

Nr 1 (322) 2024
Tom LXXXV
STYCZEŃ
LUTY

SZKOŁA SPECJALNA



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Su-Jan Lin (RC) – pedagogika specjalna
Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczuk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupał (PL) – pedagogika specjalna

Redakcja naukowa

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

Monika Bielska-Łach (PL) – język polski

Projekt graficzny okładki

Andrzej Gmitrzuk

Projekt graficzny logo jubileuszowego

Dorota Maroń

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Artykuły publikowane w czasopiśmie są dostępne na licencji CREATIVE COMMONS:



Uznanie autorstwa – Użycie Niekommercyjne 4.0 Polska

Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MEiN (40 punktów)

Rada Naukowa:

Kulash B. Bektayeva (KZ), Roy Chen (USA), Joanna Głodkowska (PL), Oleksy Gavrilov (UA), Sally Goddard Blythe (GB), Chiu-Hsia Huang (RC), Aniela Korzon (PL), Bohumil Koukola (CZ), Manabu Kuroda (JP), Irena Pospiszyl (PL), Adam Szecówka (PL), Grzegorz Szumski (PL)

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Milena Miałkowska-Kozaryna (zastępczyni redaktor naczelnej), Kornelia Czerwińska (członek), Jolanta Jamiołkowska (sekretarz redakcji), Małgorzata Kierzkowska (członek), Iwona Konieczna (członek), Katarzyna Nawrocka (członek), Karolina Skarbek (członek), Ewa Wapiennik-Kuczbajska (członek)

**Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej**

Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa

ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45

e-mail: redakcja@aps.edu.pl

www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl • <https://e-szkołaspecjalna.pl>

nakład 300 egz.

SPIS TREŚCI

5 – Od Redakcji

JUBILEUSZ „SZKOŁY SPECJALNEJ”

6 – *Anna Hryniewicka*
100-lecie czasopisma „Szkoła Specjalna”

TRAJEKTORIE TWÓRCZOŚCI

14 – *Jan Łaszczyk*
Zdolni w szkole specjalnej

17 – *Urszula Szuścik*
Twórczość plastyczna dzieci – strefa najbliższego rozwoju – trajektorie zdolności

25 – *Joanna Łukasiewicz-Wieleba*
Trajektorie rozwoju zdolności dzieci podwójnie wyjątkowych. Analiza przypadków kluczowych

39 – *Dominika Bardzińska*
Uczeń zdolny w percepcji nauczycieli i nauczycielek – raport z badań

51 – *Ewa Duda-Maciejewska*
Kochajmy nudę! Nuda jako alternatywa dla przebudźcowanego świata współczesnej młodzieży w kontekście rozwoju zdolności

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

61 – *Katarzyna Parys*
Doktor Jan Pilecki (1935–2023)

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

72 – *Mieczysław Sędzicki*
XXVI Ogólnopolska Scena Prezentacji Artystycznych Realizacji OSPAR, Warszawa, 6 grudnia 2023

CONTENTS

5 – From the Editors

'SPECIAL SCHOOL' – 100th ANNIVERSARY

6 – *Anna Hryniewicka*
100th anniversary of 'Special School' publication

CREATIVITY TRAJECTORIES

14 – *Jan Łaszczyk*
Gifted in a special school

17 – *Urszula Szuścik*
Child's artistic creativity – zone of immediate development – trajectories of abilities

25 – *Joanna Łukasiewicz-Wieleba*
Trajectories of capacity development of doubly exceptional children. A key case analysis

39 – *Dominika Bardzińska*
Gifted student as perceived by male and female teachers – research report

51 – *Ewa Duda-Maciejewska*
Let's love boredom! Boredom as an alternative to the overstimulated world of today's youth in the context of capacity development

DISTINGUISHED FOR SPECIAL PEDAGOGY

61 – *Katarzyna Parys*
Jan Pilecki, PhD (1935–2023)

HOME AND WORLD NEWS

72 – *Mieczysław Sędzicki*
XXVI National Stage of Presentations of Artistic Realizations OSPAR, Warsaw, December 6, 2023

OD REDAKCJI

Szanowne Czytelniczki i Czytelnicy, Koleżanki i Koledzy, w 2024 roku „Szkoła Specjalna” obchodzi 100-lecie swojego istnienia. Czasopismo założone z inicjatywy Marii Grzegorzewskiej w 1924 roku, jako organ Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, redagowane było przez nią aż do 1967 roku (Redakcja, 1924). „Szkoła Specjalna” powstała z myślą o nauczycielach i specjalistach, którzy zajmowali się osobami ze specjalnymi potrzebami, miała służyć i **służyła przez całe stulecie** wymianie myśli i osiągnięć naukowych, organizacyjnych, metodycznych i metodologicznych oraz sprzyjała zbliżeniu intelektualnemu polskich i zagranicznych badaczy. W imieniu wszystkich redaktorów naczelnych dbających od 1967 roku do dnia dzisiejszego o zawartość merytoryczną i szatę graficzną „Szkoły Specjalnej”, czyli Janiny Doroszewskiej (1967–1975), Ottona Lipkowskiego (1975–1982), Ewy Żabczyńskiej (1982–2000), Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz (2000–2009) i swoim własnym (Ewa M. Kulesza: od 2009 roku do chwili obecnej), melduję Pani Profesor Marii Grzegorzewskiej, że czasopismo nadal stoi na straży Jej przesłania: „NIE MA KALEKI, JEST CZŁOWIEK”.

Z okazji 100-lecia „Szkoły Specjalnej” Komitet Redakcyjny zaplanował szereg działań upamiętniających to wydarzenie. W 2024 roku wszystkie wydania czasopisma będą miały jubileuszową szatę graficzną. W pierwszym numerze zamieszczamy artykuł Anny Hryniewickiej o „Szkołe Specjalnej”, który nawiązuje do poprzedniego tekstu autorki opublikowanego na dziewięćdziesięciolecie czasopisma (Hryniewicka, 2015a, 2015b) i jest nie jako jego kontynuacją. W kolejnych tegorocznych wydaniach znajdują się przedruki artykułów, będących kamieniami milowymi w myśleniu o uczniach ze specjalnymi potrzebami: Marii Grzegorzewskiej („O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce”, *Roczniki Polskiej Ligi Nauczania* 1918, t. 1, z. 3–4, s. 107–114), Janusza Korczaka („Otwarte okno”, *Szkoła Specjalna* 1926/1927, nr 1, s. 24–26) i Czesława Kupisiewicza („O szkole”, *Szkoła Specjalna* 2013, nr 4, s. 245–250). Ostatni jubileuszowy numer będzie poświęcony sylwetkom redaktorów naczelnych i osób wspierających wydawanie czasopisma.

Ponadto od października 2024 roku zapraszamy do Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej przy ul. Szczęśliwickiej 40 na wystawę pt. „100-lecie Szkoły Specjalnej”. W dniu otwarcia (18 października) odbędzie się dwupanelowe seminarium dotyczące historii czasopisma i tematyki podejmowanej na jego łamach na przestrzeni 100 lat istnienia. Serdecznie zapraszamy!

Ewa M. Kulesza
w imieniu Komitetu Redakcyjnego
„Szkoły Specjalnej”

Redakcja. (1924). *Zamiast programu. Szkoła Specjalna*, 1, 1–4.

Hryniewicka, A. (2015a). *Dziewięćdziesięciolecie czasopisma „Szkoła Specjalna”. Część I. Szkoła Specjalna*, 1, 5–14.

Hryniewicka, A. (2015b). *Dziewięćdziesięciolecie czasopisma „Szkoła Specjalna”. Część II. Szkoła Specjalna*, 2, 85–100.

JUBILEUSZ „SZKOŁY SPECJALNEJ”

ANNA HRYNIEWICKA
<https://orcid.org/0000-0001-5905-1839>
hryniew@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0054.5259
Data wpływu: 15.02.2024
Data przyjęcia: 28.02.2024

100-LECIE CZASOPISMA „SZKOŁA SPECJALNA”

*Dziś, nowym zwyczajem
My na naukę młodzież do stolicy dajem;
I nie przeczym, że nasi synowie i wnuki
Mają od starych więcej książkowej nauki;
Ale na co dzień postrzegam, że młódź cierpi na tem,
Że nie ma szkół uczących żyć z ludźmi i światem.*

Adam Mickiewicz, 1906, s. 24

Artykuł przedstawia początki polskiej prasy pedagogicznej, jej rozwój podczas zaborów i w latach po odzyskaniu niepodległości. Powstanie Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych zapoczątkowało wydawanie w 1924 r. periodyku „Szkoła Specjalna”, którego redaktorem naczelną została Maria Grzegorzewska. Czasopismo było adresowane przede wszystkim do nauczycieli i miało zwiększyć wśród nich zainteresowanie problematyką osób z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Struktura czasopisma, którą zaproponowała Grzegorzewska, pozostała w zasadzie zachowana do dziś. Zakładała ona publikację zarówno artykułów naukowych, jak i poświęconych pracy nauczycielskiej, a także sprawozdań z wydarzeń krajowych i zagranicznych oraz nowości wydawniczych.

Słowa kluczowe: jubileusz, „Szkoła Specjalna”, struktura czasopisma, redaktorzy, Maria Grzegorzewska, początki polskiej prasy pedagogicznej, pedagogika specjalna

Kiedy w 1924 r. z inicjatywy Marii Grzegorzewskiej (1887–1967) ukazał się pierwszy numer „Szkoły Specjalnej” (jednego z pierwszych w Europie periodyków poświęconych problematyce rozwoju, wychowania oraz nauczania dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), Polska była ubogim, słabo zurbanizowanym krajem, nieposiadającym dostatecznie rozwiniętej sieci połączeń komunikacyjnych oraz dobrze rozwiniętego przemysłu poligraficznego, zamieszkałym w większości przez ludność niezamożną, niewykształconą i niemającą potrzeby i wyrobionego nawyku czytania prasy. Pomimo wielu ograniczeń ekonomicznych, technicznych i społeczno-kulturowych, odziedziczonych po czasach rozbiorów i latach pierwszej wojny światowej, stopniowo zaczęły się pojawiać daleko idące zmiany w zakresie wzrostu czytelnictwa, nakładów i liczby wydawanych tytułów czasopism. Jak pisał we wrześniu 1924 r. Teofil Pietraszek we wstępie do rozszerzonego trzeciego rocznika 1924/25 „Spisu gazet i czasopism Rzeczypospolitej Polskiej oraz poradnika reklamowego”:

„To nowe wydanie w nowych i lepszych ukazuje się czasach. Z często niepokojącego chaosu «rozbudowy» poczyną się coraz konkretniej wyłaniać prawdziwe oblicze Polski, Polski pokojowej, Polski pracy. Na terenie polityki zagranicznej Polska zdobywa jedno z pierwszych miejsc. Głos polskich delegacji w międzynarodowych instytucjach rozbrzmiewa coraz donioślej i wszędzie zdobywa posłuch i szacunek. Ziemia polska bywa obierana za teren wielkiej wagi zjazdów międzynarodowych. Na zewnątrz Polska staje się mocarstwem grającem niepoślednią rolę w europejskim koncercie. W parze z ustaleniem się sytuacji zewnętrznej idzie wewnętrzna konsolidacja i sanacja na każdym polu. Rok 1924 przynosi nam tak niezbędne, sanację finansową i walutową, kładąc kres spekulacjom walutowym i handlowym. Odpada moment amatorstwa i dyletantyzmu, a pozostaje jedynie solidny handel i przemysł polski, oparty przede wszystkim na pracy i zdrowej kalkulacji. Otwierają się przed nami coraz szersze i coraz pewniejsze perspektywy. Obok rozbudowy materialnej nastąpiła i «rozbudowa serc i dusz» polskich. Polacy w wolnej Polsce coraz więcej znajdują między sobą punktów stycznych i mostów porozumienia. Zdobyć te w dużej mierze zawdzięczamy obywatelskiej służbie owego nieznanego z map, lecz bodaj najpotężniejszego mocarstwa, Mocarstwa Prasy. Uważamy też za objaw nader pomyślny, że prasa polska nie zatrzymuje się w tej ewolucji, rosnąc w liczbie i wpływy, jakie posiada w sferze swych czytelników. Ewolucja ta pozwala nam żywić nadzieję, że każde z następnych wydań «Spisu Gazet i Czasopism» ukazywać się będzie w coraz większych rozmiarach, składając tem dowód wzrostu naszego czytelnictwa, a więc kultury i dobrobytu. Bez zarozumiałości, ale i bez fałszywej skromności stwierdzić jednak już dziś możemy, że wydawnictwo nasze w swym stanie obecnym jest, obok swego znaczenia ściśle utylitarne, poważnym materiałem dla badaczy naszej kultury czasów wielkiej wojny i powojennych, gdyż jest jedyną bibliografią prasy polskiej”.

W przedstawionym przez Pietraszka spisie gazet i czasopism, wychodzących w Polsce¹, bez względu na język wydawnictwa, oraz polskich wydawnictw ukazujących się poza granicami naszego kraju, „gdzie bardzo liczna prasa polska odgrywa poważną rolę i zajmuje jedno z pierwszych miejsc” (Pietraszek, 1924/1925), szczególnie cenną kategorię stanowiły czasopisma pedagogiczne i szkolne, o bardzo zróżnicowanym zasięgu oddziaływania, zależnym od miejsca wydania, nakładu oraz ich wydawcy. A oto nazwy tych czasopism wraz ustalonymi przez autora spisu informacjami (Pietraszek, 1924/1925, s. 197–198):

- *Czasopismo Pedagogiczne* – Lwów.
- *Głos Koleżeński* – Mieczysławów. Nakład 500 egzemplarzy. Wychodzi 5 razy rocznie.
- *Głos Nauczycielski* – Warszawa. Dwutygodnik. Organ Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Nakład 36 000 egz.
- *Hejnał – Nowe Świąciany*. Miesięcznik. Organ Stowarzyszeń Polskich pow. święciańskiego. Nakład 1000 egz.
- *Jutrzenka* – Siennica, poczta Mińsk Mazowiecki. Miesięcznik. Organ naukowo-wychowawczy. Nakład 500 egz.

¹ Oczywiście w Polsce przedwojennej obejmującej obszar terytorialny ukształtowany w II Rzeczypospolitej.

- *Komunikat Oświatowy* – Warszawa. Miesięcznik. Wydawany przez Sekcję Oświaty i Kultury Oddziału III Sztabu M.S.W.
 - *Miesięcznik Pedagogiczny* – Cieszyn. Miesięcznik Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Nakład 2000 egz.
 - *Młódzież* – Lipno.
 - *Nauczycielka* – Kraków.
 - *Nauczyciel Polski* – Lwów.
 - *Nauczyciel Polski* – Warszawa. Miesięcznik. Organ Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Nakład 10 000 egz.
 - *Nauka i Szkoła* – Warszawa. Kwartalnik poświęcony urządzeniom szkolnym i pomocom naukowym.
 - *Ognisko Nauczycielskie* – Lublin.
 - *Ogniwo* – Warszawa. Dwutygodnik informacyjny i sprawozdawczy. Organ Związku Zawodowego Nauczycieli Polskich Szkół Średnich.
 - *Oświata Polska* – Warszawa. Dwumiesięcznik Polskich Towarzystw Oświatowych. Nakład 1000 egz.
 - *Polska Macierz Szkolna* – Warszawa. Miesięcznik. Nakład 2000 egz.
 - *Poradnik Oświatowy* – Kraków.
 - *Poradnik Pedagogiczny* – Kraków.
 - *Praca Nauczycielska* – Skierniewice.
 - *Praca Szkolna* – Warszawa.
 - *Przegląd Matematyczno-Fizyczny* – Warszawa. Kwartalnik. Nakład 1000 egz.
 - *Przegląd Oświatowy* – Poznań.
 - *Przegląd Pedagogiczny* – Warszawa. Organ Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Nakład 8200 egz.
 - *Przyjaciel Szkoły* – Poznań. Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego. Nakład 5000 egz.
 - *Rodzina* – Warszawa. Miesięcznik społeczno-wychowawczy.
 - *Ruch Pedagogiczny* – Kraków. Organ Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Nakład 5000 egz.
 - *Sprawy Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych* – Warszawa. Tygodnik. Nakład 7500 egz.
 - *Szkolna Praca* – Zamość.
 - *Szkolnictwo i Oświata Rolnicza* – Warszawa. Miesięcznik. Organ Zrzeszenia Nauczycieli Szkół Gospodarstwa Wiejskiego. Nakład 500 egz.
 - *Szkoła* – Lwów.
 - *Szkoła i Nauczyciel* – Łódź.
 - *Szkoła Powszechna* – Warszawa. Kwartalnik. Organ Ministerstwa WRiOP. Nakład 5000 egz.
 - *Wiadomości Spółki Pedagogicznej* – Poznań, 1925.
 - *W słońcu* – Warszawa. Dwutygodnik. Nakład 1000 egz.
 - *Wychowanie Fizyczne* – Poznań. Organ Rady Wychowania Fizycznego i Kultury Cieleśnej Polskiego Związku Sokolego i innych zrzeszeń.
- Współcześnie bardzo ważnych informacji o początkach polskiej prasy pedagogicznej, o jej rozwoju podczas zaborów i w latach po odzyskaniu niepodległości dostarcza *Bibliografia polskich czasopism pedagogicznych (do 1979 r.)*, opracowana

przez Stefana Możdżenia i Julię Musiał (1981), która wskazuje na ponad tysiąc tytułów. Zdaniem Jerzego Jarowieckiego (1985/1986, s. 92–93) na ziemiach polskich pod zaborami do roku 1918 wydano 114 tytułów czasopism pedagogicznych „o różnej częstotliwości i czasookresie ukazywania się”, natomiast po odzyskaniu niepodległości nastąpił ich poważny rozwój: „od trzech tytułów w roku 1918, 47 tytułów w 1921, 116 tytułów w 1928, do 143 tytułów w 1938. Łącznie w dwudziestoleciu międzywojennym wydano ok. 410 tytułów czasopism pedagogicznych”, wśród których tylko 15 ukazywało się przez całe dwudziestolecie, około 60 istniało dłużej niż 10 lat; a niektóre swymi początkami sięgały czasów zaborów. Większość z tych czasopism była zakładana i wydawana przez związki nauczycielskie (Jarowiecki, 1985/1986, s. 93). Dotyczyło to również „Szkoły Specjalnej”, założonej w październiku 1924 r. jako organ Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Doniesienie o powołaniu tej Sekcji² zostało zamieszczone na łamach pierwszego numeru czasopisma, wraz z następującym komentarzem redakcji:

„Fakt na pozór niewiele mówiący; jedno więcej «stowarzyszenie», «koło» czy «sekcja», jedno więcej pismo, wśród tylu innych pism pedagogicznych. Wystarczy jednakże na chwilę cofnąć się wstecz i spojrzeć na ten fakt z pewnego oddalenia, ażeby wyraźnie zarysowała się jego doniosłość. Przypominamy, że w kraju naszym poza kilkoma zakładami dla dzieci głuchoniemych, ociemniałych i przestępczych nie było zupełnie zorganizowanej opieki społecznej dla anormalnych, nie było szkół, ani zakładów wychowawczych dla dzieci upośledzonych umysłowo. Ogólnie biorąc, nie tylko że nie rozumiano potrzeby organizowania takich zakładów i rozwijania opieki wychowawczej nad dziećmi anormalnymi, lecz uważano to za pewnego rodzaju zbytek w kraju, gdzie duży odsetek dzieci normalnych pozostaje jeszcze poza szkołą. Stosunek społeczeństwa do tej kwestii był raczej filantropijny. Dobre dusze, pełne poświęcenia dla bliźnich, przejęte litością na widok tych najniezwyklejszych, zbierały składki, niosły dary do istniejących zakładów i uspokojone sumienie społeczne znowu usypiało. Pewno, długa niewola, obce szkolnictwo, przymusowa nie-moc organizacyjna, konieczność zwrócenia myśli i wysiłków na walkę z wrogiem we wszystkich dziedzinach życia narodu – wśród innych i ten problemat odsunęły w mroki. Czasy wolności zaznaczyły już wyraźnie stosunek swój do tego zagadnienia pedagogiczno-społecznego. Państwo Polskie, walcząc z trudnościami finansowymi, wolno bardzo, ale stopniowo tworzy i rozwija szkoły, daje projekty i plany nowych organizacji, przygotowuje nauczycieli – słowem w całokształcie systemu szkolnego bierze pod uwagę i ten ważny ze wszechmiar problemat. Społeczeństwo jednakże dotychczas prawie że udziału w tej akcji nie bierze, w dalszym ciągu zapastrując się na tę sprawę z punktu widzenia dobroczynności, może trochę humanitaryzmu... i to wszystko [...]” (Redakcja, 1924, s. 1–2).

