego postrzegania różnic między twórczością a arteterapią:

Uważam, że twórczość jest bardziej samodzielną formą aktywności, nie podlega kontroli pedagoga specjalnego bądź innego specjalisty, jest zazwyczaj zainicjowana przez osobę z niepełnosprawnością, a nie tego właśnie specjalistę.

Arteterapia, jak sama nazwa wskazuje, jako główny cel zakłada terapię. Twórczość nie musi wiązać się z terapią, choć jest jej częścią. Twórczość jest jakiegoś rodzaju uzewnętrznieniem autora niezależnie od tego czy jest on osobą z niepełnosprawnością czy nie. Twórczość może być terapią, ale

może być sposobem po prostu wyrażenia siebie, sposobem na spędzanie wolnego czasu.

Arteterapia jest rodzajem terapii. Prace stworzone pomagają przejść przez trudny proces w sobie; jest zależna od chwilowych emocji i przeżyć. Twórczość jest przemyślana, nie jest częścią procesu terapeutycznego, choć może mieć skutek terapeutyczny.

Instytucje państwowe według respondentów odgrywają ważną rolę w promowaniu działań osób z niepełnosprawnością intelektualną (53 wskazania). Zajmują trzecie miejsce w hierarchii ważności, jednak, co istotne pierwsze dwa wskazania dotyczyły konkretnych zawodów bezpośrednio związanych z analizowaną grupą społeczną. W przypadku instytucji państwowych odpowiedzialność za wsparcie ma charakter ustawowy i pomocowy (świadczenia i pomoc materialna). Istotne staje się zatem włączenie sektora państwowego (w tym pomocy socjalnej – 16 wskazań), ale także NGO (38) w proces włączania społecznego osób z niepełnosprawnością przez działania twórcze. Odejście od ogólnego postrzegania niepełnosprawności na rzecz indywidualizacji i budowania pozytywnego wizerunku społecznego poszczególnych jednostek obarczonych niepełnosprawnością.

We wskazaniach respondentów kuratorzy z muzeów zajęli czwartą pozycję (45 wskazań), co stanowi ważną informację dotyczącą włączania sztuki osób z niepełnosprawnością intelektualną w nurt sztuki profesjonalnej, wystawianej w salach muzealnych.

Niestety „artyści” i „każdy” zostały wskazane jednokrotnie, co nie napawa optymizmem. Nurt w sztuce nazywany Art Brut powstał dzięki wrażliwości artystów reprezentujących sztukę przez wielkie „S”. W związku z zaangażowaniem twórców profesjonalnych w „odnalezienie” sztuki ludów prymitywnych, dzieci, chorych psychicznie, niepełnosprawnych intelektualnie i amatorów – prymitywistów nastąpił swego rodzaju przełom, a mianowicie uznanie tego rodzaju sztuki za wartościową na równi ze sztuką uprawianą zawodowo przez wykształconych artystów. Wskazane byłoby zatem, aby to właśnie artyści przez swoje „plastyczne” widzenie świata i znajomość niuansów wystawienniczych angażowali się w promowanie sztuki nieprofesjonalnej, kierując się swoim doświadczeniem wskazywali społeczeństwu ogromną wartość tych dzieł. Zdarzają się takie wydarzenia artystyczne (także w Polsce), podczas których sztuka artystów profesjonalnych eksponowana jest razem ze sztuką osób z chorobą psychiczną czy

niepełnosprawnością intelektualną. Przykładem takich działań są głośne wystawy z 2015 i 2016 roku „Palindrom” (Magazyn Szum, 2015), „Krewwerk” (Trzebuchowska, 2016) oraz działania Towarzystwa Amici di Tworki (Pałuba, 2008). Wspomniane wystawy łączyły w sobie sztukę osób z chorobą psychiczną z twórczością profesjonalnych artystów i jest to dobry znak w kierunku inkluzji różnorodnych grup społecznych uprawiających sztukę.

Wyniki uzyskane z analizy ankiety wskazały także, że respondenci nie uważają, iż każdy człowiek może promować sztukę. Należy jednak pamiętać, że wcale nie musi tak być, bowiem empatyczny i uważny człowiek, który jest w stanie zachwycić się twórczością, ma do dyspozycji wiele możliwości zmieniania świata. Współczesnym potężnym narzędziem, jakie niemal każdy ma w zasięgu ręki są media społecznościowe. W dobie pandemii media te nabrały szczególnego znaczenia – jako łącznik z rzeczywistością w sytuacji wykluczenia społecznego.

Kolejne pytanie jest ściśle powiązane ze wskazaniem osób/instytucji, jakie powinny zdaniem respondentów promować sztukę artystów z niepełnosprawnością intelektualną. Założono, że respondenci wskażą pedagogów specjalnych jako osoby, które powinny zająć się promowaniem tej sztuki. Uzyskany wynik wskazuje, że założenie było słuszne. Zasadne zatem było zaplanowanie kolejnego pytania: Czy pedagodzy specjaliści mają wystarczającą wiedzę na temat twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną?

Tabela 35. Poziom wiedzy pedagogów specjalnych na temat twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną

Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Raczej nie	35
Nie mam zdania	16
Raczej tak	17
Zdecydowanie nie	8
Zdecydowanie tak	3
Niektórzy tak	1

Źródło: badanie własne.

Uzyskane wyniki wskazują, że najwięcej osób uważa, że pedagodzy specjaliści raczej nie posiadają wystarczającej wiedzy na temat twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną (35 wskazań). „Zdecydowanie nie” odpowiedziało aż 8 osób, co może wskazywać na zapotrzebowanie

pedagogów specjalnych w podnoszeniu kwalifikacji w tym zakresie. Nie ma zdania w tej kwestii 16 osób, 17 osób odpowiedziało „raczej tak”, czyli wiedza taka jest, ale określenie „raczej” wskazuje na sugestię do jej pogłębienia. Tylko trzy osoby jednoznacznie stwierdziły, że zdecydowanie tak – pedagodzy specjaliści są osobami o bardzo szerokim zakresie wiedzy na temat twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Kolejne pytanie dotyczyło wskazania przez pedagogów specjalnych czy czują potrzebę pogłębienia swojej wiedzy z zakresu twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Tabela 36. Potrzeba działań doszkalających pedagogów specjalnych w zakresie twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną

Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Raczej tak	37
Zdecydowanie tak	33
Nie mam zdania	9
Raczej nie	1
Zdecydowanie nie	0

Źródło: badanie własne.

Największa liczba respondentów (37) wskazała, że raczej tak. Ponadto 33 osoby zaznaczyły odpowiedź „zdecydowanie tak”, co sugeruje, że pedagodzy w sposób dość czytelny odczuwają braki w swojej wiedzy teoretycznej na temat twórczości. Tylko jedna osoba uznała, że nie ma potrzeby uzupełniania wiedzy poprzez specjalne szkolenia dotyczące twórczości, 9 osób nie było zdecydowanych („nie mam zdania”). Rozwój zawodowy i realizacja awansu zawodowego nauczyciela wymaga od niego ciągłego podnoszenia własnych kwalifikacji i umiejętności. Zazwyczaj nauka nie kończy się w momencie uzyskania stopnia magistra, pojawiają się bowiem nowe terapie i metody pracy, a każda z nich wymaga ukończenia odpowiedniego kursu. Pedagodzy specjaliści są zatem grupą zawodową, która powinna realizować kształcenie ustawiczne i stale aktualizować swoją wiedzę, stąd też optymistyczne jest wskazanie, że w zakresie twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną również chcą poszerzać swą wiedzę. Respondenci poproszeni zostali o doprecyzowanie swojej odpowiedzi, był to punkt nieobowiązkowy, pytanie otwarte. Wśród odpowiedzi znalazły się odpowiedzi takie jak:

Pedagodzy powinni więcej wiedzieć na temat sztuki wykonywanej przez osoby z NI.

Sztuka uwrażliwia, pomaga poznać siebie, wydobyć skryte emocje. Jest świetnym sposobem dążenia do odkrycia w pełni drugiego człowieka. Pedagodzy powinni wykorzystywać więcej sztuki w codziennym nauczaniu, wspomaganiu osób z NI.

Potrzebne są warsztaty prezentujące metody, sposoby, narzędzia – baza inspiracji dla nauczyciela.

Udzielone odpowiedzi wskazują, że pedagodzy specjaliści poszukują nowych form i rozwiązań w swej pracy zawodowej, a twórczość może być kolejnym krokiem do zwiększenia samooceny artystów z niepełnosprawnością, ale także zadowolenia pedagogów z dobrze wykonanej pracy.

Ostatnie pytanie wyraźnie ukierunkowane na zdobywanie wiedzy przez pedagogów specjalnych skonstruowane zostało na zasadzie wielokrotnego wyboru. Pytanie to dotyczyło wskazania konkretnych działań, jakie sprzyjałyby (zdaniem pedagogów) zdobywaniu wiedzy na temat twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Na podstawie kwerendy literatury opracowano kilka najważniejszych działań/aktywności, które respondenci mogli wskazać.

Tabela 37. Podejmowane działania, które mogłyby wpłynąć na zwiększenie wiedzy pedagogów specjalnych w zakresie twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną

Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Udział w plenerach artystycznych wspólnie z artystami z niepełnosprawnością intelektualną	67
Udział w kursach/szkoleniach z zakresu twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną	54
Udział w wystawach/prezentacjach sztuki osób z niepełnosprawnością intelektualną	51
Zwiększenie dostępności i liczby publikacji dotyczących sztuki osób z niepełnosprawnością intelektualną	39

Źródło: badanie własne.

W wyniku uzyskanych danych można wnioskować, że respondenci potrzebują bezpośredniego kontaktu z twórcami w momencie powstawania dzieł plastycznych, aż 67 wskazań bowiem dotyczyło uczestnictwa we wspólnych plenerach artystycznych. Pedagodzy specjaliści chętnie także wzięliby udział w różnego rodzaju kursach i szkoleniach podnoszących

kompetencje w zakresie twórczości osób, z którymi pracują na co dzień (54 wskazania). Istotne są także organizowane wystawy i prezentacje sztuki osób z niepełnosprawnością (51 wskazań). Pytanie to warto jest dokonania głębszej analizy, a mianowicie, w jakich miejscach i z jakich okazji powinny być owe prezentacje organizowane. Przedostatnie miejsce wśród wskazań zajęły publikacje poświęcone twórczości, czyli wiedza bardziej teoretyczna niż praktyczna (39 wskazań). W przypadku tego zagadnienia także nasuwa się pytanie o pogłębienie, dotyczące formy publikacji: internetowej czy klasycznej – papierowej. Jedna z badanych osób zaznaczyła „wszystkie powyższe”, żaden z respondentów nie wskazał opcji „żadne z powyższych”.

Dokonane analizy badań pilotażowych wskazują zarysowujące się zarówno pozytywy, jak i aspekty, nad którymi warto się pochylić, planując różnego rodzaju aktywności skierowane do pedagogów specjalnych. Użyte we wstępnym etapie badań wyniki świadczą, że grupa ta:

1. W swej pracy zawodowej w większości miała kontakt z szeroko pojętą sztuką osób z niepełnosprawnością intelektualną.
2. Nie deklaruje posiadania szerokiej wiedzy z zakresu ogólnie funkcjonujących w teoriach określeń i terminów dotyczących sztuki osób z niepełnosprawnością odczytując je jako stygmatyzujące.
3. Czują się odpowiedzialni za promowanie twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną.
4. Czują niedosyt wiedzy na temat twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną i wykazują zainteresowanie poszerzeniem swoich kompetencji w tym zakresie.
5. Wykazują chęć aktywnego uczestnictwa w działaniach twórczych osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Podsumowanie

Sięgając do historii sztuki, można odnaleźć informacje, że pierwszą grupą społeczną, która zainteresowała się pracami plastycznymi osób z niepełnosprawnością oraz wykazała się wrażliwością na tego rodzaju twórczość byli profesjonalni artyści oraz krytycy sztuki zafascynowani nurtem nazwanym Art Brut. Pojęcie to powstało na kanwie fenomenu samorodnej aktywności artystycznej, która w bardzo niewielkim stopniu zależna jest od kultury i tradycji. Prace plastyczne osób z niepełnosprawnością intelektualną

często przez teoretyków włączane są w ten nurt sztuki, ze względu na ich szczególny walor ekspresji i oryginalność.

Na temat odbioru społecznego twórcy z niepełnosprawnością intelektualną przez pryzmat jego dzieła przeprowadzone zostały badania pilotażowe (Żabińska, 2020). Uzyskane wyniki wskazywały, że wśród oceniających prace plastyczne, osoby zawodowo zajmujące się sztuką (nauczyciele, instruktorzy plastyki z wykształceniem wyższym, historycy sztuki) dostrzegali elementy prac, które wskazywały na dużą wrażliwość artystyczną tej grupy społecznej. Mając do wyboru między pracami profesjonalnego artysty, a artysty z niepełnosprawnością intelektualną wybierali te drugie. Nie skupiali się na pracach „poprawnych” technicznie, ale na takich, które według nich były „inne”, ciekawe kompozycyjnie, emocjonalne i nieoczywiste. Wyniki wskazywały, że „prace osoby z niepełnosprawnością, mimo niedociągnięć warsztatowych, doczytywali jako „prawdziwe”, „malowane sercem – nie warsztatem”. Analizując je, dostrzegali pasję i radość twórczenia, co uznawali za priorytet we wszelkich działaniach twórczych (Żabińska, 2020, s. 352).

Niepowtarzalność dzieł jest efektem potrzeby samorealizacji, sięgania w głąb siebie i odnajdywania własnych, niekonwencjonalnych środków wypowiedzi. Oryginalność wypływa zatem z unikatowości przekazów, gdyż każdy twórca z nurtu Art Brut reprezentuje inny styl twórczy do którego dochodzi samodzielnie i inną, indywidualną ekspresję. Sztuka Art Brut, naiwna, nieprofesjonalna i inna wciąż pojawiają się w przestrzeni publicznej, nieustająco odkrywani są nowi twórcy i towarzyszy im coraz liczniejsze grono odbiorców. Istnieje, zatem ciągłe zapotrzebowanie społeczne na tego rodzaju przedstawienia artystyczne.

Pedagodzy specjaliści to ludzie niezwykle empatyczni, w swych działaniach zawodowych ukierunkowani na wspieranie i wspomaganie. Z analizy wyników wstępnych można wnosić, że widzą potrzebę zdobywania wiedzy w zakresie twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostrzegają potencjał poznawczy w promowaniu tego rodzaju sztuki, jednocześnie chcieliby aktywnie uczestniczyć w artystycznych zmaganiach swoich podopiecznych. Podobnie jak w przypadku osób zajmujących się zawodowo plastyką pedagodzy specjaliści potrafią dostrzec potencjał i ciekawi są realizacji plastycznych osób, z którymi pracują. W ankietach badani mieli możliwość podzielenia się swoimi refleksjami (pytania otwarte)

dotyczącymi samej twórczości, ale także miejsc, w których sztuka ta powinna być prezentowana. Dalej przedstawiono kilka wybranych odpowiedzi respondentów:

W sztuce nie chodzi o wykształcenie, czy iloraz inteligencji twórcy, a o emocje i uczucia, jakie w odbiorcach powoduje obcowanie z dziełem plastycznym.

Artysta jest artystą – niezależnie od poziomu sprawności.

Biorąc pod uwagę dość silnie ugruntowaną pozycję sztuki osób z niepełnosprawnościami w środowisku społecznym, po dokonanej analizie odpowiedzi respondentów można stwierdzić, że pedagodzy specjaliści bardzo wysoko oceniają wpływ działań artystycznych na postrzeganie społeczne, przy czym sami są ciekawi ludzi z niepełnosprawnościami, którzy są twórcami. Sztuka może zatem stać się kolejnym ważnym czynnikiem przełamującym stereotypowe postrzeganie niepełnosprawności, może rzucić inne, nowe światło na biografie tych ludzi i ich codzienne zmagania z rzeczywistością. Dzięki działaniom promującym zdecydowanie wzrasta świadomość społeczna w odniesieniu do potencjału twórczego tych osób. Jednocześnie ich obecność w sztuce jest dla ludzi zajmujących się pedagogiką specjalną szczególnym wyzwaniem. Ważne jest bowiem, aby w sposób przemyślany dokonywać włączania społecznego tej grupy, unikać stygmatyzujących określeń i postrzegania sztuki przez pryzmat niepełnosprawności, a dążyć do podnoszenia samooceny samych twórców. Analizy twórczości osób z niepełnosprawnościami wykraczają bowiem poza sferę jednej dyscypliny naukowej. Sztuka ta, oprócz pedagogiki specjalnej, wkracza na grunt estetyki, pedagogiki twórczości i rehabilitacji społecznej.

Analizując uzyskane wyniki badania pilotażowego, można stwierdzić, że pogłębiona analiza działań twórczych i percepcji społecznej sztuki nieprofesjonalnej dokonywana w zespołach interdyscyplinarnych mogłaby w znaczącym stopniu przyczynić się do zmiany w postrzeganiu wizerunku społecznego niepełnosprawnego artysty. Zagłębienie się w tematykę twórczości sprzyja także ukazaniu wielowymiarowości wpływu działań artystycznych na samego tworzącego, ale jednocześnie na osoby kontemplujące twórczość powstałą w nurcie Art Brut.

Bibliografia

- Baj, S. (2008). *Sztuka artystów niepełnosprawnych – źródło prawdy i tajemnica talentu*. W: B. Sochal (red.) *Arteterapia drogą wyjścia z izolacji osób niepełnosprawnych* (s. 11–19) Warszawa: Fundacja Wspólna Droga – United Way Polska.
- Bieganowska, A. (2015). *Przekaz medialny w modyfikowaniu postaw studentów pedagogiki wobec niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rycielski, P. (2008). Uwarunkowania aktywności zawodowej osób z ograniczeniami sprawności: kapitał osobisty i społeczny. *Nauka*, 2.
- Chlewiński, Z. (2009). *Sztuka Naiwna? Nie! Sztuka Naiwnych*. W: Z. Chlewiński (red.), *Od Egzekucji do uniewinnienia. Sztuka naiwna, inna, intuicyjna, art brut, outsider art, insitus art, ekspresja psychopatologiczna*. Płock: Muzeum Mazowieckie w Płocku.
- Garbat, M., Paszkowicz, M.A. (2006). Jakość życia osób niepełnosprawnych w województwie lubuskim – diagnoza sytuacji materialno-bytowej. W: Z. Palak (red.) *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie* (s. 261–275) Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Golka, M. (2008). *Socjologia sztuki*. Warszawa: Difin.
- Hergott, F. (1993). Wędrowiec stosowany. W: A. Stepnowski (red.), *Jean Dubuffet, katalog* (s. 53). Warszawa: Wydawnictwo Galerii Zachęta.
- Jackowski, A. (1965). *Katalog wystawy: Inni. Od Nikifora do Głowackiej*. Warszawa: Wydawnictwo „Zachęta”.
- Jackowski, A. (1993). *Art Brut a sztuka współczesna*. W: Art Brut. Krucha Nadzieja. Legnica: Państwowa Galeria Sztuki.
- Jackowski, A. (1995). *Sztuka zwana naiwną. Zarys encyklopedyczny twórczości w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Krupski i S-ka.
- Jackowski, A. (1996). Katalog wystawy 9–24 listopada 1996. *Ogólnopolski Konkurs Malarski im. Teofila Ociepki* (red.), A. Sowińska. Bydgoszcz: Wieża Ciśnień. Muzeum Okręgowe im. L. Wyczółkowskiego w Bydgoszczy.
- Kirenko, J. (2002). Indywidualny a społeczny model niepełnosprawności – próba empirycznej weryfikacji. W: Z. Tarkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Człowiek wobec ograniczeń* (s. 65–72). Lublin: Wydawnictwo Fundacji ORATOR.
- Kirenko, J. (2006). *Oblicza niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo Akademickie WSS-P.
- Kirenko, J. (2007). *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kosakowski, C. (2006). Twórczość osób z niepełnosprawnością – wielość spojrzeń, wielość problemów. W: J. Baran, S. Olszewski (red.), *Świat pełen znaczeń*

- *kultura niepełnosprawności* (s. 19–27). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kuśmirowski, R. (2015). *Palindrom w Państwowej Galerii Sztuki w Sopocie*. Pobrano z <https://magazynszum.pl/palindrom-w-panstwowej-galerii-sztuki-w-sopocie/>, dostęp: 20.10.2021.
- Magazyn internetowy SZUM. „*Palindrom*” w *Państwowej Galerii Sztuki w Sopocie*. Pobrano z <https://magazynszum.pl/palindrom-w-panstwowej-galerii-sztuki-w-sopocie/>, dostęp: 9.10.2021.
- Pałuba, M. (2008). Wstęp do katalogu „*Tworkowska Kolekcja*”. Warszawa: Towarzystwo Przyjaciół Tworek „Amici di Tworki”.
- Pawlik, S. (2015). Sztuka jako sposób włączania osób z niepełnosprawnością intelektualną do społeczeństwa. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (8), 59–74.
- Pawlik, S. (2016). Możliwości prezentacji i upowszechniania sztuki osób z niepełnosprawnością intelektualną. *Forum Pedagogiczne*, 1, 349–360.
- Pawlik, S. (2018). Twórczość artystyczna jako sposób urzeczywistniania paradygmatu emancypacyjnego. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (16), 129–142. <https://doi.org/10.14746/ikps.2017.16.08>
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piwocki, K. (1980). *Dziwny świat współczesnych prymitywów*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Rel, M. (2015). Wsparcie twórczości plastycznej artystów z niepełnosprawnością. *Pedagogika Społeczna*, 4(58), 161–173.
- Rzedzicka, K.D. (2000). Inny w edukacji. W: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej* (s. 25–31). Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Selan, B. (1976). Psychotherapy with the developmentally disabled. *Health and Social Work*, 1(1), 73–85.
- Smith, D.D. (2008). *Pedagogika specjalna*. T. 1, Warszawa: Wydawnictwo APS – WN PWN.
- Smoleń, R. (2011). Poczucie jakości życia u młodzieży z upośledzeniem umysłowym. *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie*, 1, 273–288.
- Speck, O. (2015). *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną*. Gdańsk: GWP.
- Steliga, A. (2011). *Arteterapia w rehabilitacji osób chorych na schizofrenię*. Kraków: Wydawnictwo A.
- Steliga, A. (2017). Zmiany w funkcjonowaniu psychospołecznym osób z niepełnosprawnością psychiczną i intelektualną a ich twórczość własna. W: D. Krzeмиńska (red.), *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej. Świat(y)*

niepełnosprawności. Wielość wątków, obrazów, kreacji i doświadczeń (s. 243–254). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Steliga, A. (2018). Przeżywanie radości tworzenia – kilka słów o leczeniu sztuką. *Eruditio et Ars*, 1(1), 87–94.

Trzebuchowska, A. (2016). Krew powoduje zmianę. Rozmowa z Robertem Kuśmirowskim. Pobrano z <https://magazynsum.pl/krew-powoduje-zmiane-rozmowa-z-robertem-kusmirowskim/>, dostęp: 20.08.2020.

Żabińska, A. (2020). Niepełnosprawny twórca a odbiór społeczny jego dzieła plastycznego – raport z badań pilotażowych. W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna. Od konstruktów teoretycznych do modeli badawczych*. Tom 2 (s. 339–357). Warszawa: Wydawnictwo APS.

Żuraw, H. (2008). *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kreatywność – rozwój i urzeczywistnianie

Sergo Kuruliszwili

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7358-8659>

Sztuczna inteligencja w procesie wspomagania twórczości i jako podmiot twórczy

Abstrakt: Artykuł podejmuje kwestie związane z pojawieniem się nowych narzędzi, jakimi są Generatywne Sieci Współzawodniczące GAN (ang. *Generative Adversarial Networks*) w kontekście twórczości. Generowane przez GAN wytwory – takie jak obrazy, muzyka, kompozycje – noszą często znamiona oryginalności. Narzędzia te wykorzystywane przez twórców w znaczący sposób mogą wspomagać ich pracę. W tym tekście autor podejmuje próbę odpowiedzi na nasuwające się w związku z tym zagadnieniem pytania zarówno w obszarze definicji: twórcy i twórczości, jak i te związane z samym procesem twórczym wspomaganym przez GAN, w tym o relacje pomiędzy sztuczną inteligencją a twórcą. Tekst pozostawia niektóre kwestie otwarte, stanowiąc zaproszenie do dyskusji na podjęty przez autora temat.

Słowa kluczowe: sztuczna inteligencja, generatywne sieci współzawodniczące, twórczość, sieci neuronowe, technologie informacyjne, twórca, nowe technologie, twórcze rozwiązywanie problemów

Artificial Intelligence in the process of supporting creativity and as a creative entity

Abstract: The article is describing the key problems related to the emerging of the new tools, based on recently developed technologies – Generative Adversarial Networks GAN – in the context of creativity. Generated by the GANs products like images, music, texts, designs are often novel and innovative. GAN driven tools could be used in the process of creative development. In this perspective author is trying to answer the questions which could be asked in the relation to the process of creativity itself. The definitions of the both, process and the subject (the creator), as well as the relation between the tool (artificial intelligence) and the creator. The text leaves some questions opened, being the invitation for the discussion and further research.

Keywords: artificial intelligence, Generative Adversarial Networks, neural networks, information technologies, creator, creativity, new technologies, creative problem solving

Wstęp

Twórczość w wielu obszarach wspomagana jest narzędziami informatycznymi. W tym kontekście działania twórcze nie są odmienne od naszych codziennych aktywności. Komputery wykorzystywane są do tworzenia grafiki, muzyki, projektów architektonicznych, aranżacji wnętrz, montowania filmów produkcji animacji. Taka rzeczywistość towarzyszy nam od lat. Wspomagana w ten sposób twórczość stanowi element kształtowania warsztatu twórczego i jego rozwijania, także w szkołach. Komputer to tylko narzędzie. Pojawienie się sztucznej inteligencji i jej coraz głębsza penetracja naszej codzienności zaczyna to zmieniać. Szczególnie duże zmiany, zarówno ilościowe, jak i jakościowe wywołuje rozwój Generatywnych Sieci Współzawodniczących (ang. *Generative Adversarial Networks*) – GAN. Zasadnicze różnice pomiędzy wcześniejszą formą sieci neuronowych i GAN zostaną omówione w kolejnych podrozdziałach. Implikacje wywołane pojawianiem się GAN dla twórczości dotyczą tak warstwy technicznej, jak filozoficzno-społecznej. Klasyczne definicje twórczości są kluczem do odpowiedzi na wiele stawianych w ich kontekście pytań. Pojawienie się nowych narzędzi może skutkować koniecznością weryfikacji dotychczasowych aksjomatów świata twórczości.

Tekst ten będzie stanowił próbę sprecyzowania pytań, które powstają w związku z coraz szerszą ekspansją sztucznej inteligencji w obszar twórczości, pojmowanej w różnych jej sensach. Podjęte zostaną także próby znalezienia odpowiedzi na te pytania, choć zapewne część z nich stanowić będzie przedmiot dalszych rozważań i dyskusji.

Zakres ujętych w tekście dociekań badawczych można zamknąć w następujących pytaniach:

Czy sztuczna inteligencja może być twórcą, czy może twórczość jest dziełem jedynie człowieka? Czy pojęcie twórczości i jej fenomen warunkowany jest przez takie elementy, jak relacje twórcy z otoczeniem, refleksja nad własną twórczością? A może też przez poczucie wolności twórczej albo imperatywu tworzenia, wewnętrznego impulsu uruchamiającego proces twórczy? Czy twórczość „maszyn” jest w istocie twórczością maszyn,

czy ich projektantów, programistów? Czy wobec tego ważniejszy jest akt twórczości, czy wytwór?

GAN

Generatywne sieci współzawodniczące to układ dwóch „rywalizujących” ze sobą sieci. Opierają się one o zasadę gry o sumie zerowej, gdzie obie sieci dążą do utrzymania tzw. równowagi Nasha. Pierwsza nazywana jest generatorem (ang. *Generator*), druga dyskryminatorem (ang. *Dyscriminator*). Zadaniem pierwszej z nich jest analiza dostarczonych danych i generowanie na ich podstawie nowych układów danych odpowiadających zadanym schematom. Zadaniem drugiej sieci jest weryfikacja wyników dostarczonych przez pierwszą z sieci – generatora.

Sposób działania sieci współzawodniczących – adwersatywnych, a także różnice pomiędzy tym rodzajem dualnych sieci a innymi modelami sieci neuronowych najłatwiej zobrazować na przykładzie tworzenia przez sieć neuronową obrazów. Ona to na podstawie analizy wielu dostarczonych jej obrazów (w postaci danych binarnych) może je klasyfikować, oceniać, dopasowywać do zadanego wzoru. Sieci są zazwyczaj „trenowane” do rozpoznawania konkretnych wąskich rodzajów danych. np. konkretnych elementów na zdjęciach i klasyfikacji obrazów. Sieć jest w stanie nauczyć się rozpoznawać na zdjęciach zwierzęta, przedmioty, ludzi. Tak działa np. wyszukiwanie obrazów na podstawie innych podobnych grafik. Tak też działają szeroko stosowane systemy rozpoznawanie twarzy (ang. *Face Recognition* – FR) – analiza twarzy na lotniskach, systemy wyszukiwania osób zaginionych, poszukiwanych z materiałów z monitoringu czy analiza zdjęć w portalach społecznościowych⁵⁴. Podobnie firmy dostarczające technologie repozytoriów danych (DropBox, Google, planuje także Apple) analizują zawartość zdjęć pod kątem legalności ich treści. FR wykorzystywane jest również w biometrii. Podobnie działa analiza danych innych rodzajów treści. Rozpoznawane mogą być też dźwięki. Aplikacje posiadające tego rodzaju silnik Sztucznej Inteligencji (SI) mogą rozpoznawać utwory muzyczne, nawet gdy muzyka jest odtwarzana w tle, a do mikrofonu zbierającego

⁵⁴ Gdy użytkownik włączy funkcję „ustawienie rozpoznawania twarzy” w portalu Facebook, FR pozwoli analizować zdjęcia i informować go, na których zdjęciach może się znajdować.

sygnał głosowy do analizy, dopływają inne towarzyszące dźwięki, dys-traktory.

Tego rodzaju sieci neuronowe działają na podstawie dostarczonych im zestawów danych treningowych, a analiza realizowana jest za pomocą zadanych algorytmów. Analiza danych wyjściowych wymaga aktywności człowieka bądź w formie interaktywnej, bądź poprzez wcześniej zdefinio-wane warunki oceny, analizy. W przypadku sieci typu GAN rolę weryfi-katora wyników odgrywa w dużej mierze druga równoległe działająca sieć. Całość rozwiązania, jak wcześniej zostało wspomniane, składa się zatem z dwóch równoległe działających sieci – jedna generuje propozycje roz-wiązań, dane wynikowe (GENERATOR), druga je ocenia – (DYSKRYMI-NATOR). W przypadku sieci, których zadaniem jest generowanie obrazu, generator tworzy obraz, a dyskryminator go ocenia. Wynik oceny przeka-zywany do generatora jest informacją zwrotną, pozwalającą na weryfiko-wanie rozwiązań i uczenie się na podstawie kolejnych iteracji. Innymi słowy, sieć generator uczy się na podstawie komunikatów z dyskrymina-tora. Uczenie się realizowane jest na podstawie tysięcy interakcji pomię-dzy sieciami. Dyskryminator może przekazywać informację 0 albo 1 (0 – obraz nie pasuje do wzoru, 1 – obraz pasuje). Proces uczenia się dotyczy zarówno generatora, jak i dyskryminatora. Dla jego ulepszenia stosowane bywają informacje pośrednie 0,5 (komunikat „nie wiem”), czyli obraz nie spełnia kryteriów, ale też nie jest odrzucony. Sposób działania sieci GAN często porównywany jest do twórcy i krytyka lub fałszerza i eksperta, po-między którymi toczy się specyficzna gra. Dwie działające w ten sposób niezależne sieci, stanowiące jednak jedno rozwiązanie technologiczne, po-zwalają na podstawie danych tworzyć treści. Ten uproszczony, choć od-dający rzeczywistość opis tego mechanizmu pozwala na zrozumienie zmiany, jakie wprowadza jego wynalezienie.

W drodze iteracji tworzenia i oceniania GAN są w stanie generować obrazy, filmy, muzykę, teksty, które będą opierać się na zadanej stylistyce lub prowadzić do powstania zupełnie nowych wytworów. Może dzięki nim powstać tekst zbliżony w swojej charakterystyce, semantyce i syntak-tyce do dzieł jakiegoś autora albo zupełnie nowy. GAN może wytwarzać obrazy (wyglądające jak zdjęcia⁵⁵) nieistniejących osób. Przykłady takich

⁵⁵ Zdjęcie to utrwalony aparatem fotograficznym obraz. Obrazy tworzone przez sieci neuronowe z definicji nie mogą być zdjęciami.

kreacji zawiera chociażby serwis Thispersondoesnotexist.com (<https://thispersondoesnotexist.com>).

W przypadku GAN proces twórczy zbliżony jest to kopiowania, naśladowania istniejących obrazów. Podobnie jak w przypadku dzieł ludzkiej ręki są one nierówne: lepsze lub gorsze, bardziej lub mniej oryginalne – zupełnie jak u malarzy artystów, twórców.

Natomiast samo kopiowanie i naśladowanie innych malarzy stanowi częsty element ich rozwoju i wpisany jest w naturę powstawania sztuki (Steward, 2017).

To zmiana jakościowa, której konsekwencje powinny stanowić element rozważań, także w obszarze teorii twórczości.

„Oswajanie” nowej rzeczywistości

Model generatywnych sieci współzawodniczących został opracowany dość niedawno – pierwsze przedstawienie modelu metody to rok 2014 (Goodfellow, Pouget-Abadie, Mirza, Xu, Warde-Farley, Ozair, Courville, Bengio, 2014). Jego wdrożenie i wykorzystanie nastąpiło bardzo szybko, co skutkuje tym, że w roku 2021, mogliśmy obserwować wiele jego implementacji. Rozwój technologii informatycznych jest niezwykle dynamiczny. Czas mijający od powstania koncepcji do jej wdrożenia jest bardzo krótki. Dynamika rozwoju sztucznej inteligencji jest wydatnym tego przykładem. Tempo to daje bardzo wąski margines czasowy na dostosowanie się do nowej sytuacji – nowej rzeczywistości.

Pojawienie się nowych narzędzi w przestrzeni społecznej wymaga adaptacji nie tylko w warstwach „twardych” (legislacja, procedury, bezpieczeństwo), lecz także w zakresie obyczajowości i adaptacji mentalnej, opartych na wyniku procesu przemyśleń, ulokowania nowych pojęć w sieci ugruntowanych definicji lub weryfikacji tych, które stanowiły dotychczasowy fundament wiedzy. Zazwyczaj proces ten realizowany jest już po zaistnieniu zjawiska, nieczęsto wyprzedza jego rozpowszechnianie. Przykładem dostosowywania rozwiązań natury normatywnej – *post factum* – do zrewolucjonizowanej technologią rzeczywistości jest problem ochrony danych osobowych w wąskim kontekście rozpoznawania twarzy przy wykorzystaniu algorytmów SI. Zamontowane w przestrzeni publicznej lub też prywatne kamery połączone do mechanizmów identyfikacji twarzy w połączeniu z bazą danych obywateli dają natychmiastową informację o każdej znajdującej

się w polu kamery osobie. Anonimowość staje się iluzoryczna. Dalsza integracja przechowujących inne informacje o obywatelach baz danych prowadzi do pełnej informacji o „przechodniu”, łącznie z prywatnymi informacjami o finansach (kredytach) lub nawet uwzględniających dane wrażliwe, takie jak historia przebytych chorób i podjętych kuracji. Problem ten służy nie jest przedmiotem debaty i procesu normatywnego realizowanego przez Głównego Europejskiego Inspektora Ochrony Danych Osobowych (*European Data Protection Supervisor*). Przytoczony przykład dotyczy implikacji wywołanych wdrażaniem rozwiązań informatycznych opartych na SI. Pozornie niezwiązany z zagadnieniami twórczości, jest jednak uniwersalny, obrazuje bowiem mechanizm dotyczący większości najnowszych technologii. Wdrożenia GAN są na razie jednostkowe, ich wpływ na rzeczywistość dotyczy nielicznych przykładów. Nie można przytoczyć – jeszcze – takiego, w którym GAN oddziaływałyby na większą część społeczeństwa. Spodziewać się jednak można sytuacji, w której zadziała mechanizm podobny do ukazanego we wcześniejszym przykładzie, co będzie implikować potrzebą akomodacji.

Konieczność „oswajania” nowej rzeczywistości dotyka także problematyki twórczości. Szczególnie w dwóch aspektach: pierwszym związanym z procesem, w którym dzięki sztucznej inteligencji powstają rzeczy nowe – szczególnie w sytuacji ograniczonej ingerencji ludzkiej w ten proces oraz drugim, w którym SI staje się narzędziem w rękach twórcy. Kwestie wynikające z tych zagadnień zostaną omówione w kolejnych podrozdziałach.

GAN jako twórca?

Dotychczasowa (do 2014/2015 r.) charakterystyka działania sieci neuronowych zdominowana była przez algorytmy uczenia maszynowego, którego wyniki w dużej mierze wykorzystywane były do klasyfikacji, weryfikacji danych, szukania podobieństw, prawidłowości i walidacji rozwiązań. Ta bardzo zaawansowana technologia, opierając się na wprowadzanych przez człowieka danych, nie dawała jednak możliwości tworzenia. Generowanie nowych jakościowo rzeczy było niewielkim marginesem działania sieci neuronowych. Sytuacja zmieniła się wraz z wynalezieniem sieci typu GAN. One potrafią już nie tylko wspomagać proces tworzenia, lecz także same stają się podmiotem twórczym – czy aby na pewno?

Rozważania nad specyfiką procesu tworzenia wskazują niejednokrotnie na cechy, które nie występują w procesie powstawania realizowanym przez sztuczną inteligencję. Cechy te odnoszą się do stanów emocjonalnych, samoświadomości, procesów psychologicznych właściwych jedynie człowiekowi. W inwentarzu tych elementów wskazać można zagadnienia takie jak: introspektywna relacja twórcy z otoczeniem, relacja z dziełem, poczucie wolności do twórczości lub imperatywu tworzenia. Cechą przypisywaną twórcy bywa także dążenie do samodoskonalenia (Erden, 2010).

Elementy te wiążą się ze samoświadomością podmiotu twórczego. Rozważając kwestię, czy maszyna może stać się twórcą, należy odpowiedzieć na pytanie, czy elementy te są konieczną częścią procesu twórczego jego warunkiem. Jeśli są, to oparte na nich definicje twórczości wykluczają „maszyny” jako twórcę, przynajmniej na obecnym poziomie rozwoju SI. Istniejące algorytmy SI nie są samoświadome tak jak człowiek. Zdolności introspektywne są bardzo ograniczone, jeśli w ogóle obecne. Zatem definiując twórczość poprzez cechy właściwe tylko człowiekowi, sztuczna inteligencja nie może być twórcą. Jest to jednak konstatacja adekwatna do sytuacji obecnej. Dynamika i kierunek rozwoju SI może doprowadzić, w całkiem niedalekiej przyszłości, do rozwinięcia wspomnianych wcześniej cech u – wtedy już – sztucznych twórców.

Rozważanie nad procesem twórczym oraz definiowanie cech właściwych twórcy łączone było dotychczas ściśle z człowiekiem bądź Bogiem. Nie istniały bowiem inne byty, których działania i wytwory klasyfikowane mogłyby być jako twórczość. Rozważania na ten temat w odniesieniu innych istot nie miały miejsca. Dyskurs wokół twórczości, koncentrujący się wokół człowieka, prowadził do powstania definicji zarówno twórczości, jak i twórcy, które dotyczyły cech właściwych człowiekowi.

Podobnie badacze starają się powielać twórczość człowieka w projektach SI (Erden, 2010).

Człowiekowi służy psychopedagogika twórczości i trudno sobie wyobrazić, jak mogłaby odnosić się do algorytmu. W tym kontekście w świetle większości definicji twórcy algorytm nie spełnia kryterium *definiens*.

Należałoby jednak postawić pytanie, czy proces powstawania rzeczy nowych i cennych, realizowany przez algorytm nie jest pewnym rodzajem twórczości – odmiennej od tej znanej i opisywanej dotychczas – twórczości „robotycznej”, pozbawionej introspektywnych cech właściwych człowiekowi,

wyabstrahowanej z kontekstu samoświadomości twórczej. Próba definicji tego zjawiska musiałaby odnosić się bardziej do klasyfikacji wytworu jako twórczego niż do samego procesu. Zaakceptowanie istnienia tego rodzaju twórczości, być może, implikowałoby także konieczność nazwania i opisanie bytu realizującego ten rodzaj twórczości.

Odpowiedzieć należałoby na wiele pytań z tym związanych, np. Czy twórczy jest kompozytor, czy jego wytwór? Czy poeta poinstruowany, jak pisać, jest twórczy? (Erden, 2010, s. 356).

Przemyślenia tego rodzaju są potrzebne w nowej rzeczywistości.

SI jako narzędzie twórcy

W rozważaniach na temat możliwości i konsekwencji użycia SI w procesie twórczym wprowadzony zostanie podział na dwie grupy: działania twórcze w obszarze sztuki – działania artystyczne i aktywności szeroko rozumiane jako twórcze rozwiązywanie problemów.

W pierwszej kolejności podjęte zostaną rozważania nad relacją i konsekwencjami wyboru SI jako metody twórczości artystycznej.

Specyfika narzędzi SI sprawia, że ich użytkownik, twórca, poza zwiększonymi możliwościami pozostawać może pod ich wpływem. Wybór narzędzia w pewnym stopniu implikuje sposób tworzenia, wpływa na wytwór. Dotyczy to większości technik twórczych. W przypadku wspomagania procesu tworzenia narzędziami SI implikacje nie są znane. Można twierdzić, że możliwość generowania obrazów, dźwięków, tekstów, aranżacji będzie realizowana w sposób – w skrajnym przypadku – niezależny od twórcy. Możliwości GAN pozwalają na tworzenie przy tylko niewielkim wpływie człowieka. Mechanizmy te są permanentnie doskonalone. Rozwój SI polega m.in. na polepszeniu rezultatów przez ograniczenie wprowadzanych danych. Pierwsze sieci do stworzenia np. obrazów lub muzyki potrzebowały ogromnej ilości danych wejściowych. Obecne rozwiązania pozwalają na otrzymanie zbliżonego efektu na podstawie analizy dużo mniejszych zbiorów danych. W jakim stopniu skorzysta z tego artysta? Odpowiedź na to pytanie w dużej mierze dotyczy jego indywidualnego podejścia do aktu tworzenia. Zapewne skryształizowana i zakorzeniona wizja wytworu wpływać będzie na zmniejszenie wpływu narzędzia na jego kształt, angażując artystę w całość procesu twórczego. Istnieje jednak pokusa skorzystania z inwencji SI w szerszym stopniu, akceptując

powstałe z jej pomocą wytwory. Taki scenariusz wprowadza odmienną relację – SI przestaje być tylko narzędziem, a staje się partnerem twórcy. Kształt wytworu jest zarówno wynikiem działania twórcy, człowieka, jak i algorytmu. W sytuacji bardziej skrajnej, gdy udział SI jest jeszcze bardziej znaczący – twórca przestaje być twórcą, przekazując tę rolę algorytmom.

Przykładów wykorzystywania SI w procesie twórczym jest wiele. Trwają badania, wskazujące na możliwości wykorzystania algorytmów w procesie projektowania odzieży. Zaprojektowane do tego narzędzia pozwalają na symulowanie zmiany faktury materiałów, kolorów, wzorów, fasonów. Projektantom daje to możliwość wizualizacji prac przed ich produkcją. Iteracyjny proces zmian prowadzi do powstania projektu, potem produktu realizującego w pełni wizję projektanta (Gökhan, Calvin, Urs, 2018). Podobne narzędzie to działający w oparciu o sieci adwersatywny algorytm Fashion++. Funkcje narzędzia umożliwiają projektantom mody symulowanie, wykorzystujące sugestie GAN, zmian w pełnym projektowanym stroju. Sieć proponuje korekty projektu, np. niewielką zmianę długości rękawów, zmianę kroju kołnierza lub dodania pewnych elementów danego ubrania (Hsiao, Katsman, Wu, Perikh, Krauman, 2019). Tego rodzaju narzędzia mogą znacząco wspierać proces twórczy, jako narzędzia wspomagające nie tylko proces wytwarzania, lecz także samego tworzenia. W obszarze generowania obrazów obecnie najczęściej wykorzystywanym nurcie zastosowań GAN, powstają narzędzia pozwalające na tworzenie obrazów poprzez wydawanie poleceń tekstowych (ang. *Text-To-Image*). Pojawienie się modeli, takich jak Contrastive Language-Image Pre-training (CLIP)⁵⁶ pozwala na wprowadzanie zmian do obrazu poprzez tekst (Mostafa, 2021). Zmiany w obrazie, np. w przypadku fotografii człowieka, dodanie brody lub włosów, lub zmiana karnacji skóry czy koloru włosów, może być wprowadzana za pomocą komend tekstowych. Wykorzystanie tego rodzaju modeli do manipulacji obrazem (na razie w bardzo wąskim zakresie zbiorów) minimalizuje wysiłek „manualny” (Patashnik, Wu, Shechtman, Cohen, 2021), tym samym obniża wymagania w zakresie uzdolnień plastycznych w procesie tworzenia. To znacznie ułatwia obsługę i czyni narzędzia bardziej dostępnymi. Sieci GAN mogą także stanowić wsparcie w procesie tworzenia grafiki, np. poprzez transformację

⁵⁶ Model pretrenowanego kontrastowania obraz-tekst – tłum. autora.

obrazu w obraz. Dotychczasowe programy graficzne dawały takie możliwości, jednak była to realizacja zamierzeń osoby obsługującej program. Sieci GAN dokonują takich przekształceń „samodzielnie” (Wang, Yu, 2020, Saxena, Cao, 2021).

Przewaga GAN nad dotychczasowymi algorytmami przekształcającymi grafikę czy film polega na możliwości podejrzenia zmian w czasie rzeczywistym. Obraz zmieniany z wykorzystaniem zwykłych programów do obróbki grafiki lub animacji powstawał z opóźnieniem koniecznym na rendering. Wytrenowane sieci neuronowe mogą zrealizować to w czasie rzeczywistym. Twórca na bieżąco obserwuje zmiany, bierze aktywny, interaktywny (synchroniczny) udział w procesie twórczym. To może znacznie wpływać na proces twórczy.

Algorytmy sztucznej inteligencji, podobnie jak w przypadku twórczości artystycznej, znakomicie wspomagają proces twórczego rozwiązywania problemów. Szczególnie dużą ich skuteczność widać w wynikach analiz dużych zbiorów danych (Big Data). Odpowiednio przygotowane algorytmy mogą wskazywać na rozwiązania niewidoczne dla użytkownika rozwiązującego problem. „Podpowiadanie” tego rodzaju, wskazywanie na potencjalne rozwiązania może w istotny sposób wspierać ich twórcze odnajdywanie. W tym obszarze jednak autonomia systemów jest mniejsza, a trenowanie sieci neuronowych wymaga staranniejszego nakierowania systemu na końcowy efekt.

Chociaż powstałe w ten sposób rozwiązania, zawierające wskazane przez system zależności i trendy, są w części udziałem SI, proces twórczego rozwiązywania zadania z pomocą narzędzi tego rodzaju staje się, jakkolwiek groteskowo to brzmi, pewnym partnerstwem człowieka i maszyny.

W takim przypadku postawić można kolejne – bardziej filozoficzne niż praktyczne – pytanie o autorstwo. Możemy już znaleźć pragmatyczne, realizowane na gruncie legislacyjnym, konsekwencje tego rodzaju rozważań. Sąd w stanie Virginia w USA orzekł, odrzucając wniosek o patent, że zgodnie z przepisami prawa patentowego AI nie może być wynalazcą (Agrawal, 2021).

Konkluzje

Analizując wcześniejsze rozważania dotyczące nowych technologii (trawstując Paula Levinsona – nowych, nowych technologii⁵⁷) w obszarze twórczości nasuwają się następujące wnioski.

Twórczość, niezależnie od wykorzystywanych w jej procesie narzędzi, tkwi w człowieku. Większość definicji twórcy wskazuje na cechy właściwe jedynie człowiekowi, tym samym wyklucza z ich obszaru algorytmy. Należy jednak rozważyć stworzenie definicji twórczości realizowanej przez maszyny – twórczości „robotycznej”.

Narzędzia nowych technologii, ułatwiając proces tworzenia, pozwalają na realizację twórczości większej liczbie osób i w większym zakresie. Podobnie jak fotografia cyfrowa (także ta smartfonowa) z wielokrotnością liczbę fotografów, zaawansowane narzędzia SI mogą zwiększyć liczbę grafików, kompozytorów, projektantów.

Umiejętność obsługi nowoczesnych narzędzi informatycznych, w tym sieci neuronowych typu GAN, da osobom, które je posiadają, (jak w przypadku większości narzędzi technologicznych) większe możliwości. W tym kontekście wykorzystywanie nowych narzędzi może stać się czynnikiem różnicującym twórców. Teza ta wymaga jednak weryfikacji badawczej.

Nurt rozwijania twórczości w swoim praktycznym wymiarze powinien, podobnie jak w przypadku innych narzędzi „rzemiosła”, uwzględniać najnowsze narzędzia wspomagające proces twórczy, w tym GAN.

Do dyskusji

Otwarta pozostaje kwestia definicji nowego rodzaju twórczości, której autorem nie jest człowiek. Być może poszerzenia czy doprecyzowania wymagają wobec tego istniejące definicje twórczości i twórcy. Odpowiedzi na te pytanie, rozstrzygnięcia definicyjne, ułatwić mogą interpretację przepisów w tym zakresie, szczególnie w obszarze praw autorskich. Badania wymaga problematyka roli GAN w procesie twórczym oraz wskazana w tekście relacja twórca – narzędzie, w kontekście najnowszych, opartych o SI instrumentów, wspomagających proces twórczy. Ze względu na małe rozpowszechnienie tego rodzaju narzędzi, sięga po nie niewielu twórców, dlatego też dostęp do próby badawczej jest obecnie niezwykle trudny. Zapewne

⁵⁷ Odwołanie do książki *Nowe. Nowe Media* (2010) Paula Levinsona.

zmieni się to jednak w niedługim – mierzonym bardziej w miesiącach niż latach – czasie.

Bibliografia

- Agrawal, A. (2021). Legal JURIST News & Commentary (with collaboration with Pittsburg University). Pobrano z lokalizacji Federal court rules Artificial Intelligence cannot be an ‘inventor’ under US patent law: <https://www.jurist.org/news/2021/09/federal-court-rules-artificial-intelligence-cannot-be-an-inventor-under-us-patent-law/>, dostęp: 10.08.2021.
- Erden, Y.J. (2010). Could a Created Being Ever be Creative? Some Philosophical Remarks on Creativity and AI Development. *Minds & Machines*, 349–362.
- Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., Courville, A., Bengio, Y. (2014). *Generative Adversarial Networks*. Pobrano z <https://proceedings.neurips.cc/paper/2014/file/5ca3e9b122f61f8-f06494c9-7b1afcf3-Paper.pdf>, dostęp: 10.08.2021.
- Gökhan, Y. Calvin, S. Urs, B. (2018, 07). *Disentangling Multiple Conditional Inputs in GANs*. Pobrano z arXivLabs: experimental projects with community collaborators: <https://arxiv.org/pdf/1806.07819.pdf>, dostęp: 10.08.2021.
- Hsiao, W.-L., Katsman, I., Wu, C.-Y., Perikh, D., Krauman, K. (2019, 08). *Fashion++: Minimal Edits for Outfit Improvement*. Pobrano z arXivLabs: experimental projects with community collaborators: <https://arxiv.org/pdf/1904.09261.pdf>, dostęp: 10.08.2021.
- Lipiec, J. (2011). Ontologia kreacji – odkrywanie tworzenia. W: J. Łaszczczyk (red.), *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia* (s. 45–53). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Łaszczczyk, J. (2011). Główne problemy i rozstrzygnięcia pedagogiki twórczości. W: J. Łaszczczyk (red.), *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia* (s. 194–198). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Łaszczczyk, J., Jabłonowska, M. (red.). (2009). *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*. Warszawa: Universitas Rediviva.
- Milan, J.A.M., Fernande, P. (2020). Troika Generative Adversarial Network (T-GAN): A Synthetic Image Generator That Improves Neural Network Training for Handwriting Classification. *Philippine Journal of Science*, 11, 841–856.
- Mostafa, I. (2021). *Open AI CLIP: learning visual concepts from natural language supervision*. Pobrano z lokalizacji Towards Science: <https://towardsdatascience.com/open-ai-clip-learning-visual-concepts-from-natural-language-supervision-d02644969278>, dostęp: 10.08.2021.

- Patashnik, O., Wu, Z., Shechtman, E., Cohen, D. (2021). *StyleCLIP: Text-Driven Manipulation of StyleGAN Imagery (ICCV 2021 Oral)*. *ICCV Virtual*. Konferencja on-line: THE COMPUTER VISION FOUNDATION.
- Saxena, D., Cao, J. (2021). Generative Adversarial Networks (GANs): Challenges, Solutions and Future Directions. *ACM Computing Surveys*, 5, 33–42.
- Steward, J. (2017). *How Skilled Copyists Leave the Louvre with a Masterpiece Every Year*. Pobrano z lokalizacji MY MODERN nET: <https://mymodernmet.com/ivan-guilbert-louvre-copyists/>, dostęp: 10.08.2021.
- Wang, X., Yu, J. (2020). *Learning to Cartoonize Using White-box Cartoon Representations*. Pobrano z lokalizacji Computer Vision Foundation open access: https://openaccess.thecvf.com/content_CVPR_2020/papers/Wang_Learning_to_Cartoonize_Using_White-Box_Cartoon_Representations_CVPR_2020_paper.pdf, dostęp: 10.08.2021.

Angelika Drwęcka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0486-1858>

Założenia autorskiego treningu twórczości realizowanego w formie zdalnej

Abstrakt: Artykuł ma na celu przedstawienie założeń autorskiego treningu twórczości realizowanego w formie zdalnej. Problematyka koncentruje się na wprowadzeniu teoretycznym poprzez zaprezentowanie różnych teorii twórczości według następujących kategorii: klasyczne, poznawcze, humanistyczne, postaw twórczych, twórczości codziennej oraz systemowe. Wśród omówionych teorii znajdują się m.in.: komponentowa teoria twórczości Teresy M. Amabile, teoria humanistyczna Abrahama Masłowa, teoria myślenia dywergencyjnego (Joy P. Guilford), teoria ekologiczna (Roman Schulz), koncepcja transgresji (Józef Koziński) oraz komponentowa teoria twórczości Klausa K. Urbana. Omawiane są również różne treningi twórczości i kreatywności: Edwarda Nęcki, Andrzeja Góralskiego, Krzysztofa Szmida i Agnieszki Bieli. W autorskiej koncepcji treningu twórczości realizowanego w formie zdalnej zaproponowano program składający się z 14 etapów ćwiczeń, których celem głównym jest zwiększenie potencjału twórczego jednostki. Wskazane są potencjalne bariery utrudniające efektywną realizację treningu twórczości oraz proponowane są przykładowe rozwiązania wymienionych problemów. Dodatkowo formułowane są praktyczne przykłady realizacji ćwiczeń treningowych w formie zdalnej, przy użyciu osiągnięć technologii.

Słowa kluczowe: twórczość, kreatywność, trening twórczości, edukacja zdalna, proces twórczy

Assumptions of the original creativity training carried out in a remote form

Abstract: The aim of the lecture is to present the assumptions of the original creativity training carried out in a remote form. The issues focus on the theoretical introduction by presenting various theories of creativity according to the following categories: classical, cognitive, humanistic, creative attitudes, everyday creativity and systemic theories. The theories discussed include: the component theory of Teresa M. Amabile, the humanistic theory of Abraham Maslow, the theory of divergent thinking (Joy P. Guilford), the ecological theory (Roman Schulz),

the concept of transgression (Józef Koziński) and the component theory of Klaus K. Urban. Various trainings of creativity are also discussed, created by Edward Nęcka, Andrzej Góralski, Krzysztof Szmidt and Agnieszka Biela. In the original concept of creativity training carried out in a remote form, a program was proposed including of 14 stages of exercises, the main goal of which is to increase the creative potential of an individual. The paper also focuses on potential barriers accompanying the implementation of creativity training and on exemplary solutions to the above-mentioned problems. It also contains practical examples of the implementation of training exercises in a remote form, using the achievements of technology.

Keywords: creativity, creativity training, remote education, creative process

Wstęp

W prezentowanym artykule zostaną przybliżone różne kategorie teorii twórczości oraz poszczególne teorie do nich zaliczane. Teorie twórczości zostaną zaprezentowane wedle następującej klasyfikacji: klasyczne, poznawcze, humanistyczne, postaw twórczych, twórczości codziennej oraz systemowe (Szmidt, 2007). Następnie zostaną omówione podstawy teoretyczne oraz założenia autorskiej koncepcji treningu twórczości realizowanego w formie zdalnej.

Teorie klasyczne

Według Edwarda Nęcki (1995) zalicza się do nich teorie asocjacyjne, postaciowe, psychoanalityczne i behawiorystyczne. Jako jedną z teorii klasycznych warto przywołać koncepcję Grahama Wallasa (1926). Przypisuje się ją do kategorii teorii psychoanalitycznych. Według niego proces twórczy składa się z czterech następujących po sobie faz: preparacji, inkubacji, iluminacji oraz weryfikacji. Pierwsza z nich, nazywana również fazą przygotowania, zawiera czynności wstępne, takie jak definiowanie problemu oraz zbieranie danych. Faza inkubacji jest nieświadomym procesem generowania pomysłów, podczas którego umysł zajmuje się innymi, niezwiązanymi z problemem czynnościami. Faza iluminacji natomiast stanowi pewnego rodzaju olśnienie, dzięki któremu następuje natychmiastowe zrozumienie problemu i dostrzeżenie rozwiązania. Ostatnia – faza weryfikacji – zakłada opracowanie pomysłu oraz jego weryfikację w stosunku do stawianych przed nim oczekiwań (sensowność, poprawność, oryginalność, użyteczność itp.).