Jedyną nadzieją na poprawę sytuacji osób niepełnosprawnych było obudzenie zainteresowania tą problematyką w świecie nauczycielskim. Początkowo taką rolę odgrywały opracowania zamieszczone w „Ruchu Nauczycielskim”, powołanym

² Sekcja ta została powołana do życia przez Wydział Wykonawczy Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych 1 czerwca 1924 r., natomiast formalnie zatwierdzona przez Zarząd Główny Związku 19 lipca 1924 r. (Redakcja, 1924, s. 1; Kronika Krajowa, 1924, s. 49–51).

w Krakowie w 1912 r. z inicjatywy znanego pedagoga i psychologa – Henryka Rowida³, a następnie opracowania zamieszczone w „Szkoła Specjalnej”, która, zgodnie z deklaracją Marii Grzegorzewskiej (sprawującej do 1967 r. funkcję redaktor naczelnej, jednocześnie przewodniczącej Sekcji Szkolnictwa Specjalnego i dyrektorki pierwszej w Polsce uczelni pedagogicznej kształcącej pedagogów specjalnych), służąc „zarówno rozwojowi metod nauczania i wychowania anormalnych, jak i założeniom samokształceniowym nauczycieli szkół specjalnych, [...] winna być jednym z podstawowych terenów wymiany myśli, czerpania wiadomości w dziedzinie naukowej, organizacyjnej i metodologicznej tego szkolnictwa oraz zbliżenia intelektualnego rozsianych po całym kraju Kolegów i Koleżanek” (Redakcja, 1924, s. 3). Takie założenia określały strukturę czasopisma, złożonego ze stałych działów i rubryk przeznaczonych na publikację artykułów o treści naukowej, artykułów o pracy nauczycielskiej, kronik krajowych i zagranicznych oraz sprawozdań i ocen nowości wydawniczych (Hryniewicka, 2015a, s. 7).

O tym, jak każdy z tych działów był ważny dla rozwoju teorii i praktyki pedagogiki specjalnej, świadczy analiza treści zamieszczonych w nich publikacji, z której wynika, że od początku istnienia czasopisma w „Dziale naukowym” były prezentowane opracowania z zakresu dyscyplin stwarzających teoretyczne fundamenty dla pedagogiki specjalnej, takich jak psychopatologia, neurologia, psychologia, socjologia, prawo, kryminologia i sądownictwo nieletnich, higiena społeczna i profilaktyka oraz z zakresu metodologii badań psychologicznych i metod stosowanych w nauczaniu i wychowaniu dzieci niewidomych, głuchych, głuchociemnych, umyślowo upośledzonych i moralnie zaniedbanych; w dziale „Z pracy nauczycielskiej” były zamieszczane artykuły wyrastające z bezpośrednich kontaktów z dzieckiem i służące „upowszechnieniu podstawowych założeń organizacji procesu jego rewalidacji: konieczności gruntownej znajomości każdego dziecka, historii jego życia, znajomości czynników etiologicznych i warunków środowiskowych” (Hryniewicka, 2015a, s. 7); dział „Kronika krajowa i zagraniczna” przedstawiał najważniejsze informacje o aktualnych w danym czasie problemach dotyczących nauki i techniki, historii rozwoju i organizacji szkolnictwa specjalnego w Polsce i na świecie (Frydrychowska, Głazek, 1974, s. 291–293); natomiast dział „Sprawozdania i oceny z książek i czasopism” przedstawiał dorobek rozwijającej się w świecie nauki istotnej „dla dokształcenia i pogłębienia wiedzy z psychologii, pedagogiki leczniczej oraz dla poszerzenia horyzontów myślowych nauczycieli”, zajmujących się sprawami opieki „nad anormalnymi” (Frydrychowska, Głazek, 1974, s. 293).

Zaprezentowana struktura czasopisma, korespondująca z jego zadaniami, przez długi czas była zachowana w swej pierwotnej postaci. Drobną modyfikacją dotyczyła działu „Z praktyki nauczycielskiej”, który obecnie nosi bardziej pojemną nazwę „Z praktyki pedagogicznej”, stwarzającą możliwość dzielenia się swoimi zawodowymi doświadczeniami i spostrzeżeniami nie tylko przez nauczycieli, lecz także przez pedagogów. Działy „Kronika krajowa” i „Kronika zagraniczna”,

³ Szczegółową charakterystykę tego czasopisma przedstawiał Andrzej Radziewicz-Winnicki (2012) w pracy pt. „Sto lat «Ruchu Pedagogicznego». Z okazji jubileuszu namysł nad współczesną rolą sędziwego i popularnego periodyku pedagogicznego”.

ze względu na zwiększające się możliwości wymiany doświadczeń i poszukiwania lepszych form i metod pracy w naszym kraju związane z otwarciem granic, zostały połączone w jeden dział „Z kraju i ze świata”. Nowym działem, wprowadzonym w 1981 r. i reaktywowanym po kilkuletniej przerwie w 2012 r., jest dział „Zasługi dla pedagogiki specjalnej”, stanowiący „swoisty dokument historyczny, zapis historii naszego środowiska w obrazie sylwetek osób (nie tylko pedagogów, są wśród nich lekarze, prawnicy), które je tworzyły, które w teorię i praktykę pedagogiki specjalnej wniosły znaczny wkład” (Redakcja, 1994, s. 68). Wśród ostatnich „kosmetycznych i merytorycznych modyfikacji w strukturze czasopisma” na szczególną uwagę zasługuje wzbogacenie działu „Opracowania naukowe” o artykuły obcojęzyczne, streszczenia w języku polskim i angielskim oraz wprowadzenie słów kluczowych; dotychczasowe „Sprawozdania i oceny” zastąpiły „Recenzje”, bardziej korespondujące z krytycznym omówieniem nowości wydawniczych; wprowadzono dział „Prawo i praktyka”, prezentujący prawne aspekty dotyczące różnych dziedzin życia osób niepełnosprawnych; spis treści jest publikowany w języku polskim i angielskim (Od Redakcji, 2009, s. 85).

Nawet pobieżny przegląd każdego z dotychczas wydanych 84 tomów (321 numerów) „Szkoły Specjalnej” pokazuje bogatą ofertę podejmowanych tematów oraz ich niezwykłą zgodność z przyjętymi przez lata założeniami, ukierunkowanymi na rozwój pedagogiki specjalnej oraz kształcenie pedagogów specjalnych. „Z tego punktu widzenia każdy artykuł jest znakomitym źródłem informacji o tendencjach i kierunkach rozwoju pedagogiki specjalnej, o dziejach i organizacji szkolnictwa specjalnego, o rozwoju opieki nad dzieckiem oraz o osobach, które wniosły nieprzemijające wartości do kultury i nauki polskiej” (Hryniewicka, 2014, s. 131).

Nad doborem artykułów czuwali kolejni redaktorzy naczelni, rekrutujący się spośród wykładowców Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej. W latach 1924–1967 funkcję tę pełniła Maria Grzegorzewska, wspomagana do 1933 r. przez Michała Wawrzynowskiego (1897–1943) (Chomczyńska, 1985, 108–113), tzw. redaktora odpowiedzialnego i wydawcę z ramienia Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, a od 1933 r. do końca okresu międzywojennego przez Józefa Czechowicza (1903–1939), pracownika centrali wydawniczej Związku Polskiego Nauczycielstwa i działu literackiego Polskiego Radia, redaktora kilkunastu czasopism literackich oraz znanego poetę. W latach 1967–1975 funkcję tę przejęła Janina Doroszevska (1900–1979) (Hryniewicka, 2023, s. 245–258), związana z czasopismem jeszcze przed oficjalnym zatrudnieniem w Instytucie w 1949 r., od 1957 r. redaktor działu, a następnie redaktor naczelna. W latach 1975–1982 redaktorem naczelnym był Otton Lipkowski (1907–1982) (Żabczyńska, 1998, s. 250–253) – dotychczasowy zastępca redaktora naczelnego, kierownik Muzeum Szkolnictwa Specjalnego i dyrektor Instytutu Pedagogiki Specjalnej w latach 1967–1970. Kolejną redaktorką naczelną, w latach 1982–2000, była Ewa Żabczyńska (1929–2019) (Kuczyńska-Kwapisz, 2019, s. 288–292), asystent Pracowni Profilaktycznej, następnie szefowa Poradni Psychologiczno-Wychowawczej dla Nieletnich (współpracującej z Sądem dla Nieletnich w Warszawie) oraz dyrektorka Instytutu Resocjalizacji, od roku 1970 sprawująca funkcję sekretarza redakcji czasopisma. W latach 2000–2009 zastąpiła ją Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (1952–2022) (Walkiewicz-Krutak, 2022, s. 147–149), kierująca Zakładem Tyflopedagogiki

w latach 1992–2013 i Katedrą Pedagogiki Specjalnej w latach 1999–2002, prorektor Akademii Pedagogiki Specjalnej ds. badań i współpracy zagranicznej w latach 1996–2002. Od 2009 r. do chwili obecnej redaktor naczelną jest Ewa Maria Kulesza (por. Hryniewicka 2015b) – dyrektorka Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Czasopismo posiada punktację Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (40 punktów), wersje cyfrowe numerów aktualnych i archiwalnych są dostępne na stronie: <http://www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl/numery-archiwalne/>, a każdy rocznik ma inny kolor okładki z charakterystycznym logo uczelni.

Działalność edytorska i publicystyczna wymienionych redaktorów oraz ich współpracowników, w większości przypadków wybitnych teoretyków z zakresu omawianej problematyki i nauk pokrewnych, jednocześnie doskonałych praktyków, została w znacznym stopniu opisana z okazji jubileuszu dziewięćdziesięciolecia czasopisma (por. Hryniewicka 2014, 2015a, 2015b).

Warto podkreślić, że autorzy artykułów publikowanych w „Szkoła Specjalnej” w większości wpisują się w misję Marii Grzegorzewskiej, koncentrując się na zagadnieniach dotyczących wspomagania rozwoju, edukacji i szeroko ujmowanej rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, jednocześnie odpowiadając na wyzwania, jakie niesie współczesny świat. Mimo ogromnych zmian dokonujących się obecnie we wszystkich obszarach życia nadal aktualne pozostają słowa Marii Grzegorzewskiej (1947, s. 71), „ażeby dużo dać – trzeba dużo mieć. [...] A dużo mieć, Kolego, można tylko wtedy, jeśli się chce istotnie te zasoby zdobyć w dziedzinie wiedzy i w dziedzinie różnych przeżyć. [...] A przecież uczyć się należy nie dla jakichś stopni, wyróżnień, awansów i nawet nie dla gromadzenia, magazynowania wiedzy, ale dla poznania różnych zjawisk i dziedzin życia, dla pogłębienia i zapłodnienia myśli, dla rozszerzenia i wzbogacenia poglądów swoich, dla wzbogacenia życia i nieustającego przygotowywania się do pracy. Jeśli się człowiek chce istotnie dalej uczyć, rozwijać, to wszystkie drogi ku temu są dobre, z każdej wyniesie wtedy, prócz zdobytych wiadomości, jakąś wartość dla siebie, która mu pozwoli życie jaśniej rozumieć i dopomoże w kształtowaniu się wewnętrznym, w wyrobieniu sobie swojego stosunku do życia i pracy”. I tego życzę wszystkim współtwórcom czasopisma na następne stulecie.

Bibliografia

- Chomczyńska, M. (1985). Michał Wawrzynowski (1899–1943). *Szkoła Specjalna*, 2, 108–113.
- Frydrychowska, L., Głazek, J. (1974). Pięćdziesięciolecie czasopisma „Szkoła Specjalna”. *Szkoła Specjalna*, 4, 289–308.
- Grzegorzewska, M. (1947). *Listy do Młodego Nauczyciela*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Hryniewicka, A. (2014). Czasopismo „Szkoła Specjalna” – powstanie – działalność – perspektywy. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 4, 127–142.
- Hryniewicka, A. (2015a). Dziewięćdziesięciolecie czasopisma „Szkoła Specjalna”. Część I. *Szkoła Specjalna*, 1, 5–15.
- Hryniewicka, A. (2015b). Dziewięćdziesięciolecie czasopisma „Szkoła Specjalna”. Część II. *Szkoła Specjalna*, 2, 85–100.
- Hryniewicka, A. (2023). Wkład Janiny Doroszewskiej w rozwój pedagogiki terapeutycznej. *Szkoła Specjalna*, 4, 245–258.

- Jarowiecki, J. (1985/1986). Powstanie i rozwój czasopism pedagogicznych w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej na tle tradycji: (zarys problematyki). *Kwartalnik Historii Prasy Polskiej*, 24/1, 91–110.
- Kronika Krajowa. (1924). *Szkoła Specjalna*, 1, 49–51.
- Kuczyńska-Kwapisz, J. (2019). Życie i działalność Ewy Żabczyńskiej (1929–2019) – redaktor naczelnej „Szkoły Specjalnej”. *Szkoła Specjalna*, 4, 288–292.
- Mickiewicz, A. (1906). *Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z 1811–1812 r. w dwunastu księgach wierszem*. Cieszyn: Nakład „Dziedzictwa bł. Jana Sarkandra dla Ludu Polskiego na Śląsku”.
- Możdżeń, S., Musiał, J. (1981). *Bibliografia polskich czasopism pedagogicznych (do 1979 r.)*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Od Redakcji. (2009). *Szkoła Specjalna*, 2, 85.
- Pietraszek, T. (1924/25). *Spis gazet i czasopism Rzeczypospolitej Polskiej oraz poradnik reklamowy*. Rocznik trzeci 1924/25. Warszawa: Biuro Ogłoszeń Teofil Pietraszek (PAN Biblioteka Kórnicka, sygn. Cz23165/1924/25).
- Radziejewicz-Winnicki, A. (2012). Sto lat „Ruchu Pedagogicznego”. Z okazji jubileuszu namysł nad współczesną rolą sędziwego i popularnego periodyku pedagogicznego. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 7–15.
- Redakcja. (1924). Zamiast programu. *Szkoła Specjalna*, 1, 1–4.
- Redakcja. (1994). „Szkoła Specjalna” – 70-lecie czasopisma. *Szkoła Specjalna*, 2, 67–69.
- Walkiewicz-Krutak, M. (2022). Profesor Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (1951–2022) – wspomnienie. *Szkoła Specjalna*, 2, 147–149.
- Żabczyńska, E. (1998). Otton Lipkowski. *Szkoła Specjalna*, t. 58 (nr dodatkowy), 250–253.

‘SPECIAL SCHOOL’ – 100TH ANNIVERSARY

Abstract

The article presents the beginnings of the Polish pedagogical press and its development during the partitions and in the years after regaining independence. The establishment of the Special Education Section of the Polish Public School Teachers’ Association was initiated by the publication of the periodical ‘Special School’ in 1924, the editor-in-chief of which was Maria Grzegorzewska. The magazine was addressed primarily to teachers and was intended to increase their interest in the issues of people with disabilities and special educational needs. The structure of the magazine proposed by Grzegorzewska has remained basically unchanged to this day. It assumed the publication of scientific articles and articles devoted to teaching work, as well as reports on domestic and foreign events and new publications.

Keywords: anniversary, ‘Special School’, magazine structure, editors, Maria Grzegorzewska, beginnings of the Polish pedagogical press, special pedagogy

ZDOLNI W SZKOLE SPECJALNEJ

Zawartość jubileuszowego wydania „Szkoły Specjalnej” kieruje uwagę czytelników w stronę takiego spojrzenia na pedagogikę specjalną, które wykracza poza ugruntowane i utrwalone pojmowanie tej dyscypliny pedagogicznej, a które dokładniej analizowałem w 1997 r. (Łaszczuk, 1997). Do rezultatów tej analizy nawiązuję wielokrotnie w niniejszym wprowadzeniu.

Od czasu wykrystalizowania się pedagogiki specjalnej zarówno w jej warstwie konceptualnej, jak i w rozwiązaniach praktycznych nastąpiły znaczące zmiany, a udostępnienie aktualnego numeru „Szkoły Specjalnej” dla treści podejmujących problematykę ucznia zdolnego jest najlepszym tego dowodem. Nie ulega bowiem wątpliwości, że w trakcie minionego stulecia najdłużej funkcjonowało takie odczytanie pedagogiki specjalnej, które sprowadzało jej praktyczne postrzeganie do realizacji funkcji kompensacyjno-naprawczej. W takim rozumieniu mieści się dążenie do łagodzenia cierpienia drugiego człowieka, dążenie do eliminowania, a co najmniej łagodzenia skutków obciążeń dziedzicznych, usprawnianie zaburzonych funkcji organicznych i psychicznych, szeroko rozumiane usuwanie i wyrównywanie braków. Zadania pedagogiki specjalnej widziane z tej perspektywy jawią się jako tworzenie programów działań rewalidacyjnych, pozwalających upośledzone jednostki maksymalnie przybliżyć do normy. Mówiąc lapidarnie, w tej optyce pedagogika specjalna realizuje zadanie przekształcania jednostek z niepełnosprawnościami w osoby normalne. Rodzi się tutaj jednak pewna trudność związana z tym, że pojęcie normy jest nieostre, a przy tym zmienne w czasie. Można zatem zasadnie formułować pytania o to, co to znaczy poziom normalny, jakie wskaźniki go charakteryzują, ale także pytanie ważniejsze: kto ma prawo – przede wszystkim moralne – zdecydować o tym, co jest normalnym, a co takim nie jest? Trudność odpowiedzi na postawione pytania nie jest jednak zasadniczym powodem opozycji wobec zarysowanego widzenia funkcji pedagogiki specjalnej. Człowiek potrafi takie normy mniej lub bardziej precyzyjnie ustalać, odwołując się np. do tego, co powszechnie uznawane bywa za normę, tego, co typowe dla danej grupy lub społeczności. Główny powód niezgody na ograniczenie zadań pedagogiki specjalnej do działań kompensacyjno-naprawczych wynika z tego, że skazuje ono podmioty tej pedagogiki, a więc ludzi specjalnej troski, na dozgonne bycie osobami niepełnosprawnymi niezależnie od przyjmowanej nomenklatury określającej takie jednostki.

Tymczasem spójrzmy przez chwilę na rzeczywistość. Przykładem niech będą rezultaty zmagania sportowych, zwłaszcza tych, które przebiegają w ramach paraolimpiad. Sprawność uczestniczących w nich sportowców znacznie przewyższa sprawność osób, wobec których nikt nie używa terminu „niepełnosprawny”. Nasuwa się

w tym miejscu bardzo doniosłe pytanie: czy gdyby proces usprawniania, jak mówimy rewalidacji, prowadzić zgodnie ze strategią wyrównywania do normy, takie wyniki byłyby możliwe? Odpowiedź jest jednoznaczna. Przytoczony tu i podobne mu przykłady pokazują, że funkcję pedagogiki specjalnej można i należy odczytywać także z innej perspektywy, pozwalającej dostrzec różne oblicze tej pedagogiki. Zasadnicze rysy tego oblicza daje się ująć w trzech aspektach. Są to: odkrywanie szans, rozwijanie potencjalności oraz przekraczanie możliwości.

Zauważmy, że przy takim podejściu przestajemy odwoływać się do podstawowej poprzednio kategorii normy czy też tzw. normy. Potrzeba korzystania z tej kategorii zaciera się, nie jest ona niezbędna. Zauważmy dalej – do tej konstatacji ostatecznie zmierzam – że takie widzenie funkcji pedagogiki specjalnej odkrywa jej rzeczywisty przedmiot. Przedmiotem tym są bowiem zdolności człowieka i ich rozwój. Czymże bowiem zajmuje się pedagog specjalny, jeśli nie odkrywaniem i urzeczywistnianiem takich działań, które nastawione są na podnoszenie zdolności do czegoś? Pedagogika specjalna jest więc pedagogiką zdolności czy – jeśli ktoś woli – pedagogiką rozwijania zdolności.

Profesor Tadeusz Wroński, wybitny skrzypek i pedagog zdolności, napisał piękną książkę pod tytułem *Zdolni i niezdolni. O grze i antygrze na skrzypcach*. Jedną z zasad profesora dotyczącą jego mistrzowskiej pracy pedagogicznej brzmi następująco: należy odkryć to, co jest w uczniu dobre i rozwijać przede wszystkim tę właśnie cechę, a w miarę wzrostu jej siły pracować po kolei nad rzeczami słabymi. Pedagodzy specjalni dostrzegają zapewne zbieżność tej zasady ze wskazaniami dotyczącymi pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jakże wymowne jest to, że przynajmniej niektóre zasady pracy z młodzieżą znajdującą się na przeciwległych obszarach krzywej normalnej są wspólne.