Teorie poznawcze

Według Krzysztofa J. Szmidta (2007) w tym nurcie zawierają się przedstawiciele, którzy specyficzne operacje przetwarzania informacji i rozwiązywania problemów, uznają za źródło istoty procesów twórczych. Istotną w tej kategorii jest koncepcja twórczości jako myślenia dywergencyjnego Joya Paula Guilforda (1978). Autor wprowadza podział procesów myślowych na wytwarzanie konwergencyjne i dywergencyjne. To pierwsze, zbieżne, odnosi się do procesów myślowych występujących w sytuacji rozwiązywania sytuacji z jednym poprawnym rozwiązaniem. To drugie natomiast, rozbieżne, dotyczy generowania wielu różnorodnych pomysłów na bazie danych informacji. Z myśleniem dywergencyjnym wiąże się pięć podstawowych czynników:

- *Płynność* (zdolność do wytwarzania dużej liczby pomysłów w krótkim czasie; rodzaje: słowna, skojarzeniowa, ekspresyjna, ideacyjna);
- *Giętkość* (zdolność do wytwarzania pomysłów z dużej liczby kategorii, kierunków myślenia; rodzaje: spontaniczna, adaptacyjna);
- *Oryginalność* (zdolność do wytwarzania pomysłów innowacyjnych);
- *Wrażliwość na problemy* (zdolność do wykrywania wad i braków w różnych sytuacjach i działaniach);
- *Elaboracja* – dodana przez kontynuatora – Ellisa P. Torrance’a (staranność, zdolność do starannego, wyczerpującego, szczegółowego zamknięcia sytuacji problemowej).

Teorie humanistyczne

Przedstawiciele tego nurtu twórczość ujmowali w kategoriach aksjologicznych i uznawali za czynnik nadający sens życiu ludzkiemu. Twórczość postrzegana jest przez reprezentantów teorii humanistycznych poprzez sam proces tworzenia. Jest to stanowisko odbiegające od innych podejść empiryczno-logicznych, które akcentuje znaczenie tego procesu dla samorealizacji i rozwoju twórcy. Przykładem dla tego nurtu może być Abraham H. Maslow (2004) i jego podejście do twórczości. Traktuje ją jako wartość nadającą sens ludzkiemu życiu. Samorealizacja jest według niego osiągnięciem pełnego zdrowia psychicznego, do której drogą jest twórczość. Przeżycia jednostki towarzyszące jej w procesie tworzenia są najistotniejsze, rolę drugorzędną odgrywają materialne wytwory tego procesu. Maslow stosuje podział na twórczość pierwotną i wtórną. Pierwsza z nich wynika z cech

wrodzonych, osobowości jednostki i przejawia się w codziennych czynnościach, jak np. nauczanie czy specyficzny humor. Jest ona charakterystyczna dla dużej liczby osób, jednak nie prowadzi do wybitnych osiągnięć, odkryć czy dzieł. Twórczość wtórna natomiast opiera się na talencie i specjalnych zdolnościach, lecz niezbędne dla niej są intensywne prace, przygotowanie i bycie w ogniu krytyki. Wynikiem takiej twórczości są dzieła wartościowe dla świata artystycznego lub świata nauki.

Teorie postaw twórczych

Nurt ten można scharakteryzować odwołując się do poglądów Heleny Radlińskiej (1961). Jej podejście do twórczości jest jednoznaczne – wszyscy są do niej zdolni. Z tekstów Radlińskiej na temat twórczości można wywnioskować, że według autorki zawiera ona w sobie trzy podstawowe elementy: percepcję wybranych elementów świata, analizę i osobiste przetworzenie oraz tworzenie nowych dóbr i ich pomnażanie. Według Radlińskiej, oprócz ludzi realizujących twórczość wybitną, dążącą do wytworzenia społecznie znaczącego dzieła, wiele osób posiada wewnątrz uśpione zdolności twórcze, możliwe do wyzwania i ćwiczenia, które realizowane są w życiu codziennym. Autorka zakłada, że wszyscy jesteśmy współtwórcami zarówno życia własnego, jak i innych osób, i powinniśmy w miarę możliwości usuwać przeszkody, które stoją na drodze do rozwoju ludzi dookoła nas. Można wyróżnić trzy postawy wobec środowiska: bierna, obronna i twórcza. Pierwsza z nich wyraża się w uleganiu wszelkim wpływom napływającym ze środowiska, z którym mamy najbliższy kontakt. Postawa obronna polega na wyrażeniu sprzeciwu, krytyki i odtrąceniu wpływów, którym dana osoba nie jest skłonna się poddać oraz poddanie się wpływowi świadomie wybranemu, często będącemu w kontrze do narzucanego. Postawa twórcza lub inaczej czynna, jest najcenniejszą z nich, ponieważ wymaga ona dużo sił wewnętrznych i jej zadaniem jest dążenie do zmiany środowiska w celu urzeczywistnienia ideału.

Teorie twórczości codziennej

Ten nurt teorii twórczości odnosi się do osobowości twórczej, jak również do twórczych wytworów i polega na przypisaniu cech twórczych elementom codziennej aktywności człowieka, związanych zarówno z pracą zawodową, jak i czasem wolnym. W ten nurt wpisuje się koncepcja twórczości

przez małe „t” Anny Craft (2001). Jest to jedno z egalitarnych podejść do pojęcia twórczości i podkreśla, że twórczość przez małe „t” jest niezwiązana z działalnością uznanych w środowisku twórców. To podejście zakłada dostrzeganie roli twórczości w takich sytuacjach jak rozwiązywanie codziennych problemów, dokonywanie wyborów prowadzących do nadrzędnych celów czy chodzenie własnymi ścieżkami prowadzące do indywidualnego rozwoju i wyboru własnej drogi życiowej. Twórczość przez małe „t” to elastyczność, indywidualna efektywność i umiejętność dostosowania się do warunków zmieniającego się świata. Według autorki koncepcji każdy człowiek jest zdolny do przejawiania twórczych postaw. Osoby realizujące się w tej koncepcji twórczości w codzienności, posiadają takie same cechy jak wybitni twórcy, np. niezależność, wrażliwość, samokontrola, wytrwałość, pewność siebie oraz ciekawość. Podstawą dla teorii twórczości przez małe „t” jest myślenie możliwościowe, umożliwiające spostrzeżenie i analizę dostępnych możliwości oraz odpowiedni wybór i stanięcie oko w oko z sytuacją problemową.

Teorie systemowe

Teorie twórczości w ujęciu systemowym są złożonymi koncepcjami, które zakładają, że dzieła twórcze powstają w wyniku działania wielu czynników oraz angażują takie elementy jak: poznanie, emocje, motywację, osobowość i kontekst społeczny. Z reguły koncepcje te skupiają się na twórczości wybitnej. Jednostka jest tutaj częścią wielkiego układu biorącego udział w procesie powstawania dzieła. W kontekście teorii systemowych warto omówić cztery koncepcje: Teresy Amabile, Józefa Kozielskiego, Romana Schulza i Klause Urbana.

Komponentowa teoria twórczości Teresy Amabile (1989, 1996) podkreśla rolę cech wytworu w definiowaniu twórczości, ponieważ według autorki nie da się wyjaśnić istoty procesu twórczego. Proponuje ona dwie definicje twórczości: teoretyczną i operacyjną. Pierwsza z nich stawia dwa warunki konieczne do spełnienia, aby wytwór można było uznać za twórczy: 1) nowość i użyteczność, poprawność lub wartościowość wytworu; 2) heurystyczny charakter. Definicja operacyjna natomiast podkreśla rolę sędziów kompetentnych w danej dziedzinie i wedle niej za dzieło uznaje się wytwór uznany przez niniejszych niezależnych sędziów za twórczy. Warto w tym miejscu podkreślić, że utwór zostaje uznany, nawet jeśli

sędziowie nie są w stanie precyzyjnie określić cechy twórczej, która na to wskazuje. Autorka uznaje, że każda jednostka posiada potencjał twórczy, lecz to, czy zostanie wykorzystany związane jest ze skrzyżowaniem trzech komponentów, które są podstawą tego modelu twórczości. Zalicza się do nich:

- *Zdolności kierunkowe* (wiedza z danej dziedziny, specyficzne umiejętności techniczne, talent);
- *Zdolności twórcze* (umiejętność głębokiej koncentracji, poświęcenia się, podejmowania ryzyka, wytrwałość, chęć rozwoju);
- *Motywację wewnętrzną* (zainteresowania, odczuwanie satysfakcji, podejmowanie działań dla poczucia radości).

Koncepcja transgresji Józefa Kozielskiego (1987) uznaje twórczość za specyficzną transgresję, która jest podejmowana świadomie i uznawana za przekraczanie granic. Kozielski wyróżnia dwa rodzaje transgresji: twórcze i ekspansywne – będące poszerzaniem zasobów, odgrywające rolę przystosowawczą. Według autora oba rodzaje transgresji mogą być zarówno destrukcyjne, czyli negatywne, jak i konstruktywne, czyli pozytywne. Transgresje twórcze mogą przyjąć postać uznaną przez historię lub być prywatnymi, twórczymi dla samego podmiotu. Specyficznym czynnikiem w tym procesie według autora jest motywacja, nazywana motywacją hubrystyczną, której istotą jest dążenie jednostki do podkreślenia własnej roli w świecie, ważności, inności. Jest to motywacja zaliczana do motywacji heterostaticznej, czyli motywacji wzrostu.

Teoria ekologiczna Romana Schulza (1990) wywodzi się z krytyki psychologicznego punktu patrzenia na twórczość. Proponuje on wprowadzenie spojrzenia społecznego i historycznego w debacie na temat meandrów twórczości. Według autora produkty twórczości mają charakter społeczny a sam proces powstaje z wielu składowych, takich jak m.in. określony czas, warunki społeczno-kulturowe czy współpraca między twórcami. Można spotkać przeróżne formy działań twórczych, związanych np. ze wzbogacaniem zasobów kulturowych danej zbiorowości, tworzeniem produktów polepszających jakość życia ludzi czy tworzeniem nowych wzorów zachowania w danym środowisku. Schulz wymienia cztery kategorie aktywności twórczej człowieka:

1. *Autonomiczna działalność kulturotwórcza człowieka* – zaliczają się do niej wytwory noszące miano innowacji takie jak wynalazki, odkrycia

czy dzieła sztuki, pochodzące z różnych specjalistycznych dziedzin, jak np. nauka, technika, sztuka, literatura;

2. *Nowoczesna praca* ludzka – w przeciwieństwie do odtwórczej pracy zawodowej, obejmuje działania złożone, zmienne i nie do końca określone, wymaga szerokich kwalifikacji intelektualnych a jej wynikiem są innowacje;
3. *Innowacyjne zachowania społeczne* – zaliczamy do nich aktywność w ramach tradycyjnych ról społecznych takich jak obywatel, uczeń czy rodzic, które są zmienne i nieokreślone i wymagają uczenia się nowych wzorów i dostosowywania swojego zachowania w ramach danej roli do zmieniających się warunków życia;
4. *Autokreacja* – inaczej samorozwój, nie dotyczy profesjonalnych artystów lecz każdego człowieka, określa całokształt działań, zachowań i osobowości jednostki, jej dążenie do wytworzonego idealnego obrazu siebie poprzez codzienne działania i przez całe życie. Wszystkie trzy poprzednie kategorie są ściśle związane z autokreacją, ponieważ tworzą pole do rozwoju jednostki według jej założonych celów.

Oprócz kategorii twórczości autor wyróżnia również jej wymiary, którymi są: produkt twórczy, podmiot twórczy, proces twórczy, jak również warunki tworzenia. Kompilacja kategorii i wymiarów tworzy pełen model działań twórczych Romana Schulza.

Ostatnią omówioną teorią systemową będzie komponentowy model twórczości Klausa Urbana (2003). Autor proponuje, aby twórczość interpretować przez pryzmat pięciu aspektów takich jak: twórca, proces, wytwór, problem i środowisko. Rozwiązanie problemu w sposób twórczy jest zależne od czynników meta-, makro- i mikrośrodowiskowych oddziałujących na osobowość twórcy i jego relację z wytworem. Autor podkreśla, że proces twórczy opiera się zarówno na dywergencyjnych, jak i konwergencyjnych sposobach myślenia, odbierania i tworzenia informacji. Efekt pracy twórczej powinien być nowy i możliwy do zastosowania oraz uznany przez znaczących innych, którzy ujawnią i określą jego potencjał wartości.

Teoria Urbana (1996) zakłada, istnienie sześciu grup komponentów, rozumianych jako predyspozycje twórcze. Grupy 1–3 odpowiadają za komponenty poznawcze, a grupy 4–6 za składniki osobowościowe. Pierwsza grupa to myślenie dywergencyjne. W jej skład wchodzi: płynność, giętkość, oryginalność, elaboracja i wrażliwość na problemy. Druga grupa

to kompetencje ogólne, do których zalicza się pamięć, szerokość percepcji oraz umiejętności rozumowania i myślenia logicznego, analizy, syntezy i oceniania. Trzecią grupę stanowią specyficzna wiedza i umiejętności istotne w obszarach myślenia twórczego. Czwarta grupa to zaangażowanie zadaniowe, w którego skład wchodzi zdolność koncentracji, wytrwałość i selektywność. Grupa piąta to motywy sprzyjające twórczości, do których zalicza się potrzebę nowości, pęd do wiedzy, ciekawość, gotowość do zabawy, potrzebę sprawstwa, samoaktualizacji i kontaktowania się z innymi, a także podejmowania odpowiedzialności. Szóstą grupę stanowią cechy oznaczające tolerancję wieloznaczności, takie jak: otwartość na doświadczenia, gotowość podejmowania ryzyka, nonkonformizm, odprężenie i humor. Wszystkie składniki modelu są niezbędne do kierowania procesem twórczym i stworzenia wytworu⁵⁸.

Koncepcja Urbana wyróżnia również trzy wymiary, wedle których można rozpatrywać twórczość:

1. *Indywidualny* – w którym zawierają się zagadnienia związane z konkretną sytuacją oraz dostępnymi materiałami;
2. *Grupowy/lokalny* – w którym brane są pod uwagę grupy towarzyszące takie jak bliscy, przyjaciele, rówieśnicy, środowisko lokalne (mikrośrodowisko);
3. *Spoleczny, historyczny i globalny* – w którym mieszczą się aspekty polityczne, kulturowe i naukowe (makro- i metaśrodowisko).

Kluczowe definicje

Określając ramy teoretyczne istotne dla koncepcji treningu twórczości, należy przywołać również kluczowe definicje. Twórczość określa jako „działalność przynosząca wytwory [...] cechujące się nowością i posiadające pewną wartość [...], przynajmniej dla samego podmiotu tworzącego” (Szmidt, 2007, s. 67).

⁵⁸ Komponentowy model twórczości Klaus Urbana stał się punktem wyjścia dla stworzenia narzędzia badawczego TCT-DP (*Test of Creative Thinking – Drawing Production*) czyli Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia Klaus K. Urbana i Hansa G. Jellena (1996, 2004, 2014). Jest to test w dwóch wersjach (A i B), składający się z 6 elementów i kwadratu stanowiącego ramę. Zadaniem osoby badanej jest samodzielne dokończenie rysunku oraz nadanie mu tytułu, wedle własnej woli i intuicji. Test służy do identyfikacji poziomu twórczości. Szczegółowe informacje na temat testu znajdują się w Podręczniku w polskiej adaptacji (Mataczak, Jaworowska, Stańczak, 2000).

Proces twórczy jest definiowany przez Edwarda Nęcę (2012, s. 38) jako „proces psychiczny prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei”. Ten sam autor stwierdza, że trening twórczości to „system ćwiczeń stosowanych doraźnie w celu zwiększenia potencjału twórczego jednostki lub grupy osób” (Nęcka, 2019, s. 21).

Trening twórczości

Trening twórczości z założenia jest to system ćwiczeń prowadzonych w grupach od pięciu do kilkunastu osób, mający na celu rozwijanie dyspozycji twórczych u jego odbiorców. Grupa powinna być jednocześnie jednorodna (pod względem wieku, statusu społecznego, umiejętności współpracy, poziomu inteligencji, motywacji i kompetencji twórczych) i różnorodna (pod względem płci, wykształcenia, zainteresowań, doświadczeń). Dzięki uczestnictwu w tego typu zajęciach można zdobyć umiejętności, takie jak np.: przełamywanie nawyków, dostrzeganie różnorodności obiektów, podawanie rzeczywistości w wątpliwość, dostosowywanie się do sytuacji, myślenie abstrakcyjne, odnajdywanie nowych dróg, dostrzeganie nieoczywistych podobieństw, posługiwanie się intuicją, uczenie się na niepowodzeniach i wiele innych. Osoba prowadząca ma za zadanie wspomagać grupę w osiągnięciu celów i delikatnie ukierunkowywać ją, lecz bez narzucania swoich racji (Góralski, 1996).

Tradycyjne treningi twórczości

Poruszając temat treningu twórczości warto zastanowić się jakie treningi można spotkać na gruncie polskim. Są one różnie nazywane – trening twórczości lub kreatywności, lecz cel jest ten sam – zwiększenie potencjału twórczego jednostki. Najpopularniejsze z nich to treningi autorstwa takich osób jak:

- Edward Nęcka – trening przez niego zaproponowany zawiera 18 kategorii ćwiczeń zawartych w pięciu działach: umiejętności interpersonalne, porozumiewanie się, zdolności, motywacje i przewycięzanie przeszkód (Nęcka, 2019);
- Andrzej Góralski – trening zaproponowany w książce „Reguły treningu twórczości” z 1996 r. jest to model treningu pedagogicznego, w założeniu skierowanego do osób dorosłych. Składa się z dwunastu etapów ćwiczeń (Góralski, 1996);

- Krzysztof Szmidt – proponuje trening kreatywności, obejmujący następujące obszary: twórcze widzenie świata, twórcze łączenie i przekształcanie oraz kreatywność zaawansowana (Szmidt, 2013);
- Agnieszka Biela – prezentuje trening kreatywności, podzielony na pięć kroków: przełamywanie barier, nowa perspektywa, budowanie skojarzeń, twórcze przekształcenia i rozwiązywanie problemów (Biela, 2015).

Trening twórczości – koncepcja własna

W dalszej części zostaną omówione założenia autorskiego treningu twórczości realizowanego w formie zdalnej. Cele, które mu przyświecają zostały określone na podstawie komponentów twórczości rozumianych jako predyspozycje twórcze w teorii Klausa Urbana (2014). Należą do nich następujące aspekty:

1. Rozwój płynności, giętkości i oryginalności myślenia oraz elaboracji i wrażliwości na problemy.
2. Wzmocnienie pamięci, szerokości percepcji oraz umiejętności rozumowania i myślenia logicznego, analizy, syntezy, oceniania, zdolności koncentracji, wytrwałości i selektywności.
3. Zdobycie specyficznej wiedzy i umiejętności istotnych w obszarach myślenia twórczego.
4. Rozwijanie motywów sprzyjających twórczości, do których zalicza się potrzebę nowości, pęd do wiedzy, ciekawość, gotowość do zabawy, potrzebę sprawstwa, samoaktualizacji i kontaktowania się z innymi, a także podejmowania odpowiedzialności.
5. Rozkwit cech oznaczających tolerancję wieloznaczności, takich jak: otwartość na doświadczenia, gotowość podejmowania ryzyka, non-konformizm, odprężenie i humor.

Zakłada się, że zaproponowany trening twórczości będzie podzielony na 14 spotkań trwających ok. półtorej godziny, odbywających się raz w tygodniu przez ok. trzy i pół miesiąca. Na podstawie literatury i innych koncepcji treningów opracowano program treningu, który składa się z 14 etapów zawierających poszczególne ćwiczenia, z których każdy etap przypada na kolejne spotkanie. Etapy są następujące:

1. Poznajemy się – grupa ćwiczeń obejmujących zadania mające na celu poznanie się uczestników treningu.

2. Tworzymy grupę – etap zawiera ćwiczenia, których celem jest zintegrowanie grupy, zacieśnienie więzi, zbudowanie zaufania i poczucia bezpieczeństwa.;
3. Rozgrzewka twórcza – uwzględnia ćwiczenia pomagające uczestnikom pobudzić myślenie dywergencyjne i skoncentrować się na zadaniach twórczych.
4. Abstrahowanie – obejmuje ćwiczenia polegające na wyróżnianiu pewnych cech obiektów i pomijanie innych.
5. Dokonywanie skojarzeń – obejmuje ćwiczenia polegające na dokonywaniu skojarzeń odległych, rzadkich, nieprzewidywalnych.
6. Rozumowanie dedukcyjne – obejmuje ćwiczenia polegające na analizowaniu i wyciąganiu wniosków z przedstawionych faktów.
7. Analogie – obejmuje ćwiczenia polegające na tworzeniu związków pomiędzy kilkoma obiektami.
8. Metaforyzowanie – obejmuje ćwiczenia polegające na tworzeniu metafor z udziałem nietypowych dla danego obiektu określeń.
9. Transformowanie – obejmuje ćwiczenia polegające na zmianie parametrów określonego przedmiotu i refleksji nad tym.
10. Motywacje – obejmuje ćwiczenia polegające na refleksji nad własnymi motywatorami i inhibitorami twórczości oraz nauce zarządzania nimi.
11. Ciekawość poznawcza – obejmuje ćwiczenia polegające na zadawaniu pytań i dociekaniu odpowiedzi.
12. Widzenie inaczej – obejmuje ćwiczenia polegające na postrzeganiu rzeczywistości, obiektów lub ich zastosowań z innej, nietypowej perspektywy.
13. Twórcza samoocena – obejmuje ćwiczenia polegające na dostrzeżeniu i zaakceptowaniu własnego potencjału twórczego.
14. Spojrzenie wstecz – obejmuje ćwiczenia polegające na analizie własnego postępu podczas treningu i zinternalizowaniu nowo poznanych technik.

Zaproponowany trening twórczości będzie wykorzystywał głównie problemowe i eksponujące metody oraz indywidualne i grupowe formy pracy, które możliwe są do zastosowania w pracy na odległość. Do realizacji celów zostaną wykorzystane środki dydaktyczne dostępne w sieci, takie jak np. filmy, zdjęcia, białe tablice, współdzielone dokumenty, narzędzia Google, narzędzia do komunikacji (np. Teams, Hangouts, Zoom),

strony internetowe (np. Genially, Wordwall, Mentimeter, Canva, Kahoot, Linoit).

Trening twórczości w warunkach zdalnych

Skupiając się na zdalnym treningu twórczości, warto zwrócić uwagę na bariery wpływające na jakość tego treningu. Na podstawie doświadczeń związanych z sytuacją pandemii koronawirusa i przeprowadzonych w tym okresie badań można zauważyć, że jedną z głównych barier, z którymi spotykają się osoby doświadczające kontaktu na odległość są problemy techniczne (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2020). Zatem przyjmuje się, że pierwszy warunek dla skuteczności treningu twórczości przeprowadzanego w formie zdalnej to pokonanie kwestii technicznych.

Problemy techniczne

Problemy techniczne mogą być czynnikiem, który negatywnie wpłynie na atmosferę treningu oraz nie pozwoli uczestnikom w pełni skupić się na doświadczaniu i udziale w ćwiczeniach.

Rozwiązanie: zapewnienie odpowiednich warunków przed rozpoczęciem treningu: dostęp uczestników do kamery, mikrofonu, stabilnego łącza internetowego. Bez zapewnienia realizacji podstawowych potrzeb komunikacji zdalnej nie można przejść do dalszych kwestii.

Kontakty interpersonalne

Problemem w komunikacji zdalnej jest brak fizycznego kontaktu. Wykładowcy często skarżą się na tak zwane „mówienie do ikonki”, czyli sytuację, gdy grupa, z którą prowadzą zajęcia nie włącza kamer więc prowadzący widzi tylko awatary uczestników. Ważnym aspektem, który się z tym wiąże jest brak możliwości odczytania mowy ciała uczestników spotkania.

Rozwiązanie: warunek konieczny do wzięcia udziału w treningu to włączone kamera i mikrofon, dające namiastkę realnego, bliskiego kontaktu.

Liczebność grupy

W treningu prowadzonym stacjonarnie zwykle bierze udział do kilkunastu osób (twórcy treningów zauważają, że najlepiej, gdy jest to od 8 do 12 osób), lecz w warunkach zdalnych włączony mikrofon u wszystkich uczestników na raz wywoływałby problemy techniczne, np. szum w głośnikach.

Rozwiązanie: mniejsza liczebność grup oraz zasada włączania mikrofonu w momencie mówienia i wyłączenia, gdy mówi inna osoba.

Środki dydaktyczne

W treningu twórczości prowadzonym stacjonarnie mamy do dyspozycji szereg środków dydaktycznych oraz możliwość wykonywania ćwiczeń wymagających fizycznego kontaktu oraz zespołowego zaangażowania, np. wspólnego rysowania lub tworzenia figur.

Rozwiązanie: korzystanie ze środków dydaktycznych, które oferuje internet:

- praca w grupach: podział na pokoje, np. w aplikacji Teams;
- zapisywanie pomysłów na tablicy: np. wykorzystanie strony „linoit”;
- głosowanie, zbieranie pomysłów: np. wykorzystanie strony „mentimeter”;
- współdzielone dokumenty umożliwiające jednocześnie tworzenie tekstów;
- możliwość odtworzenia filmu, pokazania obrazów.

Potencjał zdalnego treningu twórczości

Na podstawie wyników badań przeprowadzanych w ostatnim czasie można zauważyć wiele zalet towarzyszącym edukacji zdalnej. Po pierwsze badani zwracają uwagę na brak konieczności dojazdu w konkretne miejsce, co jest dużym ułatwieniem komunikacyjnym, oszczędza pieniądze, pozwala na lepszą organizację własnego czasu i dostosowanie procesu uczenia się do własnych potrzeb. Wiąże się z tym także możliwość udziału w zajęciach osób z problemami komunikacyjnymi (np. osób z niepełnosprawnością ruchową) czy dotkniętych długotrwałą chorobą bądź chwilową infekcją (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2020; Lewandowska, 2020; Korach, 2021). Daje ona również możliwość wykorzystania wielu ciekawych środków dydaktycznych takich jak obraz, film, dedykowane aplikacje czy strony internetowe. Zastosowanie tego typu narzędzi może umożliwiać rozwój kompetencji informatycznych oraz urozmaicać zajęcia i zaciekawiać uczestników.

Zdalny trening twórczości w praktyce

W kolejnym wątku zostanie zaprezentowane na trzech przykładach to jak można przełożyć tradycyjny trening twórczości na realia komunikacji zdalnej. Ćwiczenia w trybie stacjonarnym pochodzą z treningu twórczości Edwarda Nęcki (2019) i zostały zaadaptowane do potrzeb realizacji w formie zdalnej.

Ćwiczenie 1. Wszystkie osoby lata

Tryb stacjonarny: Uczestnicy dzielą się na grupy według pory roku, w której się urodzili. Zadaniem zespołów jest narysowanie na arkuszu papieru kwiatka składającego się z płatków i pręcika na środku. Każda osoba wybiera

płatek i pisze na nim swoje ulubione rzeczy. Na części środkowej kwiatka grupa wymienia rzeczy, które lubią wszyscy jej członkowie. Następnie wszystkie grupy prezentują swoje rysunki.

Tryb zdalny: Uczestnicy z poszczególnych pór roku przechodzą do dedykowanych pokojów w aplikacji Teams i wykonują ćwiczenie zgodnie z poleceniem za pomocą strony internetowej „draw.chat”. Następnie pobierają grafikę i prezentują efekty reszcie grupy poprzez udostępnianie ekranu.

Ćwiczenie 2. Rzeźba grupowa

Tryb stacjonarny: Pierwsza osoba przyjmuje wybraną postawę ciała, wyrażającą jakiś obiekt, np. lampę. Kolejna osoba dołącza do pierwszej, dodając nowe części do rzeźby i jednocześnie zmieniając jej temat. Tak samo dołączają kolejni członkowie grupy aż do ostatniej osoby. Poszczególne etapy powstawania rzeźby najlepiej uwiecznić na zdjęciach.

Tryb zdalny: Uczestnicy wyłączają kamery. Prowadzący udostępnia widok swojego pulpitu w aplikacji Teams. Pierwsza osoba włącza kamerę i przyjmuje wybraną postawę ciała, wyrażającą jakiś obiekt, np. lampę. Kolejna osoba włącza kamerę, co widoczne jest na pulpicie prowadzącego i ustawia się tak, aby było widać łączenie na pulpicie z ekranem osoby pierwszej. Tak samo dołączają kolejni aż do ostatniego uczestnika. Poszczególne etapy powstawania rzeźby można uwiecznić za pomocą klawisza print screen.

Ćwiczenie 3. Kot ministra

Tryb stacjonarny: Losujemy literę alfabetu oraz osobę rozpoczynającą. Mówi ona zdanie „kot ministra jest...” i kończy je wybranym określeniem na wylosowaną literę. Następnie wskazuje swojego następcę, który czyni to samo. Określenia nie mogą się powtarzać. Jeśli ktoś za długo się zastanawia, to odpada z konkurencji. Na koniec zostają osoby z największą płynnością słowną i skojarzeniową.

Tryb zdalny: Ćwiczenie przebiega tak samo, jak w warunkach stacjonarnych, tylko na początku każdy uczestnik ma wyłączony mikrofon i włącza go w momencie mówienia. Uczestnicy wskazują swojego następcę poprzez wymienienie jego imienia.

Podsumowanie

Edukacja zdalna, z którą niespodziewanie musiało się zmierzyć wiele osób w ostatnim czasie, być może zostanie w praktyce edukacyjnej na dłużej i będzie używana na większą skalę niż dotychczas. Coraz więcej osób

zauważa tkwiący w niej potencjał, a różne instytucje i szkoły proponują programy oparte na komunikacji na odległość. Zaprezentowane założenia treningu twórczości realizowanego w formie zdalnej są jedynie propozycją, którą należy zweryfikować w praktyce, aby móc stwierdzić jej skuteczność. Być może komunikacja na odległość to przyszłość, z którą będziemy mieli styczność każdego dnia, dlatego warto ten temat zgłębiać.

Bibliografia

- Amabile, T.M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. Buffalo: CEF Press.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context. Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder: Westview Press.
- Biela, A. (2015). *Trening kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo Samo Sedno.
- Craft, A. (2001). Little “c” creativity. W: A. Craft, B. Jeffrey, M. Leibling (red.), *Creativity in education* (s. 45–61). New York, NY: Continuum International.
- Góralski, A. (1996). *Reguły treningu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Guilford, J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Korach, P. (2021). Studenci z niepełnosprawnością ruchową – z doświadczeń edukacji zdalnej. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni* (s. 241–260). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: PWN.
- Lewandowska, P. (2020). Dostępność edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchową w klasach IV–VIII. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19* (s. 11–40). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Maslow, A.H. (2004). *W stronę psychologii istnienia*. Tłum. J. Wyrzykowska. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Matczak, A., Jaworowska, A., Stańczak, J. (2000). *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena: TCT-DP. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka, E. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Nęcka E. (2012). *Psychologia twórczości*. Sopot: GWP.
- Nęcka, E. (2019). *Trening twórczości*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Romaniuk, M W., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020). *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19*. doi: 10.13140/RG.2.2.18059.52006
- Schulz, R. (1990). *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa: PWN.
- Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika Twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Szmidt, K.J. (2013). *Trening kreatywności*. Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Urban, K.K. (2004). Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCTDP) The Concept, Application, Evaluation, and International Studies. *Psychology Science*, 46(3), 387–397.
- Urban, K.K. (2014). From creativity to Responsible Createlligence. *Gifted Education International*, 30(3), 237–247.
- Urban, K.K., Jellen, H.G. (1996). *Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP)*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace and Co.

Monika Rebizant

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4022-9235>

Wykorzystanie koncepcji myślenia projektowego „design thinking” w kształceniu przyszłych nauczycieli

Abstrakt: Zdolność do rozwiązywania problemów w sposób twórczy jest jedną z kluczowych kompetencji XXI wieku, dlatego opracowywanie skutecznych strategii uczenia się i stosowanie zróżnicowanych form pracy stało się ważne. W prezentowanych badaniach zastosowano analizę dokumentacji przebiegu praktyk zawodowych studentów pedagogiki. Wyniki wskazują, że wykorzystanie koncepcji myślenia projektowego *design thinking* w kształceniu przyszłych nauczycieli nie tylko podnosi ich umiejętności planowania i projektowania procesu dydaktycznego, opierając się na głębokim zrozumieniu problemów i potrzeb współczesnych uczniów, lecz także przyczynia się do kształtowania postawy refleksyjnej oraz wspiera i wzmacnia poczucie własnej skuteczności, rozwija kreatywność i umiejętność pracy zespołowej.

Słowa kluczowe: *design thinking*, myślenie projektowe, kreatywność, praktyki pedagogiczne, szkolnictwo wyższe

The use of the concept of “design thinking” in educating future teachers

Abstract: The ability to solve problems in a creative way is one of the key competences of the 21st century. Therefore, the development of effective learning strategies and the use of diverse forms of work has become an important issue. In the presented research, an analysis of the documentation of the course of apprenticeships of pedagogy students was used. The results show that the use of the concept of *design thinking* in the education of future teachers not only increases their skills in planning and designing the didactic process, based on a deep understanding of the problems and needs of contemporary students, but also contributes to shaping a reflective attitude and supports and strengthens the sense of self-efficacy, develops creativity and teamwork skills.

Keywords: *design thinking*, creativity, teaching practice, higher education

Wprowadzenie

Zmiany w przemyśle, związane z cyfryzacją, powszechnością mobilnych technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz systemem sterowania poprzez Internet Rzeczy (por. Saylor, 2012), powodują, że dziś stoimy u progu czwartej rewolucji przemysłowej (określanej też jako „Industry 4.0”, „przemysł 4.0”), która w 2010 r. umownie rozpoczęła wiek sztucznej inteligencji. Społeczne skutki tej, jak i poprzednich rewolucji są wielopłaszczyznowe i znajdują odzwierciedlenie w różnych aspektach życia. Zmieniają, m.in. sposób komunikacji, spędzania czasu wolnego, rynek pracy oraz postawy wobec pracy, organizację nauki i edukację. Najważniejszą rzeczą, która różni dzisiejszą rewolucję od poprzednich, jest jej dynamika. Wielkie zmiany, które dawniej zachodziły w przemyśle i gospodarce, kształtowały się powoli, przez całe dekady. Technologiczny przełom naszych czasów postępuje w bardzo szybkim tempie.

Aby w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy, najważniejszym zadaniem jest zrozumieć nową rewolucję technologiczną i odpowiednio ukierunkować jej przebieg poprzez rozwijanie kompetencji kluczowych od najmłodszych lat i przez całe życie (Schwab, 2018). Dostrzega się potrzebę rozwijania ośmiu kluczowych kompetencji, zwracając szczególną uwagę na podnoszenie poziomu kompetencji osobistych, społecznych i tych w zakresie umiejętności uczenia się (Komisja Europejska, 2018). Kompetencje te mogą być stosowane w wielu różnych kontekstach i rozmaitych kombinacjach. Ich zakresy się pokrywają i są ze sobą powiązane: aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Ponadto podkreśla się, iż umiejętności krytycznej refleksji, rozwiązywania problemów, zdolność do współpracy, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne oraz kreatywność są elementem wszystkich kompetencji kluczowych.

W celu jednoznacznego rozumienia wymienionych kompetencji kluczowych Wspólnotowe Centrum Badawcze Komisji Europejskiej (JRC) opublikowało raport *LifeComp* (2020), koncentrując się na trzech powiązanych ze sobą obszarach kompetencji: osobowość, umiejętności społeczne i umiejętności uczenia się⁵⁹.

⁵⁹ *LifeComp* stanowi podstawę innych europejskich ram kompetencji, m.in. *kompetencji cyfrowych dla obywateli* (DigComp, 2017) oraz *kompetencji cyfrowych nauczycieli* (DigCompEdu, 2017).

Obszar osobisty odnosi się do samoregulacji, elastyczności, dobrego samopoczucia. Samoregulacja to świadomość i zarządzanie emocjami, myślami i zachowaniem (Sala, Punie, Garkov, Cabrera Giraldez, 2020). Kompetencja podzielona jest na trzy poziomy: pierwszy to świadomość i identyfikacja osobistych emocji oraz zachowań. Drugi etap to zrozumienie tych emocji i ich regulacja, zwłaszcza pod presją. Ostatnim poziomem jest rozwijanie odporności, poczucia własnej skuteczności i poczucia celu. Bycie elastycznym oznacza zdolność dostosowywania się do nowych warunków i zmian. Obejmuje zainteresowanie intelektualne i ciekawość w odkrywaniu nowych sytuacji, a także umiejętność rozważania wielu aspektów określonego tematu oraz rozumienia, negocjowania i rozpatrywania różnych punktów widzenia.

Drugi obszar kompetencji, obszar społeczny, skoncentrowany jest wokół empatii, komunikacji oraz współpracy. Dotyczy konstruktywnego komunikowania się w różnych środowiskach, współpracy, negocjowania, okazywania tolerancji, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia. Empatia oznacza świadomość różnorodności emocji, umiejętność ich rozpoznawania u innych, poznawcze przyjmowanie perspektywy innych i dzielenie się z nimi stanami emocjonalnymi. *LifeComp* dostrzega znaczenie umiejętności dostosowania stylu komunikacji do różnych kontekstów społeczno-kulturowych (dyskutowanie, debatowanie, przekonywanie i skuteczne negocjowanie, zarówno w sferze osobistej, jak i publicznej). Skuteczna współpraca polega na wykorzystaniu różnych możliwości i komplementarności swoich członków, aby każdy mógł wnieść swoje umiejętności.

Trzeci obszar kompetencji, obszar uczenia się przez całe życie, łączy nastawienie na rozwój, krytyczne myślenie i zarządzanie uczeniem się. Ważne są umiejętności planowania, organizowania, monitorowania i dokonywania refleksji w zakresie osobistego uczenia się oraz w procesie edukacji szkolnej. Myślenie krytyczne polega na dokonywaniu analiz i oceny informacji oraz na tworzeniu nowej wiedzy i strategii rozwiązywania problemów. Ważne miejsce zajmuje umiejętność kreatywnego myślenia przy rozwiązywaniu problemów. Kreatywność jest postrzegana jako źródło innowacji niezbędnych do przekształcenia gospodarki. Wymaga wykorzystania wyobraźni i jest rozumiana jako umiejętność, którą ludzie mogą rozwijać i stymulować za pomocą odpowiednich technik, aby generować nowe idee, nowe teorie, nowe produkty i nową wiedzę. Według autorów

raportu, *LifeComp*, może służyć jako podstawa do opracowywania programów nauczania i działań edukacyjnych, wspierających rozwój osobisty i społeczny oraz naukę uczenia się, przyczyniając się do innowacji w edukacji i rozwoju zawodowym nauczycieli (Sala i in., 2020).

W literaturze przedmiotu odnaleźć można różne określenia pojęcia „kreatywność” w kontekście edukacji (Bałachowicz, Adamek, 2017; Fazlagić, 2019). Dla Krzysztofa J. Szmidta (2010) kreatywność tożsama jest ze zdolnością do w miarę częstego wytwarzania nowych i wartościowych produktów (rzeczy, metod działania). Podobną definicję podaje Edward Nęcka (2001), twierdząc, że kreatywność przejawia się zwykle w formie obserwowalnego zachowania, polegającego na produkowaniu nowych i wartościowych wytworów, niekiedy wytworem może być samo zachowanie.

Bycie osobą kreatywną oznacza widzenie tej samej rzeczy jak wszyscy inni, lecz myślenie o niej w inny sposób. Kreatywność to cecha pozwalająca tworzyć i rozpoznawać nowe pomysły, alternatywy i możliwości, które mogą być pomocne w rozwiązywaniu problemów, komunikowaniu się z innymi ludźmi lub dostarczaniu rozrywki sobie lub innym (Fazlagić, 2019, s. 14).

Używając terminu „kreatywność” w prezentowanej pracy, rozumiem się go jako cechę jednostki, zdolność generowania nowych i wartościowych pomysłów, rozwiązań, produktów, niekonwencjonalnych idei czy koncepcji. Jest to postawa, styl życia, działania umożliwiające pokonanie rutyny, nawyków, schematów. W procesie edukacji nauczyciel może stymulować kreatywność uczniów poprzez odpowiednie metody nauczania i zadania, otwartość na propozycje uczniów w zakresie przebiegu procesu dydaktycznego (Szmidt, 2013) oraz poprzez tworzenie i przekształcanie elementów własnego warsztatu pracy na drodze refleksyjności.

Wspomniana refleksyjność to „zdolność do analizowania uzyskiwanych doświadczeń oraz włączania nowych danych, informacji, wiedzy do posiadanych struktur poznawczych i tworzenia nowych powiązań wiedzy z działaniem” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 502). Refleksyjność nauczyciela rozumiana jest jako zdolność do głębokiej refleksji, do obserwowania rzeczywistości edukacyjnej, planowania procesu kształcenia oraz poddawania jej analizie z różnych punktów widzenia. Obejmuje obserwowanie uczniów, interpretowanie ich zachowania, badanie strategii myślenia uczniów, ich potrzeb i zainteresowań, wpływu własnych kompetencji zawodowych na osiągnięcia uczniów. Refleksyjność pozwala nauczycielowi nie tylko

na formułowanie wniosków dotyczących skuteczności podjętych działań oraz przyczyn sukcesu i porażki, ale przede wszystkim inspiruje, pobudza do zadawania kolejnych pytań, szukania nowych, lepszych sposobów działania i wprowadzania ich w praktykę. Innymi słowy, refleksyjność staje się źródłem kreatywnego podejścia do rozwiązywania zadań dydaktyczno-wychowawczych (Śliwerski, 2010; Perkowska-Klejman, 2018).

Myślenie projektowe *design thinking* w praktyce

W kontekście rozwijania kreatywności i refleksyjności przyszłych nauczycieli metoda myślenia projektowego (ang. *design thinking*) zasługuje na szczególną uwagę. Myślenie projektowe definiowane jest jako metoda projektowania i tworzenia innowacyjnych produktów i usług oraz sposób rozwiązywania problemów, opierając się na głębokim zrozumieniu problemów i potrzeb użytkowników (Brown, 2013).

Analizując aspekt organizacyjny, *design thinking*, można uznać za proces składający się z kilku etapów: fazy empatyzacji, rozumianej jako koncentracja na potrzebach i oczekiwaniach studentów; fazy twórczego generowania pomysłów i budowania prototypu; oraz fazy eksperymentowania i testowania. Biorąc pod uwagę aspekt psychologiczno-pedagogiczny i technologiczny tej metody, należy podkreślić możliwość kształcenia, oprócz tradycyjnych kwalifikacji zawodowych, także ogólnych umiejętności, tzw. kompetencji kluczowych, rozwijanych niezależnie od rodzaju pracy, zawodu i stanowiska, lecz odnoszących się do zdolności akceptowania zmian i adaptacji. Z jednej strony zastosowanie metody *design thinking* rozwija umiejętności posługiwania się technikami (ankietą, wywiadem, obserwacją) i narzędziami badawczymi (kwestionariuszem ankiety, przewodnikiem do wywiadu, arkuszem obserwacji). Z drugiej – doskonali zdolności empatycznego wczuwania się w problemy/potrzeby/oczekiwania innych osób; rozwija umiejętności prowadzenia badań, analizy i interpretacji danych; stymuluje kreatywność i myślenie krytyczne; rozwija zdolności wizualizowania własnej wiedzy i pomysłów oraz prezentowania swoich prac, doskonali umiejętność efektywnej komunikacji i współpracy w grupie (Okraj, 2020).

Pomysł wykorzystania koncepcji myślenia projektowego *design thinking* w kształceniu przyszłych nauczycieli zrodził się z przekonania o szczególnej roli zajęć metodycznych w przygotowaniu studentów do świadomego

i celowego korzystania z różnych metod nauczania, szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej, ale także w wyniku refleksji dotyczących realizacji procesu kształcenia w dobie pandemii koronawirusa (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2021). Efektem realizacji tego projektu było wdrożenie działań opracowywanych w trakcie przedmiotu metodycznego podczas praktyk pedagogicznych w klasach edukacji wczesnoszkolnej. Działania opisane w niniejszym tekście zostały wdrożone w roku akademickim 2020/2021. Grupa studentów II roku pedagogiki (specjalności: *Pedagogika Zdolności i Technologia informacyjna* (PZI)) realizowała projekt „zbiór autorskich zadań, materiałów dydaktycznych oraz scenariuszy do zajęć informatycznych w edukacji wczesnoszkolnej” w trakcie trwania zajęć z przedmiotu *Metodyka nauczania informatyki w edukacji wczesnoszkolnej*. Zajęcia obejmowały 30 godz. dydaktycznych realizowanych zdalnie w trybie online. Głównym założeniem przedmiotu było przygotowanie studentów – przyszłych nauczycieli zajęć komputerowych i informatyki – do planowania i realizacji procesu kształcenia informatycznego w edukacji wczesnoszkolnej, zarówno w formie stacjonarnej, jak i zdalnej. Zajęcia stanowiły także przestrzeń rozwijania kompetencji kluczowych, szczególnie kompetencji cyfrowych oraz osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się.

Cele zajęć obejmowały poznanie metodyki realizacji poszczególnych treści kształcenia w obrębie przedmiotu *Zajęcia komputerowe*. Były to rozwiązania merytoryczne i metodyczne, powiązanie treści nauczanego przedmiotu z innymi nauczonymi treściami nauczania, dostosowanie oddziaływań do potrzeb i możliwości uczniów lub grup uczniowskich o różnym potencjale. Zajęcia obejmowały także tworzenie scenariuszy zajęć komputerowych zgodnie z zasadami dydaktyki, konstruowanie i testowanie projektowanych scenariuszy lekcji informatycznych oraz tworzenie materiałów dydaktycznych i zbioru autorskich zadań indywidualizujących proces dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej.

Kształcenie się przyszłych nauczycieli polega nie tylko na zapamiętywaniu przez nich treści programowych poszczególnych przedmiotów studiów. W głównej mierze studenci skupiają się na nauce organizowania sytuacji, w których mają okazję, poprzez aktywne uczestnictwo, budować strategię własnych działań, uczyć się adaptowania metod pracy do potrzeb uczniów, tworzyć sytuacje motywujące do nauki oraz analizować ich skuteczność

i modyfikować działania dydaktyczne w celu uzyskania pożądanych efektów kształcenia.

Efekty kształcenia w zakresie przedmiotów metodycznych są ściśle związane z efektami w sylabusie przedmiotu praktyk dydaktycznych nauczania informatyki w szkole na kierunku pedagogika, specjalności: *Pedagogika informatyki i pedagogika zdolności* (Regulamin praktyk w Instytucie Pedagogiki APS). Przyjęto następujące efekty: student ma wiedzę na temat metodyki wykonywania zadań – norm, procedur i dobrych praktyk stosowanych na wybranym etapie i obszarze działalności pedagogicznej oraz zna zasady projektowania i prowadzenia badań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej w odniesieniu do odpowiednich etapów edukacyjnych i uwzględniając zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów. Przyszły nauczyciel potrafi wyciągnąć wnioski z obserwacji pracy dydaktycznej doświadczonego nauczyciela, jego interakcji z uczniami oraz sposobu planowania i przeprowadzania zajęć dydaktycznych; aktywnie obserwować stosowane przez nauczyciela metody i formy pracy oraz wykorzystywane pomoce dydaktyczne, a także sposoby oceniania uczniów oraz zadawania i sprawdzania pracy domowej. Student ma krytyczny stosunek do posiadanej wiedzy i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego doksztalcania się zawodowego i rozwoju osobistego; dokonuje samooceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności. W nawiązaniu do przytoczonych efektów kształcenia, zadania praktyki obejmują, m.in. hospitacje zajęć komputerowych, zgodnie z planami kształcenia dla specjalności, poznanie organizacji nauczania, przebiegu procesu nauczania, wsparcia ucznia z trudnościami w nauce oraz samodzielne prowadzenie zajęć. Wymienione tu umiejętności, co do których zakładano, że będą rozwijane w toku prac nad projektami na przedmiocie metodycznym oraz na praktykach, nie wyczerpują całego wachlarza sprawności pedagogiczno-metodycznych.

Realizacja działań mających na celu kształtowanie kompetencji przyszłych nauczycieli zajęć komputerowych w edukacji wczesnoszkolnej w ramach przedmiotów metodycznych i praktyk pedagogicznych odbywała się zgodnie z koncepcją myślenia projektowego *design thinking*. Zadaniem studentów podzielonych na 4–5-osobowe zespoły było zaprojektowanie zajęć informatycznych realizowanych stacjonarnie i zdalnie w edukacji wczesnoszkolnej podczas pandemii COVID-19.

W ramach fazy empatyzacji w celu poznania potrzeb, oczekiwań i opinii uczniów na temat stacjonarnych zajęć informatycznych, zastosowania zdalnego nauczania w procesie edukacji wczesnoszkolnej oraz mając na uwadze ich samoocenę poziomu umiejętności pracy z podstawowymi programami i aplikacjami komputerowymi, przeprowadzono sondaż wśród adresatów zajęć. Na początku praktyki pedagogicznej studenci przeprowadzali wywiady z uczniami szkół podstawowych. Celem wywiadów było uzyskanie informacji o potrzebach i oczekiwaniach uczniów w zakresie materiału lekcji stacjonarnych i zdalnych oraz wykorzystywanych podczas zajęć informatycznych metod (np. gry i zabawy dydaktyczne, pogadanka, dyskusja, metoda projektów, praca z kartą pracy), środków dydaktycznych (np. podręczniki, multimedialne materiały edukacyjne, internetowe gry edukacyjne, filmy, muzyka, roboty edukacyjne, maty do kodowania, gry planszowe rozwijające umiejętności kodowania i programowania, dyktanda graficzne), form organizacyjnych (praca indywidualna, grupowa, zespołowa) oraz ogólnych spostrzeżeń na temat organizacji procesu kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej.

Z jednej strony wywiady miały na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania: Jakie mają zainteresowania współcześni uczniowie klas 1–3? Jakie są ich kompetencje cyfrowe? Jak odbierają zajęcia stacjonarne i zdalne? Co ich motywuje do nauki? Co im przeszkadza? Czego im brakuje na lekcjach informatyki? Z drugiej – bliższe poznanie oczekiwań i potrzeb przyszłych uczestników zajęć informatycznych w zakresie osobistych preferencji poszczególnych elementów lekcji i wskazówek dotyczących organizacji procesu kształcenia zdalnego i stacjonarnego. Efektem końcowym współpracy w ramach empatyzacji było stworzenie „portretów” fikcyjnych postaci reprezentujących różne grupy uczniów na podstawie przeprowadzonych wywiadów.

Faza druga (definiowanie problemu) obejmowała prezentację wniosków płynących z wywiadów i obserwacji realizowanych w trakcie empatyzacji oraz wymianę osobistych refleksji nad przeobrażeniami społecznymi, kulturowymi i gospodarczymi w obliczu czwartej rewolucji przemysłowej oraz przemysłów dotyczących roli szkoły wyższej. Następnie studenci zastanawiali się, co jest właściwym problemem uczniów, wykorzystując do tego metodę 5x dlaczego (5 *why*, 5W) poprzez zadanie kilku pytań „dlaczego?”.

W ten sposób określili potrzeby uczniów i tym samym swoje wyzwanie projektowe.

W fazie generowania pomysłów studenci przeprowadzili burzę mózgów w celu wygenerowania jak największej potencjalnych rozwiązań dla zdefiniowanego we wcześniejszym kroku problemu. Kolejnym etapem była dyskusja nad wartością i realnością poszczególnych pomysłów, np. zgodność z podstawą programową, możliwości psycho-rozwojowe uczniów, interdyscyplinarność treści nauczania, integracja treści pozainformatycznych, indywidualizacja lekcji zgodnie ze specyficznymi trudnościami w nauce, wyposażenie szkoły w zakresie programów komputerowych i sprzętu, koszty finansowe własne i szkoły (metoda DIY – Zrób to sam), tryb nauki (zdalny/stacjonarny/hybrydowy).

W kolejnej fazie budowania prototypu rozwiązania, polegającej na urzeczywistnieniu wybranego pomysłu lub większej liczby pomysłów przy użyciu różnych materiałów, studenci konstruowali scenariusze zajęć informatycznych realizowanych stacjonarnie i zdalnie oraz materiały dydaktyczne i zbiór zadań.

Ostatni etap polegał na testowaniu prototypu rozwiązania. W tym przypadku wśród uczestników zajęć metodycznych przeprowadzono symulację zaprojektowanych lekcji w celu uzyskania opinii i uwag od studentów i osoby prowadzącej zajęcia. Dzięki temu możliwe było określenie, czy według studentów projekt spełniał wymagania uczniów, czy należy go zmodyfikować. Robocze prototypy pomagają wyeliminować błędy na wczesnym etapie projektu. Po wyciągnięciu wniosków i dokonaniu potencjalnych ulepszeń, wdrażano zmodyfikowane zajęcia w trakcie praktyk zawodowych.

Wyniki ewaluacji zajęć metodycznych z wykorzystaniem koncepcji myślenia projektowego *design thinking* pokazują, iż wszyscy uczestnicy osiągnęli efekty kształcenia w zakresie omawianego przedmiotu w stopniu bardzo dobrym. Studenci opracowali swoje ciekawe i poprawne metodycznie scenariusze zajęć informatycznych na wybrane przez siebie tematy zgodnie z potrzebami i możliwościami psycho-rozwojowymi uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Współpracując w grupach przyszli nauczyciele przygotowali i przeprowadzili wybrane lekcje. Stosowali różne formy oraz metody nauczania, dokonali odpowiedniego doboru i sposobów wykorzystania środków dydaktycznych. Autorskie lekcje charakteryzowały się

odpowiednią strukturalizacją i prezentacją treści nauczania. Zbiory zadań i materiały dydaktyczne nawiązywały do zainteresowań uczniów (m.in. muzyka, sport, bohaterowie filmów dla dzieci, internetowe edukacyjne gry komputerowe). Środki dydaktyczne były samodzielnie zaprojektowane przez studentów, np. maty do kodowania, gry planszowe do nauki kodowania i programowania. Ważne są również kompetencje technologiczne i psychologiczne, które uwidaczniają się w głębokiej refleksji nad podziałem zadań edukacyjnych na takie, które są możliwe do realizacji w trybie zdalnym oraz na takie, które będą realizowane stacjonarnie. Dla wszystkich studentów było to pierwsze doświadczenie w realizacji zajęć w tej formule.

Wychodząc z założenia, iż ważne jest prowadzenie badań edukacyjnych, które są powiązane z badaniem własnej praktyki, refleksją nad własnym działaniem i z obserwacją cudzych działań w celu prowadzenia analiz porównawczych (Musiał, Malinowska, 2018), podjęto działania w tym kierunku.

Zarys koncepcji badań

Głównym celem badań było poznanie opinii opiekunów praktyk studentów uczestniczących w zajęciach metodycznych z wykorzystaniem *design thinking* na temat efektów osiągniętych w czasie praktyki. Podjęta problematyka uwzględnia próbę odpowiedzi na pytania:

- 1. Czy i w jakim stopniu zajęcia zaprojektowane podczas zajęć metodycznych i przeprowadzone przez studentów w czasie praktyki pedagogicznej odpowiadały na potrzeby uczniów uczących się zdalnie i stacjonarnie?*
- 2. Czy i w jakim stopniu studenci w czasie realizacji zadań praktyki odznaczyli się kreatywnością, podejmowali działania kreatywne w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych lub dostrzegali własną kluczową rolę w stymulowaniu kreatywności uczniów?*

W badaniach zastosowano analizę dokumentacji przebiegu praktyk zawodowych studentów pedagogiki. Wzięto pod uwagę Kartę Praktykanta APS, w której zawarty jest harmonogram realizacji zadań w miejscu praktyki i ocena efektów osiągniętych w czasie praktyki oraz opinia opiekuna praktyki w placówce o przebiegu praktyki. Analiza dokumentów umożliwiła pogłębienie prowadzonych analiz i zwiększenie ich rzetelności (por. Silverman, 2007). Dokonano analizy opinii praktyk studenckich 14 opiekunów – nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej ze szkół podstawowych

na terenie województw: mazowieckiego (11), warmińsko-mazurskiego (1), podlaskiego (1) i świętokrzyskiego (1). Wszystkie osoby posiadały wykształcenie wyższe magisterskie oraz zróżnicowany staż pracy (od 6 do 30 lat pracy w zawodzie). Większość z nich (10) to nauczyciele dyplomowani.

Wyniki i wnioski

Epidemia koronawirusa i związana z tym edukacja stacjonarna, zdalna i hybrydowa na każdym etapie edukacyjnym jest wyzwaniem organizacyjnym, metodycznym, psychologiczno-pedagogicznym oraz technicznym. Mając na względzie stworzenie środowiska uczenia się, które angażuje uczniów edukacji wczesnoszkolnej i jest dla nich przyjemne, wydaje się kwestią niezmiernie ważną poznanie potrzeb, oczekiwań i opinii uczniów na temat zajęć informatycznych realizowanych stacjonarnie i zdalnie.