Przyjęty przez Marię Grzegorzewską graficzny symbol działań rewalidacyjnych ma postać prostującej się sylwetki dziecka. Nawiązuje on swą wymową do mitycznej postaci Nike z Samotraki. Zatrzymajmy się krótką chwilę nad tą metaforą. Posąg Nike z Samotraki ma dwa skrzydła. Pedagogika specjalna rozwinęła dotychczas jedno skrzydło, to, którego odpowiednikiem jest ludzka ułomność. Skrzydło drugie, które może być symbolem siły człowieka, jego uzdolnień i talentu, pozostało nierozwinięte na gruncie tej subdyscypliny pedagogicznej. Lot z jednym skrzydłem jest trudny i mało efektywny. Szybowanie zgoła niemożliwe. W żywotnym interesie pedagogiki specjalnej leży więc włączenie w zakres swych zainteresowań poznawczych i działań praktycznych tych zagadnień, które związane są z wychowaniem i kształceniem osób wybitnie uzdolnionych.

Jest także inny aspekt, decydujący o potrzebie włączenia problematyki pracy z dziećmi i młodzieżą uzdolnioną w obszar pedagogiki specjalnej. Do niedawna uważano, że zdolności człowieka są nierozłącznie związane z wybitną inteligencją, a w każdym razie sądzono, że wysoka inteligencja jest znaczącym elementem ponadprzeciętnych uzdolnień. Tym samym młodzieży niepełnosprawnej, a zwłaszcza z niepełnosprawnością intelektualną, nie traktowano jako wdzięczne pole badań oraz działań praktycznych nastawionych na stymulację i rozwój zdolności. Ostatnio coraz więcej badaczy dowodzi względnej niezależności uzdolnień od tradycyjnie rozumianej inteligencji. Obserwuje się nierzadkie przypadki osób z zaburzeniami rozwojowymi niektórych funkcji, u których uzdolnienia

kierunkowe nie tylko nie są obniżone, ale mogą okazać się pochodną wybitnych uzdolnień specjalnych. Takim przykładem może być dysleksja, której występowanie u dziecka nie musi oznaczać jego problemów rozwojowych, lecz może być oznaką niezwykłego talentu czy zdolności w konkretnej dziedzinie aktywności. Inny przykład to często obserwowane trudności w przyswajaniu przez uczniów wiedzy werbalnej, które niekoniecznie oznaczają patologię, ale mogą być związane z wybitnymi zdolnościami, na ogół artystycznymi. Psychologowie dziś już wiedzą, że nie ma jednego rodzaju inteligencji oraz nie ma jednorodnych strukturalnie uzdolnień. Dowodzi to, iż połączenie badań wchodzących tradycyjnie w zakres pedagogiki specjalnej z badaniami nad zdolnościami i twórczymi działaniami człowieka jest możliwe i – miejmy nadzieję – okaże się wartościowe w skutkach.

Konkludując, pedagogika specjalna może i powinna rozszerzyć swój zakres również dlatego, by kontynuować zasady ideowe jej twórczyni, Marii Grzegorzewskiej. Oto, co w tej sprawie powiedział o wielkiej Patronce Akademii Pedagogiki Specjalnej Jerzy Zawiejski: „Zasady ideowe M. Grzegorzewskiej nie polegały [...] na koncepcji intelektualnej lub opracowaniu metod nauczania. Wszystko to można znaleźć w książkach. Chodziło jej o coś, na co nie ma innego słowa, jak twórczość. Bo wychowanie w szkole lub poza szkołą, poprzez nauczanie jest czymś żywym, indywidualnym, czymś jak twórczość artysty. Tylko, że ta twórczość jest nacechowana poczuciem odpowiedzialności i poczuciem służby. Pozwolę sobie na wypowiedzenie osobistego przekonania [to nadal słowa Zawiejskiego – dop. J.Ł.], że o osobowości Marii Grzegorzewskiej, w jej twórczości ideowej, przekraczającej konkretne zadania szkoły dominowała duchowa struktura artysty. Śmiem także twierdzić, że jej oddziaływanie na ludzi, na jednostki i całe grupy [...] było oddziaływaniem bardziej artystycznym niż intelektualnym. Jej wizja ideowa posługiwała się wyrazem sztuki porywającym wyobraźnię, ożywiającym emocjonalne życie człowieka” (za: Gasik, 1991).

To bardzo piękna charakterystyka zarówno idei Marii Grzegorzewskiej, jak i sposobu urzeczywistniania tej idei. Chciałoby się życzyć nam wszystkim takiego mistrzostwa i takiego uprawiania pedagogiki specjalnej – w tym także pedagogiki zdolności.

Bibliografia

- Gasik, W. (1991). *Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych Polsce do 1939 r.* Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
Łaszczuk, J. (1997). Oblicza pedagogiki specjalnej. *Nowa Szkoła*, 2, 10–12.

Redaktorami tematycznymi numeru są: dr hab. Jan Łaszczuk, prof. APS
oraz dr Justyna Wiśniewska

*Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu
Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą Doskonała nauka, nr projektu DNK/SP/548844/2022.
Kwota dofinansowania 42 000 zł; całkowita wartość projektu 43 500 zł.*

TWÓRCZOŚĆ PLASTYCZNA DZIECKA – STREFA NAJBLIŻSZEGO ROZWOJU – TRAJEKTORIE ZDOLNOŚCI

Twórczość plastyczna dziecka jest właściwą dla niego formą ekspresji i komunikowania się oraz rozwoju zdolności. Jest niezbędnym warunkiem, aby rozwój dziecka przebiegał w pełni i wykształcił osobę zdrową oraz zrównoważoną psychicznie. Patrząc na twórczość plastyczną dziecka jak na proces, przyjmuję w pedagogice twórczości dziecka podejście psychologiczne, akcentujące dynamikę i rozwój procesów poznawczych dziecka, a tym samym jest bardziej obiecujące w wyjaśnianiu mechanizmów rozwoju dziecięcej twórczości plastycznej. Założenie, że rysowanie dzieci jest procesem rozwojowym pozwoliło mi na przyjęcie tezy Lwa S. Wygotskiego (1989) o „rozwojowym punkcie widzenia” dla wyjaśnienia procesu rysowania i poszczególnych jego momentów oraz o „strefie najbliższego rozwoju dziecka”. Na podstawie wcześniejszych badań (Szuścik, 2006) nad kształtowaniem się sfery znaczeniowej w rysunku dziecka i jej złożoności zaprezentuję propozycję podejścia do analizy twórczości plastycznej dziecka w kontekście koncepcji strefy najbliższego rozwoju Wygotskiego i trajektorii zdolności. Przedstawiam model rozwoju twórczości plastycznej dziecka, biorąc pod uwagę strefę najbliższego rozwoju.

Słowa kluczowe: twórczość plastyczna dziecka, strefa najbliższego rozwoju, potencjał, trajektorie, dynamika rozwojowa

Wprowadzenie

Ujęcie twórczości plastycznej dziecka w kontekście trajektorii wymusza inne spojrzenie na jej analizę, pogłębioną o różne warunki, które sprzyjają lub nie jej rozwojowi. W interpretacji słownikowej „trajektoria” jest rozumiana jako tor czy orbita (Kopaliński, 2007, s. 583). Zagadnienie trajektorii jest rozpatrywane w teorii i badaniach nad zdolnościami (m.in. Subotnik, Olszewski-Kubilus, Worrell, 2015, s. 20–30; Limont, 2015; Murawska, 2014, s. 167–179; Łukasiewicz-Wieleba, 2018; Jankowska, 2019; Giza, 2020, s. 135–155). Zbigniew Pietrasiński pisze: „Każda czynność człowieka ma aspekt sprawnościowy. Przejawia się on dobitnie w spostrzeganych od dawien dawna różnicach indywidualnych w szybkości uczenia się i rezultatach działania. Dla wyjaśnienia tych różnic mądrość potoczna stworzyła pojęcie zdolności. [...] Zdolnościami nazywamy takie różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu” w obszernym kontekście (Pietrasiński, 1977, s. 735, 736). Zagadnienie trajektorii jest bardzo złożonym problemem związanym z warunkami i tworzeniem warunków i możliwości do rozwoju. Trajektoria

jak wiadomo oznacza drogę lotu, ale dodałabym drogę idealną, która prowadzi wprost do wyznaczonego celu. W przypadku pedagogiki można przyjąć, że jest to droga edukacji, którą przemierza dziecko w toku swojego życia i kształcenia. Z kolei psychologia wyznacza możliwości i warunki stymulacji dziecka dla jego optymalnego rozwoju, czyli rozwoju jego potencjału. W tym miejscu należy przytoczyć interpretację zdolności w interpretacji trajektorii Reny F. Subotnik, Pauli Olszewski-Kubilius i Franka C. Worrella (2015, s. 26):

„Zdolności to proces rozwojowy, który jest specyficzny dziedzinowo i plastyczny. Choć ścieżka rozwoju może rozpocząć się widocznym potencjałem, zdolności muszą być rozwijane i wspierane poprzez ćwiczenia oraz ingerencje w umiejętności specyficzne dziedzinowo, programy oraz poprzez zamierzony rozwój umiejętności psychologicznych i społecznych, które są niezbędne w podążaniu trudnymi, nowymi ścieżkami. Celem tego procesu rozwojowego jest transformacja potencjalnego talentu w okresie młodości w wybitne osiągnięcia i innowacyjność w wieku dorosłym (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011, s. 7)“.

W procesie edukacji dzieci, w tym w edukacji plastycznej, istotne jest, aby przy takich samych warunkach do działania i motywacji uzyskać zróżnicowanie wysokiej jakości prac plastycznych, co wskazuje na optymalizację indywidualnych możliwości twórczych dzieci (np. Szuścik, 1999; Limont, 1994). Wyzwała w nich ogólne zdolności, które stymulują proces uczenia się w szerokim tego słowa znaczeniu. Jak podkreśla Włodzimierz Szewczuk: „Mimo mniejszych lub większych różnic, określenia zdolności dają się sprowadzić do wspólnego mianownika w postaci roboczej definicji: zdolności to sprawnościowe atrybuty jednostki, decydujące o poziomie i jakości jej osiągnięć w wykonywaniu określonych działań” (Szewczuk, 1998, s. 1106).

Przyjmuję takie ogólne rozumienie zdolności jako tworzenie warunków do rozwoju potencjalnych możliwości jednostki. Pragnę tym samym zwrócić uwagę m.in. na rozumienie trajektorii jako działań pedagogicznych z dzieckiem, które stymulują potencjał jego możliwości rozwojowych w ujęciu Lwa S. Wygotskiego (1989, 2006) w koncepcji strefy najbliższego rozwoju (SNR). Wygotski wskazuje na ważność każdego okresu – czasu w życiu człowieka, w którym jest tworzona przestrzeń dla jego rozwoju. Strefa najbliższego rozwoju jest drogą – trajektorią, w której zawierają się warunki tworzące możliwości do rozwoju optymalnych możliwości każdego uczestnika danej przestrzeni życiowej, na którą się składają się zarówno edukacja nieformalna i formalna, jak i środowisko rodzinne, lokalne, kulturowe, narodowe, światowe. Cel, do jakiego ma prowadzić edukacja, to samoaktualizacja i samorealizacja (Maslow, 1986) przez transgresyjność rozwoju osobowościowego jednostki (Kozielecki, 1997, 2001), czyli możliwość świadomego wyboru przez osobę – kim jestem, a kim chcę być: „[...] transgresje w większym stopniu uwarunkowane są przez czynniki podmiotowe, takie jak potrzeba poznawcza, ciekawość, zdziwienie i dążenie do doskonałości czy duma z możliwości przekraczania granic, których nikt jeszcze nie przekroczył. [...] transgresja z natury rzeczy nastawiona jest na *zmianę* społeczną czy kulturową, na przekształcanie rzeczywistości, na tworzenie nowych form i struktur” (Kozielecki, 1997, s. 51).

Mając na uwadze różne przestrzenie i granice zmiany, Koziński wyróżnia rodzaje transgresji. Rozwój jednostki wiąże się m.in. z transgresją psychologiczną (P), w czasie której osoby „podejmują często działania poznawcze i praktyczne, w których przekraczają granice *ich* dotychczasowych osiągnięć; wychodzą poza przestrzeń, w której toczyło się *ich* własne życie. Działania P są transgresjami z punktu widzenia jednostki lub małej grupy” (Koziński, 1997, s. 52). Jest to realizowane na poszczególnych etapach życia i edukacji człowieka, ale z różnym skutkiem, czyli trajektoria rozwoju i edukacji nie zawsze trafia do wyznaczonego celu. A cel ten określa jakość naszego życia, warunków. Należy podkreślić, że świadomość społeczna miejsca sztuki w edukacji jest ważna, ale mało obecnie doceniana. Sprowadza się często do instrumentalnego jej traktowania w edukacji lub eliminowania. Brak jest świadomości społecznej na temat działań przez sztukę, przez różne formy jej ekspresji, które wyzwalają m.in. emocje, „porządkują” je, budzą refleksyjność, kształtują obraz dziecka.

SNR – strefa najbliższego rozwoju. Trajektorie a rozwój plastyczny dziecka

Miejsce i okoliczności, które wyznaczają nasze bycie tu i teraz, są niezależne od nas. W każdym miejscu są określone przez nie warunki, a tym samym możliwości do rozwoju w jakimś stopniu – większym lub mniejszym, ale zawsze jakieś są. Czy można mówić wtedy o trajektorii do rozwoju lub jakiegokolwiek, ale czy jest to trajektoria? Czy właśnie trajektoria zakłada warunki i prowadzi według najlepszych warunków do rozwoju osoby aż po kres życia. Czyż byłaby to trajektoria idealna? Przyjmuję, że koncepcja Wygotskiego strefy najbliższego rozwoju (SNR) wytycza trajektorię rozwoju i m.in. możliwości edukacyjnych jednostki i zdolności. „L.S. Wygotski traktuje SNR jako pewien obszar kompetencyjny, w obrębie którego podmiot ujawnia gotowość do wychodzenia poza, ponad aktualne możliwości” (Rzechowska, 1994, s. 73).

Zaproponowałam (Szuścik, 2006, s. 69–72; Szuścik, 2015, s. 65–77) ujęcie rozwoju plastycznego dziecka w strefie najbliższego rozwoju. Kształtowanie się wyższych funkcji psychicznych jest wyznaczone przez strefę najbliższego rozwoju dziecka (Wygotski, 1987). „Wygotski uznaje, że strefa najbliższego rozwoju jest istotna dla procesu rozwoju dziecka m.in. w toku nauczania, ponieważ proces nauczania opiera się nie na dojrzałych, lecz dojrzewających procesach w sferze najbliższego rozwoju. Nauczanie na każdym etapie rozwoju dziecka wymaga dojrzałości określonych funkcji psychicznych jako niezbędnych przesłanek” (Szuścik, 2006, s. 69). Trajektoria optymalnego rozwoju plastycznego dziecka prowadzi je w harmonii z wszystkimi właściwymi mu w tym rozwoju okresami. Rozumiem to jako dostrzeżenie wartości każdego okresu, przez który przechodzi dziecko i rozwija właściwy w danym czasie potencjał. Potencjał ten jest podstawą do przejścia w kolejny okres w jego rozwoju, edukacji, życia. Jak wiadomo, rozwój twórczości plastycznej dziecka obejmuje następujące okresy: bazgroty (od 1,5. do 3. roku życia), wstępne formowanie się schematu (od 3. do 4. roku życia), schemat prosty (od 5. do 6. roku życia), schemat wzbogacony (od 6. do 10. roku życia), okres poschematyczny (od 11. do 18. roku życia) (Lowenfeld, Brittain, 1977).

„Proces nauczania cechuje własna logika i organizacja jego przebiegu, natomiast proces rozwojowy dziecka charakteryzuje się odrębnym tokiem i tempem. Rozwój dziecka nie podporządkowuje się programowi szkolnemu, lecz kierowany jest przez własną logikę wewnętrzną (Wygotski, 1971). Przyjmuję, że uwzględnienie tego faktu jest ważne w analizie faz rozwoju twórczości rysunkowej dziecka i w ocenie szkolnej postępów dziecka i zwrócenia uwagi na trudności oraz przeszkody w wykonaniu przez nie zadań, co może być wynikiem niedojrzałych jeszcze funkcji psychicznych, które są niezbędne do wykonania danego ćwiczenia. Wiąże się to m.in. z interpretacją nauczania i celów jakie się mu wytycza. Może ono realizować funkcję rozwijającą i utrwalającą, opiekuńczą i wspierającą, lub stymulującą rozwój dziecka. [...] Dziecko przekracza swoją strefę najbliższego rozwoju, co jest warunkiem efektywności jego rozwoju i ujawnienia się jego potencjalnych możliwości. Określa ją zdolność do decentracji i koordynacji. Jest to prawo rozwoju, które warunkuje rozwój. Rozwój dziecka wywołuje wewnętrzne udoskonalenie poszczególnych funkcji, zmianę stosunków i związków międzyfunkcyjnych. [...] Strefa najbliższego rozwoju tworzy i wyznacza przestrzeń rozwojową i życiową dziecka. [...] Strefę najbliższego rozwoju dziecka interpretuję w pracy jako strefę jego potencjalnych możliwości i umiejętności. Proces ten dokonuje się w dziecku w wyniku zetknięcia z wszelkimi przejawami i formami życia oraz jego aktywności własnej i jej stymulacji. Należy wziąć pod uwagę działania dziecka, które jest ono w stanie rozwinąć samodzielnie, w tym m.in. rysowanie” (Szuścik, 2006, s. 70–71).

Przyjmuję, że każda wyższa forma zachowania się dziecka, w tym aktywność rysunkowa, jest wynikiem procesu wiązania aktualnych i nowych doświadczeń oraz stymulacji na nowym i bardziej złożonym poziomie danej aktywności.

Twórczość plastyczna dziecka rozwija się równolegle z kształtowaniem się u niego mowy, percepcji wzrokowej oraz doświadczeń sensorycznych i sprawności motorycznej. Wpływa to ostatecznie na formę jego pracy plastycznej, przez co analiza procesu twórczości plastycznej dziecka wymaga m.in. uwzględnienia także integracji dwojakiego rodzaju stymulacji: zmysłowej i poznawczej. Należy jednak zwrócić uwagę, że to właśnie język i mowa kształcą system pojęć dziecka, które niosą określone znaczenia i są wyrażane w różnorodnych formach znaków i pozwalają mu z czasem na różnorodne spojrzenie na znaną mu sytuację. Badania w tym zakresie zrealizowałam z dziećmi w wieku przedszkolnym od 3. do 6. roku życia (Szuścik, 2006). Jak wiadomo, jest to okres w życiu dziecka, w którym rozwija się jego mowa, język i rysunek. Były to badania poprzeczne. W badaniach zastosowałam metodę badawczą eksperymentu pedagogicznego naturalnego według planu quasi-eksperymentalnego n-grupowego z pomiarami końcowymi (Brzeziński, 1978, 2000). Przyjęłam, że: „W miarę rozwoju dziecko uświadamia sobie warstwę znaczeniową słowa i znaczenie słowa, które coraz bardziej odpowiada obrazowi przedmiotu w rysunku. [...] Zakładam więc, że słowo jest elementem werbalnym, mającym wpływ na proces rysowania dziecka. **Złożone desygnaty słów, które oznaczają dane przedmioty, z czasem stają się znakami rysunkowymi przedmiotów i odzwierciedlają poziom doświadczeń i koncepcję mentalną przedmiotu w psychice dziecka**” (Szuścik, 2006, s. 133). Główne założenia przyjęte w pracy sprowadziłam do dwóch podstawowych:

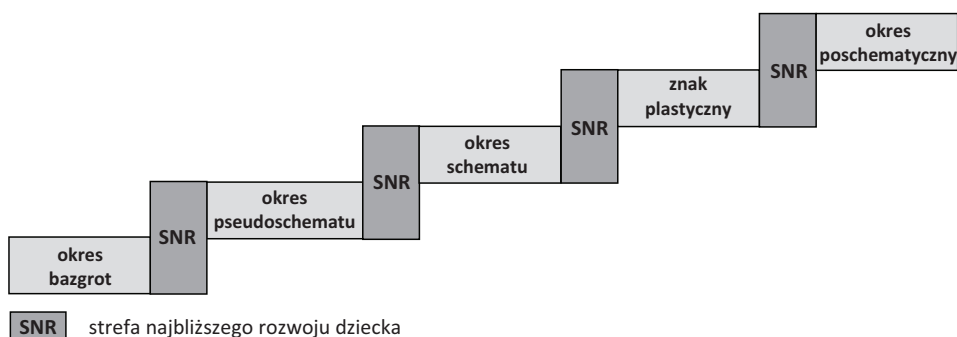
„1. Istnieje związek procesów poznawczych z procesami kompetencji rysunkowych dziecka w procesie kształtowania się związku między znaczeniem słowa i znaczeniem rysunku.

2. Istnieje dynamika rozwojowa dziecka w konstruowaniu formy rysunkowej obrazu przedmiotu” (Szuścik, 2006, s. 137).

W programie eksperymentalnym zastosowałam stymulację wielobodźcową, w której słowo wystąpiło w sposób bezpośredni lub pośredni – ukryte wśród innych bodźców pozawerbalnych (dźwięk, dotyk, elementy wizualne). Składało się na nie siedem zadań plastycznych, które zrealizowałam z każdą grupą dzieci (Szuścik, 2006, s. 141–143; Szuścik, 2020, s. 160–162). Chodziło o pokazanie, jak znaczenia słów są transponowane na rysunek dziecka i jak budują jego znaczenie. Wykorzystałam również rozmowę z dzieckiem o jego pracy rysunkowej pod kątem adekwatności znaczenia słowa i znaczenia w rysunku. Analiza wyników badań ma dwojaki charakter: ilościowy i jakościowy. „Ilościowa analiza pozwoliła stwierdzić prawidłowości ogólne. Analiza jakościowa miała pozwolić na określenie cech formalnych prac plastycznych dzieci w poszczególnych grupach wiekowych pod kątem adekwatności znaczenia słowa i znaczenia rysunku oraz konstruowania obrazu przedmiotu. [...] Rysunek i słowo to odrębne rodzaje znaków, oba niezbędne w rozwoju dziecka, choć spełniające różnorodne funkcje: symboliczne, ikoniczne, komunikacyjne i ekspresyjne, zależnie od charakteru aktywności podmiotu i jego motywów” (Szuścik, 2006, s. 144, 183).

Przyjęłam również, że: „Strefa najbliższego rozwoju ma charakter dynamiczny, który wyznacza dynamikę rozwojową dziecka w zakresie integracji m.in. znaczenia słowa i znaczenia rysunku, i związanej z tym przemiany formy rysunkowej. Dziecko rozwijając się, poznaje i rozpoznaje coraz więcej przedmiotów, a w rysunku określa coraz dokładniej ich cechy i znaczenie [...]” (Szuścik, 2006, s. 176). W strefie najbliższego rozwoju dochodzi do „spięć” rozwojowych w trakcie działań artystycznych. Stwarza to podstawy do lepszego rozumienia rozwoju umiejętności i zdolności ekspresyjnych. Miejsca spięć rozwojowych wyznaczają strefę najbliższego rozwoju dziecka i podążania do następnej strefy. Wnioskiem, który wypływa z zarysowanych badań, jest model – model liniowy rozwoju twórczości plastycznej dziecka, który proponuję na rysunku, ilustrującym tę prawidłowość. Dziecko kształtuje nowy obraz rysunkowy – zmodyfikowany i mający cechy formalne kolejnego etapu rozwoju rysunkowego. Na rysunku strefa najbliższego rozwoju (zamalowana część) łączy okres wcześniejszy i następujący po nim przy prawidłowym rozwoju rysunkowym dziecka, tzn. zgodnym z określonymi etapami w psychologii twórczości rysunkowej. Pojawienie się w rysunku znaku plastycznego w twórczości plastycznej dziecka jako skodyfikowanej i komunikatywnej informacji o narysowanym przedmiocie jest wynikiem tej analizy badawczej nad kształtowaniem się adekwatności między stroną znaczeniową słowa – języka a stroną znaczeniową formy rysunku (rys. 1).

Z badań wynika, że ważnym aspektem rozwoju psychiki dziecka jest rozwój jego twórczości plastycznej jako procesu będącego wynikiem związku między stymulacją językową (mową, a więc znakiem werbalnym) a aktywnością plastyczną (znakiem plastycznym, jakim jest rysunek dziecka) (Szuścik, 2006). Te badania, jak i wcześniejsze z zakresu percepcji wzrokowej (Szuścik, 1999) i aktualne, które są w trakcie opracowania, zwracają moją uwagę na wartość koncepcji SNR Wygotskiego dla badań twórczości plastycznej dziecka.



Rys. 1. Model liniowy rozwoju formy rysunkowej dziecka

Źródło: Szuścik (2006, s. 176).

Dla mnie interesujące jest szukanie i dostrzeżenie związku między strefą najbliższego rozwoju i trajekcją rozwoju twórczości plastycznej dziecka w kontekście zrealizowanych badań i związanych z nimi refleksji. Ponadto biorąc pod uwagę „model liniowy rozwoju twórczości plastycznej dziecka, daje się zauważyć pewną prawidłowość, że w procesie rozwoju twórczości plastycznej dziecka konieczne jest osiągnięcie jego rozwoju rysunkowego na poziomie schematu rysunkowego, aby twórczość plastyczna mogła zaistnieć. Następnie w okresie poschematycznym (można przypuszczać) dziecko dąży do «rozbitcia» tego schematu rysunkowego. Rozbitcie schematu daje dziecku szansę na nowe nadawanie znaczeń. Można mówić o dialektyce kształcenia” (Szuścik, 2006, s. 177).

W opracowywaniu programów edukacyjnych powinno uwzględniać się jedną z koncepcji kształcenia i rozwoju dziecka Wygotskiego (1971, s. 517–530, za: Filipiak, 2015), która mówi o wzajemnym przenikaniu się dojrzwania (rozwoju) i uczenia się (Brzezińska, 2000, s. 126–129). „Dopiero rezultat tego «przenikania» determinuje rozwój jednostki” (Brzezińska, 2000, s. 128). Jest to za mało brane pod uwagę w praktyce pedagogicznej.

Podsumowanie

Trajektorie wyznaczają drogę rozwoju oraz określają warunki do optymalnego rozwoju osoby, w tym dziecka, i jego możliwości sprawnościowe, poznawcze, zdolności specjalne, społeczne. Strefa najbliższego rozwoju L.S. Wygotskiego ujmuje trajektorie potencjału, zdolności, które ujawniają się, rozwijają, kształcą i doskonalą lub nie w życiu każdego człowieka. Uważam, że obie te teorie się dopełniają i dają szansę na bardziej wszechstronne podejście do zagadnień edukacji oraz badań nad nią, w tym edukacji przez sztukę, twórczość i edukacji w ogóle, socjologii edukacji.

Bibliografia

Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju. Wykłady z psychologii*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Brzeziński, J. (1978). *Elementy badań psychologicznych w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Brzeziński, J. (2000). *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Filipiak, E. (red. nauk.). (2015). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Giza, T. (2020). Stosunek nauczycieli do edukacji uczniów zdolnych. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 23(4), 135–155.
- Jankowska, D.M. (2019). *Trajektorie rozwoju wyobraźni twórczej w dzieciństwie*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Kopaliński, W. (2007). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm, Dom Wydawniczy Bellona.
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Limont, W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Limont, W. (2015). *Uczeń zdolny*. Gdańsk: GWP.
- Lowenfeld, V., Brittain, W.L. (1977). *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: PWN.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: IW PAX.
- Murawska, I. (2014). Współczesne tendencje w polskich badaniach nad zdolnościami. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19(2), 167–180.
- Pietrasieński, Z. (1977). Zdolności. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 735–762). Warszawa: PWN.
- Rzechowska, E. (1994). Pojęcie strefy najbliższego rozwoju poznawczego. *Roczniki Filozoficzne*, XLII(4), 73–96.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2015). Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zamiana oparta na wiedzy psychologicznej. *Psychologia Wychowawcza*, 8, 20–30.
- Szewczuk, W. (1998). *Zdolności*. W: Wł. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 1105–1112). Warszawa: Fundacja Innowacje Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna.
- Szuścik, U. (1999). *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.
- Szuścik, U. (2006). *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szuścik, U. (2015). Słowo i obraz – nowy wymiar edukacji. W: J. Malinowska, E. Jezierska-Wiejak (red. nauk.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Stan i perspektywy badań* (s. 65–77). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Szuścik, U. (2018). Twórczość rysunkowa dziecka w kontekście tworzenia przez nie znaku plastycznego i odkrywania znaczenia. *Forum Pedagogiczne*, 2, 33–46.
- Szuścik, U. (2020). Badania nad twórczością plastyczną dziecka – nowy wymiar edukacji. W: W. Limont, D. Łowkajtis (red. nauk.), *Z teorii i praktyki edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego* (s. 147–166). Płock: Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej.
- Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

- Wygotski, L.S. (1987). Problem wieku i dynamika rozwoju. *Przegląd Psychologiczny*, XXX (4), 891–900.
- Wygotski, L.S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L.S. (2006). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: WN PWN.

CHILD'S ARTISTIC CREATIVITY – ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT – ABILITY TRAJECTORIES

Abstract

Artistic creativity of a child, as it is known, is a proper form of expression, communication, and the development of abilities. It is a necessary condition for the child's development to proceed wholly and to educate a healthy and mentally balanced person. Looking at the child's artistic creativity as a process, I adopt a psychological approach to the pedagogy of a child's creativity, which emphasises the dynamics and development of the child's cognitive processes and is even more promising in explaining the mechanisms of children's artistic creativity. The approach to drawing children as a developmental process allowed me to adopt the thesis of Lev S. Vygotsky (1989) on the 'developmental point of view' to explain the drawing process and its moments and the 'zone of the child's proximal development'. Based on my previous research (Szuścik, 2006) on the formation of the sphere of meaning in a child's drawing and its complexity, I will present a proposal for an approach to the analysis of a child's artistic creativity in the context of the concept of L.S. Vygotsky's zone of proximal development and the trajectory of abilities. I present a model for developing a child's artistic creativity, considering the zone of proximal development.

Keywords: child's artistic creativity, zone of proximal development, potential, trajectories, developmental dynamics

TRAJEKTORIE ROZWOJU ZDOLNOŚCI DZIECI PODWÓJNIE WYJĄTKOWYCH. ANALIZA PRZYPADKÓW KLUCZOWYCH

Artykuł podejmuje tematykę rozwoju zdolności osób podwójnie wyjątkowych, tj. takich, które posiadają jednocześnie zdolności oraz deficyty, zaburzenia lub niepełnosprawność. Temat ten jest istotny ze względu na fakt, że wsparcie rozwoju zdolności takich osób jest zwykle utrudnione z powodu nietrafnych diagnoz i braku skutecznych oddziaływań psychopedagogicznych i merytorycznych. Celem badań było uzyskanie charakterystyki trajektorii rozwoju zdolności dzieci podwójnie wyjątkowych, tj. posiadających zdolności kierunkowe oraz trudności rozwojowe. W jakościowych badaniach podłużnych, prowadzonych wśród rodziców dzieci zdolnych, wyłoniono trzy przypadki kluczowe, które spełniają kryteria podwójnej wyjątkowości (nominacje rodziców wskazujące na posiadane zdolności kierunkowe oraz diagnozę ADHD i spektrum autyzmu – zespół Aspergera). Przeprowadzono analizę trajektorii rozwoju zdolności według kategorii Mega Modelu. Wyniki wskazują niewielkie możliwości rozwoju zdolności kierunkowych, typowych dla nominacji rodziców dzieci w wieku wczesnym szkolnym (muzyczne, plastyczne), czego częstą przyczyną są inhibitory związane z cechami psychospołecznymi dzieci oraz ograniczeniami środowiskowymi wynikającymi ze specyfiki rodziny i szkoły. Badania ukazały brak wsparcia środowiska edukacyjnego wobec charakteryzowanych przez rodziców dzieci podwójnie wyjątkowych w zakresie ich predyspozycji kierunkowych. Mniej typowe, specyficzne dla konkretnego dziecka predyspozycje (twórczość literacka, informatyka) rozwijane przy wsparciu rodziny oraz szkoły, chociaż nie są poparte obiektywnymi osiągnięciami, mają szansę stanowić dla analizowanych biografii istotne wzmocnienie w funkcjonowaniu edukacyjnym i zawodowym.

Słowa kluczowe: dzieci podwójnie wyjątkowe, Mega Model zdolności, rodzicielstwo dzieci podwójnie wyjątkowych

Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu coraz więcej uwagi poświęca się osobom opisywanym jako podwójnie wyjątkowe, tj. takim, które posiadają zdolności ogólne lub kierunkowe oraz jednocześnie deficyty lub niepełnosprawność (Elkind, 1973). Zdolności takich osób często są ignorowane lub lekceważone, ponieważ uważa się, że ważniejsza jest sfera deficytów i trudności, które należy kompensować. Rodzi to zagrożenie wykluczeniem (Lee, Olenchak, 2015) i pozbawieniem nierządsko wybitnych jednostek możliwości rozwoju, budowania osiągnięć czy tworzenia ważnych społecznie wytworów. Osoby podwójnie wyjątkowe, nieodpowiednio

lub niewystarczająco wspierane w młodości, pozbawiane są możliwości rozwijania swoich zdolności (Limont, 2010). Stąd istotne jest śledzenie losów osób podwójnie wyjątkowych, w kontekście oddziaływań środowiska rodzinnego, edukacyjnego i społecznego, a także ich osobistych cech psychospołecznych. Daje to szanse poznania uwarunkowań rozwoju posiadanych przez nie predyspozycji, a także wypracowywania rekomendacji dla opiekunów i edukatorów.

Funkcjonowanie osób podwójnie wyjątkowych wiąże się z wielością potrzeb i możliwości odnoszących się do dwóch sfer, określających ich nietypowe funkcjonowanie, tj. posiadanie zdolności kierunkowych, które dają szanse wyższego poziomu osiągnięć w określonej dziedzinie, przy jednoczesnej konieczności niwelowania trudności, które są ich udziałem ze względu na zaburzenia, deficyty lub niepełnosprawność. W tym kontekście istotnego znaczenia nabiera środowisko (Gierczyk, Hornby, 2021; Ronksley-Pavia, 2015), szczególnie rodzinne, które kształtuje postawę wobec świata i siebie samego młodego człowieka. Uczniowie podwójnie wyjątkowi mogą mieć niskie wyniki w nauce, wykazywać trudności w uczeniu się, co nierzadko ma znaczenie dla trafnego rozpoznania posiadanych przez nich zdolności. Zdarza się także, że osoby te maskują zarówno zdolności, jak i deficyty – tym samym pozbawiane są możliwości wsparcia ze względu na te dwa obszary funkcjonowania (Brody, Mills, 1997). Wśród sfer trudności, które mogą towarzyszyć rozwojowi osób podwójnie wyjątkowych, wymienia się: społeczne, emocjonalne, sensoryczne, fizyczne, komunikacyjne, behawioralne (Robinson, Shore, 2009). Koncentracja na trudnościach, zrozumiała dla osób wspierających dzieci z zaburzeniami, utrudnia lub uniemożliwia im rozwój w sferach posiadanych predyspozycji. Pozytywne wspieranie zdolności osób podwójnie wyjątkowych powinno przekładać się na osiągnięcia szkolne, trafny wybór drogi zawodowej czy dobre relacje społeczne (Howlin i in., 2009). Podjęta w tym opracowaniu analiza przypadków koncentruje się na poznaniu i opisanie drogi rozwoju rozpoznanych w dzieciństwie predyspozycji dzieci podwójnie wyjątkowych.

Metodyka badań

Celem badań było uzyskanie charakterystyki trajektorii rozwoju zdolności dzieci podwójnie wyjątkowych, tj. posiadających zdolności kierunkowe oraz zaburzenia rozwoju (ADHD oraz spektrum autyzmu). Sformułowano następujący problem badawczy: W jaki sposób przebiegają trajektorie rozwoju zdolności kierunkowych dzieci podwójnie wyjątkowych z perspektywy rodziców?

Badania o charakterze podłużnym obejmowały rodziców uczniów zdolnych. Pierwszy etap badań był zrealizowany w latach 2012–2013 i objął 93 rodziców dzieci zdolnych w wieku wczesnym szkolnym – badania były realizowane metodą wywiadu narracyjnego, twarzą w twarz¹. Dobór próby był celowy – obejmował rodziców, którzy dostrzegli u swoich dzieci wysoki potencjał w jakiejś

¹ Badania zostały opisane w książce *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców* (Łukasiewicz-Wieleba, 2018).

dziedzinie. Drugi etap badań, realizowany w latach 2020–2021, objął grupę 57 rodziców tych samych dzieci². Wykorzystywał metodę wywiadu swobodnego pogłębionego, w większości był realizowany z użyciem zapośredniczonych metod komunikacyjnych (głównie telefonu) ze względu na obowiązujący w tym okresie lockdown.

Poddano analizie sensu (Flick, 2011; Gibbs, 2011) te wypowiedzi rodziców z dwóch opisanych wcześniej badań, które odnosiły się do dzieci ze zdiagnozowanym spektrum autyzmu (zespół Aspergera) oraz ADHD, co umiejscawia je w kategorii osób podwójnie wyjątkowych, w rozumieniu posiadania zdolności kierunkowych oraz deficytów, zaburzeń lub niepełnosprawności (Elkind, 1973). Są to, zgodnie z nazewnictwem przyjętym przez Andrzeja Góralskiego (2009), tzw. przypadki kluczowe. W ten sposób wyłoniono narracje dotyczące trzech osób, które te kryteria spełniały. W każdym przypadku wywiadów udzielały matki dzieci – dziewczynek³.

Charakterystyka dzieci, których dotyczyły wypowiedzi rodziców

1. D4⁴ – Dziewczynka uczęszczała do szkoły podstawowej publicznej w dużym mieście. Jej rodzice zawodowo są związani z muzyką. Matka ma wykształcenie wyższe, ojciec – średnie. Warunki materialne matka oceniła jako przeciętne. Dziewczynka ma młodszą siostrę. W dzieciństwie u dziecka zostały rozpoznane predyspozycje w zakresie muzyki, plastyki i tańca oraz twórcze. W wieku 13 lat zdiagnozowano ADHD i wdrożono leczenie farmakologiczne. Zdolności muzyczne były rozwijane poprzez krótkotrwałe oddziaływania, w wieku nastoletnim pozostało zamiłowanie do słuchania muzyki i śpiewu. Na poziomie szkoły ponadpodstawowej dziewczynka wybrała profil fotograficzny, potwierdzający jej zainteresowanie sztukami wizualnymi.
2. D20 – Dziewczynka uczęszczała do szkoły podstawowej publicznej w dużym mieście. Obydwoje rodzice mają wykształcenie wyższe. Warunki materialne zostały ocenione przez matkę jako bardzo dobre. Dziewczynka ma starsze i młodsze rodzeństwo. U dziecka zostały rozpoznane predyspozycje muzyczne (śpiew), twórcze (w zakresie języka ojczystego – tworzenie i opowiadanie historii oraz tworzenie ilustracji). Dziewczynka wykazywała zamiłowanie do rysowania. W wieku wczesnym szkolnym, w trzeciej klasie, została zdiagnozowana jako osoba w spektrum autyzmu (matka posługuje się określeniem zespół Aspergera). Na przestrzeni lat matka zweryfikowała swoją opinię, uznając, że dziecko nie posiada zdolności muzycznych ani w obszarze

² Zmniejszenie próby było spowodowane niemożliwością dotarcia do wcześniej badanych z powodu zmian w ich danych kontaktowych.

³ Przywoływane w tekście cytaty – wypowiedzi badanych matek – opatrzone następującymi opisami: M oznacza matkę, 04 lub 20 lub 30 – numer kolejny badanej osoby, nadany w pierwszym badaniu i utrzymany w drugim; _01 – oznacza narrację z pierwszego badania; _02 – oznacza narrację z drugiego badania.

⁴ Przyjęto kodowanie oznaczające dziecko (D) i numer kolejny nadany przy pierwszym badaniu.

plastyki. Pojawiły się za to zainteresowania czytelnicze oraz pogłębiły pisarskie i twórcze w zakresie literatury.