W ocenie opiekunów praktyk wszyscy studenci mają wysokie kompetencje metodyczno-dydaktyczne, które dotyczą umiejętności dobrego planowania i organizowania procesu dydaktycznego. Przejawiają się one w realizowaniu procesu kształcenia poprzez stosowanie różnych form oraz metod nauczania, odpowiedni dobór i sposób wykorzystania środków dydaktycznych, odpowiednią strukturalizację i prezentację treści nauczania, aby służyły rozwijaniu ciekawości, aktywności i samodzielności poznawczej. Praktykanci zaplanowali i zrealizowali zajęcia informatyczne adekwatne do potrzeb i możliwości uczniów edukacji wczesnoszkolnej w dobie pandemii. Opiekunowie praktyk nie mieli żadnych zastrzeżeń do poziomu merytorycznego zajęć dydaktycznych oraz zaangażowania studentów. Ponadto, wyniki analizy dokumentacji wskazują również na wysokie oceny jakości przeprowadzonych zajęć i zaprojektowanych materiałów dydaktycznych. Uzupełnienie stanowią następujące przykładowe wypowiedzi:

Opinia 1: W zajęciach prowadzonych przez Praktykantkę umiejętnie zostały zastosowane metody i formy pracy w zajęciach stacjonarnych i zdalnych, m.in. metoda projektów. Konspekty przygotowywano poprawnie metodycznie, zaś materiał lekcyjny odpowiadał podstawie programowej. Praktykantka projektowała ciekawe cyfrowe pomoce dydaktyczne. Miała bardzo dobry kontakt z dziećmi. Atmosfera na zajęciach była życzliwa, co sprzyjało otwartości i zaangażowaniem uczniów w proces dydaktyczny. Myślę, że studentka będzie dobrym nauczycielem, który przede wszystkim słucha dzieci i ich potrzeb.

Opinia 2: Prowadzone przez Studentkę zajęcia na podstawie własnych scenariuszy były przemyślane i starannie przygotowane pod względem metodycznym i merytorycznym. Studentka brała pod uwagę indywidualne potrzeby uczniów oraz stwarzała warunki skutecznej pracy dla uczniów z trudnościami w nauce zarówno podczas lekcji stacjonarnych, jak i zdalnych. W swoich lekcjach wykorzystywała wiele multimedialnych programów edukacyjnych, co było dla dzieci bardzo interesującą formą pracy.

Opinia 3: Lekcje zostały ciekawie przeprowadzone. Sytuacje stwarzane podczas lekcji sprzyjały aktywności uczniów. Praktykant stosował różnorodne metody, formy i środki dydaktyczne, które odpowiednio dobierał do treści, tak by zaciekać uczniów, ułatwić im zrozumienie tematu zajęć. W pracy podobało mi się połączenie wiedzy pedagogicznej, informatycznej, ale również psychologicznej. Realizacja zajęć zdalnych zasługuje na wyróżnienie, gdyż w wielu sytuacjach mogłam liczyć na pomoc Praktykanta.

Na podkreślenie zasługują kompetencje technologiczne praktykantów, które odzwierciedlają umiejętności prezentacji treści nauczania za pomocą nowych technologii, umiejętności wykorzystania technologii informatycznej i komunikacyjnej w realizacji zdalnych zajęć. W konsekwencji, jako wynik współpracy z uczniami powstały projekty, w którym określona została ogólna wizja zajęć zdalnych.

Wszyscy opiekunowie praktyk bardzo pozytywnie ocenili atmosferę zajęć oraz skuteczność studentów w zakresie motywowania uczniów, a także komunikację praktykanta z uczniami. Dla opiekunów praktyk ważne jest budowanie i wzmacniania relacji nauczyciel–uczeń oraz uczeń–uczeń podczas edukacji zdalnej, uwidacznia się to w metodach dydaktycznych i formach pracy (Wiśniewska i Łukasiewicz-Wieleba, 2021).

Opinie opiekunów praktyk wskazują na problematykę umiejętności psychologiczno-pedagogicznych przyszłych nauczycieli, związaną z kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zarówno podczas lekcji stacjonarnych, jak i zdalnych. Objawiać się one mogą zarówno poprzez dobór metod, form nauczania i środków dydaktycznych, jak i przez umiejętność przystępnego przekazywania wiedzy i umiejętności. Wszystkie wymienione elementy wpływają na pobudzenie i rozwój motywacji oraz zaangażowanie uczących się, kształtowanie u nich pozytywnego nastawienia do nauki, wzbudzanie zainteresowania i mobilizowanie do pracy (Trzcńska-Król, 2020).

Problematyka związana z procesem nabywania i doskonalenia umiejętności uniwersalnych, takich jak: krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, komunikacja, kreatywność, umiejętności negocjacyjne, umiejętności analityczne i umiejętności międzykulturowe znajduje odzwierciedlenie w nowych zadaniach systemu edukacji w zakresie, m.in. modyfikacji programów nauczania, stosowanych metod i form kształcenia, środków dydaktycznych, a także systemu edukacji przyszłych pedagogów oraz doskonalenia nauczycieli (Komisja Europejska, 2018). Nauczyciele muszą wykazać się otwartością, kreatywnością i refleksyjnością w poszukiwaniu nowych, elastycznych metod i form nauczania oraz odpowiednim poziomem umiejętności cyfrowych, m.in. w tworzeniu, modyfikacji i zarządzaniu cyfrowymi zasobami edukacyjnymi, komunikacji, kontroli i oceny osiągnięć uczniów w cyfrowej przestrzeni edukacyjnej (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017; Komisja Europejska, 2018). Powstają pytania: czy studenci w czasie realizacji zadań praktyki byli biernymi obserwatorami, prowadzili zajęcia, korzystając ze scenariuszy opiekuna lub „gotowych” scenariuszy z przewodnika metodycznego do podręcznika wykorzystywanego w klasie? Czy odznaczali się kreatywnością, podejmowali działania kreatywne w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych lub dostrzegali własną rolę w stymulowaniu kreatywności uczniów?

Sposób, w jaki nauczyciele stosują kreatywność w edukacji, zależy od tego, w jaki sposób termin „kreatywność” jest przez nich rozumiany. We wszystkich opiniach opiekunów praktyk studenckich pojawiały się określenia takie jak „kreatywność”, „kreatywne działanie”, „kreatywna lekcja”. W związku z tym poproszono nauczycieli o wyjaśnienie pojęcia „kreatywność”. Opiekunowie praktyk termin ten rozumieją jako umiejętność dla wszystkich, którą każdy może rozwijać lub zahamować. Kreatywność określają jako produkt lub proces, który łączy oryginalność i wartość. To także umiejętność, zdolność do robienia rzeczy niestandardowych i generowanie nowych i odpowiednich pomysłów. Ilustracją powyższych zagadnień są następujące wybrane opinie opiekunów praktyk:

Opinia 4: Praktykantka w ciekawy i kreatywny sposób prowadziła zajęcia stosując niecodzienne rozwiązania w pracy z wychowankami. Jej zaangażowanie i samokształcenie przyniesie wiele sukcesów w przyszłej

pracy zawodowej. Zajęcia przebiegły prawidłowo zgodnie z autorskim scenariuszem.

Opinia 5: Student obserwował i prowadził zajęcia stacjonarne, jak i zdalne. W prowadzeniu zajęć wykazywał się kreatywnością i uporządkowaniem. Wykazał się rzetelnością i twórczym podejściem w opracowaniu własnych scenariuszy i prowadzeniu zajęć z zakresu informatyki.

Opinia 6: Praktykantka przygotowywała własne lekcje, pokazując przy tym, jak kreatywną i samodzielną jest osobą. Prowadziła zajęcia w sposób urozmaicony, stosowała rozmaite metody aktywizujące uczniów oraz różne formy pracy, co sprawiło, że zajęcia miały charakter dynamiczny. Uczniowie byli cały czas aktywni i zaangażowani. Takie zajęcia na pewno zachęcają do działań kreatywnych.

Przez kreatywność rozumie się cechę jednostki, wyznaczającą jej potencjał do twórczego funkcjonowania w życiu codziennym, zdolność człowieka do generowania nowych i wartościowych pomysłów. Jest to postawa, styl życia, działania umożliwiające pokonanie rutyny, nawyków, schematów. Istnieje konieczność rozwijania kreatywności przyszłych nauczycieli, budowania ich doświadczeń bycia twórczym i pomocy w kształtowaniu obrazu siebie jako osoby kreatywnej oraz nadania kierunku pozytywnego wartościowania podobnych zachowań dzieci (Limont, 2003; Bałachowicz, Adamek 2017). Współcześni nauczyciele to nauczyciele kreatywni i refleksyjni w wyborze z szerokiej palety strategii, metod dydaktycznych, form kształcenia, które można łączyć i dostosowywać do kontekstu i indywidualnych predyspozycji ucznia, aby pobudzić kreatywność wszystkich uczniów.

Zakończenie

W celu poznania potrzeb, oczekiwań i opinii uczniów, mając na uwadze ich samoocenę poziomu umiejętności pracy z podstawowymi programami i aplikacjami komputerowymi, uczestnicy zajęć metodycznych przeprowadzili sondaż wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej (adresatów zajęć). Studenci wykorzystali wnioski uzyskane z analizy wywiadów w opracowywanych koncepcjach symulacji swoich zajęć, nabywając w ten sposób kompetencje zawodowe związane z rozwijaniem refleksyjności, interpretowania, krytycznego dystansowania się wobec rutynowo uprawianych

rozwiązań, tworzenia i sprawdzania alternatywnych rozwiązań (Klus-Stańska, Nowicka, 2014).

Wyniki analiz dokumentacji przebiegu praktyk zawodowych praktyk wskazują, że zaplanowany i zorganizowany proces dydaktyczny odpowiadał na potrzeby i oczekiwania studentów. Wszyscy studenci opracowali autorskie scenariusze oraz materiały dydaktyczne i w sposób poprawny metodycznie przeprowadzili informatyczne zajęcia stacjonarne i zdalne w edukacji wczesnoszkolnej. Opinie opiekunów praktyk pokazują, iż studenci osiągnęli wysokie oceny z zakresu kompetencji niezbędnych w realizacji zadań praktyki zawodowej, odznaczając się przy tym kreatywnością, podejmowaniem działań kreatywnych w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych i dostrzegali własną kluczową rolę w stymulowaniu kreatywności uczniów.

Przedstawione wyniki badań nie są pozbawione ograniczeń. Przede wszystkim niemożliwe było pokazanie wielu zależności wyznaczających kontekst problemu głównego, np. porównania efektów realizacji praktyki grupy studenckiej pracującej z wykorzystaniem metody *design thinking* z efektami praktyki grupy studenckiej nie pracującej tą metodą. Opisane badanie ma charakter wstępny, a wyniki zachęcają do dalszych badań nad wykorzystaniem myślenia projektowego *design thinking* do rozwijania kreatywności i refleksyjności przyszłych nauczycieli. Przedstawione badanie zawiera wskazówki dla tych, którzy chcą wykorzystać tę metodę w realizacji własnych zajęć dydaktycznych.

Organizacja zajęć metodycznych z wykorzystaniem koncepcji myślenia projektowego „*design thinking*” stworzyły atrakcyjną dydaktycznie przestrzeń, zarówno dla wykładowcy, jak i przyszłych nauczycieli. Na uwagę zasługuje w szczególności kreatywne uczestnictwo studentów w zajęciach dydaktycznych, doskonalenie umiejętności współpracy, pogłębienie postawy empatii, poznawanie nowoczesnych metod pracy. Metody dydaktyczne stanowią ważny element pracy ze studentami, szczególnie kierunków pedagogicznych. Są jednym z aspektów skuteczności nauczania oraz jego dostępności, elastyczności i atrakcyjności. Warto przy tym mieć na uwadze walory metody *design thinking*. Ćwiczenia prowadzone tą metodą okazały się interesującą, skuteczną i godną polecenia formą prowadzenia zajęć metodycznych na poziomie akademickim.

Bibliografia

- Bałachowicz, J., Adamek, I. (red.). (2017). *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Brown, T. (2013). *Zmiana przez design: jak Design Thinking zmienia organizacje i pobudza innowacyjność*. Wrocław: Wydawnictwo Libron.
- Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/38842>. Pobrano z <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>, dostęp: 10.08.2021.
- Fazlagić, J. (red.). (2019). *Kreatywność w systemie edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2014). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Harmonia.
- Musiał, E., Malinowska, J. (red.). (2018). *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Okraj, Z. (2020). *Design thinking. Inspiracje dla dydaktyki*. Warszawa: Difin.
- Perkowska-Klejman, A. (2018). *Refleksyjność w kontekście uczenia się. Poszukiwanie pojęć, modeli i metod*. Warszawa: CEO.
- Rada Unii Europejskiej (2018). *Zalecenie w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Pobrano z <https://epale.ec.europa.eu/pl/resource-centre/content/zalecenie-rady-w-sprawie-kompetencji-kluczowych-w-procesie-uczenia-sie-przez>, dostęp: 1.10.2021.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/159770, JRC107466, dostęp: 1.10.2021.
- Romaniuk, M.W., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń*. Warszawa: APS. doi: 10.13140/RG.2.2.10251.62243
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/302967

- Saylor, M. (2012). *The Mobile Wave: How Mobile Intelligence Will Change Everything*. New York: Vanguard Press.
- Schwab, K. (2018). *Czwarta rewolucja przemysłowa*. Warszawa: Studio Emka.
- Silverman, D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Szmidt, K.J. (2010). *ABC kreatywności*. Warszawa: Difin.
- Szmidt K.J., (2013). *Trening kreatywności*. Gliwice: Wydawnictwo Psychologia Sensus.
- Śliwerski B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Sopot: GWP.
- Trzcńska-Król, M. (2020). Students with special educational needs in distance learning during the COVID-19 pandemic – parents' opinions. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 29, 173–191. doi: <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.08>
- Wiśniewska, J., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). Budowanie i wzmacnianie relacji w edukacji zdalnej przez nauczycieli młodszych klas szkoły podstawowej. *e-mentor*, 1(88), 37–46. <https://doi.org/10.15219/em88.1501>

Jarosław Rutkowski

Uniwersytet Gdański

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2270-1815>

Twórcza resocjalizacja. W stronę wspólnoty lokalnej

Abstrakt: Autor artykułu prezentuje rozważania teoretyczne w perspektywie twórczej resocjalizacji. Ta alternatywna wizja procesu resocjalizacji wskazuje na znaczenie wspierania rozwoju osobowego i społecznego osób osadzonych. W tekście ukazano wybrane przykłady twórczej resocjalizacji, gdzie działania resocjalizacyjne ukierunkowane są na wszechstronny rozwój potencjałów osób osadzonych.

Zaprezentowane rozważania są próbą myślenia o odnowie życia byłych osadzonych we wspólnocie lokalnej w warunkach wolnościowych. Przedstawiono w tekście, że praca resocjalizacyjna w perspektywie twórczej staje się kreacją działań na rzecz wydobywania potencjałów, tkwiących w człowieku i w lokalnej społeczności. Dlatego wskazano, że tak realizowana praca resocjalizacyjna wzmocniona pracą socjalną służy readaptacji byłego osadzonego.

W takim ujęciu ważną rolę w rozwoju praktyk integracyjnych odgrywa pracownik socjalny, sprzymierzeniec uczącej się wspólnoty lokalnej. Jego aktywność jest szczególnie ważna w ramach konceptualnej pracy socjalnej na rzecz osób opuszczających jednostki penitencjarne. W takich warunkach otwiera się perspektywa na skuteczną readaptację społeczną osób powracających do wspólnoty lokalnej po odbyciu kary pozbawienia wolności. Podkreślono, że pomyślna readaptacja społeczna jest zadaniem stojącym przed całą społecznością lokalną, do której wraca były osadzony. Jednocześnie integracja społeczna byłych osadzonych, odbudowujących swoje życie na nowo we wspólnocie lokalnej, wyrasta z myślenia o ich bezpiecznym zamieszkaniu, byciu w domu jako byciu w miejscu, złączone z byciem *na miejscu*.

Słowa kluczowe: twórcza resocjalizacja, readaptacja społeczna, praca socjalna, wspólnota ucząca się

Creative resocialization. Towards the local community

Abstract: The author of this article presents theoretical considerations in the perspective of creative social resocialization. This alternative vision of the resocialization process indicates the importance of supporting the personal and social development of prisoners. The text shows selected examples of creative social resocialization,

where resocialization activities are aimed at the comprehensive development of the potentials of inmates.

The presented considerations are an attempt to think about the renewal of the life of former prisoners in the local community under conditions of freedom. It was presented in the text that social resocialization work in a creative perspective becomes the creation of activities to extract the potentials inherent in a person and in the local community. Therefore, it was indicated that the resocialization work carried out in this way, reinforced with social work, serves the re-adaptation of the former inmate.

From this perspective, an important role in the development of integration practices is played by a social worker, an ally of the local learning community. His activity is particularly important in the conceptual framework of social work for people leaving penitentiary institutions. In such conditions, the prospect of effective social readaptation of people returning to the local community after serving a sentence of imprisonment opens up. It was emphasized that successful social re-adaptation is a task faced by the entire local community to which the former inmate returns. At the same time, the social integration of former inmates who rebuild their lives in the local community arises from thinking about their safe living, being at home as being in a place, combined with being there.

Keywords: creative social resocialization, social re-adaptation, social work, learning community

Wstęp

Żyjemy we wspólnotach lokalnych, gdzie doświadczamy dobra i zła. Niestety zło także znajduje podatne warunki dla wzrastania i zapełniania przestrzeni działań człowieka. Wówczas działania człowieka potęgują negatywności spiętrzone (Brach-Czajna, 2018, s. 98) na drodze przestępstwa. Jednocześnie życie ulega plastycznemu przeobrażeniu (Malabou, 2017) w postaci utraty wolności na podstawie orzeczenia sądowego, co pozostawia swój ślad biograficzny. Wówczas człowiek rozpoznaje swoją kondycję życia jako skazany i pozbawiony wolności w warunkach izolacji penitencjarnej, gdzie poddawany jest oddziaływaniom wychowawczym i terapeutycznym.

Dla mieszkańców wspólnoty lokalnej ważna jest skuteczność tych oddziaływań resocjalizacyjnych w zakresie braku powrotu skazanego na drogę przestępstwa. Dlatego jednostki penitencjarne, zakłady poprawcze znajdujące się na terenie gminy, nie pozostają na peryferiach spraw społeczności gminnej. Aktywność jej mieszkańców pozwala wzmocnić oddziaływania

resocjalizacyjne jednostek izolacyjnych i działania postpenitencjarne na rzecz rozwoju zdolności i kompetencji społecznych byłych osadzonych do życia w warunkach wolnościowych.

W tym kontekście znaczącą rolę odgrywa twórcza resocjalizacja, skierowana na dobro człowieka i wspólnoty lokalnej. To zwrot w stronę organizowania działań służących wydobywaniu i wzmacnianiu zdolności osób osadzonych. Istotą takiej koncepcji resocjalizacji jest przemiana tożsamości osoby skazanej przez stymulowanie rozwoju jej struktur poznawczych i twórczych oraz wyposażenie jej w nowe indywidualne i społeczne kompetencje (Konopczyński, 1996, 2006, 2014). Jednocześnie warto podkreślić, że „otaczający nas świat, to, jak w nim bytujemy i, wreszcie, jacy sami jesteśmy, być może stanowi zaledwie podłoże niewyłonionej możliwości” (Brach-Czajna, 2018, s. 98–99). Właśnie owe możliwości odnowy człowieka wyznaczają zakres zainteresowania twórczej resocjalizacji.

Rozważania wokół oddziaływań resocjalizacyjnych splatają żywotnie ważne sprawy dla witalności wspólnoty lokalnej i readaptacji społecznej byłych osadzonych, ich nowego w niej początku. „W sytuacji nowego początku, musi nastąpić przełamanie, wyzwajające siłę wewnętrzną dla przezwyciężenia podziałów, lęków, które być może zdominowały ich przestrzeń obcowań” (Czyżewski, 2019, s. 42). Stąd znaczącym wyzwaniem rozwojowym dla mieszkańców wspólnoty lokalnej jest ich gotowość wspierania ludzi „po przejściach”, odzyskanie byłych osadzonych dla ich i wspólnoty lepszej przyszłości.

Szczególnie osoby z doświadczeniem izolacji penitencjarnej, otwierając się na dialog, wymianę doświadczeń i wsparcie, mogą nadać swojemu życiu nową formę. Służy temu twórcza resocjalizacja. Praca resocjalizacyjna w perspektywie twórczej staje się kreacją działań na rzecz wydobywania potencjałów, tkwiących w człowieku i w lokalnej społeczności. Tego typu praca zbieżna jest z koncepcją *empowerment* – „podmiotowym traktowaniem obywateli i ich wspólnot, przywracaniem osobom marginalizowanym poczucia sprawstwa i kontroli nad własnym życiem” (Rymsza, 2012, s. 362). Należy podkreślić, że tak realizowana praca resocjalizacyjna wzmocniona pracą socjalną służy odzyskiwaniu człowieka dla wspólnoty lokalnej oraz kształtowaniu uczącej się wspólnoty lokalnej.

Celem tego tekstu jest refleksja teoretyczna nad twórczym obliczem resocjalizacji i pracy socjalnej w perspektywie wspólnoty lokalnej. Jednocześnie

proponowane rozważania są próbą myślenia o budowaniu społeczności, stwarzających szanse dla życia byłym osadzonym.

Twórcza resocjalizacja

Hannah Arendt (2010, s. 221) wskazuje, że działanie „dokonuje się w środowisku, gdzie każda reakcja staje się reakcją łańcuchową i gdzie każdy proces jest przyczyną nowych procesów”. „Co więcej, działanie, bez względu na swą specyficzną treść, zawsze ustanawia powiązania, przejawia tendencję do przełamywania wszelkich ograniczeń i przekraczania wszelkich granic”. W tym zakresie można odczytywać działania jednostek penitencjarnych i zakładów poprawczych, które ulokowane na terenie gminy realizują określone praktyki resocjalizacyjne.

Warto podkreślić, że „sensem działalności resocjalizacyjnej jest człowiek, przedmiotem zaś jego dobro. Dobrem każdego człowieka jest jego rozwój, który umożliwi mu pokonywanie przeciwności losu i otwiera przed nim społeczne perspektywy” (Konopczyński, 2014, s. 75). „Kultura, twórczość, kreatywność stanowią podstawowe społeczne wyznaczniki rozwoju człowieka i jednocześnie określają główne parametry jego tożsamości jednostkowej i społecznej” (Konopczyński, 2014, s. 76). Marek Konopczyński nakreślił w związku z tym ważny kontekst dla rozwoju współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej – twórczej resocjalizacji. To wizja kreującej pedagogiki resocjalizacyjnej.

Ta alternatywna wizja procesu resocjalizacji, koncentrująca uwagę na wspieraniu rozwoju osobowego i społecznego osób osadzonych, różni się od tradycyjnej wizji resocjalizacji, dotyczącej głównie prób korygowania dewiacyjnych form funkcjonowania.

W nurcie resocjalizacji kreującej, intencją pracy resocjalizacyjnej jest ukazanie, że osoby nieprzystosowane społecznie posiadają określone potencjały i predyspozycje rozwojowe. Stąd działalność resocjalizacyjna ukierunkowana jest na wszechstronny rozwój potencjałów osób osadzonych. Za podstawę organizacji pracy resocjalizacyjnej przyjmuje się współczesne koncepcje interakcyjne i kognitywne oraz interdyscyplinarne koncepcje rozwojowe (psychologiczne, biologiczne, medyczne, socjologiczne). „Przykładem takiego sposobu myślenia jest twórcza resocjalizacja polegająca na wykorzystaniu oddziaływań teatralnych, sportowych, dramowych, muzycznych i plastycznych jako kreatora i stymulatora rozwoju struktur

poznawczo-twórczych podopiecznych (percepcji, emocji, motywacji, myślenia, wyobraźni i pamięci)” (Konopczyński, 2014, s. 85).

Odmiany takich działań kreujących i wyzwalających ekspresję twórczą osób osadzonych można odczytać w wybranych praktykach resocjalizacyjnych. Przykładem może być projekt „Błękitny Express”. To multimedialne widowisko oparte na tangach z międzywojnia we współczesnych, hip-hopowych aranżacjach, powstało przy współpracy Stowarzyszenia Praktyków Kultury i Zakładu Poprawczego dla dziewcząt w Warszawie-Falenicy. Projekt „Błękitny Express” poświęcony był pamięci Hanki Ordonówny i realizowany w ramach pięciu miesięcy warsztatów wokalnno-tanecznych. W ramach przygotowań musicalu zrealizowano warsztaty wokalne i taneczne – tanga oraz hip-hopu – jak również zajęcia z beat boxu, pisania tekstów hip-hopowych, historii i mody międzywojnia. Konstrukcja warsztatów polegała na łączeniu elementów zaczerpniętych z dwóch epok – międzywojnia i współczesności.

Sprzęgnięcie dwóch konwencji wynikało z potrzeby włączania do pracy z dziewczynami elementów kultury, które są im bliskie oraz pokazywania im rzeczy nowych. Dziewczyny często odbierały każdy przejaw innej, nieznannej im kultury jako coś niezrozumiałego, obcego, a nawet wrogiego. Poprzez połączenie międzywojennego tanga z hip-hopem i pokazanie punktów wspólnych splatano twórczo to, co nieznanne. Warto podkreślić, że ambicją autorów było stworzenie widowiska o wysokiej wartości artystycznej. Pomagali w tym zaproszeni do udziału w projekcie profesjonalni artyści, którzy poprowadzili warsztaty z wychowankami, skomponowali muzykę i choreografię. Finałem procesu twórczego było zaprezentowanie musicalowego widowiska dla mieszkańców i gości w hali stacji kolejowej w Falenicy. W przedstawieniu wystąpiły wychowanki, jak również wychowawcy z Zakładu Poprawczego w Warszawie-Falenicy.

W takim zakresie można potraktować musical jako metodę łączącą teatr jako metodę twórczej resocjalizacji oraz muzykę jako metodę wspomagającą proces resocjalizacyjny. W ramach twórczej resocjalizacji znaczącą rolę pełni koncepcja teatru resocjalizacyjnego. Koncepcja ta korzysta z psychologii i pedagogiki twórczości, które zakładają, że w każdym nieprzystosowanym człowieku drzemą twórcze potencjały (Konopczyński, 2006, s. 201). Ich wydobywanie i uaktywnienie w ramach oddziaływań treningowych i prezentacji scenicznych pozwala osadzonym wykreować nowe

kompetencje indywidualne i społeczne. „Istotną rolę w koncepcji teatru resocjalizacyjnego pełni autoprezentacja, słowo, wyobraźnia, emocje, motywacja, percepcja, myślenie, pamięć” (Konopczyński, 2006, s. 202). W warunkach teatru resocjalizacyjnego uczestnicy tych programowo przygotowanych oddziaływań modyfikują myślenie o sobie samym. W rezultacie twórczych działań „wykreowane kompetencje współtworzą parametry tożsamości osadzonych, a w późniejszych fazach oddziaływań, przez zakorzenienie w bliższym i dalszym kręgu środowiskowym, zostają zaadaptowane społecznie” (Konopczyński, 2006, s. 202).

Innym przykładem twórczej resocjalizacji jest „Projekt Pietà” w Peru. To działania resocjalizacyjne realizowane w trzech więzieniach – Santa Monica w Chorrillos, San Jorge w Limie oraz San Pedro w Lurigancho. Inicjatorem tych kreujących działań resocjalizacyjnych był Thomas Jacob. Ten francuski projektant mody wraz z kadrą jednostki penitencjarnej, ciekawej nowych metod pracy, rozwinął warsztaty pracy, kompetencje rzemieślnicze osadzonych w zakresie szycia, kroju, wzornictwa, sitodruku. Jacob otworzył swoistą manufakturę, gdzie tworzone są przez osadzonych różnego rodzaju modowe produkty odzieżowe (T-shirty, polo, bluzy, dresy, spodnie, kurtki, czapki, czapeczki, buty, torby). Określone wzory produktów wytwarzanych produktów zawierają różnorodne treści, w tym związane historiami biograficznymi osadzonych, postrzeganiem kondycji ludzkiej w Peru, postrzeganiem świata.

„Projekt Pietà” stał się przedsiębiorstwem społecznym i marką odzieżową, która pomaga osadzonym samodzielnie zarabiać w zakładzie karnym na utrzymanie ich rodzin. Są oni również w stanie zdobyć wartościowe doświadczenie zawodowe, które przygotowuje ich do przyszłej pracy po zwolnieniu. Osadzeni otrzymują część kwoty ze sprzedaży za każdą wyprodukowaną sztukę odzieży, co skutkuje pewnym dochodem, który mogą wysłać do domu swoim rodzinom. Po zwolnieniu byli osadzeni mogą kontynuować współpracę z Pietà lub szukać pracy w innych firmach z rekomendacją i wsparciem Pietà.

W rezultacie resocjalizacja w obszarze pracy i mody ożywiła zasoby infrastrukturalne (sprzęty, park produkcyjny, przestrzenie), potencjały twórcze osadzonych oraz kadry wychowawczej. Z biegiem czasu rozwój umiejętności krawieckich osadzonych ukształtował u nich nowe postrzeżenie samych siebie – nie tylko jako konsumentów, użytkowników odzieży,

lecz także jako twórców odzieży. Jednocześnie przestrzeń zakładu karnego stała się miejscem organizowania modowych sesji zdjęciowych, pokazów mody i działań twórczych w obszarze projektowania i produkcji odzieży użytkowej, sprzedawanej na całym świecie w placówkach stacjonarnych i na stronie internetowej Pietà.

Jednocześnie warto zaznaczyć, że funkcjonowanie w zakładzie karnym manufaktury odzieżowej, kreującej markę modową to wyraz otwartości dyrekcji i kadry na nowe metody pracy resocjalizacyjnej. To także realizacja koncepcji twórczej resocjalizacji. Podczas opracowywania rysunków, wzorów krojów, doboru materiału i jego przeobrażeń w ramach „Projektu Pietà” widoczny jest zwrot w stronę plastyki jako metody wspomagającej proces resocjalizacji. Działania plastyczne „opierają się na naturalnej skłonności każdego człowieka do ekspresji swoich emocji w formie graficznej i kompozycji przestrzennych” (Konopczyński, 2006, s. 263).

Umiejętne zorganizowanie procesu twórczego w ramach „Projektu Pietà”, nastawionych na odkrywanie przez osadzonych swoich przestrzeni twórczych, pomaga rozwijać postrzeganie plastyczne otaczającego świata. „Widzenie plastyczne polega w swojej istocie na dostrzeganiu światła, barw, kształtów, walorów, wielkości, faktur, kierunków. Nie chodzi tu tylko o cechy określonych przedmiotów, lecz przede wszystkim o stworzenie podstaw do postrzegania wielu elementów plastycznych, które mogą składać się na niezliczone kompozycje, struktury i układy” (Konopczyński, 1996, s. 75).

W kontekście wytworów pracy twórczej w ramach „Projektu Pietà” warto podkreślić, że „plastyka, mająca zdolność porozumiewania się z ludźmi własnym wizualnym „językiem”, może służyć wypoczynkowi, podróżowaniu lub poruszać sumienia, ukazywać konflikty i sprzeczności, wskazywać nowe horyzonty działania” (Konopczyński, 1996, s. 76–77).

Wobec dotychczasowych rozważań warto wskazać, że twórcza resocjalizacja „oparta na metodycznym wspieraniu rozwoju indywidualnego i społecznego człowieka osadzonego posiada charakter wychowawczej działalności kreującej” (Konopczyński, 2014, s. 85). Konopczyński zwraca uwagę na ważny wymiar procesu resocjalizacji, tj. kreowanie resocjalizacyjne, które rozumie jako oddziaływania o charakterze rozwojowym nastawione na wzmacnianie potencjałów wychowanków. To działania w kierunku

uaktywnienia procesów rozwoju struktur poznawczych i twórczych wychowanków, a także czynnego udziału w kulturze (Konopczyński, 2014, s. 117).

Należy podkreślić, że „trwałym efektem resocjalizacyjnym ma być uzyskanie zmiany tożsamościowej osób osadzonych w postaci innego niż do tej pory myślenia o sobie samym i własnych priorytetach życiowych, a poprzez to i alternatywnym odbiorze tych osób przez otoczenie społeczne” (Konopczyński, 2014, s. 85). Jednocześnie „efektem twórczej resocjalizacji ma być wyposażenie osób nieprzystosowanych społecznie w umiejętności i kompetencje stosowania nowych, twórczych sposobów rozwiązywania sytuacji problemowych w sposób akceptowany społecznie” (Konopczyński, 2014, s. 119). Wówczas kształtuje się przestrzeń powrotu człowieka do środowiska społecznego, szerszego niż dotychczas środowiska kulturowego (Konopczyński, 2014, s. 134).

Readaptacja społeczna

W tym kontekście warto odczytywać zaangażowanie gminy na rzecz ludzi z doświadczeniem penitencjarnym, którzy odkrywają zdolności życia na nowo w warunkach wolnościowych. Współpraca przedstawicieli instytucji publicznych i organizacji pozarządowych kształtuje współczesne oblicza wspólnot lokalnych, przyjmujących na nowo mieszkańców po odbyciu kary pozbawienia wolności. To ważny czas w historii gminy, czas szansy dla byłych osadzonych, gdzie w warunkach dialogu i oferowanego wsparcia można w nich rozbudzić wiarę w odmienione, lepsze życie we wspólnocie lokalnej.

W rezultacie gmina kształtuje przestrzeń otwartą na spotkania z ludźmi poszukującymi miejsca do życia „po przejściach” utraty i odzyskania wolności. Jednocześnie wspólnota lokalna otwiera się na praktyczne działania na rzecz zawiązania „międzyludzkiej nici powiernictwa nadziei” (Czyżewski, 2019, s. 43). Ta nadzieja wiąże myśli z doświadczeniem powrotu do domu i bycia częścią tej wspólnoty. To także wspólnota upominająca się o resztę swoich dotychczasowych mieszkańców, którzy byli na uboczu życia w izolacji penitencjarnej, w oddaleniu. W rezultacie przestrzeń wypełniają miejsca aktywności obywatelskiej, gdzie w warunkach namysłu powstają działania na rzecz osób z doświadczeniem penitencjarnym. Dlatego aktywność organizacji pozarządowych w zakresie działalności na rzecz integracji i reintegracji zawodowej i społecznej osób zagrożonych

wykluczeniem społecznym oraz działalności wspomagającej rozwój wspólnot i społeczności lokalnych określa szeroki zakres inicjatyw.

To właśnie umiejscowienie we wspólnocie lokalnej staje się kluczowe dla pracy socjalnej z osobą po opuszczeniu jednostki penitencjarnej. Idea domu, miejsca, do którego można wrócić zostaje uznana przez gminę jako wartość. Aleksandra Kunce wskazuje, że „odnaleziony na nowo dom jest domem wciąż odnajdywanym, nieustannie podtrzymywanym w ruchu powrotu” (Sławek, Kunce, 2020, s. 137). Ruch powrotu jawi się jako „odnawiane doświadczenie umiejscowienia” (Sławek, Kunce, 2020, s. 138). Badaczka wyjaśnia, że „dom, będąc niepokojącym »gdzie?«, wyprowadzając nas poza to, co pewne, nie obiecując wiecznego trwania na posterunku, jednak nie przestaje być umiejscowionym »gdzieś« – »gdzie warto«” (Sławek, Kunce, 2020, s. 144). Dodaje, że „pytanie jest zaproszeniem do podjęcia życia człowieka jako drogi” (Sławek, Kunce, 2020, s. 145). To szczególnie ważne ujęcie, kiedy mieszkańcy wspólnoty lokalnej podejmują działania na rzecz rozwoju zdolności i kompetencji społecznych byłych osadzonych. Jednocześnie w myśleniu o pracy socjalnej z osobą z doświadczeniem penitencjarnym warto zapytać za Kunce – „gdzie jest to »gdzieś« dla człowieka, czy znajdzie »gdzieś« wypełnienie?” (Sławek, Kunce, 2020, s. 146).

W takiej perspektywie pracownik socjalny staje po stronie domu, po stronie czulej wspólnoty lokalnej. Olga Tokarczuk (2020, s. 288) wyjaśnia, że

czułość jest sztuką współodczuwania. Czulość personalizuje to wszystko, do czego się odnosi, pozwala dać temu głos, dać przestrzeń i czas do zaistnienia, i ekspresji. Pojawia się tam, gdzie z uwagą i skupieniem zaglądamy w drugi byt, w to, co nie jest „ja”. Warto podkreślić za pisarką, że „czułość jest głębokim przejęciem się drugim bytem, jego kruchością, niepowtarzalnością. Jest tym trybem patrzenia, które ukazuje świat jako żywy, żyjący, powiązany ze sobą, współpracujący, i od siebie współzależny (Tokarczuk, 2020, s. 288).

W przywołanym ujęciu Tokarczuk warto odczytywać działania gminy w obszarze readaptacji osób po odbyciu kary pozbawienia wolności. Gmina troszcząca się o swoich obywateli, a także przybywających na nowo mieszkańców po doświadczeniu resocjalizacji, może kształtować wspólnotę przyjazną i wrażliwą na wyzwania współczesnego czasu, a tym samym wspólnotę myśli lokalnej, wytwarzającą wiedzę społecznie użyteczną na rzecz lokalnego porozumienia i współpracy. To doświadczenia

i wiedza byłych osadzonych, mieszkańców, wiedza praktyków i wiedza instytucji umiejscowionych w przestrzeni wspólnoty gminnej.

Ważną rolę w pielęgnowaniu porozumienia społecznego i rozwoju praktyk integracyjnych odgrywa pracownik socjalny, sprzymierzeniec czulej i uczącej się wspólnoty lokalnej. Jego aktywność jest szczególnie ważna w ramach pracy socjalnej na rzecz osób opuszczających jednostki penitencjarne. Wychodząc od wydarzenia spotkania, dialogu możliwym staje się podjęcie relacyjnej pracy socjalnej (Marynowicz-Hetka, 2012, s. 109–127). W takich warunkach otwiera się perspektywa na skuteczną readaptację społeczną osób powracających do wspólnoty lokalnej po odbyciu kary pozbawienia wolności.

Readaptacja społeczna jest definiowana jako „ponowne przystosowanie się jednostki do czynnego i samodzielnego życia, wyrażającego się w pełnieniu ról społecznych związanych z podstawowymi sferami i płaszczyznami ludzkiej egzystencji” (Marczak, Nawrocka, 2018, s. 222). Readaptacja niesie za sobą również inne cele – nauczanie byłego osadzonego sposobów spędzania czasu wolnego, wytwarzanie w byłym skazanym postawy odpowiedzialności za swoje życie, a także niwelowanie odczucia wykluczenia z grupy społecznej oraz przystosowanie do pracy (Marczak, Nawrocka, 2018, s. 223).

Warto podkreślić, że „pomyślna readaptacja społeczna jest zadaniem stojącym przed całą społecznością lokalną, do której wraca były osadzony. To właśnie społeczeństwo, które jest świadome problemów pojawiających się w jego otoczeniu oraz zaangażowane w ich rozwiązywanie, a także zdające sobie sprawę z potrzeb i możliwości rozwoju jego członków i re-spektujące zasady integracji społecznej stanowi wsparcie dla procesu readaptacji, a więc również samego byłego osadzonego powracającego na wolność” (Marczak, Nawrocka, 2018, s. 234).

Z kolei „integracja społeczna zakładana przez pracę socjalną to nie tylko brak recydywy, lecz przede wszystkim zdolność do sprawnego funkcjonowania w środowisku, wypełniania ról społecznych umiejętność projektowania i realizacji indywidualnych celów życiowych, twórcza aktywność społeczna to niezależność ekonomiczna, życiowa, decyzyjna” (Felczak, 2020, s. 76–77). Warto podkreślić, że działania z zakresu pomocy społecznej powinny być skorelowane z oddziaływaniami resocjalizacyjnymi wobec skazanego, jeszcze w czasie jego pobytu w jednostce penitencjarnej.

Joanna Felczak wymienia działania stanowiące jedynie wybrany zakres metodyki pracy socjalnej adresowanej dla byłych skazanych. „Etapy takiej pracy to – diagnostyka powiązań skazanego z jego środowiskiem i wskazanie tych relacji i elementów, które umożliwiają aktywizację jednostki oraz rodzinnych i innych grup społecznych; eksponowanie zasobów (odkrycie zainteresowań i umiejętności) służących wzmocnieniu inkluzji społecznej; wykorzystanie metod krótkoterminowych skoncentrowanych na rozwiązaniu problemu; kolejno przewyciężanie konkretnych wyzwań życiowych z wykorzystaniem aktywnej postawy prorozwojowej klienta; zbadanie przestrzeni życiowej klienta z uwzględnieniem konieczności ulepszenia społeczno-socjalnej oferty i usług świadczonych w danym miejscu; wspieranie samopomocy i samoorganizacji danej grupy osób z takim zakresem wsparcia zewnętrznego, który nie doprowadzi do zniechęcenia klientów; kooperacja i koordynacja działań różnych społecznych aktorów (pracowników socjalnych, asystentów rodziny, kuratorów), w celu integracji ich działań z konkretnym przypadkiem; łączenie działań według potrzeb adresatów, z uwzględnieniem wewnętrznych kompetencji i wyborów byłych skazanych; działania międzysektorowe w danym środowisku; zaangażowanie w charakterze społecznym, socjalnym i politycznym – rozwijanie wiedzy i praktyki o charakterze interdyscyplinarnym” (Felczak, 2020, s. 77–78).

Każdorazowo środowisko byłego skazanego powinno być przygotowane do jego powrotu. Wobec ujawnionych trudności kluczowa jest diagnoza pracownika socjalnego głównych problemów i potrzeb powracającego do wspólnoty lokalnej byłego osadzonego (Felczak, 2020, s. 105). Wcześniejsza współpraca z dyrektorem jednostki penitencjarnej pozwala pracownikowi socjalnemu działać wobec wskazywanych czynników kryzysowych, w tym braku miejsca zamieszkania lub braku zabezpieczenia podstawowych potrzeb życiowych po opuszczeniu zakładu karnego lub pogorszenia stanu zdrowia psychicznego. Optymalizowanie działań wymaga zaangażowania na rzecz osadzonego jeszcze podczas odbywania kary przez skazanego i animowania sieci wsparcia w warunkach wolnościowych.

Wobec tych uwarunkowań przed pracownikiem socjalnym kształtuje się szeroki zakres działań kreujących i międzysektorowej współpracy. Ważnymi partnerami w pracy socjalnej na rzecz reintegracji społecznej byłego osadzonego są organizacje pozarządowe.

Dysponują one zapleczem zorientowanym wokół współpracujących ze sobą fundacji i stowarzyszeń oraz rozmaitych inicjatyw społecznych ułatwiających wejście na rynek pracy. Poza organizacją szkoleń zawodowych tworzą wspólnoty dla osób będących, w kryzysach życiowych, organizują pomoc psychologiczną oraz mediacje między skazanymi a ofiarami przestępstw. Prowadzą noclegownie dla osób, które nie mogą wrócić do wcześniejszego środowiska również ze względu na jego negatywny wpływ (Felczak, 2020, s. 99).

Szczególnie „zatrudnienie w warunkach wolnościowych i utrzymanie się byłego skazanego na rynku pracy, umożliwiające osiąganie dochodu i utrzymanie rodziny jest jednym z najskuteczniejszych sposobów readaptacji” (Felczak, 2020, s. 97). W tym zakresie wartościowym wyrazem działań kreujących jest tworzenie warunków do działania podmiotów ekonomii społecznej. To także wyraz kształtowania warunków dla rozwoju uzdolnień i integracji społecznej we wspólnocie lokalnej.

Wspólnota ucząca się

Wobec dotychczasowych rozważań warto podkreślić rolę pracy socjalnej. W centrum takiej pracy znajduje się człowiek, w tym z doświadczeniem penitencjarnym. Wobec złożoności doświadczeń życiowych odzyskiwania zdolności człowieka, pracownik socjalny podejmuje próby odczytania tych punktowych doświadczeń. „Dlatego bliskie jest mu patrzenie przez pryzmat punktu. *Punctum* to nie tylko punkt czasoprzestrzeni, punkt zapisu, punkt oznaczeń – *punctum* staje się znakiem, przyjmuje konkretną postać, jest wiązką relacji. To bliski trakt ludzkiego doświadczenia, które ma swe punkty ekstremalne, krańcowe, punkty skupienia i rozproszenia, punkty ciężkości, punkty gęstości i więzi międzyludzkich” (Sławek, Kunce, Kadłubek, 2013, s. 67–68).

Ważne, aby w wysiłkach gminnych, w tym rozwijanej pracy socjalnej, na rzecz kształtowania warunków do skutecznej readaptacji i integracji społecznej osób z doświadczeniem penitencjarnym na różnych etapach projektowania, realizacji i ewaluacji dotychczasowych działań uznać byłego osadzonego jako „Eksperta przez Doświadczenie”. Dzięki temu człowiek po odbyciu kary pozbawienia wolności uczy się komunikować i rozwijać relacje społeczne. Jednocześnie mieszkańcy, angażując się w sprawy ważne dla gminy, uczą się studiować problemy i wyzwania lokalne, oceniać programy, polityki publiczne w zakresie integracji społecznej mieszkańców oraz rozwijać debatę publiczną.

Szczególnie osoby z doświadczeniem izolacji penitencjarnej, decydując się publicznie odsłonić swoje oblicze biograficzne, kształtują gminną przestrzeń dialogu. To ważny proces dla gminnej wspólnoty lokalnej, kiedy w początkowym okresie po zwolnieniu były skazany jest traktowany jako Inny.

Ryszard Kapuściński wskazuje, że „doświadczenie ludzkie dowodzi, że w pierwszym momencie, w pierwszym odruchu człowiek reaguje na Innego z rezerwą, powściągliwie, nieufnie, a nawet wrogo” (Kapuściński, 2006, s. 59). Szczególnie jest to zauważalna postawa wobec osób z doświadczeniem penitencjarnym. Dlatego „jednym z najtrudniejszych wyzwań w kształtowaniu przestrzeni gminy jest zapewnienie ram zarówno do spotkania z innym – byłym osadzonym, jak i do odnalezienia poczucia zakorzenienia i wspólnoty, tworzenia miejsc, gdzie wspólnota nie będzie oparta na zamknięciu i lęku przed innymi, nie będzie wiązała się ze strachem ani wykluczeniem, a każdy będzie mógł odnaleźć właściwe dla siebie proporcje prywatności i przynależności” (Sadowy, Happach, 2015, s. 86). Jednocześnie Józef Tischner (2017, s. 8) podkreśla, że „spotkanie z »innym« wydarza się na płaszczyźnie dialogicznej”. Wyjaśnia, że „doświadczamy innego, dochodząc do świadectwa, spotykając go. Spotkać to coś więcej niż mieć świadomość, że inny jest obecny obok mnie lub przy mnie. Spotkanie jest wydarzeniem. Spotkanie pociąga za sobą istotną zmianę w przestrzeni obcowania (Tischner, 2006, s. 19). „Istotę tego obcowania stanowi pojęty egzystencjalnie dialog dobrej woli” (Tischner, 2006, s. 19).

Wobec tego kluczową kwestią dla mieszkańców gminy jest uczenie się otwartości wobec osób z doświadczeniem penitencjarnym i konstruowania wsparcia w odbudowie ich życia w warunkach wolnościowych. Stąd wszelkie działania na rzecz wspólnego zamieszkiwania w gminie podejmowane są w dialogicznym podejściu, zorientowanym na współpracę. W ten sposób umacnia się wspólnota lokalna zaangażowana i uważna na potrzeby innych ludzi. To wybór praktyk mających charakter wzajemnego konstruowania gminnej rzeczywistości w ramach dialogu i solidarności społecznej. Jednocześnie ten relacyjny wybór działania stanowi wyraz uczenia się zamieszkiwania mieszkańców gminy. To wysiłek włączenia w swoje bycie bycia innych, splatających detaliczne historie życia innych ludzi oraz szczegóły ich codziennej kondycji życiowej (Sławek, Kunce, Kadłubek, 2013, s. 30).

Tak praktykowany dialog dobrej woli poszerza i umacnia sieci współpracy mieszkańców społeczności lokalnych, którzy z uważnością studiują i generują wiedzę z wybranych obszarów codzienności. Wspólnota ucząca się formułuje pytania egzystencjalne. Stąd mieszkańcy wspólnoty lokalnej pytają na forum publicznym gminy m.in. o adekwatną do potrzeb mieszkańców ofertę edukacyjną, dostępną ofertę usług psychologicznych i psychiatrycznych, jakość komunalnych zasobów mieszkaniowych, zakres wsparcia przedsiębiorców, narzędzia integracji społecznej, organizację i zasady funkcjonowania przedsiębiorstw społecznych, przyjazną i dostępną przestrzeń publiczną, dostępne formy partycypacji obywatelskiej. Jednocześnie mieszkańcy wspólnoty uczącej się wyrażają pytania wspólnotowe wychodzące poza codzienność. Dlatego na forum publicznym gminy obecne są pytania dotyczące: strategii budowania społeczności stwarzających szanse na nowe życie dla osób z doświadczeniem penitencjarnym, odpowiedzialności za skuteczność i kosztowność polityk publicznych, odpowiedzialności za wdrażanie rozwiązań przyjaznych środowisku przyrodniczemu.

Zakres przywołanych pytań wskazuje na potrzebę odejścia od jednostkowego myślenia o „ja” i własnych potrzebach, na rzecz troski o „my” i dobro wspólne – otwarta na innych i różnorodne punkty widzenia wspólnota lokalna. Mieszkańcy wspólnoty lokalnej, stawiając pytania na forum publicznym, kształtują obszar troski i namysłu o innych. Dopuszczenie w warunkach debaty publicznej pytań mieszkańców wspólnoty lokalnej to wyraz „sprzeciwienia się światu, w którym przestrzeń codzienności poddana jest władzy procedur i technik, prowadzących do «zamierania» wyobraźni i do obdarzania ludzi narzuconymi, gotowymi formami życia” (Sławek, Kunce, Kadłubek, 2013, s. 34).

Jednocześnie pracownik socjalny otwarty także na formułowanie i wyrażanie pytań, a także poszukując odpowiedzi na nie, nie zamyka ich w definicjach i sam nie daje się zamknąć w uścisku formy. Pracownik socjalny rozwijając swoje działania we wspólnocie lokalnej, poszerza zakres działań wrażliwych społecznie oraz kreuje warunki dla różnorodnych aktywności obywatelskich. Jednocześnie pracownik socjalny poszukuje możliwości rozwoju partycypacji (zob.: Chrzanowski, Rozciszewska, Zientek-Varga, 2013) i działalności organizacji pozarządowych.

Zaangażowanie mieszkańców w sprawę aktualnej kondycji zdrowotnej i społecznej osób z doświadczeniem penitencjarnym służy wypracowywaniu

programów gminnych i polityk publicznych w zakresie ochrony zdrowia, pomocy społecznej, edukacji, kultury i przedsiębiorczości. Postawa aktywności społecznej i zaangażowania na rzecz innych ludzi, w tym byłych osadzonych podejmujących wysiłek odbudowy swojego życia, pozwala odkrywać mieszkańcom oblicze czulej i kreatywnej wspólnoty lokalnej. To ważne, aby członkowie gminnej wspólnoty lokalnej budowali w ramach różnorodnej współpracy przyjazne i witalne oblicze gminy, wychodzące poza uprzedzenia i lęki przed Innym.

Wspólnoty uczące się to wspólnoty doświadczeń codzienności, w której ważne miejsce zajmuje uczenie się z życia mieszkańców (zob.: Dominicé, 2006). Ważnymi architektami takiej wspólnoty są pracownicy socjalni i wszyscy mieszkańcy zaangażowani w budowanie warunków dla dobrego życia, w tym po odbyciu kary pozbawienia wolności. Działania wspólnoty uczącej się uwzględniają także fizyczne oblicze gminy.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że „przestrzeń fizyczna istnieje, ale organizacja i postrzeganie przestrzeni są zawsze wynikiem (produktem) społecznych procesów przyswajania, transformacji lub doświadczenia” (Moravánszky, 2013, s. 23). Tadeusz Sławek podkreśla, że „przestrzeń nabiera wymiaru egzystencjalnego dopiero wtedy, gdy pozostaje ze mną w żywej relacji, gdy mnie zapytuje o mnie samego. Zatem można zapytać – gdzie doświadczamy naszej codzienności życia? Gdzie jest nasza przestrzeń?” (Sławek, 2013, s. 5). To są ważne pytania w zakresie budowania warunków do zamieszkiwania wspólnie z osobami z doświadczeniem penitencjarnym. To są także pytania o warunki interakcji i podejmowane aktywności na rzecz wzmocnienia wspólnoty uczącej się. Sławek, pytając o doświadczenia codzienności, pyta o działania oraz ich lokalizację. Poszukując odpowiedzi na te pytania, można wskazać miejsca codziennych aktywności, w tym miejsca zamieszkania, miejsca pracy, parki miejskie, place zabaw, kluby młodzieżowe, centra sąsiedzkie, muzea, organizacje pozarządowe. Tam właśnie w perspektywie troski o przyjazne warunki odnowy życia osób z doświadczeniem penitencjarnym można rozwijać różnorodne praktyki społeczne na rzecz budowania witalnej, otwartej na innych *communitas*.

Martin Heidegger wyjaśnia, że „istotą budowania jest, że daje ono mieszkańca. Ta istota dokonuje się przez wznoszenie miejsc za pomocą spajania ich przestrzeni” (Michalski, 2011, s. 207). I dodaje, że „tylko wtedy gdy,

jesteśmy zdolni do mieszkania, możemy budować” (Michalski 2011, s. 209). Jednocześnie Heidegger zaprasza do „uczenia się zamieszkiwania” na bazie myślenia i budowania, pochodzących „z warsztatu długiego doświadczenia i nieustannej praktyki” (Michalski, 2011, s. 209).

Owa praktyka rozwija się refleksyjnie w warunkach lokalnej wspólnoty uczącej się. Działania z troską o integrację społeczną byłych osadzonych, odbudowujących swoje życie na nowo we wspólnocie lokalnej, wyrastają z myślenia o ich bezpiecznym zamieszkiwaniu, byciu w domu jako byciu w miejscu, złączone z byciem *na miejscu*. W tym ujęciu znaczącą rolę odgrywają działania kreujące w poczuciu odpowiedzialności za pojedynczego człowieka i wspólnotę lokalną.

W stronę działań kreujących

W dotychczasowej refleksji dotyczącej twórczej resocjalizacji i pracy socjalnej w perspektywie wspólnoty lokalnej widoczny jest szeroki horyzont działań kreujących. Osoby gotowe podjąć ten wysiłek pracy w jednostkach penitencjarnych i w przestrzeni wspólnoty lokalnej na rzecz odnowy życia ludzi z doświadczeniem penitencjarnym, stają się sprzymierzeńcami ludzi „po przejściach” (doświadczenie przejścia drogą przestępstwa i izolacji penitencjarnej).

Sprzymierzeniec działa w przymierzu z innymi. Szczególnie pracownik socjalny jako sprzymierzeniec, pozostając w przymierzu ze społecznością, w której i przez którą osiąga postawione cele, wyraziście i bez żadnych wątpliwości wspiera ją i stoi po jej stronie. Można powiedzieć, że jest dla mieszkańców aliantem, który nie robi niczego za nich, ale na którego wsparcie zawsze mogą liczyć (Mendel, Rymsza, 2012, s. 322).

Jednocześnie w działaniach, kształtujących warunki dla rozwoju podmiotowości człowieka po izolacji penitencjarnej, wymagane jest poszukiwanie doświadczenia jego sprawczości i odpowiedzialności. Wówczas stymulując na nowo odzyskiwanie sił przez człowieka, praca socjalna uwalnia energię witalną w ramach doświadczenia punktowego. Jak wskazuje Aleksandra Kunce, w punkcie doświadczeń widoczny jest człowiek. Jednocześnie możemy dodać za badaczką, że „w punkcie pulsuje życie. Otwiera się na nieskończone trajektorie, ciąży ku innym punktom i tworzy sieci odniesień” (Kunce, 2016, s. 41).

Szczególnie to otwarcie na zawiązywanie sieci odniesień, sieci wsparcia jest widoczne, kiedy pracownik socjalny poszukujący zasobów w lokalnej wspólnotie, potrafi uwzględniać doświadczenia innych partnerów społecznych i instytucjonalnych, w szczególności jednostki penitencjarnej pracującej wcześniej z osadzonym. „Taka współpraca może prowadzić do rozwijania nowych, kreatywnych form pomocy społecznej i samopomocy” (Felczak, 2020, s. 125). Poszukiwanie nowych rozwiązań w ramach reintegracji, a wcześniej resocjalizacji wymaga gotowości także jednostki penitencjarnej na interdyscyplinarne działania. To także otwarcie na ochronę bioróżnorodności przyrodniczej, będącej w sąsiedztwie instytucji penitencjarnej. Realizacja zadań resocjalizacyjnych wobec osadzonych przez jednostkę penitencjarną oraz wrażliwość jej na otoczenie społeczne dopełniają działania na rzecz dobra wspólnego.

Przykład twórczej resocjalizacji, w zakresie ochrony bioróżnorodności w otoczeniu Zakładu Karnego w Wołowie jest tego wyrazem. W tym miejscu warto wskazać na program pn. „Czarna Owca”. To program resocjalizacji poprzez czynną ochronę przyrody, który realizował Zakład Karny w Wołowie i Polskie Towarzystwo Przyjaciół Przyrody „pro Natura”, z wykorzystaniem łąk Gospodarstwa Pomocniczego przy ZK w Wołowie i łąk Towarzystwa. Część obszaru, na którym realizowano program, stanowił fragment Parku Krajobrazowego „Dolina Jezierzycy”. W rezultacie praca osadzonych pozwoliła przywrócić naturalne żerowiska i lęgowiska wielu gatunków ptaków. Dzięki spasaniu łąk przez zakupione ginącej rasy owcy wrzosówki, przyczyniono się do ochrony puli genowej oraz zachowania łąk, które nieużytkowane ulegały sukcesji. Odkąd zaczął się wypas, na łąki powróciły świergotki łąkowe, czarne i białe bociany, żurawie, kanie rude, trzmielojady. Dzięki owcom łąki nie porastają lasem, a wymierające gatunki znalazły dogodne miejsca na gniazda.