3. D30 – Dziewczynka uczęszczała do szkoły podstawowej publicznej w dużym mieście. Obydwoje rodzice mają wykształcenie wyższe, warunki materialne rodziny zostały przez matkę ocenione jako przeciętne. Dziewczynka ma młodszego brata. Podczas drugiego wywiadu matka poinformowała, że ojciec opuścił rodzinę, tym samym dzieci są wychowywane przez jednego rodzica. Dzieci niechętnie utrzymują kontakt z ojcem. W dzieciństwie u dziewczynki zostały rozpoznane predyspozycje w zakresie plastyki, muzyki i twórcze. Badania testem inteligencji wykazały wysoki poziom IQ, stwierdzono świetnie rozwiniętą pamięć, myślenie logicznie. Od wczesnych lat dziecko posiada duży zasób wiedzy. W okresie edukacji wczesnoszkolnej dobrze radziło sobie w szachach. Lubiło tańczyć. W szkole podstawowej dziewczynka zaczęła uprawiać judo i taekwondo. Od szóstej klasy zaczęła interesować się informatyką. W pierwszej klasie liceum została zdiagnozowana jako osoba w spektrum autyzmu.

Wyniki badań

Podstawą analizy jakościowej wypowiedzi rodziców były kategorie Mega Modelu (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011, 2015a, 2015b). Ze względu na odmienność doświadczeń dzieci, opisywanych przez rodziców, przyjęto liniową formę prezentacji wyników, tj. w konkretnych, przywołanych poniżej kategoriach Mega Modelu podjęto charakterystykę poszczególnych przypadków.

Proces startu (wejścia w dziedzinę) w kontekście posiadanego potencjału i zdolności oraz proces budowania osiągnięć

Dla dziecka D4 w dzieciństwie *rysowanie* było jedną z ulubionych form aktywności. W tym okresie brało ono udział w szkolnych i pozaszkolnych konkursach, w których zgłoszone prace były wyróżniane (łącznie z pierwszym miejscem za pracę plastyczną w konkursie organizowanym przez straż pożarną). Dziewczynka miała pasję – zbierała przedmioty, które wykorzystywała w swoich pracach plastycznych. Te prace w ocenie matki były bardzo pomysłowe. W kolejnych latach pojawiło się zainteresowanie fotografią i wybór klasy o tym profilu. Z powodu braku możliwości znalezienia miejsca odbycia praktyk w tym obszarze, dziewczynka musiała zmienić profil klasy na niezgodny z jej zainteresowaniami (technik-sprzedawca). Nie rozwija dalej zainteresowań w dziedzinie plastyki i fotografii. *Taniec* został opisany głównie jako zamiłowanie, nie był rozwijany celowo i systematycznie. W obszarze *zdolności muzycznych* rodzice umożliwili dziecku (w wieku 6 lat) grę na pianinie, jednak ze względu na brak wytrwałości, zrezygnowało ono z tych zajęć. Później rodzice ani dziecko nie podejmowali celowych i systematycznych działań w tym zakresie.

Dziecko D20 w dzieciństwie chętnie *rysowało*, kredki stale mu towarzyszyły; rysunki wzbogacały historie, które opowiadało sobie lub rodzeństwu. Jego rysunki charakteryzowały się ładną kompozycją, barwami i dynamiką. Rysowanie stanowiło odskocznnię, sposób na odreagowanie nadmiaru bodźców.

Dziewczynka tworzyła nie tylko pojedyncze rysunki, lecz także historie obrazkowe. Umiejętności te nie były rozwijane poza domem; dziewczynka rysowała w domu, traktując to jako jeden ze sposobów na wypełnienie czasu wolnego. Jej prace matka komentowała słowami: „To mi się kojarzy z małym Nikiforem” (M20_01). Po latach, bez wsparcia zewnętrznego, zamiłowanie do rysowania minęło. W ocenie matki, nastoletnie dziecko ma umiejętności plastyczne „poniżej przeciętnej” (M20_02). Istotnym elementem funkcjonowania dziecka od wczesnych lat było *wymyślanie historii* na wszelkie tematy. Aktywność ta utrzymywała się przez całą szkołę podstawową, tworzone opowiadania mają interesującą fabułę, dobrą kompozycję, oryginalne tematy. W dziedzinie *muzyki* dziecko zostało nominowane przez matkę jako mające predyspozycje (łatwość uczenia się piosenek, ładny śpiew, dobry słuch muzyczny). Umiejętności dziewczynki w tym zakresie nie były jednak rozwijane, gdyż rodzice uznali, że nie posiadają kompetencji. Sfera ta pozostała jedynie jako element potencjalnych, ale niezrealizowanych planów.

Dziecko D30 we wczesnych latach rozwoju chętnie podejmowało, nierzadko z mamą, aktywności *plastyczne* – było to nie tylko rysowanie, lecz także tworzenie wyklejanek, książeczek, prac przestrzennych. Dziewczynka uczęszczała na zajęcia plastyczne do Miejskiego Ośrodka Kultury. Po kilku latach stwierdziła, że nie chce dłużej rozwijać tych zdolności, gdyż rysuje znacznie słabiej niż inne osoby z jej grupy. Utrzymała zainteresowanie rysowaniem w formie relaksu. W rozwoju *muzycznym* pojawiły się próby gry na różnych instrumentach, jednak dziecko nie wytrzymało w tych aktywnościach; z gry na gitarze zrezygnowało w reakcji na krytykę ojca. W drugim wywiadzie matka oceniła, że dziecko nie miało w tym zakresie zdolności. Dziewczynka w okresie wczesnoszkolnym systematycznie uczęszczała na zajęcia *szachowe*, jednak mało ćwiczyła w domu. Zrezygnowała z nauki po krytyce kolegi z grupy. Ponadto w okresie szkoły podstawowej wykazywała zainteresowanie sportem, szczególnie sztukami walki – przez kilka lat trenowała judo, potem taekwondo. W pierwszym wypadku zrezygnowała w wyniku niezgody na zachowanie trenera, który nie stanął po jej stronie w konflikcie z koleżankami, a w drugim – ze względu na konieczność dojazdów oraz problemy zdrowotne. W szóstej klasie zaczęła systematycznie uczyć się poza szkołą *informatyki* i pod wpływem tego zainteresowania podjęła decyzję o wyborze informatycznego profilu klasy w szkole ponadpodstawowej. Uczy się z pasją informatyki i robotyki; stale poszerza wiedzę i umiejętności, które wykraczają poza program szkoły, i ma już swoje pierwsze sukcesy (np. wyższe umiejętności w porównaniu z rówieśnikami z klasy, docenienie przez nauczyciela).

Analiza procesu rozpoznania zdolności, wejścia w dziedzinę oraz budowania osiągnięć w przypadku analizowanych biografii pokazała, że predyspozycje dzieci w zakresie muzyki, plastyki, sportu nie były wcale lub były jedynie w niewielkim stopniu rozwijane poza domem. Dlatego u tych dziewczynek te obszary ich zdolności kierunkowych mogą być określone jedynie jako nierozwinięta potencjalność, która nie doprowadziła do osiągnięć. Inaczej należy opisać zdolności twórcze w zakresie pisarstwa (D20) oraz zdolności informatyczne (D30). W tych przypadkach dziewczynki rozwijają systematycznie swoje zdolności, czemu sprzyja nauka szkolna (związek z przedmiotami szkolnymi: język polski

oraz informatyka). Chociaż nie odnotowano istotnych, obiektywnych osiągnięć w tym zakresie, to jednak posiadany potencjał jest stale aktywizowany i wykacza poza standardy rówieśnicze.

Analiza twórczości (przez małe „t” i przez duże „T”)

Dziewczynka D4 przejawiała zachowania twórcze głównie w obszarze *plastyki* – wykazywała się pomysłowością i ciekawym zagospodarowywaniem przedmiotów, które zbierała.

U dziecka D20 w dzieciństwie twórczość przejawiała się w obszarze *rysowania* oraz *wymyślenia i opowiadania* historii, piosenek czy inscenizacji. Tak komentowała to mama: „Ona ma bujną wyobraźnię. Z każdego elementu tworzy historijkę” (M20_01). Przez lata utrzymała się umiejętność i motywacja do wymyślenia i tworzenia historii. Opowiadania dziecka są – zdaniem badanej matki – na wysokim poziomie.

Dziecko D30 przejawiało twórczość głównie w pracach *plastycznych*, bardzo pomysłowych, łączących różne formy i materiały. Było kreatywne także w *zabawach*, wymyślało historie, uatrakcyjniając aktywności dziecka.

W przytoczonych tu przypadkach dzieci wykazywały tzw. twórczość przez małe „t”, typową dla postawy charakteryzującej się wyobraźnią. Wysoki poziom twórczości utrzymał się jedynie u dziewczynki D20, u której kierunek zdolności wymaga wymyślenia, skojarzeń, wyobraźni, oryginalności myślenia, poczucia humoru.

Rola nauczycieli w trajektoriach rozwoju zdolności

Mega Model podkreśla rolę pierwszych nauczycieli, którzy ukazują dziedzinę zainteresowań lub zdolności jako pasjonującą, oraz kolejnych, którzy uczą warsztatu i pracy w danym obszarze.

U dziewczynki D4 w wyszczególnionych obszarach predyspozycji matka nie wskazała nauczycieli, którzy byliby wsparciem dla dziecka. Respondentce brakowało wiedzy na temat nauczycieli szkolnych: „Właściwie to nie wiem, ilu ona ma nauczycieli, dwóch, trzech to tak, wychowawczynie, z którą ma matematykę, angielski” (M04_01). Także w kolejnych etapach edukacji dziewczynka nie miała styczności z nauczycielami, którzy zauważyliby jej predyspozycje i udzielili wsparcia. Jedynie nauczyciele prowadzący zajęcia indywidualne z powodu występujących deficytów skupiali się na tym, by umożliwić dziecku ukończenie szkoły podstawowej. Ich postawy i działania nie miały jednak związku z rozwojem zdolności dziewczynki.

W przypadku dziecka D20 matka podkreśliła, że w jego edukacji nie było nauczyciela, który doceniłby i wsparł rozwój w zakresie twórczości literackiej. Inni nauczyciele, do pracy których się odniosła, to korepetytorzy, umożliwiający dziecku bieżące radzenie sobie z przedmiotami w szkole.

Tylko w odniesieniu do dziewczynki D30 zauważa się dwóch istotnych nauczycieli w dziedzinie informatyki. Najpierw na poziomie szkoły podstawowej dziecko zainteresowało się informatyką. Można sądzić (choć nie wybrzmiewa to w opisach matki), że znalazło na zajęciach dodatkowych nauczyciela lub nauczycieli, którzy rozbudzili jego pasję. W szkole średniej, w klasie o profilu

informatycznym, ma pedagoga o wysokim poziomie kompetencji merytorycznych, który stawia wymagania, ale pozwala się rozwijać osobom zainteresowanym i pracującym systematycznie. Kompetencje nauczyciela są podparte zatrudnieniem także w szkole wyższej. Nauczyciel umożliwia dziecku wykracanie poza program i pracę we własnym, przyspieszonym tempie.

Ograniczenia w rozwoju zdolności, tj. czynniki psychiczne, środowiskowe oraz zdarzenia losowe

Dla dziecka D4 inhibitory wynikające z cech psychicznych to: brak wytrwałości, oczekiwanie szybkiej gratyfikacji – co w przypadku rozwoju zdolności muzycznych i plastycznych stanowi istotną przeszkodę. Inne niekorzystne cechy, które wymieniała matka, to: brak koncentracji, szybkie zapominanie nowych treści, szybkie rozpraszanie się przypadkowymi bodźcami, brak umiejętności skończenia podjętej pracy, szybka irytacja i poddawanie się w sytuacji, gdy coś się nie udaje, brak cierpliwości, wybuchowość, impulsywność, odkładanie pracy na ostatnią chwilę, nieproduktywna organizacja czasu, niska samoocena oraz nieradzenie sobie z emocjami, w tym uleganie złości, frustracji.

W zakresie rozwoju zdolności plastycznych inhibitorem była również postawa matki, która jedynie deklarowała gotowość do poszukiwania i zapisania dziecka na zajęcia dodatkowe, jednak w praktyce nie była w stanie tego zrobić. Dlatego w początkowym okresie przestrzeni rozwoju tych predyspozycji mógł być jedynie dom. W szkole ponadpodstawowej dziecko wybrało profil fotograficzny, utrzymując ciągłość zainteresowań dziedziną wizualną, jednak ze względu na nieumiejętność znalezienia miejsca praktyk, co było być może skutkiem braku zaradności dziecka i rodziców, dziewczynka musiała zmienić profil klasy i zaprzestała rozwijać się w tej dziedzinie. Warto dodać, że decyzja ta zwiększyła frustrację i jeszcze bardziej obniżyła samoocenę dziecka. Jako problematyczną należy ocenić również postawę rodziców, w tym brak konsekwencji i zgodności w ich stylach wychowawczych, ich przyzwolenie na wspólne, mało wartościowe spędzanie czasu (oglądanie programów telewizyjnych): „najchętniej co ona lubi, to siedzieć i oglądać telewizję, ona to by mogła na okrągło robić. Ja niestety też jestem teleanką. Ja chyba jej za dużo pozwoliłam” (M04_01) oraz zmęczenie i niechęć do wchodzenia w aktywności dziecka: „ona musi mieć zajęcia, gdzie coś się dzieje, co mnie oczywiście denerwuje, bo to mnie kosztuje pewien wysiłek. Nie mogę się zająć swoimi sprawami. Ona zmusza mnie do tego, żebym ja też się w to zaangażowała. Akurat ja niekoniecznie chcę. To nie jest zgodne z moimi planami, więc jest taka absorbująca, ciągle coś by chciała, żeby coś się działo” (M04_01). Warto dodać, że matka po diagnozie córki zaczęła brać pod uwagę możliwość, że sama również ma symptomy ADHD.

Przeszkodą w rozwoju zdolności są także występujące od dzieciństwa trudności w relacjach społecznych, w tym szybkie obrażanie się, brak umiejętności nawiązania trwałych, pozytywnych relacji z rówieśnikami, konfliktowość, niepewność, nieradzenie sobie z wykluczeniem. W ocenie matki problemem były też trudności szkolne, związane z nieskutecznym uczeniem się oraz brak zrozumienia ze strony nauczycieli, którzy bagatelizowali trudności w uczeniu się dziewczynki, uznając za przyczynę lenistwo, i nie dostrzegali jej starań ani mocnych stron.

Dla dziecka D20 istotnym inhibitorem funkcjonowania i rozwoju zdolności są utrzymujące się przez lata trudności w relacjach społecznych oraz konieczność radzenia sobie z nadmiarem bodźców (co wiąże się m.in. z celowo podejmowaną izolacją społeczną): „gdzieś z boku siedzi, chodzi i listki zbiera, układa je, opowiada coś sobie, patyczki, żółędzie, tworzy sobie historie z tymi przedmiotami i je opowiada. Jest w swoim świecie” (M20_01). Trudności społeczne zdominowały zakres wsparcia rodzicielskiego w rozwoju dziecka, co wiązało się m.in. z niepodjęciem lub rezygnacją z dodatkowych aktywności w sferze ujawnionych predyspozycji (np. nieposłanie dziecka na zajęcia do domu kultury). Dziewczynka od dzieciństwa miała niską motywację do tego, by zajmować się dziedzinami, które pozostają poza jej strefą komfortu. Dlatego najważniejszym obszarem rozwoju były i pozostają działania twórcze, ukierunkowane na twórczość literacką oraz czytelnictwo. Ponadto dziecko nigdy nie miało aspiracji do osiągnięć, wykazywało brak koncentracji na rzeczach nieinteresujących, zapominało o codziennych obowiązkach, chaotycznie organizowało czas własny. Głównym celem funkcjonowania dziecka, w opinii matki, jest uzyskanie spokoju i możliwość niekontaktowania się z ludźmi. W ocenie matki inhibitorem rozwoju dziecka jest także system szkolny, w tym przeprowadzane reformy, oraz edukacja zdalna, która stała się koniecznością przez długi okres.

Dla dziecka D30 istotną przeszkodą rozwoju w dzieciństwie był brak umiejętności skupienia się na zadaniu, łatwe rozpraszenie, nieumiejętność systematycznej pracy i organizowania sobie planu zadań: „To ja widzę, że napisze jedno słowo i odlot. Wtedy ona mi wieczorem płacze: mama, dlaczego ja cały dzień muszę pracować? Ja mówię, nie pracujesz cały dzień. Ty pracujesz minutę i masz 10 minut przerwy i znowu pracujesz minutę i masz 10 minut przerwy” (M30_01). Trudności generuje również wolne tempo pracy, wielość czasu poświęcanego na obowiązki szkolne; „zdarza jej się siedzieć do 18 nad tymi lekcjami. I jest już taka wykończona. Że mi się chce płakać, jej się chce płakać i nie wiadomo, co z tym zrobić. Bo wyrywa się, żeby czymś się zająć, ale potem, jak już jest taka umęczona, to nawet nie ma siły, żeby coś z siebie wycisnąć i zrobić” (M30_01). Brakuje także systematyczności i odporności na krytykę oraz siły psychicznej (np. w szachach, nauce gry na instrumentach). Poza tym matka zauważa: niski poziom motywacji do nauki, związany z brakiem sukcesów szkolnych, trudności w uczeniu się (dysleksja), wrażliwość na krytykę czy etykiety („chodząca Wikipedia”) i zwracanie uwagi. Czynniki te wzbudzają emocje, z którymi dziewczynka nie potrafi sobie radzić. Kolejną przeszkodą jest brak umiejętności budowania relacji z rówieśnikami, brak asertywności wobec ich agresywnych, nękających i wykluczających postaw oraz nieumiejętność radzenia sobie z emocjami, które tym sytuacjom towarzyszyły, w tym brak odporności psychicznej, zaniżone poczucie własnej wartości oraz wrażliwość. Te problemy utrzymały się na przestrzeni lat, negatywnie oddziałując zarówno na ogólne funkcjonowanie, jak i na rozwój zdolności. Inhibitorem rozwoju był także niewspierający, krytykujący, odrzucający ojciec, który zostawił rodzinę.

Zdaniem matki problemem w rozwoju i możliwościach budowania sukcesów była jednak przede wszystkim diagnoza uzyskana dopiero w wieku nastoletnim, co utrudniało lub nawet uniemożliwiało zrozumienie środowiska specyfiki zachowań, wrażliwości i trudności społecznych jej dziecka.

Podsumowując, badane matki poświęciły wiele uwagi trudnościom, które towarzyszyły dzieciom w rozwoju, szczególną, negatywną rolę przypisując głównie brakowi umiejętności budowania pozytywnych relacji społecznych oraz czynnikom środowiskowym.

Wzmocnienie rozwoju zdolności w kontekście posiadanych cech psychicznych i wsparcia psychologicznego, społecznego, możliwości edukacyjnych i kapitału społecznego rodziny

W odniesieniu do dziecka D4 w obszarze cech psychicznych pomocne mogły być upór i siła osobowości, jednak nie zostały one spożytkowane w rozwoju zdolności. Czynnikiem wzmacniającym rozwój zdolności muzycznych powinien być fakt, że obydwój rodzice posiadają wykształcenie muzyczne i wykonują zawód muzyka oraz gotowość do kształtowania gustu muzycznego dzieci – potencjał ten nie został wykorzystany. Matka posiada także uzdolnienia plastyczne, które jednak nie ukierunkowały aktywności dziecka.

W ogólnym funkcjonowaniu dziewczynki ważną okazała się wspierająca postawa matki, która uzyskała zgodę na indywidualizację nauczania, umożliwiającą realizację części przedmiotów, które przysparzały trudności, w domu. Nie przyczyniło się do rozwoju zdolności, a jedynie do terminowego ukończenia szkoły podstawowej.

W przypadku dziecka D20 w ramach czynników psychologicznych do kategorii szans należy zaliczyć wytrwałość i pracowitość. Zasobem społecznym jest także wspierająca rodzina (rodzice i rodzeństwo), poszukująca sposobów na lepsze funkcjonowanie szkolne (np. w zakresie pisania, czytania, liczenia, relacji społecznych), zapewnienie odpowiednich warunków materialnych i kulturowych (dostęp do książek, artykułów piśmienniczych, audiobooków, gier itp.), umożliwienie udziału w zajęciach sportowych (basen), wspólne spędzanie czasu, w tym wycieczki oraz wdrażanie do produktywnego spędzania czasu (np. wykluczenie lub ograniczenie dostępu do mediów). W zakresie wsparcia rodziny znajduje się także z jednej strony gotowość rodzeństwa do wysłuchiwania opowiadanych przez dziewczynkę historii a z drugiej akceptacja jej potrzeby izolacji i samotności. Po uzyskaniu diagnozy rodzice zapewнили dziecku dostęp do treningu umiejętności społecznych oraz ze względu na trudności w nauce niektórych przedmiotów – korepetycje; szkoła zapewniła zaś dodatkowe zajęcia rewalidacji i indywidualne lekcje z przedmiotów, z którymi dziecko sobie nie radziło, w tym mogło wyjaśnić problemy, napisać sprawdziany, odpowiadać bez obecności klasy. Można założyć, że kapitał społeczno-kulturowy rodziny odegrał kluczową rolę w kontynuowaniu rozwoju zdolności literackich dziecka.