Z czasem program stał się inspiracją do powstania większego projektu, finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL, projektu pn. „Czarna Owca. Skazani na ochronę przyrody”. Projekt został zrealizowany w partnerstwie: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju – UNDP Polska, Polskie Towarzystwo Przyjaciół Przyrody „pro Natura” – PTPP, Zakład Karny w Wołowie, Okręgowy Inspektorat Służby Więziennej we Wrocławiu i Stowarzyszenie Inicjatywa Samorządowa „Razem”. Głównym celem

projektu było zwiększenie szans na zatrudnienie wśród osób skazanych przy zachowaniu zasad zrównoważonego rozwoju oraz zmiana postaw społecznych wobec skazanych poprzez – przygotowanie skazanych do podjęcia pracy po opuszczeniu zakładu karnego, zdobywanie nowych umiejętności i podnoszenie kwalifikacji przez skazanych, zwiększenie akceptacji społecznej dla metod resocjalizacyjnych opartych na pracy, pomoc rolnikom regionu we wdrażaniu programów rolno-środowiskowych, zachowanie wartości przyrodniczych w powiązaniu z rozwojem społecznym i gospodarczym.

W ramach projektu uczestniczyli przede wszystkim więźniowie, którzy w większości przypadków mieli szansę na opuszczenie zakładu karnego w trakcie realizacji projektu. Podejmowali prace w systemie bezdolorowym na leżących w pobliżu więzienia łąkach, zajmowali się stadem owiec wrzosówek, opiekowali się nimi, a także kozami i pszczołami. Ważne było także dla twórców i realizatorów projektu, aby pokazać, że w interesie społeczeństwa jest realizacja programów, które włączają skazanych w obieg normalnego życia. To świadomość, że ci więźniowie są wartościowi, użyteczni społecznie, pożyteczni w warunkach wolnościowych.

Ponadto odbywały się różnorodne szkolenia zawodowe w ramach projektu „Czarna Owca. Skazani na ochronę przyrody” na bazie działającego przy Zakładzie Karnym w Wołowie Gospodarstwa Pomocniczego oraz Centrum Kształcenia Ustawicznego. Warto podkreślić, że w ramach projektu odbył się cykl szkoleń, których celem było zwiększenie wiary uczestników we własne możliwości oraz zdobycie przez nich umiejętności, które pozwoliłyby na efektywne poszukiwanie zatrudnienia. Program szkoleń z zakresu integracji i reintegracji byłych osadzonych na rynku pracy składał się z dwóch modułów „Uwierz w siebie” i „Znajdź pracę”, które były prowadzone przez psychologów, terapeutów, trenerów doradztwa zawodowego, specjalistów Powiatowego Urzędu Pracy w Wołowie.

Z myślą o funkcjonowaniu byłych skazanych na wolności zostało utworzone w ramach projektu Centrum Doradztwa Prawno-Finansowego, prowadzone przez Stowarzyszenie Inicjatywa Samorządowa „Razem”. Głównym zadaniem Centrum była pomoc osobom opuszczającym zakład karny w znalezieniu swojego miejsca na rynku pracy. To oferta wsparcia zapewniająca poszukiwanie ofert pracy, łącznie zgłaszanych ofert potencjalnych pracodawców i pracodawców, doradztwo formalno-prawne związane z zatrudnieniem

oraz rozpoczęciem prowadzenia działalności gospodarczej, opracowaniem biznesplanu i koncepcji rozwoju własnej firmy, poszukiwaniem źródeł finansowania własnej działalności i jej rozliczania, a także poszukiwania wszelkich dostępnych źródeł pomocy osobom opuszczającym zakłady karne.

Warto zatem podkreślić, że praca na rzecz integracji społecznej osoby po opuszczeniu jednostki penitencjarnej, zakładu poprawczego odgrywa ważną rolę. To rola kreacyjna w zakresie wzmacniania człowieka i wspólnoty lokalnej.

Praca jest według Józefa Tischnera (2005, s. 25–28) „szczególną formą rozmowy człowieka z człowiekiem, służącą podtrzymywaniu i rozwojowi ludzkiego życia. Wytwór ludzkiej pracy wyrasta z porozumienia i służy porozumieniu”. Zwłaszcza praca socjalna służy porozumieniu, kiedy odzyskuje doświadczenie człowieka dla niego samego i wspólnoty lokalnej w ramach różnorodnych form miejskich aktywności, w tym aktywności zawodowej, działań jako Ekspert przez doświadczenie, wolontariatu, prezentacji publicznie własnej twórczości.

W takiej perspektywie praca socjalna realizowana w gminie staje się pracą konceptualną, gdzie wiodącym konceptem jest odnowa życia osób z doświadczeniem penitencjarnym w warunkach przyjaznej wspólnoty lokalnej. Wówczas pracownik socjalny, kształtując interdyscyplinarne sieci współpracy, działa na rzecz budowania witalnej *communitas*.

Roberto Esposito zwraca uwagę na źródła etymologiczne tego pojęcia. Wspólnota, czyli *communitas* „składa się z *cum* i *munus* (albo *munia*), gdzie ostatnie słowo oznacza «zadanie», «obowiązek», «prawo» albo «dar», który ma zostać złożony” (Środa, 2020, s. 418). Słowo *cum* znaczy „z” lub „razem” (Rose, 2019, s. 307). Magdalena Środa (2020, s. 418) wyjaśnia, że „członkowie wspólnoty rozumianej jako *communitas* nie identyfikują się zatem przez wspólną przynależność, są raczej związani obowiązkiem wzajemnego daru, prawem, które skłania ich do wychodzenia z siebie i zwrócenia się ku innym”. Takie myślenie bliskie jest wspólnotie lokalnej, gdzie jest stale obecna refleksja nad kondycją człowieka i warunkami stwarzającymi szanse na dobre życie wraz z innymi.

Szczególnie w uczącej się wspólnotie lokalnej, wypełnionej historiami, świadectwami doświadczeń ludzi, chcących odbudować swoje życie, w tym po odbyciu kary pozbawienia wolności „wspólnota myśli lokalnej uczy, generując wiedzę, kształtując postawy, dyspozycje do określonych zachowań.

Ludzie uczą się wówczas nie tylko «od siebie», lecz «od» wspólnoty lokalnej. Wspólnoty „operującej wiedzą samowystarczalną i pożytkującą efekt synergii, powstający «pomiędzy» komunikacyjnymi przepływami” (Mendel, 2017, s. 71).

Zakończenie

Na podstawie przedstawionych rozważań należy podkreślić, że w warunkach rozwijanego dialogu między placówkami penitencjarnymi, organizacjami społecznymi, instytucjami, pracownikami socjalnymi splatają się działania na rzecz reintegracji społecznej byłych osadzonych. To obszerne pole interdyscyplinarnej współpracy, w ramach którego kreuje się działania środowiskowe wychodzące poza określony obszar odrębnych instytucji. Współpraca środowiskowa wzmacnia warunki readaptacji i reintegracji społecznej byłego osadzonego we wspólnocie lokalnej.

W ramach międzysektorowej współpracy środowiskowej pracownika socjalnego z udziałem jednostek penitencjarnych, organizacji pozarządowych, różnorodnych instytucji, praca socjalna zasila dotychczasowe zasoby wiedzy społeczności lokalnej. Stąd możliwe jest kreowanie we wspólnocie lokalnej programów profilaktycznych, działań edukacyjnych oraz animacja działań na rzecz solidarności społecznej. Współpraca osoby z doświadczeniem penitencjarnym z mieszkańcami, przedsiębiorcami, organizacjami pozarządowymi, specjalistami różnych dziedzin prowadzi do wzrostu poczucia sprawstwa byłego osadzonego i włączenia go w rytm życia wspólnoty lokalnej.

Pracownik socjalny, korzystając z doświadczeń osoby objętej wsparciem w ramach różnorodnych form aktywności, zaangażowania w wydarzenia społeczne, z jednej strony zasila i multiplikuje społeczne zasoby wiedzy, uwalniając mieszkańców gminy od uprzedzeń i stereotypów, a z innej wzbogaca lokalną wspólnotę uczącą się o działania kreacyjne i rozwojowe.

Realizowana we wspólnocie lokalnej praca socjalna, splatająca zagadnienia podmiotowości i społecznej inkluzji, otwiera się na opowieści ludzi z doświadczeniem resocjalizacyjnym i zakorzenia je w przestrzeni miasta (w ramach wydarzeń publicznych, konferencji, kampanii społecznych, wolontariatu, działań artystycznych i wielu innych w przestrzeni publicznej). To ważne dla myślenia o czułej, uczącej się wspólnocie lokalnej, zaangażowanej we wspieranie wszechstronne byłych skazanych w budowaniu ich

sprawstwa i rozwoju zasobów twórczych. Jednocześnie w warunkach kreowania różnorodnych aktywności z udziałem mieszkańców i byłych osadzonych, wspólnota lokalna uczy się siebie na bazie poznawania różnorodnych doświadczeń.

W przedstawionym tu ujęciu twórczej resocjalizacji i praktyk reintegracji społecznej osób opuszczających jednostki penitencjarne, działając międzysektorowo dla dobra wspólnego wspólnoty lokalnej – z udziałem jej mieszkańców, w tym osób po odbyciu kary pozbawienia wolności – możliwe jest budowanie społeczności stwarzającej szanse (*community of opportunities*). Można tę społeczność określić jako „dar bycia razem” i powrotu w bezpieczne strony, do bezpiecznego domu (Rose, 2019, s. 307). Realizacja tej wizji czulej i otwartej wspólnoty lokalnej, gotowej przyjąć byłego osadzonego oraz odkryć jego potencjały i twórczość, służy poprawie jakości życia mieszkańców i praktykowaniu solidarności społecznej.

Bibliografia

- Arendt, H. (2010). *Kondycja ludzka*. Warszawa: Aletheia.
- Brach-Czaina, J. (2018). *Szczeliny istnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Dowody na Istnienie.
- Chrzanowski, O., Rościszewska, E., Zientek-Varga J. (red.). (2013). *Elementy partycypacji*. Warszawa: Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych.
- Czyżewski, K. (2019). *W stronę Xenopolis*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Dominicé, P. (2006). *Uczyć się z życia*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Felczak, J. (2020). *Praca socjalna z więźniami i ich rodzinami*. Warszawa: Difin.
- Kapuściński, R. (2006). *Ten Inny*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Konopczyński, M. (1996). *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Editions Spotkania.
- Konopczyński, M. (2006). *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Pedagogium.
- Konopczyński, M. (2014). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.
- Kunce, A. (2016). *Człowiek lokalny. Rozważania umiejscowione*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Malabou, C. (2017). *Ontologia przypadłości. Eseje o plastyczności destrukcyjnej*. Warszawa: Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.

- Marczak, M., Nawrocka, K. (red.). (2018). *Reintegracja społeczna osób opuszczających jednostki penitencjarne przy wsparciu potencjału społeczności lokalnej*. Lublin: Funduszu Inicjatyw Obywatelskich, Centrum Wolontariatu, Służba Więzienna.
- Marynowicz-Hetka, E. (2012). Społeczny wymiar działania w polu praktyki socjalnej. Istota i sens. *Zoon Politikon. Rocznik Naukowy*, 3, 109–127.
- Mendel, M. (2017). *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Mendel, M., Rymśza, M. (2012). Po co nam pracownicy socjalni – organizatorzy społeczności? Solidarność, partnerstwo, przymierze w środowiskowej pracy socjalnej. W: M. Rymśza (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem* (s. 313–330). Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych.
- Michalski, K. (2011). *Zrozumieć przemijanie*. Warszawa: Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.
- Moravánszky, A. (2013). Postrzeżenie przestrzeni. *Autoportret. Pismo dobrej przestrzeni*, 41(2), 10–24.
- Rose, J.F.P. (2019). *Dobrze nastrojone miasto*. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Rymśza, M. (2012). Praca socjalna, służby społeczne, pomoc społeczna w Polsce. Stan obecny i perspektywy rozwoju. W: M. Rymśza (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem* (s. 353–365). Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych.
- Sadowy, K., Happach, M. (2015). Przestrzeń publiczna jako wyzwanie społeczne. *Autoportret. Pismo dobrej przestrzeni*, 51(4), 86–92.
- Sławek, T. (2013). Być z przestrzenią. *Autoportret. Pismo dobrej przestrzeni*, 41(2), 4–9.
- Sławek, T., Kunce, A. (2020). *Oikologia. Powrót*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Sławek, T., Kunce, A., Kadłubek, Z. (2013). *Oikologia. Nauka o domu*. Katowice: Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych.
- Środa, M. (2020). *Obcy, inny, wykluczony*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Tischner, J. (2005). *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Tischner, J. (2006). *Filozofia dramatu*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Tischner, J. (2017). *Inny. Eseje o spotkaniu*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Tokarczuk, O. (2020). *Czuły narrator*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Beata Szurowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3372-5684>

Twórczość w perspektywie konkursu poetyckiego „Pedeutologiczna Wiosna Poezji”

Abstrakt: Współczesny świat charakteryzuje się dużą dynamiką zmian związanych głównie z postępowaniem technologicznym, globalizacją i wyraźnym poczuciem zwiększenia tempa życia, co bardzo mocno wpływa na funkcjonowanie człowieka; również w wymiarze komunikacyjnym i literackim (Krauze-Sikorska, Klichowski, 2017). Współczesny przekaz językowy (zarówno w formie wypowiedzianej, jak i pisanej – komunikacyjnej i literackiej) często jest skrótowy i zagmatwany. Możemy również zaobserwować niebezpieczny proces przekształcania przekazu, w którym słowa tracą swoje znaczenie, a teksty pozbawione są tak ważnej dla człowieka intelektualnej i wyobraźniowej treści, pozwalającej na ich indywidualną interpretację i refleksję. Dlatego warto podejmować inicjatywy, których celem jest popularyzacja twórczości poetyckiej (szczególnie w obszarze edukacyjnym), ponieważ poezja jest nośnikiem wyjątkowego przekazu, w którym słowa tworzą obrazy o głębokiej wyobraźniowo treści, co pozwala na bezpośredni, emocjonalny kontakt ze sztuką, a w przypadku tworzenia poezji również na wyjątkowy kontakt człowieka z samym sobą (Baluch, 1984, Korin-Piotrowska, 2011, Semałowicz, 1979, Szurowska, 2016a, Szurowska, 2016b). Jedną z form promowania poezji są konkursy poetyckie, które warto organizować w placówkach oświatowych (przedszkolach, szkołach, uczelniach wyższych), ponieważ mogą stanowić brakujące, a ważne w procesie edukacyjnym, ogniwo zapobiegające prymitywizacji przekazu językowego i wspomagające rozwój dzieci, młodzieży i osób dorosłych w zakresie inteligencji językowej, emocjonalnej i społecznej. W artykule podjęto tematykę twórczości poetyckiej nauczycieli, studentów oraz dzieci w perspektywie konkursu poetyckiego „Pedeutologiczna Wiosna Poezji”, zorganizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Słowa kluczowe: twórczość, poezja, poeta, edukacja literacka, konkurs poetycki

Creativity in the perspective of the “Pedeutological Spring of Poetry” poetry competition

Abstract: The modern world is characterized by a high dynamics of changes related mainly to technological progress, globalization and a clear sense of increasing the pace of life, which greatly affects human functioning; also in the communication and literary dimension (Krauze-Sikorska, Klichowski, 2017). Contemporary linguistic message (both spoken and written – communicative and literary) is often shortened and confusing. We can also observe a dangerous process of transforming the message, in which words lose their meaning and the texts are devoid of intellectual and imaginative content that is so important for man, allowing for their individual interpretation and reflection. Therefore, it is worth taking initiatives aimed at popularizing poetry (especially in the field of education), because poetry is a carrier of a unique message in which words create images with a deeply imaginative content, which allows direct, emotional contact with art, and in the case of creating poetry, also for the unique contact of man with himself (Baluch, 1984, Korin-Piotrowska, 2011, Semanowicz, 1979, Szurowska, 2016a, Szurowska, 2016b). One of the forms of promoting poetry are poetry contests, which are worth organizing in educational institutions (kindergartens, schools, universities), because they can be missing and important in the educational process, preventing the primitization of the language message and supporting the development of children, adolescents and adults in linguistic, emotional and social intelligence. The article deals with the subject of the poetry of teachers, students and children in the context of the poetry competition “Pedeutological Spring of Poetry” organized at the Academy of Special Education in Warsaw.

Keywords: creativity, poetry, poet, literary education, poetry competition

Konkurs poetycki „Pedeutologiczna Wiosna Poezji” ma charakter ogólnopolski. Skierowany jest do studentów, nauczycieli akademickich i nauczycieli pracujących w szkołach i przedszkolach oraz dzieci. Pierwsza edycja konkursu odbyła się w roku 2019. Poszukując delikatności, zachwyty i bogactwa metaforyki organizatorzy konkursu wybrali wyjątkowy kwiat wiosny – konwalię, która kojarzy się z przekazem poetyckim; jest drobna, niepozorna, nawet wątła, ale gdy się nad nią pochylimy, zachwyca swoją urodą, zapachem, zjawiskowym wdziękiem. Przepięknie ujął istotę konwalii Stanisław Rossowski pisząc:

*Jej urodzin nie witał gaik uroczyście,
Niczyj wzrok na nią nie padł, gdy w cieniu wzrastała;
Zbyt niepokazna była, zbyt wątła, zbyt mała,*

*Aby miłość rozniecić lub wzbudzać zawiście,
[...] W końcu rzekła: „Dość będzie!” i wydała kwiecie
I zabłysnęło w bieli rozkwitłe łąk dziecię,
Przedziwny szerząc zapach... A chór ptasząt śpiewał:
„Patrz gaju! Kto by tego po niej się spodziewał!”*

Stanisław Rossowski

Utworky studentów, nauczycieli oraz dzieci były oceniane oddzielnie w kategoriach: „Nauczyciel”, „Student” i „Dziecko”. Komisja oceniająca nadesłane wiersze zwracała uwagę na kunszt literacki oraz szczerłość i przejmującą wrażliwość utworów, dlatego wyróżnieni zostali autorzy sprawnie posługujący się słowem, piszący o sprawach wielkich, choć pozornie małych, osobach bliskich, chwilach utrwalonych w zachwycie, o przeżyciach tworzonych kulturą młodości, rozumieniu szczęścia i poszukiwaniu wyjątkowych dla siebie dróg wolności. Cele konkursu (przedstawione poniżej) dotyczyły popularyzacji twórczości poetyckiej w wymiarze edukacyjnym oraz zorientowanym na indywidualny rozwój człowieka.

Cele konkursu poetyckiego „Pedagogiczna Wiosna Poezji”:

- zwrócenie uwagi na twórczość, jako ważną kategorię zawodu nauczycielskiego;
- popularyzacja poezji w środowiskach akademickich i szkolnych;
- inspirowanie nauczycieli, studentów i uczniów do podejmowania inicjatyw kulturalnych;
- podkreślenie własnej twórczości w procesie rozwoju osobistego i zawodowego;
- prowadzenie z nauczycielami dialogu o poezji i jej roli w kształtowaniu wartości humanistycznych;
- podkreślenie roli kultury wyższej w kształceniu nauczycieli i uczniów;
- współpraca nauczycieli akademickich ze studentami;
- propagowanie wychowania estetycznego wśród nauczycieli, uczniów i studentów.

Pokłosem konkursu jest publikacja *Konwaliowe dzwonki*. Do współpracy przy opracowywaniu publikacji zostali zaproszeni studenci Instytutu Edukacji Artystycznej APS (w zakresie przygotowania ilustracji, okładki oraz oprawy graficznej publikowanych wierszy), co przyczyniło się do integracji studentów i pracowników różnych jednostek organizacyjnych w APS,

pozwoili studentom na nabywanie nowych, waznych kompetencji i ostatecznie przynioslo bardzo udany efekt tworczy w postaci publikacji laczonej rozne przestrzenie ekspresji tworczej. Publikacja *Konwaliowe dzwonki* zostala zrecenzowana przez dr Ewe Lewandowska-Tarasiuk, ktora podkreśliła wage poetyckiego przekazu i tym samym zasadnosc i potrzebe podejmowania inicjatyw promujacych tworczość poetycka, piszac:

Pomyslodawcy i animatorzy *I Pedeutologicznej Wiosny Poezji* spowodowali, iz poetycka muza Kaliope zesla z Parnasu, by nie tylko odwiedzic swych wielbicieli, ale nawiedzic ich tworcza mocą slowa... I stalo sie... okazalo sie bowiem, iz mozna wyzwolic w sobie moc tworzenia i przezyc naprawde, jak rzeklyby nasza noblistka, Wislawa Szymborska, *radosc pisania*. Nie tylko na poczatku bylo SLOWO, ale to wlasnie ono – slowo zaczelo nas laczyc, uwiadamiajac to, co do tej pory czesto bywalo utajone – nasz tworczy potencjal. Bo, jak mawial wielki Cyprian Norwid i uzupeinal je znaczacą parafrazą tych slow Julian Przybos, iz: *poeta sie nie jest, poeta sie bywa...* czlowiek nosi w sobie, a nawet bywa, ze i pielagnuje sklonnosc do *poezjowania*. Trzeba ja jednak czesto budzic i wyzwolic. Poetycka fraza okazuje sie niekiedy celniejszym wyrazem czlowieczej ekspresji i trafniejszym nazywaniem swiata niz naukowa formula, czy nawet filozoficzna doktryna. *Poezjowanie* bywa stanem duchowosci, a poezja zawiera wszystko to, co wymyka sie nauce: niewymierne sensy ludzkiego trwania i metafore myśli. Nazywac siebie i odkrywac swiat jezykiem poezji znaczy tyle, co probowac wyrazic w nim siebie, wlasne usytuowanie w swiecie, by odnalezc wlasna tozsamosc w poczuciu uniwersalnosci swych przezyc, ale i silnej, subiektywnej identyfikacji z tym co jest wyrazane (Lewandowska-Tarasiuk, 2020, s. 60).

W tym miejscu warto zatrzymac sie na chwile i zapytac: Kim jest poeta? Czym jest poezja i jakie jest jej miejsce w zyciu tworca? Stanislaw Baranczak (2006, s. 507) napisal, ze „jakakolwiek przyjac definicje poezji, bedzie sie ona zawsze obracala wokol jednego faktu: poezja tym sie rozni od innych sposobow uzycia slowa, ze w tych samych rozmiarach tekstu potrafi zmiescic wiecej znaczen”.⁶⁰ Z pewnoscia poezja jest uwrazliwiona forma komunikacji i opisywania swiata, poniewaz polega na swoistym malowaniu obrazow slowami/znaczeniami. Jest nacechowana emocjonalnie, bardzo bogata tresciowo, co pozwala na inspiracje i indywidualizacje odbioru w szerokiej przestrzeni interpretacyjnej. Takie rozumienie poezji prowadzi do wzbogacenia pojeciowego slowa „wiersz”, bo w takim ujeciu utwor jest dzielem tworca, ale pozostaje dynamicznym i zmiennym, bo

⁶⁰ S. Baranczak, *Tablica z Macondo* (artykul dodany do tomu wierszy *Wiersze zebrane*), Krakow 2006, s. 507–508.

każdy czytelnik odczytuje go inaczej, odbierając przesłanie Autora w bardzo osobistej interpretacji wyznaczonej przez prymat własnych doświadczeń, struktur poznawczych i wrażliwości. W ten sposób czytelnik staje się współtwórcą utworu, czyniąc go unikatowym poprzez osobiste przeżycia. Co więcej, utwór pozostaje w procesie dynamicznym nawet w przypadku tego samego czytelnika, ponieważ rozwój i zmiany w ciągu życia człowieka przyczyniają się do poszerzenia przestrzeni interpretacyjnej i nowego, bogatszego odbioru. Można więc powiedzieć, że każdy wiersz ma tyle wersji, ilu miał odbiorców. Nieważne, jakie brzozy opisywał poeta, bo każdy widzi oczami wyobraźni te, które zna ze swojego życia; nieważne, jakie chwile schowane głęboko pod powiekami miał na myśli autor, bo każdy ukrywa w tym sekretnym miejscu duszy inne wspomnienia, przeżycia i pragnienia. W wierszach są nie tylko słowa – pod nimi są zapachy, obrazy, dźwięki. W wierszach jest cały świat. I co najważniejsze, czytanie (a tym bardziej tworzenie) poezji wymaga odwagi, bo wiersze docierają tam, gdzie na co dzień nie zawsze chcemy czy potrafimy dojść – ułatwiają spotkanie z samym sobą.

Organizatorzy konkursu „Pedeutologiczna Wiosna Poezji” opisują własne relacje z poezją i twórczością literacką:

Jarosław Michalski (2020, s. 50): *Czym dla mnie jest poezja? Jest niezwykłą strukturą każdego słowa tworzącego treść utworu, możliwością odkrywania różnych możliwości, dlatego właśnie, że wiersz jest tylko zakończony w danym zbiorze czy tomiku, a przecież można jego treść sformułować indywidualnie i tym samym postrzegać siebie w różnych formach. Czy zarazem nie będzie to ucieczką od autentyczności? Nie, ponieważ w różnorodności tematycznej wierszy tak wiele jest z nas samych, a właśnie odnalezienie tej przemyślanej formy będzie sprzyjać stawaniu się sobą i patrzeniu na rzeczywistość bardziej analitycznie. Poezja jest nauczycielem dla siebie samego i także dla innych, daje bowiem specyficzne zauważanie spraw ludzi i świata. Nie wpada w sztafpę i sztuczność, dlatego jest zwycięska w dochodzeniu do rozumienia przez człowieka tej jakże hołubionej wspaniałomyślności.*

Beata Szurowska (2020, s. 50): *Na pewno jestem człowiekiem, kobietą, nauczycielem, siostrą, żoną, córką, przyjaciółką. Ale czy jestem poetką? Nie wiem. Nie starałam się nią być. Poezja jest, zawsze była i wiem, że będzie częścią mnie. Jest jak produkt uboczny mojego życia – pomaga radzić sobie z emocjami, rozumieć świat i ludzi. Jest ze mną o poranku, gdy czasem muszę dźwigać dzień z kolan i kołysze do snu chwile rozdrapane nocą. To ona*

ubiera choinkę w serpentyny dziecięcych uśmiechów i przydrożną tęsknotę wieszka na gałęziach jabłoni. Wiersze nie pytają o pozwolenie, przychodzą, kiedy chcą, zbudzone w tym skrawku duszy, którego nie sposób w żaden sposób kontrolować. Dzięki nim żyję – mocno i pocichoszu...

Niestety, podczas rozmów z osobami, które piszą wiersze, często słyszymy, że niechętnie przyznają się do tego w swoim środowisku, skazując tym samym kolejne utwory na „szufladowe zapomnienie”. Ten fakt może dziwić, ponieważ generalnie osoby twórcze są cenione w społeczeństwie, więc naturalne wydawałoby się dążenie człowieka do prezentowania swoich możliwości w tym wymiarze. Przyczyny ukrywania własnej twórczości są różne, ale najczęściej wynika to z obawy przed oceną utworów, które są przecież bardzo osobiste, więc krytyka mocno wpływa również na ogólne poczucie wartości piszącego człowieka. Czasem właśnie konkurs poetycki (który regulaminowo jest anonimowy) jest inspiracją do podzielenia się swoją twórczością, szukania bratnich dusz i osób o podobnej pasji i zainteresowaniach, co szczególnie docenili uczestnicy konkursu poetyckiego „Pedeutologiczna Wiosna Poezji”, nawiązując bliskie kontakty, a nawet przyjaźnie.

Wiersze oceniane w kategorii: „Nauczyciel” zachwyciły przede wszystkim wrażliwością i dojrzałością. Piękne było to, że autorzy pisali o tym, co jest dla nich bliskie, ważne, a czytelnik mógł odkryć, że to są sprawy ważne również dla niego. Każdy z nas przecież nosi w sercu obrazy z dzieciństwa – takie jak „zgrabna choinka z plastiku w kaftanie świecidełek i Mamusia z opłatkiem w ręce”, każdy pamięta, gdy mocne „wzruszenie ukucnęło w przełyku”, czy chwile, gdy „przemilczane słowa przybierają kształt bólu”. Każdy z nas kiedyś tęsknił ogromnie, „z trudem przełykając samotnie kropelki tęsknoty, nosząc w sercu ciepły deszcz – wspomnienia ważnych powrotów”. Każdy z nas kochał, martwił się i zachwycał, bo to takie nasze ludzkie życie. I o tym właśnie są piękne, nagrodzone Kwiatem Konwalii wiersze w „Kategorii Nauczyciel”.

***Mamusia z opłatkiem w ręce*⁶¹**

*wydłużają się moje coraz to krótsze drogi
rosną i rosna cienie
zimno w zaspie mailowych życzeń
zgrabna choinka z plastiku w kaftanie świecidełek*

⁶¹ Wiersz laureatki konkursu „Pedeutologiczna Wiosna Poezji” – I miejsce w kategorii „Nauczyciel” i statuetka Złotej Konwalii.

*jest jak stelaż na marzenie
o szumie jodeł na gór szczycie i zrębie
który podgląda Hawrań i Murań w miłosnym zbliżeniu
tam za górami za latami
gdzie żywica pachnie niebem
został biały obłoczek
wigilijne wspomnienie
Mamusia z opłatkiem w ręce*

Antonina Sebesta

Silva rerum⁶²

*W lesie rzeczy człowiek
piórem, długopisem, komputerem
szuka siebie.
Spisując bliki faktów
na wodzie pamięci
od narodzin do śmierci,
szuka algorytmu świata,
który dane mu zwiedzić tylko raz.
Trudno zmienić punkt widzenia siebie.
Lustropisanie niedoskonałe,
Człowiek kruchy!
Co kryje się poza zasięgiem mojego lusterka?*

Małgorzata Borowiec

Wiersze w kategorii „Student” zaskoczyły swoją mocną wymową – ekspresją typową dla młodzieńczego odczuwania, ale jednocześnie też niezwykłą umiejętnością nazywania emocji i przeżyć, ubierania uczuć i obserwacji świata w niezwykle słowa, takie jak „kożuch chmur, który przyduślił monetę księżycza”, czy „sny lipowe, które wylegiwały się, niedawno urodzone, w rozgardiaszu brzęczenia pszczoł dojrzewały i rosły”. To również poetyckie ścieżki młodzieńczych tęsknot i poszukiwań: „Nie śpię, Czego szukam? Więzi mnie ta myśl wieczorna. Nie śpię, myśląc czego szukam...”. To także emocjonalne ślady jakże głębokich w tym wieku odkryć, że „zawsze musi być coś przed czymś, żeby chwila była chwilą”. I w końcu to również wiersze, w których powracają obrazy dzieciństwa: „z zapachem drożdżowych bułek” i tego wszystkiego, co niby zwyczajne, a święte. To

⁶² Wiersz laureatki konkursu „Pedeutologiczna Wiosna Poezji” – II miejsce w kategorii „Nauczyciel” i statuetka Srebrnej Konwalii.

wiersze wyjątkowe, ponieważ napisane przez ludzi wrażliwych, z urokiem, który można porównać tylko do czaru wiosennych konwalii.

W labiryncie⁶³

*znowu ktoś startł ci z twarzy nadzieję
wichry splotły się w całunym uścisku
droga czarna
za zakrętem kolejny potwór
spojrzeniem przeklinasz ściany labiryntu
biała nić drży ci w spoconej ręce – śnisz pragnienie
pot wżarł się w koszulę i stare jeansy
nakłada się gorący oddech na zimnoślizłe ściany
idziesz w labiryncie
kożuch chmur przydusił monetę księżycy
niebo – jeszcze wczoraj gwiazdy prześwietlały noc
jak świeca przez jarzynową tarkę
dziś jak w gardzieli Lewiatana
labiryntem z wielkim brzuchem wędruję
gdzieś po drodze potwór się czai
Ariadna umarła, zanim nić mi dała
labirynt trwa
a Minotaur wciąż żyje*

Maciej Henryk Modzelewski

Wspomnienie dzieciństwa⁶⁴

*Ten jeden blask tak wyjątkowy
czerwony płomień skąpany w bieli zimowego pyłu
rozświecił codziennie dach domu
zorzą oblewał drewniane okna
oszronione krzewy róż wyglądały czarownie
przed gankiem, na którym przesiadywał dziadek
po izbie niósł się zapach drożdżowych bułek
w nocy gwiazdy migotały wyraźniej
duże i małe wozy krążyły po scenie świata
w oddali sady i śpiące pola czekały na oddech wiosny
gdzie to odeszło tak żywe wczoraj*

⁶³ Wiersz laureata konkursu „Pedeutologiczna Wiosna Poezji” – I miejsce w kategorii „Student” i statuetka Złotej Konwalii.

⁶⁴ Wiersz laureatki konkursu „Pedeutologiczna Wiosna Poezji” – II miejsce w kategorii „Student” i statuetka Srebrnej Konwalii.

*dalekie teraz, za kurtyną mgły i dymu
święty to był czas, niewinny jak dziecko
święte słowa przy szklance mleka
święte meble i święta zbożowa kawa
kim jestem dzisiaj bez tego? Nie wiem*

Paulina Wojciechowska

Podsumowując analizę i ocenę nadesłanych wierszy w dorosłych kategoriach „Nauczyciel” i „Student” można stwierdzić, że są to utwory niezwykle osobiste, tak jakby służyły autorom do zbierania i wiązania emocji – tych najsilniejszych, uparcie powracających, trudnych, które przelane na papier przynoszą ulgę, czasem ułatwiają zrozumienie i pomagają w emocjonalnym dotarciu do samego siebie. Nie opisują rzeczywistości wprost, są trochę przyczajone, a jednocześnie bardzo odważne w przekazie, który u osób nadwrażliwych często wyprzedza racjonalną ocenę sytuacji. Powstają nagle, w specyficznym pobudzeniu, niepokoju, rozedrganiu. Nie szukają dobrego miejsca ani czasu. W pewnym momencie stają się najważniejsze, wypierają inne działania i wymuszają własne powstanie. To utwory, których nie można w żaden sposób zaplanować, a twórca poznaje ich treść dopiero po napisaniu. Tego oblicza poezji nie da się kontrolować, kształtować – jest jak niezależna struktura bytu twórcy. Warto jednak korzystać z ich projekcyjnego przekazu. Jest to bardzo ważne w przypadku osób nadwrażliwych, które, aby dobrze funkcjonować w codzienności, muszą tłumić intensywność reakcji na bodźce, które do nich docierają.⁶⁵ To może powodować wewnętrzne zagubienie, trudności w ocenie tego, co czują, czego pragną, czego się boją. Dlatego tego rodzaju utwory stanowią niezwykle ważny czynnik swoistej pracy autoterapeutycznej – pozwalają dotrzeć do głębi własnego jestestwa, zrozumieć lęki i pragnienia. Wisława Szymborska (2015) w wierszu *Niektórzy lubią poezję*, pisze:

*[...] tylko co to takiego poezja.
Niejedna chwiejna odpowiedź
na to pytanie już padła.
A ja nie wiem i nie wiem i trzymam się tego
jak zbawiennej poręczy.*

⁶⁵ Warto dodać, że u osób nadwrażliwych nie dotyczy to tylko odczuwania smutku czy złości. Również bolesne może być nadmierne odczuwanie radości czy zachwyty.

Osoby tworzące poezję często mówią o tym, że poezja pomaga im zrozumieć siebie i odnaleźć swoje miejsce w czasami trudnej i nie do końca zrozumiałej dla osób wrażliwych przestrzeni społecznej. Dzięki własnej twórczości czują się bardziej uporządkowani, spokojni, kompletni i świadomi własnego życia. Jest to szczególnie ważne w przypadku nauczycieli, ponieważ tylko człowiek, który zna i rozumie siebie, również w wymiarze emocjonalnym, może być dobrym i empatycznym przewodnikiem dla innych. Jedną z nauczycielek, która brała udział w konkursie, powiedziała: „Pisanie wierszy pomaga mi zrozumieć siebie, jest też wyznacznikiem mojego rozwoju”, a przecież właśnie na samokształcenie zwracała uwagę Maria Grzegorzewska, pisząc w listach do młodego nauczyciela: „Samokształcenie, Kolego, to jak gdyby cudowny drogowskaz, który Cię może wyprowadzić w przedziwny sposób różnymi ścieżkami i drózkami, przez labirynty nieraz i manowce na jasną i szeroką drogę z dalekim horyzontem i szeroką przestrzenią! Ten drogowskaz cudowny – to twórcza praca w dążeniu do świadomego życia, do budowy drogą nauki, przeżyć i przemyśleń – swojego własnego świata, swojego stosunku do człowieka, do ludzi, do zjawisk otaczającego świata, do pracy, do życia i do siebie samego. Jaką to siłę w życiu daje! Spróbuj, Kolego, wejść na tę drogę!” (Grzegorzewska, 2002, s. 52).

Wiersze w kategorii: „Dziecko” zaskoczyły najbardziej, ponieważ taka kategoria nie była ogłoszona w regulaminie I edycji konkursu. Utwory 11-letniej Julki przesłała jej mama, nauczycielka. Organizatorzy konkursu stwierdzili jednomyślnie, że w Akademii Pedagogiki Specjalnej – uczelni, która nosi imię Marii Grzegorzewskiej i w której działa Fundacja Janusza Korczaka, a podstawowym przesłaniem jest troska o dziecko, nie można powiedzieć: „Przykro nam, ale takiej kategorii nie ma. Dorosnij, szkrabie i wtedy wyślij wiersze, jako student lub nauczyciel”. Należy dodać, że wiersze dziewczynki były cudne: szczere, proste w przekazie, chwilami jeszcze nieporadne językowo (co jest naturalne w tym wieku), ale świadczące o wrażliwości, umiejętności obserwowania świata z właściwą dla dzieciństwa ciekawością poznawczą oraz chęcią malowania słowem. I dlatego pojawiła się nowa kategoria Pedeutologicznej Wiosny Poezji: „Mała Konwalia”. Pojawiła się i już zostanie, bo jeśli są dzieci, które piszą wiersze, to w tym konkursie z pewnością będzie dla nich miejsce. Takie dzieci zawsze należy zachęcać i zapraszać do udziału w konkursach

poetyckich, a potem czytać poetyckie perełki i się nimi zachwycać. Tym bardziej, że dorośli nie zawsze są w stanie zrozumieć silne i piękne emocje dziecka, ponieważ jak pisze Janusz Korczak: „Powiadacie: – Nuży nas obcowanie z dziećmi. Macie słuszność. Mówicie: – Bo musimy się zniżyć do ich pojęć. Zniżyć, pochylać, naginać, kurczyć. Mylicie się. Nie to nas męczy. Ale – że musimy się wspinać do ich uczuć. Wspinać, wyciągać, na palcach stawać, sięgać. Żeby nie urazić” (Korczak, 1983, s. 4).

Biblioteka⁶⁶

*Biblioteka nasza zdolna
Jest przepiękna i ogromna
Dużo książek się w niej mieści
O ciekawej i zachwycającej treści
Weź niektóre i przeczytaj
Potem jeszcze inne schwytaj
Informacje, fraszki, mądre przygody
Pamiętniki i obchody
Wiersze, żarty i zwyczaje...
Ile ich jest? Nikt nie wyznaje...
Książki dużo mają mądrości
O kulturze, nauce, miłości
No więc mówię tobie szczerze
Usiądź w fotelu wygodnie
Przeczytaj trzy książki przez trzy tygodnie
My serdecznie zapraszamy
By ją wszyscy odwiedzali.*

Julia Jaworska (11 lat)

Reasumując, można stwierdzić, że przyjęte przez organizatorów konkursu cele zostały osiągnięte. Główne rezultaty konkursu poetyckiego „Pedeutologiczna Wiosna Poezji” można określić następująco:

- realizowanie myśli Marii Grzegorzewskiej w działaniach akademickich (szczególnie w bezpośrednim kontakcie ze studentami i nauczycielami akademickimi podczas wspólnego opracowywania publikacji oraz rozmów inspirowanych przekazem literackim i plastycznym,

⁶⁶ Wiersz laureatki konkursu „Pedeutologiczna Wiosna Poezji” – I miejsce w kategorii „Dziecko” i statuetka Małej Konwalii.

które zachęcały do refleksji i głębokiej, uwrażliwionej interpretacji zjawisk i sytuacji o charakterze społecznym);

- możliwość zaprezentowania swojej twórczości oraz wzmacnianie poczucia własnej wartości uczestników Konkursu, o czym świadczą wypowiedzi osób wyróżnionych:

Udział w konkursie był dla mnie bardzo ważny. Bardzo się denerwowałam, bo nie wierzyłam, że moje wiersze mogą się komuś spodobać. Wiele razy żalowałam, że zgłosiłam je do konkursu. A potem, jak dostałam wiadomość, że zdobyłam nagrodę, poczułam, jakby ktoś przypiął mi skrzydła do ramion. Tego szczęścia nie da się opisać. Poczulałam się silna. Powiedziałam o tym, że pisze wiersze w swoim środowisku i nawet zaczęłam wykorzystywać swój potencjał w pracy zawodowej, bo prowadzę kółko literackie w szkole.

Wiadomość o nagrodzie w konkursie otrzymałam, kiedy przebywałam w szpitalu i proszę mi wierzyć, że to dało mi nową siłę, nową motywację do walki z chorobą. Poezja jest dla mnie ważna, a to, że innymi moje wiersze się podobają, nadało sens mojemu życiu. Teraz już wiem, że chce pisać, że potrzebuje kontaktu z innymi poetami. Marzę o tym, żeby wydać własny tomik poezji.

- nawiązanie wzajemnych kontaktów przez uczestników Konkursu;
- integrowanie różnych środowisk twórczych, zachęcenie studentów do współredagowania publikacji (zdobywanie doświadczeń, które mogą się okazać potrzebne na rynku pracy).

W roku 2019, jeszcze przed pandemią, w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie zakwitła poezja na wiosnę, równie pięknie, jak majowe konwalie – poezja zaskakująca, wzruszająca, pozostająca w pamięci. Piękne, głębokie treściowo i znaczeniowo utwory uczestników konkursu oraz znakomita oprawa graficzna studentów Instytutu Edukacji Artystycznej APS pozwoliły na stworzenie wyjątkowej publikacji *Konwaliowe dzwonki*, która dostarcza czytelnikom wielu wzruszeń, bo zaprasza do podróży w miejsca każdemu bliskie – do siebie, do domu, do miłości... Doświadczenia organizatorów oraz uczestników konkursu, jak również wymieniona powyżej publikacja nie pozostawiają wątpliwości, że warto i należy organizować konkursy poetyckie i promować twórczość nauczycieli, studentów oraz dzieci. Szczególnie w dobie codzienności naznaczonej pandemią i związanych z nią lękiem i izolacją, poezja

może pełnić funkcję swoistej terapii, ponieważ pozwala nazwać trudne emocje i daje nadzieję, że jeszcze będzie lepiej, bo przecież:

*Dopóki, promień słońca budzi się radośnie na mojej poduszce,
pies buja uśmiechy na roztrzępanych ogonie,
w ogrodzie biedronki tańczą na stopach poranka
a gałązki wierzby pochylają się ku ziemi wzruszone zapachem leśnych kwiatów.
Będzie dobrze.
Dopóki, trwa ten świat, nie boję się.
Opieram swoją wiarę na stelażu światowej mocy.
Ja – cząstka silnego świata,
zakrywam kolorową maseczką twarz przed pomrukami Mrokszaru,
strzęsam z ramion mgły zagubień – lekko jak zeszłoroczne liście.
I spod parapetu powiek uśmiecham się
do siebie, do Was, do psa, biedronki i dalej gdzieś...
I wiem...
Będzie dobrze...*

Beata Szurowska

Pięknie potrzebę tworzenia poezji uzasadniła Ewa Lewandowska-Tarasiuk, podsumowując tym samym rezultaty konkursu:

Rozkwitające konwaliami poetyckie słowa nauczycieli, studentów, dzieci i... twórców – animatorów tego niezwykłego projektu, *I Pedagogicznej Wiosny Poezji Konwaliowe dzwonki*, to piękny zapis duchowości jej autorów, potwierdzający bogaty, a jakże często ignorowany sens, iż to właśnie *poezjowanie* jest stanem ducha. To właśnie ono budzi się w człowieku, otwierając jego umysł i serce. Frazy słowne stają się *poezją*, dzięki której odżywają wspomnienia, budzą się myśli, przyjmujące postać wewnętrznego monologu. To *SŁOWO* prowadzi autora do siebie i świata, ono staje się częścią jego tożsamości, uczy wrażliwości, mądrości, empatii, pozwala dialogować ze sobą i światem, pobudzać zachwyty, uczyć wyrażać cierpienie czy napełniać odrzą. Ono kreuje kody miłości, utrwała ich nazwy pozostające w kulturze, nawiązuje dialogi z kodami innych kultur, przywołuje bogactwo sensów różnorodnej filozofii... Dlatego przewodnikiem po bogactwie różnorodności ich sensów staje się nauczyciel, ale ten i tylko ten, który czerpie ze słownego ducha i tak, jak w poetyckich światach, przykładowo w kategorii »Nauczyciel«, gdzie czytelnik odkryje kody bliskiej mu kultury, zastanowi się nad frazą Nietzschego i być może goryczą miłości... Tak, jak ulegnie młodzieńczej prowokacji semantycznego bogactwa znaczeń w kategorii »Student«, wraz z poszukiwaniem ich poznawczej głębi, by potem zanurzyć się we frazie »Małej Konwalii« z jej imponującym obrazem *Biblioteki*, której autorką jest 11-letnia Julia (Lewandowska-Tarasiuk, 2020, s. 61).

Dlatego, z pewnością już wkrótce ogłoszona zostanie kolejna edycja konkursu „Pedeutologiczna Wiosna Poezji”. A organizatorzy konkursu są przekonani, że znów otrzymają piękne wiersze z obliczem Człowieka, wydobyte z twórczej przestrzeni istnienia, uniesione czuciem niezwykłym – delikatne, lecz nie kruche; silne w swej wymowie jak zapach kwiatów konwalii.

Bibliografia

- Baluch, A. (1984). *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Barańczak, S. (2006). *Wiersze zebrane*. Kraków: Wydawnictwo a5.
- Grzegorzewska, M. (2002). *Listy do Młodego Nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Korczak, J. (1983). *Kiedy znów będę mały*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korin-Piotrowska, D. (2011). *Poetyka – przewodnik po świecie tekstów*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Krauze-Sikorska, H., Klichowski, M. (red.). (2017). *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lewandowska-Tarasiuk, E. (2020). Niech zakwitnie wiosenny kwiat konwalii w edukacyjnej duchowości... W: J. Michalski, B. Szurowska (red.), *Konwaliowe dzwonki. I Pedeutologiczna Wiosna Poezji APS 2019* (s. 60–61). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Lewandowska-Tarasiuk, E., Lichański, J., Mossakowska, B. (red.). (2016). *Terapia słowem. Słowa Obrazy Dźwięki*. Warszawa: Wydawnictwo Pani Twardowska.
- Michalski, J., Szurowska, B. (red.). (2020). *Konwaliowe dzwonki. I Pedeutologiczna Wiosna Poezji, APS 2019*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Semanowicz, H. (1979). *Poetycka twórczość dziecka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szurowska, B. (2016a). Poezja i jej różne oblicza. W: E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Lichański, B. Mossakowska (red.), *Terapia słowem. Słowa Obrazy Dźwięki* (s. 118–143). Warszawa: Wydawnictwo Pani Twardowska.
- Szurowska, B. (2016b). Wprowadzenie dziecka w świat literatury. W: A. Jegier (red.), *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym* (s. 90–105). Warszawa: Difin.
- Szurowska, B., Michalski, J. (2020). Beata Szurowska i Jarosław Michalski wierszem. W: J. Michalski, B. Szurowska (red.), *Konwaliowe dzwonki. I Pedeutologiczna Wiosna Poezji APS 2019* (s. 49–58). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Szyborska, W. (2015). *Koniec i początek*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Zamiast zakończenia

Katarzyna Korbecka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0276-451X>

Sprawozdanie z konferencji pt.: „Zdolności i twórczość. Nowe perspektywy badawcze i rozwojowe”

Report from the conference: “Abilities and creativity. New research and development perspectives”

W dniach 16–17 września 2021 r. w gmachu Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej przy ul. Szczęśliwickiej w Warszawie odbyła się konferencja z udziałem gości zagranicznych pt.: „Zdolności i twórczość. Nowe perspektywy badawcze i rozwojowe”. Konferencja była finansowana ze środków projektu nr DNK/SP/466048 przyznanych w roku 2020 przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego z programu Doskonała Nauka. Kierownikiem była dr hab. Joanna Łukasiewicz-Wieleba, prof. APS. Konferencję objęła patronatem honorowym Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej dr hab. Barbara Marcinkowska, prof. APS.

Wydarzenie takie jak konferencja było, jest i będzie niezwykle ważnym miejscem do wymiany myśli i doświadczeń. Podczas tej konferencji zebrali się naukowcy zajmujący się dziedzinami takimi jak: pedagogika, psychologia, socjologia czy filozofia. Pomimo trudnych warunków, jakie przysporzyła światu pandemia spowodowana wirusem SARS-CoV-2, konferencja zgromadziła ok. 100 uczonych i praktyków zainteresowanych problematyką zdolności i twórczości. Ze względu na różnorodne uwarunkowania, przewodnicząca – dr hab. Joanny Łukasiewicz-Wieleba, prof. APS podjęła decyzję o przeprowadzeniu obrad w formie hybrydowej. W działalność organizacyjną włączyli się pracownicy Zakładu Metodologii i Pedagogiki Twórczości (ZMiPT), którzy wielokrotnie współtworzyli konferencje naukowe o zbliżonej problematyce. Obowiązki Sekretarza naukowego konferencji przyjęła na siebie dr Małgorzata Jabłonowska, obowiązki Sekretarza organizacyjnego – dr Miłosz Wawrzyniec Romaniuk, nad

koordynacją przekazu zdalnego zaś czuwała dr Justyna Wiśniewska z pracownikami ZMiPT i pan Marcin Burski.

Komitet naukowy współtworzyli badacze z różnych ośrodków akademickich. W jego skład weszli: prof. Maria Ledzińska, UW w Warszawie, prof. Wiesława Limont, MUP w Płocku, prof. Urszula Szuścik, UŚ w Katowicach, dr hab. Olena Bocharova, prof. UP w Krakowie, dr hab. Teresa Giza, prof. UJK w Kielcach, dr hab. Małgorzata Kuśpit, UMCS w Lublinie, dr hab. Maciej Karwowski, prof. UW r we Wrocławiu, dr hab. Jan Łaszczyk, prof. APS w Warszawie, dr hab. Krystyna Najder-Stefaniak, prof. SGGW w Warszawie, dr hab. Dorota Turska, prof. UMCS w Lublinie, dr hab. Janina Uszyńska-Jarmoc, prof. UwB w Białymstoku.

Obrady plenarne pierwszego dnia, którym przewodniczyła prof. dr hab. Urszula Szuścik, rozpoczął wykład prof. dr hab. Wiesławy Limont, wieloletniej kierowniczki Zakładu Edukacji Artystycznej na Wydziale Sztuk Pięknych na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu na temat „Dwa rodzaje i dwie perspektywy rozumienia zdolności”. Zaproszenie do współtworzenia sesji plenarnej przyjęła również dr hab. Dorota Turska, prof. UMCS w Lublinie, która wygłosiła wykład pt.: „Lekcje matematyki – czy mają płeć? Zdolności w kontekście kulturowego stereotypu” oraz dr hab. Maciej Karwowski, prof. UW r we Wrocławiu, który wygłosił wykład pt.: „O koniecznych – lecz niewystarczających – uwarunkowaniach osiągnięć”.

Drugi dzień obrad plenarnych, którym przewodniczyła dr hab. prof. UMCS Małgorzata Kuśpit, otworzył wykład dr hab. Krystyny Najder-Stefaniak, prof. SGGW w Warszawie na temat „Pedagogika twórczości w czasach przemian”. Podjętą problematykę kontynuował dr hab. Jan Łaszczyk, prof. APS w Warszawie, który swoje wystąpienie skoncentrował wokół tematu „Odpowiedzialność Pedagoga zdolności”. Na domknięcie obrad plenarnych wystąpiła dr hab. Teresa Giza, prof. UJK w Kielcach, wygłaszając wykład pt.: „Postawy nauczycieli wobec kształcenia uczniów zdolnych”. Wykłady plenarne są dostępne w serwisie YouTube.

W trakcie dwudniowej konferencji odbywały się jednocześnie trzy sekcje, w których łącznie obradowano wokół dziewięciu obszarów tematycznych:

- I. Koncepcje i uwarunkowania twórczości
- II. Uzdolnienia kierunkowe
- III. Nowe technologie w rozwoju zdolności i kreatywności

- IV. *Student in a multilingual environment* (sekcja w języku angielskim)
- V. Ekspresja twórcza
- VI. Sekcja posterowa
- VII. Działania innowacyjne
- VIII. Edukacyjne konteksty pracy z osobą zdolną i twórczą
- IX. Środowisko ucznia zdolnego

Uczestnicy konferencji biorący udział w sekcjach (stacjonarnie albo zdalnie) zaprezentowali 47 referatów. Znaczna część z nich została zawarta w niniejszej publikacji.

Akademia Pedagogiki Specjalnej gościła prelegentów z jednostek naukowych polskich i zagranicznych takich jak: Akademia Ignatianum w Krakowie, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Akademia Pomorska w Słupsku, Donetsk National Technical University na Ukrainie, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie, Narodowa Agencja Edukacji na Litwie, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Warszawski. Uczestnicy mogli zapoznać się także z doświadczeniami praktycznymi prelegentów z placówek oświatowych takich jak: Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego w Żyrardowie, Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi im. Leonida Teligi w Przycach, Zespół Szkolno-Przedszkolny im. Legionów Polskich 1914–1918 w Legionowie oraz krzewiących wartości edukacyjne jak Muzeum Narodowe w Szczecinie. Wystąpił również prelegent z firmy Makimo w Łodzi zajmującej się aplikacjami internetowymi. Spotkanie osób z różnych ośrodków i środowisk pokazało, jak ważna jest podejmowana problematyka i jak różnorodnie może być postrzegana.

Ograniczenia wynikające z pandemii w przypadku tej konferencji stały się inspiracją do sięgnięcia po możliwości techniczne, które pozwoliły uczestniczyć w wydarzeniu szerokiej grupie odbiorców. Dzięki sieci Internet, w tym za pośrednictwem aplikacji Microsoft TEAMS, zagadnienia bliskie pracownikom Zakładu Metodologii i Pedagogiki Twórczości trafiły do szerszego grona. Upowszechnianiu podejmowanej problematyki

sprzyjała transmisja wykładów w serwisie YouTube oraz udostępnienie uczestnikom możliwości obejrzenia obrad trwających jednocześnie w różnych sekcjach bezpośrednio po zakończeniu konferencji. Znaczące ograniczenie pracy w sekcjach polegające na niemożności wysłuchania referatów z innych sekcji dzięki temu rozwiązaniu technicznemu zostało zniwelowane.

Konferencja była ważnym i udanym wydarzeniem naukowym, co podkreślali uczestnicy, zachęcając organizatorów do kontynuowania tego rodzaju działań. Jej owocem jest prezentowana publikacja, a wartością dodaną nawiązane znajomości i perspektywy dalszej współpracy.

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 32

Skład i łamanie: iMPR Jacek Król

Druk ukończono w 2022 r.

Druk i oprawa: Fabryka Druku

Zdolności i twórczość to dopełniające się i przenikające aspekty życia człowieka, który kroczy drogą od potencjału do urzeczywistnienia, od wzniosłych idei do konkretów codzienności. To ważne elementy funkcjonowania człowieka młodego, będącego w trakcie rozwoju, ale także pedagoga mającego poczucie odpowiedzialności i gotowość wspomaganie rozwoju młodych. Właśnie zdolności i twórczość są przedmiotem niniejszej publikacji wieloautorskiej, w której, rozpoczynając od refleksji i rozważań osadzonych w realiach współczesnego świata, poprzez badania dochodzi się do przykładów rozwiązań praktycznych – najpierw z obszaru zdolności, a następnie twórczości. Takie ułożenie tekstów wskazuje na potrzebę łączenia refleksji uczonych z badaniami i praktyką.

Publikację otwierają teksty skłaniające do zastanowienia się nad tym, ku jakim wartościom prowadzony jest młody człowiek we współczesnym świecie, w jaki sposób możliwe jest wsparcie jego rozwoju, jak poprzez innowacyjność nie zatracić jego potencjału twórczego również w instytucjonalnych formach edukacji, jak urzeczywistniać idee pedagogiki twórczości z wykorzystaniem sztuki.

(...)

W setną rocznicę powstania Akademii Pedagogiki Specjalnej, w roku Marii Grzegorzewskiej przekazujemy publikację *Zdolności i twórczość. Koncepcje. Badania, Praktyka* z refleksjami i przesłaniem zawartym w *Listach do Młodego Nauczyciela*. Choć napisane dawno, inspirują nadal do twórczej pracy i rozwoju, do życzliwości wobec człowieka i szacunku dla niego.

(Ze wstępu)

Ale widzimy i wyczuwamy wszyscy, że w tych warunkach, w tym niezłomnym trwaniu na posterunku pracy kryje się wielka **siła moralna nauczyciela** – siła, której źródłem jest **miłość do człowieka** oraz **wierność wybranej służbie** dla jego rozwoju z myślą o jutrze życia. **To jest siła najwyższej twórczości (...)**. Bez tej siły przy najlepszych naukowych teoriach pedagogicznych wyniki pracy będą szablonowe, blade, bezduszne, jakby pozbawione dynamizmu w pracy doskonalenia budowy naszej przyszłości.

Maria Grzegorzewska



ISBN: 978-83-66879-85-0



e-book ISBN: 978-83-66879-86-7