Dziecko D30 charakteryzuje się dobrą pamięcią, dużą wiedzą, ciekawością, wytrwałością, stałym podejmowaniem walki w sytuacjach trudnych i porażkach. Ma wysoki poziom IQ, co w pewnych sytuacjach pozwalało mu skuteczniej interpretować zachowania i bodźce ze środowiska, których generalnie nie rozumiało. Dziewczynka uzyskiwała także akceptację osób dorosłych, w tym nauczycieli, jednak nie na tyle, by dostrzegli oni na wczesnym etapie edukacji predyspozycje, które warto wzmacniać. Ważną dla niej osobą jest wspierająca, akceptująca, kochająca matka, która podejmuje od dzieciństwa wysiłek

rozumienia, towarzyszenia, niewywierania presji. Matka, pełniąc funkcję adwokata swojego dziecka, podejmowała także interwencje w szkole, zarówno u nauczycieli, jak i koleżanek dziewczynki, starając się zmienić jej pozycję społeczną w klasie. Towarzyszyła dziecku we wszelkich kryzysach psychicznych, w procesie diagnozy, w uzyskiwaniu zrozumienia od nauczycieli.

Korzystne, a nawet kluczowe dla rozwoju, okazało się uzyskanie formalnej diagnozy spektrum autyzmu oraz wskazań dla rodziców, dziecka i nauczycieli. Diagnoza ta otworzyła nowe możliwości w dialogu, lepsze zrozumienie sposobu funkcjonowania oraz większą otwartość na udzielanie wszechstronnego wsparcia ze strony nauczycieli. Dla samej dziewczynki diagnoza była ważna w akceptacji siebie: „Teraz przynajmniej zdaje sobie sprawę z tego, że czegoś może nie umieć, nie rozumieć, ale też jej to nie załamało, stwierdziła: no dobra, ja tak mam i idziemy dalej” (M30_02).

W przypadku wzmocnień widoczna staje się rola wspierającej matki lub rodziny oraz posiadane przez nią zasoby, a także konkretne cechy psychiczne dziecka, takie jak wytrwałość czy pracowitość. Jednocześnie nawet wspierająca postawa rodziców w pierwszej kolejności uwzględnia jednak wszelkie działania poprawiające funkcjonowanie (koncentracja na obszarach, w których dziecko sobie nie radzi), a na dalszy plan przesuwa rozwój mocnych stron.

Dyskusja

W diagnozie osób podwójnie wyjątkowych konieczne jest uwzględnienie zarówno mocnych stron, jak i deficytów, co umożliwi holistyczne wsparcie ucznia, ale wymaga rozbudowanego zespołu diagnostycznego (Pfeiffer, Foley-Nicpon, 2018). W przypadku osób w spektrum autyzmu występowanie mocnych stron wiąże się często z wąskimi pasjami, które pełnią funkcję terapeutyczną, wyciszającą, a nawet umożliwiającą budowanie pozytywnych relacji społecznych (Ozonoff, Dawson, McPortland, 2015). Analizowane przypadki dziewczynek ukazały nie tylko brak kompetencji, lecz także brak wrażliwości środowiska edukacyjnego oraz rodzinnego i w konsekwencji późną diagnozę zaburzeń w przypadku dwójki dzieci. Zaburzenia, będące przyczyną specyficznego funkcjonowania, wykluczyły dziewczynki w ich początkowym okresie życia z edukacyjnego wsparcia rozwoju ich mocnych stron. Jedynie dziecko z predyspozycjami w zakresie twórczości literackiej bazuje na swoich predyspozycjach, traktując je jako element wyciszenia i spędzania czasu.

W kontekście pomocy osobom podwójnie wyjątkowym podkreśla się: znaczenie budowania odpowiedniego klimatu szkoły, udzielanie wsparcia emocjonalnego i społecznego (Kesner, 2002) oraz pracę opartą na programie dostosowanym do indywidualnych potrzeb (Pfeiffer, Foley-Nicpon, 2018). Należy uznać, że w tym zakresie system szkolny zawiódł wszystkie trzy dziewczynki i w dużej mierze także ich rodziców. Brak wsparcia emocjonalnego i społecznego utrudnił funkcjonowanie dzieci wśród rówieśników, a dość późne wdrożenie programu wsparcia edukacyjnego w jednym przypadku taki program w ogóle nie został wdrożony), adekwatnego do specjalnych potrzeb edukacyjnych, nie uwzględniło zainteresowań i mocnych stron dzieci.

Badania pokazały jednocześnie istotną rolę wspierających matek i rodziny – wychowanie i odpowiednie prowadzenie w dzieciństwie osób z zaburzeniami rozwojowymi daje większe szanse na pozytywne funkcjonowanie społeczne i zawodowe w dorosłości. W kontekście badań osób podwójnie wyjątkowych, które osiągnęły sukces, podkreśla się negatywne doświadczenia szkolne i społeczne, w szczególności odrzucenie społeczne. Ocenianie siebie poprzez uzyskiwane nieakceptujące komunikaty od rówieśników pomniejsza postrzeganie osobistych sukcesów (Reis, Neu, McGuire, 1997). Badane matki zauważyły, że ich dzieci doświadczały negatywnych skutków nieprawidłowych relacji społecznych. Wykazywały przy tym troskę o ich dalsze losy, w tym ścieżkę nauki i wybór zawodu, który pozwoli im dobrze żyć, pomimo trudności społecznych. Kategorie sukcesów odnosiły raczej do samodzielnego, akceptowalnego społecznie funkcjonowania niż sukcesów szkolnych lub obiektywnych osiągnięć w dziedzinie zdolności.

Na szczególną uwagę zasługuje dziecko D4, które dopiero w wieku nastoletnim otrzymało diagnozę ADHD, wyjaśniającą deficyty w koncentracji uwagi, impulsywność, trudności w regulacji emocji, niską samoocенę, trudności społeczne (Savolainen i in., 2015). Dziewczynka ta, uczęszczając do szkoły ponadpodstawowej, ma istotnie zaniżone poczucie własnej wartości, wykazuje brak umiejętności społecznych, a także dobrych relacji z rodzicami, którym zarzuca niewystarczające wsparcie i brak zrozumienia oraz niewywiązanie się z monitorującej roli, która przynależy rodzicom dziecka z ADHD (Bednarska, 2021). Powiązanie tych aspektów z niemożnością uczenia się w kierunku fotografii, co było wyborem dziecka, może zaburzyć jego dalsze możliwości osiągnięcia obiektywnych sukcesów życiowych.

Wnioski z badań, podsumowanie

Analiza trajektorii rozwoju zdolności dzieci podwójnie wyjątkowych wykazała dwie interesujące prawidłowości. Żadna z nominacji zdolności kierunkowych, która jest charakterystyczna dla rodziców dzieci w wieku wczesnym szkolnym, tj. w zakresie muzyki, plastyki, sportu, nie została potwierdzona w drugim wywiadzie. Obszary te pozostały w sferze potencjalności, która albo wcale nie była rozwijana, albo w przypadku próby rozwoju – zaniechana pod wpływem ujawnionych cech psychospołecznych (krytyka innych, brak wytrwałości, brak koncentracji) i środowiskowych (brak wsparcia nauczycieli, niewystarczające wsparcie rodziców). Jest to w pewnym zakresie zaskakujące, gdyż osoby w spektrum autyzmu nierzadko wykazują zdolności kierunkowe, np. plastyczne, interesujący sposób obrazowania świata (Attwood, 2013) i wysoki poziom osiągnięć w tym zakresie.

Inaczej sytuacja wygląda w odniesieniu do mniej typowych dla dzieci obszarów zdolności, tj. twórczości literackiej oraz informatyki. Ponieważ dziedziny te mają swoje odzwierciedlenie w przedmiotach szkolnych lub ich części, dzieci otrzymały wsparcie edukacyjne ze strony nauczyciela (informatyka) lub z powodu konieczności wykonywania zadań szkolnych (pisarstwo). Dzięki wsparciu rodziny oraz pożądanym cechom psychicznym (wysokie IQ, dobra pamięć,

myślenie logiczne – dla informatyki; wyobraźnia i wytrwałość – dla twórczości literackiej), nawet przy występowaniu inhibitorów, szczególnie trudności społecznych, będących elementem opisanych zaburzeń, możliwy stał się rozwój tych rodzajów zdolności. Należy także podkreślić, że dziedziny te mogą być podstawą dalszych decyzji edukacyjnych i zawodowych dzieci.

Wnioski te skłaniają do sformułowania rekomendacji dla rodziców dzieci podwójnie wyjątkowych. Pierwsza rekomendacja odnosi się do wnikliwej analizy predyspozycji oraz uwzględniania zasobów psychospołecznych i środowiskowych, aby wzmacniać potencjalne zdolności dzieci. Druga: należy zwracać uwagę na te zachowania, które mogą wynikać z zaburzeń rozwoju, i kierować się do specjalistów – pedagogów, psychologów i psychiatrów, by wykluczyć lub użyć diagnozę, która umożliwi wdrożenie odpowiednich programów wspierających (Foley-Nicpon, Assouline, 2020).

Ograniczenia w badaniach

Przeprowadzone badania o charakterze podłużnym mają charakter jakościowy i odnoszą się do konkretnej, celowo dobranej próby, dlatego uzyskanych wyników nie można uogólniać na całą populację. Przedstawione analizy stanowią głos w dyskusji na temat rozwoju zdolności dzieci podwójnie wyjątkowych w perspektywie rodzicielskiej.

Bibliografia

- Attwood, T. (2013). *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bednarska, N. (2021). *Dziewczęta z ADHD. Zarys problematyki*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Brody, L.E., Mills, C.J. (1997). Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282–286.
- Elkind, J. (1973). The Gifted Child with Learning Disabilities. *Gifted Child Quarterly* 17(2), 96–97. <https://doi.org/10.1177/001698627301700202>
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G. (2020). High ability students with coexisting disabilities: Implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1615–1626. <https://doi.org/10.1002/pits.22342>
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Gierczyk, M., Hornby, G. (2021). Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education. *Education Sciences*, 11(2), 85. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Góralski, A. (2009). *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa: Universitas Rediviva.
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., Rutter, M. (2009). Savant skills in autism: psychometric approaches and parental reports. *Philosophical Transaction of The Royal Society B*, 364, 1359–1367. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0328>
- Kesner, R. (2002). The Doubly Exceptional Child: A Principal's Dilemma. *Streamlined Seminar*, 20(4), 1–4.
- Lee, K.M., Olenchak, R. (2015). Individuals with a gifted/attention deficit/hyperactivity disorder diagnosis: Identification, performance, outcomes, and interventions. *Gifted Education International*, 31(3), 185–199. <https://doi.org/10.1177/02614294145307>

- 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 dzieci w narracjach rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Ozonoff, S., Dawson, G., McPartland, J. (2015). *Wysokofunkcjonujące dzieci ze spektrum autyzmu. Poradnik dla rodziców*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Pfeiffer, S.I., Foley-Nicpon, M. (2018). Knowns and unknowns about students with disabilities who also happen to be intellectually gifted. W: S.B. Kaufman (red.), *Twice Exceptional: Supporting and Educating Bright and Creative Students with Learning Difficulties* (s. 104–120). Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780190645472.003.0006
- Reis, S.M., Neu, T.W., McGuire, J.M. (1997). Case Studies of High-Ability Students with Learning Disabilities Who Have Achieved. *Exceptional Children*, 63(4), 463–479. <https://doi.org/10.1177/001440299706300403>
- Robinson, A., Shore, B.M. (2009). Best practices in gifted education. W: B.A. Kerr (red.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent* (vol. 1, s. 89–92). Thousand Oaks, CA: Corwin-Sage.
- Ronksley-Pavia, M. (2015). A Model of Twice-Exceptionality: Explaining and Defining the Apparent Paradoxical Combination of Disability and Giftedness in Childhood. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 318–340. <https://doi.org/10.1177/01623532155924>
- Savolainen, J., Mason, W., Bolen, J., Chmelka, M., Hurtig, T., Ebeling, H., Taanila, A. (2015). The path from childhood behavioural disorders to felony offending: Investigating the role of adolescent drinking, peer marginalisation and school failure. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 25, 375–388. <https://doi.org/10.1002/cbm.1931>
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/152910061141>
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2015a). Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains. *High Ability Studies*, 26(2), 195–210. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1095077>
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. (2015b). From Traditional Perspectives on Giftedness to Embracing Talent Development: A Transition Based on Scholarship in Psychological Science. *Psychologia Wychowawcza*, 8, 9–19.

TRAJECTORIES OF ABILITY DEVELOPMENT OF DOUBLY EXCEPTIONAL CHILDREN. KEYCASES ANALYSIS

Abstract

The article addresses the development of the abilities of 'doubly exceptional' individuals, i.e. those with both abilities and deficits, disorders or disabilities. This topic is relevant because inaccurate diagnoses and the lack of effective psycho-pedagogical and substantive interventions hamper support for the development of the abilities of such individuals. The study aimed to obtain characteristics of the trajectory of the development of abilities of doubly exceptional children, i.e. those with directional abilities and disorders. In a qualitative longitudinal study conducted among parents of gifted children, three critical cases were identified that meet the criteria for 'double exceptionality' (parental nominations indicating possession of directional abilities and a diagnosis of ADHD and autism spectrum disorder – Asperger's syndrome). An analysis of the trajectory of ability development according to the Mega Model categories was conducted. The results indicate

low opportunities for the development of directional abilities, typical of parents' nominations of early school-age children (musical, artistic), a common reason for which inhibitors relate to children's psychosocial characteristics and environmental constraints due to the specifics of the family and school. The study revealed the lack of support in the educational environment towards the doubly exceptional children characterised by their parents in terms of their directional predispositions. Less typical predispositions specific to a particular child (literary creativity, computer science) developed with the support of the family and the school, although not supported by objective achievements, are developed and are likely to represent, for the biographies analysed, significant reinforcement in educational and professional functioning.

Keywords: doubly exceptional children, Mega Model, parenting of doubly exceptional children

UCZEŃ ZDOLNY W PERCEPCJI NAUCZYCIELI I NAUCZYCIELEK – RAPORT Z BADAŃ

Celem artykułu jest prezentacja tematu postrzegania uczniów zdolnych przez nauczycieli szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych. Publikacja ma charakter teoretyczno-badawczy. W pierwszej części przedstawiono wybrane treści teoretyczne z obszaru identyfikacji uczniów zdolnych. W części empirycznej tekstu zaprezentowano wyniki badań sondażowych przeprowadzonych w 2021 r. wśród nauczycieli warszawskiej sieci szkół wspierających uczniów uzdolnionych. Za cel procesu badawczego określono poznanie cech, które w opinii nauczycieli i nauczycielek charakteryzują uczniów zdolnych, oraz wpływu doświadczenia zawodowego na postrzeganie uczniów zdolnych. W toku analizy badań sondażowych ujawniono kilka istotnych statystycznie różnic pomiędzy długością stażu pracy badanych nauczycieli a dokonaną przez nich oceną cech uczniów zdolnych. Przeprowadzony proces badawczy dowiódł, że doświadczenie jest ważnym czynnikiem wspierającym rzetelność nauczycielskiej identyfikacji uczniów zdolnych, jednak punktem wyjścia powinno być odpowiednie wsparcie merytoryczne.

Słowa kluczowe: identyfikacja, nauczyciel, uczeń zdolny, zdolności

Wprowadzenie

Zapisy podstaw programowych kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej oraz dla liceum, technikum i branżowej szkoły II stopnia wskazują na konieczność budowania środowiska edukacyjnego wspierającego uczniów na poziomie merytorycznym, psychologicznym i społecznym, przy jednoczesnym uwzględnieniu ich indywidualnych potrzeb. Młodzi ludzie, pod okiem nauczycieli, powinni poszerzać wiedzę o świecie, odkrywać siebie, własne możliwości i ograniczenia, a także uczyć się współzycia w grupie (Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, 2017, 2018). Na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność, aby planować działania edukacyjne i wychowawcze wspierające podopiecznych w wielu aspektach. Uczeń nie może pozostać biernym odbiorcą przekazywanych treści. We współczesnej szkole jest osobą, o której wszechstronny rozwój ma starać się nauczyciel. Aspekt dbałości o realizację indywidualnych potrzeb jest szczególnie ważny w przypadku uczniów zdolnych. Dzieci obdarzone zdolnościami różnią się od rówieśników, inaczej się uczą, potrzebują innych stymulatorów rozwoju, mają inne problemy. Wczesne zidentyfikowanie ucznia zdolnego może być ważnym filarem rozwoju jego talentów, ale przede wszystkim jest szansą na zmniejszenie ryzyka wystąpienia problemów, które mogą towarzyszyć wybitnym zdolnościom (Limont, 2016). Szkoła jest miejscem,

w którym zdolności dziecka mają szansę zostać szybko odkryte, ponieważ daje uczniom możliwość poznania różnorodnych dziedzin nauki, sztuki i sportu.

Istnieją różnorodne metody identyfikacji uczniów zdolnych, m.in. testy psychologiczne, kwestionariusze, analiza osiągnięć i ocen szkolnych, ocena specjalistów, ocena rodzicielska, ocena rówieśnicza, samoidentyfikacja, a przede wszystkim obserwacja nauczycielska. Ta ostatnia metoda jest w Polsce najczęściej stosowana (Dyrda, 2012; Eurydice, 2008; Zespół GfK Polonia, 2011; Giza, 2006; Limont, 2016; Painter, 1993), jednak zdania na temat jej skuteczności są podzielone. Po jednej stronie stoją badacze, którzy twierdzą, że jest ona rzetelną metodą identyfikacji zdolnych. Szeroka wiedza z danej dziedziny oraz wieloletnie doświadczenie pracy z uczniem zdolnym mogą sprawić, że nauczyciel trafnie rozpozna wyjątkowych uczniów i odpowiednio kieruje rozwojem ich zdolności (Painter, 1993; Limont, 2016). Po drugiej stronie mamy badaczy (Dyrda, 2012; Giza, 2006; Gołębniak, 2005; Cieślikowska, 2005), którzy opisują słabe strony nauczycielskiej identyfikacji uczniów zdolnych. Badania Teresy Gizy (2006) wykazały, że nauczyciele nie stosują profesjonalnych narzędzi identyfikacji, a przy selekcji uczniów kierują się głównie ocenami szkolnymi i wynikami konkursów, co może być niewystarczające. Beata Dyrda (2012) doszła do podobnych wniosków. Jej badania wykazały, że ponad 70 proc. nauczycieli nie umie trafnie zidentyfikować zdolności uczniów. Zbadana grupa nauczycieli w celu odkrycia zdolności podopiecznych wykorzystuje jedynie intuicję oraz potoczną wiedzę. Badania te pokazały, że w polskich szkołach nauczyciele nie najlepiej radzą sobie z identyfikacją uczniów zdolnych. Polscy badacze (Dyrda, 2012; Gołębniak, 2005; Cieślikowska, 2005) wiążą to z brakiem odpowiedniego przygotowania do pracy z uczniem zdolnym. Nauczycielskie obserwacje, idąc w parze ze słabą podstawą merytoryczną, mogą stać się nierzetelną metodą identyfikacji uczniów zdolnych.

W jednej ze swoich publikacji popieram zdanie wymienionych badaczy, wnioskując, że „[...] 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” (Bardzińska, 2022, s. 226).

Sylwetka ucznia zdolnego w literaturze przedmiotu

Literatura przedmiotu pełna jest różnorodnych, nierzadko odmiennych od siebie charakterystyk uczniów zdolnych. Przede wszystkim rozróżnia się dwa nurty określające osoby obdarzone zdolnościami. Według nurtu elitarnego osoby zdolne stanowią nieznaczny procent uczniów, są to osoby wybitne. Z kolei nurt egalitarny zakłada, że każdy uczeń jest posiadaczem zdolności w jednej bądź kilku dziedzinach. Zdolności te mogą być jedynie potencjałem, który przy odpowiednim oddziaływaniu czynników środowiskowych może zostać uaktywniony. Inaczej postrzegają uczniów zdolnych specjaliści z zakresu pedagogiki, a inaczej psychologowie. Wszyscy jednak są zgodni w twierdzeniu, że jednostki zdolne różnią się od swoich rówieśników specyficznym funkcjonowaniem poznawczym i odmiennym stylem zachowania (Sękowski, 2000).

Próby określenia cech charakteryzujących osoby zdolne podjęło się wielu badaczy. Joseph Renzullie (2005) wprowadził pojęcie *zachowań znamionujących zdolności* dla cech, które charakteryzują dzieci zdolne. Zalicza do nich: odwagę, optymistyczne postrzeganie rzeczywistości, zamiłowanie do wybranej dziedziny, wrażliwość i empatię, energię umysłową i fizyczną oraz wizję. Irena Borzym (1979) wskazała umiejętności, które najczęściej posiadają uczniowie zdolni: samodzielne myślenie, działanie, formułowanie i rozwiązywanie zadań problemowych, dążenie do szukania prostych rozwiązań, oryginalność myślenia, ponadprzeciętna motywacja. Z kolei wśród cech osobowości wskazanych przez badaczkę można znaleźć pracowitość, obowiązkowość, wytrwałość, wrażliwość, introwertyzm. Irena Tokarska (1997) twierdzi, że ucznia zdolnego cechuje satysfakcja z podejmowanych działań, ponadto bogata wyobraźnia, pomysłowość, dociekliwość, niezależność myślenia oraz poczucie humoru. Geoff Lewis (1998), badacz dziecięcych zdolności, wskazał cechy, które świadczą o posiadanych przez dziecko zdolnościach. Są to: chęć do nauki i łatwość przyswajania wiedzy, dobra pamięć, szeroka wiedza w wielu dziedzinach, ponadprzeciętna ciekawość, chęć do zgłębiania dziedziny zainteresowań, twórcza wyobraźnia, poczucie humoru, poszukiwanie nowych wyzwań i problemów do rozwiązania, bogate słownictwo, samodzielność, kontaktowość, zdolności przywódcze, empatia, intensywne wyrażanie uczuć i emocjonalność, wysokie wymagania stawiane sobie i innym, perfekcjonizm, wysoka moralność. Teresa Giza (2006) uważa, że sferę intelektualną ucznia zdolnego cechuje abstrakcja, logika, bujna wyobraźnia, dobra pamięć, długa fiksacja uwagi, umiejętność sprawnej analizy problemów, błyskotliwe rozumienie poznawanych treści oraz szybkie pojmowanie związków przyczynowo-skutkowych.

Edward Grott (2009) wskazuje, że zdolności niosą ze sobą także negatywne cechy. Uczniowie zdolni, świadomi swojej odmienności, mogą być niekontakto- wi, wycofani społecznie, ich samoocena może być niska, bywają bierni na zajęciach w szkole, nie integrują się z rówieśnikami, a przede wszystkim ukrywają swoje zdolności i potrzeby. Z kolei Wiesława Limont (2016) uważa, że uczniowie zdolni cechują się nadwrażliwością, a przeżywane przez nich emocje są zbyt intensywne. Lewis (1998, s. 30) wyróżnił kilkanaście negatywnych cech uczniów zdolnych. Są to:

- „niecierpliwość i brak tolerancji [...]”;
- brak akceptacji własnego wizerunku [...]”;
- wykorzystanie żartów albo cynizmu jako broni do krytykowania lub pokpiwania sobie z innych dzieci;
- niezdolność akceptowania opinii innych wynikająca z ignorancji lub nieustępliwości;
- upór;
- obojętność na zasady dobrego wychowania i nieuleganie autorytetom;
- hałaśliwość i pretensjonalność;
- kłótniowość;
- niechęć do współpracy lub współuczestnictwa;
- egocentryzm;
- żywy temperament;
- frustracja z powodu zbyt mało ambitnych zadań;

- poczucie wyizolowania, niezrozumienia czy niepoważnego traktowania przez innych, szczególnie dorosłych;
- poczucie zawodu z powodu niespełniania własnych oczekiwań;
- nadmierne zużycie energii na jednym polu lub w obszarze zainteresowań;
- nieumiejętność pogodzenia się z niemożnością osiągnięcia nierealnych celów”.

Mirosława Partyka (1999) tłumaczy występowanie negatywnych cech uczniów zdolnych zarówno wrażliwością układu nerwowego, jak i wpływem środowiska, które wzmacnia w uczniach zdolnych poczucie ciągłej rywalizacji i dążenia do sukcesu. Wśród tych cech wyróżnia: potrzebę imponowania w środowisku rówieśniczym, dominację, zamiłowanie do rywalizacji, niestabilność emocjonalną, nadpobudliwość, nieśmiałość, lękliwość oraz postawy agresywne. Negatywne cechy dzieci zdolnych mogą wynikać z tzw. asynchronii rozwojowej (Terrasier, za: Limont, 2016). Przyspieszony rozwój sfery intelektualnej sprawia, że uczniowieolni nie potrafią dobrze funkcjonować wśród rówieśników, są odrzuceni, zestresowani, a to prowadzi do zaburzeń sfery emocjonalnej i problemów z nauką. Uczniowie z asynchronią rozwojową powinni być objęci wyjątkową opieką nauczycieli, a w niektórych przypadkach działaniami terapeutycznymi (Limont, 2016).

Potocznie sądzi się, że uczniowieolni nie wymagają uwagi ze strony nauczyciela, ponieważ nie sprawiają problemów wychowawczych, są lubiani wśród rówieśników i z łatwością osiągają sukcesy w nauce. Naukowe doniesienia pokazują zupełnie inną stronę opieki nad uczniami zdolnymi. Uczniowieolni oprócz posiadania pozytywnych cech, które warunkują szybkie przyswajanie wiedzy oraz prawidłowe funkcjonowanie w szkole, mogą sprawiać problemy wynikające z nierównomiernego rozwoju sfery emocjonalnej i intelektualnej. Uczniowieolni mogą pracować zbyt szybko i doświadczać nudy na lekcjach, co może powodować problemy wychowawcze. Dlatego w środowisku naukowym powszechnie uważa się, że uczniowieolni mają specjalne potrzeby edukacyjne. Szybka i prawidłowa identyfikacja wyjątkowego ucznia pozwoli rozwiązać ewentualne problemy oraz wdrożyć plan rozwoju zdolności.

Założenia metodologiczne badań własnych

Przedstawione w artykule wyniki badań są częścią projektu badawczego *System diagnozowania zdolności uczniów*. Na potrzeby artykułu analizie poddano część pytań ankietowych dotyczących opinii nauczycieli na temat cech uczniów zdolnych.

Celem przeprowadzonych badań było poznanie wizerunku ucznia zdolnego, rysującego się w opiniach wybranej grupy nauczycieli. Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jakie cechy charakteryzują uczniów zdolnych w opinii badanych nauczycieli?
2. Czy wizerunek ucznia zdolnego w oczach badanych nauczycieli różni się od tego przedstawianego w literaturze naukowej?
3. Czy staż pracy i związane z nim doświadczenie zawodowe badanych nauczycieli jest czynnikiem różnicującym postrzeganie cech uczniów zdolnych?

Aby uzyskać odpowiedzi na postawione pytania, przeprowadzono sondaż diagnostyczny wśród nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych,

które zostały odznaczone certyfikatem prezydenta m.st. Warszawy WARS i SAWA. Wybór szkół do badania był celowy. Certyfikat WARS i SAWA jest potwierdzeniem wysokiego poziomu opieki nad uczniami zdolnymi. Przyznawany jest w ramach programu WARS i SAWA, wchodzącego w skład Warszawskiego Systemu Wspierania Uzdolnionych. W ramach programu prowadzi się wiele działań wspierających uczniów uzdolnionych. Jednym z nich jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli, m.in. poprzez rozwijanie ich wiedzy. W związku z tym założono, że wybrani nauczyciele posiadają wiedzę o uczniu zdolnym, a czynnikiem różnicującym badanych jest ich staż pracy. Chodziło o sprawdzenie, czy są jakiegokolwiek różnice w postrzeganiu uczniów zdolnych w zależności od długości stażu pracy nauczyciela.

Narzędzie badawcze

We właściwej części kwestionariusza ankiety sformułowano trzy grupy pytań dotyczących nauczycielskich opinii o cechach uczniów zdolnych: cechy osobowości, cechy intelektu oraz cechy negatywne. W wyborze cech kierowano się ich występowaniem w literaturze naukowej. Zadaniem badanych nauczycieli była ocena, które z wymienionych cech najbardziej charakteryzują uczniów zdolnych. Ocena dokonywana była poprzez wskazanie cyfry od 1 do 5, gdzie: 1 – w ogóle nie charakteryzuje, 2 – raczej nie charakteryzuje, 3 – ani tak, ani nie, 4 – raczej charakteryzuje, 5 – zdecydowanie charakteryzuje.

Wyniki procesu badawczego

W badaniach ankietowych wzięło udział 296 nauczycieli, w tym 244 pracujących w szkołach podstawowych i 52 osoby ze szkół ponadpodstawowych. Pozyskany materiał empiryczny przedstawia grupę mocno zróżnicowaną. W badaniu wzięło udział 278 kobiet oraz 18 mężczyzn. Wśród badanych dwie duże grupy stanowiły osoby w wieku powyżej 50 lat (113 osób) oraz osoby w grupie wiekowej 40–49 lat (110 osób). W przedziale wiekowym 31–39 lat zarejestrowano 56 osób. Najmniej liczną grupą badanych były osoby w wieku poniżej 30 lat (17 osób). Średni staż pracy badanych nauczycieli wyniósł 20,3 roku, w tym najdłuższy staż to 45 lat, a najkrótszy – poniżej roku (tabela 1).

Tabela 1. Staż pracy badanych nauczycieli

Staż pracy	N	%
1–15 lat	102	34,460
16–25 lat	95	32,095
26–35 lat	78	26,350
36–45 lat	21	7,095
Razem	296	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Spośród wymienionych w ankiecie cech osobowości uczniów zdolnych badani nauczyciele najczęściej wskazali na: ciekawość poznawczą (4,588), samodzielność myślenia i działania (4,538) oraz wysoką motywację (4,371) jako na cechy zdecydowanie charakteryzujące wskazanych uczniów. Najniżej oceniono to, że uczniowie zdolni mogą być lubiani w grupie (2,993) – wielu badanych nie miało zdania na ten temat (tabela 2).

Tabela 2. Cechy osobowości ucznia zdolnego w opinii badanych nauczycieli

Cechy osobowości uczniów zdolnych	Odpowiedzi					Średnia liczba punktów	Miejsce cechy w rankingu
	1 – w ogóle nie charakteryzuje	2 – raczej nie charakteryzuje	3 – ani tak, ani nie	4 – raczej charakteryzuje	5 – zdecydowanie charakteryzuje		
Ciekawość poznawcza	2	1	9	88	184	4,588	1
Samodzielność myślenia i działania	1	3	13	95	178	4,538	2
Wysoka motywacja	2	7	27	95	152	4,371	3
Otwartość na nowe doświadczenia	3	4	30	118	128	4,286	4
Wytrwałość	0	17	39	107	115	4,151	5
Pracowitość	3	17	52	90	120	4,089	6
Niezależność	1	10	49	121	90	4,066	7
Silna wola	1	12	57	105	99	4,055	8
Dojrzałość	4	20	63	115	76	3,860	9
Wrażliwość	6	24	58	114	74	3,819	10
Zamiłowanie do czytania	4	25	66	112	69	3,786	11
Wysoka samoocena	6	26	75	110	58	3,684	12
Samokrytycyzm	2	44	67	124	37	3,547	13
Odporność na stres	9	66	80	85	35	3,258	14
Lubiani w grupie	12	63	119	75	5	2,993	15

Źródło: opracowanie własne.

Cechy intelektu, które w opinii badanych są uważane za zdecydowanie charakteryzujące uczniów zdolnych to: łatwość uczenia się (4,491), logiczne myślenie (4,469), spostrzegawczość (4,463). Nisko w rankingu znalazły się cechy: szerokie i głębokie zainteresowania (4,075) oraz wysoki poziom IQ (4,123). Najniżej nauczyciele ocenili długie skupianie uwagi (3,757) i bogate słownictwo (3,894). Tu średnia odpowiedź badanych brzmiała „ani tak, ani nie” (tabela 3).

Tabela 3. Cechy intelektu ucznia zdolnego w opinii badanych nauczycieli

Cechy intelektu uczniów zdolnych	Odpowiedzi					Średnia liczba punktów	Miejsce cechy w rankingu
	1 – w ogóle nie charakteryzuje	2 – raczej nie charakteryzuje	3 – ani tak, ani nie	4 – raczej charakteryzuje	5 – zdecydowanie charakteryzuje		
Łatwość uczenia się	0	4	17	100	166	4,491	1
Logiczne myślenie	2	3	16	105	164	4,469	2
Spostrzegawczość	1	2	22	97	159	4,463	3
Pomysłowość	1	5	18	98	156	4,450	4
Szybkość procesów myślowych	3	3	21	106	153	4,409	5
Abstrakcyjne myślenie	2	3	26	105	146	4,383	6
Twórcza wyobraźnia	1	7	26	100	151	4,379	7
Analityczne myślenie	1	4	27	108	139	4,362	8
Pojemna pamięć	3	2	21	128	127	4,331	9
Sprawność formułowania i rozwiązywania problemów	–	5	28	122	124	4,308	10
Wysoki poziom IQ	2	9	47	114	105	4,123	11
Szerokie i głębokie zainteresowania	2	17	47	105	108	4,075	12
Bogate słownictwo	3	24	56	117	83	3,894	13
Długie skupianie uwagi	4	29	71	98	74	3,757	14

Źródło: opracowanie własne.

Ocena negatywnych cech uczniów zdolnych była dla badanej grupy nauczycieli dość trudnym zadaniem. Tu badani najczęściej wybierali odpowiedź „ani tak, ani nie” oraz „raczej nie”, co zaniżyło średnią liczbę punktów przyznawanych poszczególnym cechom. Najwyżej oceniono: przesadny perfekcjonizm (3,177), egoizm lub egocentryzm (2,877) oraz dominację w grupie (2,877), warto jednak zwrócić uwagę, że ankietowani wybierali najczęściej odpowiedzi: „ani tak, ani nie” oraz „raczej nie”. Za cechy najmniej charakterystyczne dla uczniów zdolnych zostały uznane: agresywność (2,125), nadpobudliwość (2,580) i niedostosowanie społeczne (2,587) (tabela 4).

Tabela 4. Negatywne cechy ucznia zdolnego w opinii badanych nauczycieli

Negatywne cechy uczniów zdolnych	Odpowiedzi					Średnia liczba punktów	Miejsce cechy w rankingu
	1 – w ogóle nie charakteryzuje	2 – raczej nie charakteryzuje	3 – ani tak, ani nie	4 – raczej charakteryzuje	5 – zdecydowanie charakteryzuje		
Przesadny perfekcjonizm	18	57	85	101	21	3,177	1
Egoizm lub egocentryzm	23	90	93	57	22	2,877	2
Dominacja w grupie	28	82	92	63	20	2,877	3
Introwertyczność	30	70	112	50	17	2,835	4
Nieśmiałość	33	93	107	36	10	2,631	5
Chwiejność emocjonalna	43	91	85	44	15	2,629	6
Niedostosowanie społeczne	42	102	79	46	12	2,587	7
Nadpobudliwość	49	83	95	45	9	2,580	8
Agresywność	90	88	83	12	6	2,125	9

Źródło: opracowanie własne.

W celu poznania związków pomiędzy uznawanymi przez badanych nauczycieli cechami uczniów zdolnych a stażem pracy, zastosowano procedury statystyczne pozwalające stwierdzić występowanie istotności statystycznej. Uznano graniczny poziom istotności statystycznej $p \leq 0,05$, według norm przyjętych w naukach społecznych. Zastosowano test ANNOVA jednoczynnikowa dla wielu grup, a do dalszych analiz wybrano test Bonferroniego.

W toku procesu badawczego ujawniono kilka istotnych statystycznie różnic pomiędzy stażem pracy badanych nauczycieli a dokonaną przez nich oceną cech uczniów zdolnych. Nauczyciele o dłuższym stażu pracy (powyżej 31 lat)

i większym doświadczeniu zawodowym nie byli zdecydowani co do obecności silnej woli wśród uczniów zdolnych – najczęściej wskazywali odpowiedź „ani tak, ani nie”. Tymczasem nauczyciele z krótszym stażem (1–10 lat) uważali, że ta cecha „raczej charakteryzuje” uczniów. Zaobserwowano także istotną statystycznie różnicę w ocenie twórczej wyobraźni uczniów zdolnych. Nauczyciele bardziej doświadczeni (21–30 lat pracy) wyżej ocenili tę cechę. Wraz ze zdobywanym doświadczeniem zawodowym zmienia się także sposób postrzegania przesadnego perfekcjonizmu osób zdolnych. Badani z dłuższym stażem (powyżej 31 lat) niżej ocenili tę cechę, twierdząc, że „raczej nie charakteryzuje” ona uczniów zdolnych, natomiast nauczyciele z krótszym stażem (9–20 lat) byli niezdeterminowani (tabela 5).

Tabela 5. Istotność różnic pomiędzy oceną cech uczniów zdolnych a stażem pracy nauczycieli

Cecha uczniów zdolnych	Staż pracy (średnia)	Staż pracy (średnia)	Różnica średnich	Błąd standardowy	Istotność	95% przedział ufności	
						dolna granica	górną granicą
Silna wola	1–10 lat (4,23)	od 31 lat (3,74)	0,494	0,171	0,025	0,04	0,95
Twórcza wyobraźnia	1–10 lat (4,17)	21–30 lat (4,60)	-0,428	0,128	0,006	-0,77	-0,09
Przesadny perfekcjonizm	9–20 lat (3,38)	od 31 lat (2,87)	0,512	0,186	0,037	0,02	1,01

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja wyników i podsumowanie

Dyskusja wokół obserwacji jako metody nauczycielskiej identyfikacji uczniów zdolnych dzieli badaczy na dwie grupy. Jedna grupa uważa, że dzięki doświadczeniu zawodowemu nauczyciele są w stanie trafnie rozpoznać zdolności uczniów. Druga grupa badaczy jest przekonana o nierzetelności nauczycielskiej obserwacji. Ich zdaniem powodem błędów tego procesu może być niski poziom wiedzy nauczycieli. Badania opisane w artykule przeprowadzono wśród nauczycieli i nauczycielek z warszawskiej sieci szkół wspierających uczniów uzdolnionych, którzy mieli możliwość uczestniczenia w różnego rodzaju kursach dotyczących tematyki zdolności organizowanych w ich szkołach. Zakładając, że badana grupa nauczycieli ma większą wiedzę na temat uczniów zdolnych, sprawdzono, czy na spostrzeżenie uczniów zdolnych wpływa także inny czynnik – doświadczenie.

Przeprowadzone badania ankietowe pozwoliły odpowiedzieć na wszystkie postawione pytania badawcze. Wyniki przeprowadzonego procesu badawczego wykazały, że badani nauczyciele dość dobrze znają sylwetkę ucznia zdolnego. Respondenci wskazali, które cechy najlepiej charakteryzują uczniów zdolnych.

Są to: ciekawość poznawcza, łatwość uczenia się, przesadny perfekcjonizm, a także samodzielność myślenia i działania, logiczne myślenie, egoizm i egocentryzm. Dość wysoko w rankingu znalazły się także: wysoka motywacja, spostrzegawczość, dominacja w grupie.

Wyniki przeprowadzonej ankiety porównano z cechami uczniów zdolnych, na które wskazują autorzy publikacji omawianych w części teoretycznej artykułu. W wielu przypadkach odpowiedzi badanych nauczycieli były zgodne z ustaleniami badaczy. Wysoki poziom IQ jest umiejscowiony nisko w rankingu cech uczniów zdolnych. Według respondentów inteligencja nie zawsze jest wyznacznikiem posiadanych zdolności, co pokrywa się ze zdaniem badaczy. są. Zarówno dla badanych nauczycieli, jak i dla naukowców cechami charakteryzującymi uczniów zdolnych są również: ciekawość poznawcza, samodzielność myślenia i działania, wysoka motywacja, łatwość uczenia się i logiczne myślenie. Zgodność występuje także przy stwierdzeniu, że uczniowie zdolni nie są lubiani w grupie i nie są odporni na stres. Na jednym z ostatnich miejsc w rankingu cech intelektu ocenianych przez nauczycieli znalazły się szerokie i głębokie zainteresowania. Tu zdanie badanych nauczycieli na temat zainteresowań okazało się odmienne od poglądów badaczy, którzy podkreślają współwystępowanie zdolności z szeroko rozwiniętymi zainteresowaniami (Lewis, 1998; Renzullie, 2005). W ocenie negatywnych cech uczniów zdolnych także były pewne rozbieżności. Podkreślane w literaturze niedostosowanie społeczne (Grott, 2009; Limont, 2016; Partyka, 1999), według dużej grupy badanych nauczycieli nie jest cechą, która może charakteryzować ucznia zdolnego. Cechami ocenianymi przez badanych najwyżej okazały się przesadny perfekcjonizm oraz egoizm/egocentryzm, natomiast w literaturze naukowej perfekcjonizm pojawia sięzaledwie jako cecha pozytywna (Lewis, 1998), a z kolei egoizm i egocentryzm nie jest cechą przypisywaną przez badaczy uczniom zdolnym.

Analizując wyniki przeprowadzonych badań, dostrzeżono trzy cechy uczniów zdolnych, których postrzeganie zmienia się wraz ze zdobywanym doświadczeniem i stażem pracy nauczycieli. Są to: silna wola, przesadny perfekcjonizm oraz twórcza wyobraźnia. Według nauczycieli o dłuższym stażu silna wola oraz przesadny perfekcjonizm nie są cechami, które charakteryzują uczniów zdolnych. Nauczyciele o krótszym stażu uważają, że silna wola raczej jest cechą uczniów zdolnych, a na temat przesadnego perfekcjonizmu nie mają zdania. Zaobserwowano także istotną statystycznie różnicę w ocenie twórczej wyobraźni uczniów zdolnych. Nauczyciele bardziej doświadczeni wyżej ocenili tę cechę.

Przeprowadzony proces badawczy potwierdził, że doświadczenie jest ważnym czynnikiem wspierającym rzetelność nauczycielskiej identyfikacji uczniów zdolnych. Oceny cech charakteryzujących zdolnych, wskazane przez nauczycieli o dłuższym stażu pracy, okazały się bliższe poglądom badaczy. Świadczy to o nabywaniu wraz ze stażem pracy umiejętności dostrzegania u uczniów mniej oczywistych sygnałów świadczących o ich zdolnościach. Wraz ze stażem pracy powiększa się także zasób wiedzy nabywanej poprzez praktykę, jednak może to trwać zbyt długo. Punktem wyjścia w procesie przygotowania nauczycieli do identyfikacji uczniów zdolnych w szkole powinno być zaopatrzenie ich

w wiedzę, pozwalającą każdemu z nich, bez względu na długość stażu, dostrzec w uczniu cechy świadczące o zdolnościach. Wyniki badań przyniosły wiele pytań, które być może będą zachętą do dalszych eksploracji w tym kierunku.

Bibliografia

- Bardzińska, D. (2022). Poszukiwanie właściwej strategii diagnozowania zdolności uczniów. W: M. Romaniuk, M. Jabłonowska (red.), *Zdolności i twórczość. Koncepcje. Badania. Praktyka* (s. 217–228). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Borzym, I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa: PWN.
- 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* (s. 195–211). 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*, <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/7de9cb30-5138-4a0a-a574-cd55ef94ef36>
- Giza, T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Gołębiak, B. (2005). Edukacja nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym. W: J. Cieślikowska, W. Limont (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2: *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja* (s. 181–194). 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* (s. 40–44). Warszawa: Universitas Rediviva.
- Lewis, G. (1998). *Jak wychować utalentowane dziecko*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Limont, W. (2005). Uczeń zdolny jako problem wychowawczy. W: J. Cieślikowska, W. Limont (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2: *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja* (s. 123–137). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Limont, W. (2016). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Painter, F. (1993). *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*. Warszawa: WSiP.
- Partyka, M. (1999). *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Renzullie, J.S. (2005). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. Pobrano z: https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).
- Rozporządzenie 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. z 2018 r. poz. 467).

- Sękowski, A. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Tokarska, I. (1997). Trening ogólnorozwojowy dla dzieci zdolnych z młodszych klas szkoły podstawowej. *Zeszyt Promocji Oświatowych, XI*. Warszawa: Wydział Oświaty Gminy Warszawa Centrum.
- Zespół GfK Polonia. (2011). *Badanie elementów systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania IDI*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

A GIFTED STUDENT IN THE PERCEPTION OF TEACHERS – RESEARCH REPORT

Abstract

The article aims to discuss the issue of how gifted students are perceived by primary and secondary school teachers. The publication has a theoretical and research character. In the first part, the author analysed the literature and current research results in identifying gifted students. The empirical part of the text presents the results of survey research conducted by the author in 2021 among teachers of the Warsaw network of schools supporting the gifted. The research process aimed to learn about the features that, in the opinion of teachers, characterise gifted students and the impact of professional experience on the perception of gifted students. The author compared the image of a gifted student presented in the literature with his image emerging from the research. The surveyed teachers' opinions about the figure of a gifted student differ only in a few aspects from the image described by the researchers. During the research process, several statistically significant differences were revealed between the length of work experience of the surveyed teachers and their assessment of the characteristics of gifted students. The literature analysis and survey research process have proven that experience is an important factor supporting the reliability of teachers' identification of gifted students. Still, the starting point should be appropriate substantive support.

Keywords: identification, teacher, gifted student, abilities

KOCHAJMY NUDE! NUDA JAKO ALTERNATYWA DLA PRZEBODŹCOWANEGO ŚWIATA WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY W KONTEKŚCIE ROZWOJU ZDOLNOŚCI

Artykuł podejmuje tematykę nudy w kontekście rozwoju zdolności, prezentując analizę literatury przedmiotu, która ukazuje nudę w sposób niejednoznaczny. Z jednej strony jest ona przedstawiana jako inhibitor zdolności oraz zagrożenie dla dobrostanu i zdrowia psychicznego, a z drugiej jako potencjalnie pozytywny element w edukacji i rozwoju uczniów zdolnych. Analiza koncentruje się na różnych definicjach i klasyfikacjach nudy, przedstawiając ją jako zjawisko wielowymiarowe, które może mieć zarówno negatywny, jak i pozytywny wpływ na kondycję ucznia zdolnego. Współczesna młodzież żyje w warunkach nadmiaru bodźców, głównie ze względu na świat cyfrowy, który wpływa na jej dobrostan społeczny, psychiczny i fizyczny. Intensywność emocji i lęków młodych związanych z życiem w mediach społecznościowych nigdy wcześniej nie miała takiej skali. Wyniki omawianych badań wskazują, że nuda może tworzyć przestrzeń dla wolnego przepływu myśli, autorefleksji, twórczego myślenia i głębszego poznania siebie, kontrastując z negatywnymi aspektami ciągłej stymulacji. Konkluzją artykułu jest stwierdzenie, że poza zabiciem nudy lub zanudzeniem się na śmierć może istnieć trzecia droga. Nowa perspektywa wykorzystania nudy w kontekście edukacyjnym sugeruje, że zamiast jej eliminacji, można ją docenić i wykorzystać jako katalizator rozwoju ucznia zdolnego. Artykuł zachęca do przełamania konwencjonalnych podejść do edukacji uczniów zdolnych, eksploracji i akceptacji nudy jako integralnej części procesu uczenia się i rozwoju, stanowiącej alternatywę dla przepełnionego bodźcami świata.

Słowa kluczowe: nuda, rozwój zdolności, edukacja zdolnych, autorefleksja, twórcze myślenie

Wprowadzenie

Paradoksalnie, we współczesnym, przebudźcowanym świecie „umieramy z nudów”, „zanudzamy się na śmierć” lub szukamy strategii „zabijania nudy” (Bralczyk, 2018). Jak to możliwe, że nuda – prezentowana jako przeciwieństwo ciekawości i pożądanej kompetencji przyszłości, jaką jest kreatywność – jest wszechobecna?

Michał Chruszczewski (2020) pisze o pandemii nudy, a system edukacji opisywany jest jako „fabryka nudy” (Motyl, 2014). Nuda stanowi edukacyjną barierę rozwojową i temat tabu (Kazimierczyk, 2021), jest ukrytym elementem doświadczenia nauki (Finkielsztein, 2016). Jednocześnie Krzysztof Schmidt zwraca uwagę, że nuda nie stanowi ważnego przedmiotu dociekań polskich pedagogów akademickich, praktyków czy psychologów, mimo że jest stymulatorem patologicznych zachowań (2013). Nuda szkolna, uważana za poważne ryzyko dla rozwoju zdolnych uczniów, skłania rodziców do kompensowania niedostatków

systemu edukacyjnego poprzez organizowanie dla ich dzieci dodatkowych zajęć pozaszkolnych. Powstają fundacje do walki z nudą i stowarzyszenia powołane, aby ją zabić. Ale czy walka z nudą jest jedynym logicznym rozwiązaniem? Niekoniecznie. Maria Mach oraz Marcin Braun (2012) – dawni stypendyści, a dziś prowadzący zajęcia dla uczniów wybitnie zdolnych w ramach działań realizowanych przez stowarzyszenie Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci – w poradniku dla nauczycieli i rodziców uczniów zdolnych pokazują, że na nudę w świecie doświadczeń ucznia zdolnego można jednak spojrzeć inaczej.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz wyników badań spróbuję odpowiedzieć na pytanie, jakie znaczenie może mieć nuda dla rozwoju i uczenia się ucznia zdolnego. Przegląd koncentruje się na definicjach i klasyfikacjach, które ujawniają różnorodne oblicza i potencjały nudy w odniesieniu do rozwoju twórczego ucznia zdolnego. Z uwagi na złożoność tematu oraz ograniczoną objętość tekstu, artykuł ma charakter jedynie wstępnego rozpoznania tego zagadnienia.

Definicje i klasyfikacje nudy

Zdaniem Szmidta (2013) nuda jest zjawiskiem, z którym walczymy na różne sposoby, definiując je jako określenie powiązane z biedą, nędzą, brakiem, pustką. „Nuda staje się charakterystycznym stanem kultury współczesnej i jednocześnie problemem pedagogicznym, ponieważ wydaje się skutkiem wielu niedociągnięć wychowawczych i dydaktycznych, a zarazem przyczyną – jako stymulator – mniej lub bardziej patologicznych zachowań dzieci i młodzieży” (Szmidt, 2013, s. 36). Takie ujęcie problemu oddaje negatywne oddziaływanie zjawiska na rozwój młodych osób, obarczając jednocześnie winą za ten stan osoby dorosłe.

Analizując literaturę przedmiotu, wyróżnić można różnorodne typologie nudy, od prostych dwupodziałowych, gdzie nuda definiowana jest jako zjawisko codzienne uwarunkowane czynnikami zewnętrznymi lub doświadczenie długotrwałe i egzystencjalny (Szmidt, 2020), po pięciopodziałową typologię wskazującą na dynamiczny i narastający charakter tego doświadczenia (Goetz i in., 2014). Szmidt (2013) proponuje typologię opisującą trzy rodzaje nudy:

- 1) nudę zwyczajną – powiązaną z okolicznościami, sytuacją monotonna, pozbawioną bodźców, jałową;
- 2) nudę z przesytu – będącą skutkiem nadmiaru połączonego z monotonią, która wynika z przeżywania w nadmiarze ciągle tych samych elementów, treści, bodźców;
- 3) nudę egzystencjalną – wynikającą z wewnętrznego poczucia pustki, braku relacji z drugim człowiekiem, brakiem poczucia sensu, łączoną z depresją.

Nuda sytuacyjna i nuda z przesytu kategoryzowane są jako nuda codzienna, zwykła. Natomiast nuda egzystencjalna wskazywana jest jako czynnik generujący zachowania patologiczne i potencjalnie niebezpieczne (Szmidt, 2013). W tym kontekście Szmidt poszukuje odpowiedzi na pytania, jak możemy walczyć z nudą, jak można się jej pozbyć, jak ją zwalczyć, a nawet zabić. Podobny podział przyjmuje Finkielsztejn (2016), który wyróżnia nudę sytuacyjną, powiązaną z cechami osobowymi, oraz nudę mającą charakter chroniczny, bliską definicji nudy egzystencjalnej według Szmidta (2013).

Inną klasyfikację nudy, pokazującą jej bardziej zróżnicowany i dynamiczny charakter, proponują badacze niemieccy (Goetz i in., 2014). Wyróżniają oni pięć rodzajów nudy:

- 1) obojętną (ang. *indifferent boredom*) – najbliższą krańcowi spokojnemu i zbliżonemu do: wartości pozytywnych, swoistego wycofania i relaksu;
- 2) regulacyjną (ang. *calibrating boredom*) – cechującą się znużeniem, choć zarażeniem wyższym stopniem pobudzenia;
- 3) poszukującą/badawczą (ang. *searching boredom*) – wypełnioną niepokojem prowadzącym do pobudzenia chęci poszukiwania zmiany;
- 4) reagującą (ang. *reactant boredom*) – o wysokim stopniu niepokoju, rozdrażnienia i negatywnych emocji, które powodują chęć ucieczki;
- 5) nudę apatyczną (ang. *apathetic boredom*) – cechującą się najwyższym natężeniem emocji negatywnych, przy jednoczesnej niskiej wartości poziomu pobudzenia.

Ten rodzaj nudy powiązany jest ze stanami głębokiego niepokoju i jednocześnie poczucia bezradności, które mogą prowadzić do stanów depresyjnych.

Z jednej strony badacze przedstawiają nudę jako istotny problem pedagogiczny (Szmidt, 2013) i zwracają uwagę na jej znaczenie jako sygnału o kondycji psychicznej w danej sytuacji (Elpidorou, 2014). Z drugiej strony nuda opisywana jest jako katalizator zmiany, emocja zachęcająca do poszukiwania nowych doświadczeń i sensów (Bench, Lench, 2013) lub przestrzeń rozwoju „próżni uruchamiającej ciekawość” (Braun, Mach, 2012, s. 44) i kreatywnej eksploracji (Wieczorek, 2022). Te ścieżki poszukiwań pozwalają na ujawnienie potencjału nudy jako przestrzeni, która nie tylko wiąże się z patologią i zagrożeniem, które należy zwalczać, lecz może także stanowić pozytywną alternatywę dla przebudźcowanego świata, dla rozwoju i uczenia się, szczególnie osób zdolnych, o szczególnych potrzebach edukacyjnych.

Wybrane badania na temat nudy

Polska szkoła opisywana jest jako przestrzeń nierozzerwalnie związana z nudą, będącą elementem systemu edukacji (Motyl, 2014). Zjawisko to widoczne jest również w analizach badaczy z innych krajów. Wyniki badania przeprowadzonego w ośmiu państwach, na próbie ponad 75 000 uczniów, pokazują, że nuda jest zjawiskiem wszechobecnym oraz o wysokim natężeniu (Borgonovi, Pokropek, Pokropek, 2023). Na przykład w Irlandii aż 85% uczniów w wieku 15 lat zadeklarowało, że odczuwa niewielką, znaczącą lub ekstremalnie intensywną nudę podczas odrabiania prac domowych, 81% w czasie lekcji matematyki, a 71% podczas zajęć językowych. Dla porównania 84% zadeklarowało, że nie nudziło się w czasie ostatniego spotkania z przyjaciółmi. I jest to wynik nieodbiegający od wyników badań przeprowadzonych w pozostałych krajach: Bułgarii, Gruzji, Hiszpanii, Hongkongu, Meksyku, Panamie oraz Serbii (Borgonovi, Pokropek, Pokropek, 2023).

Zjawisko nudy nie omija też żadnego z etapów edukacji, poziomu zdolności czy płci. Nuda jest już widoczna w szkole podstawowej, gdzie częściej dotyczy dzieci szczególnie zdolne lub te z deficytami niż osoby przeciętnie zainteresowane uczeniem się (Golle i in., 2022). W Norwegii, kraju o wyróżniającym się w rankingach systemie edukacji, na etapie szkoły średniej uczniowie

nieprzeciętnie zdolni doświadczają nudy, ponieważ system i nauczyciele nie są przygotowani na ich wsparcie (Lenvik, Hesjedal, Jones, 2021). W badaniu jakościowym (Finkielsztein, 2017), które jest kontynuacją badania percepcji nudy na zajęciach uniwersyteckich studentów Uniwersytetu Warszawskiego, doświadczanie nudy deklarują zarówno studenci, jak i pracownicy naukowo-dydaktyczni. Jako pierwsza powiązana z nudą wskazywana była działalność organizacyjno-administracyjna, a na drugim miejscu znalazła się działalność dydaktyczna. W sytuacji edukacyjnej działa sprzężenie zwrotne – gdy nudzą się studenci, wykładowca też odczuwa nudę, a gdy studenci widzą brak zaangażowania nauczyciela, powoduje to obniżenie ich motywacji (Finkielsztein, 2017). Nuda dotyczy zarówno uczniów z deficytami, którzy doświadczają jej w obliczu nadmiaru bodźców, jak i uczniów zdolnych, nieotrzymujących ich w wystarczającej ilości (Preckel, Gotz, Frenzel, 2010). Wyniki badań, które prowadzili Dirk Tempelaar i Alexandra Niculescu (2023), uwiaryściły statystycznie istotną różnicę w intensywności doświadczania nudy wśród osób studenckich o różnej płci – średni poziom doświadczania nudy u mężczyzn jest o 10% wyższy niż u kobiet, ale za tymi średnimi kryje się duże zróżnicowanie indywidualnych wskazań, co implikuje, że płeć wyjaśnia nie więcej niż 3,8% zmienności nudy.

Nuda uznawana jest za zjawisko powszechne. Mihály Csíkszentmihályi (2008) już w latach 90. XX w. zwracał uwagę na to, że żyjąc w środowisku oszalałym nadmiarem bodźców i możliwości, frustracja i nuda towarzyszą nam codziennie, są obecne w różnych obszarach świata oraz na każdym z etapów edukacji formalnej. Nuda nie omija ani uczniów, ani nauczycieli. Jest edukacyjnym doświadczeniem o charakterze egalitarnym, obecnym w płynnej, niepewnej i przepełnionej bodźcami rzeczywistości.

Przebodźcowanie młodzieży

Życie prywatne młodych ludzi cechuje nadmiar bodźców, a zarazem nasilający się lęk przed sytuacją, w której ominie ich ważna informacja na temat życia społecznego (ang. *fear of missing out*, FOMO). Według najnowszych badań NASK „Nastolatki 3.0”, osoby nastoletnie spędzają w internecie średnio 5 godzin i 36 minut w dni powszechne oraz 6 godzin i 16 minut w weekendy. Świat medialny charakteryzuje się wysokim poziomem intensywności, odciąga od pasji, wzmacnia negatywne emocje, przeciąża system nerwowy bodźcami mającymi wpływ na psychikę. Dodatkowo media mogą być także „poważnym inhibitorem rozwoju zdolności, gdyż stanowią poważną konkurencję w aktywnościach wybieranych przez młode osoby” (Łukasiewicz-Wieleba, 2021).

Internet jest integralną częścią życia młodych ludzi. Młodzi, doświadczając lęku, że coś istotnego ich ominie, mierzą się jednocześnie z poczuciem samotności. Aż 68,4% przyznaje, że problemem w internecie jest mowa nienawiści, choć zarazem 43,7% korzysta z portali społecznościowych po to, aby poczuć się lepiej. Troska o higienę cyfrową życia codziennego stanowi ogromne wyzwanie zarówno dla opiekunów (którzy – jak podaje raport NASK – nie doszacowują ilościowo i jakościowo skali wpływu mediów społecznościowych na dobrostan dzieci i młodzieży), jak i młodzieży, która wystawiona jest na niespotykaną

wcześniej intensywność bodźców głęboko poruszających zarówno fizycznie, jak i psychicznie (Lange, 2021).

Ten obraz warto umieścić w szerszym kontekście kondycji psychicznej współczesnej młodzieży, która od pierwszego roku epidemii COVID-19 stopniowo się pogarsza – wzrasta liczba osób o słabej kondycji psychicznej, a spada liczba młodych osób o dobrej kondycji. Wśród czynników wykazujących najsilniejszą korelację ze słabą kondycją psychiczną młodzieży na pierwszym miejscu plasuje się kategoria „szkoła-nauka”, a nie pandemia czy wybuch wojny w Ukrainie. Głównym źródłem obaw uczniów jest stres związany z osiągnięciami w nauce, zbyt dużą ilością nauki, zaległościami w nauce, egzaminami (Grzelak, Żyro, 2023).

O kondycji młodzieży w sytuacji edukacyjnej dużo mówią też ostatnie wyniki badań PISA (Programme for International Student Assessment's). Dane ogólne wskazują, że umiejętności matematyczne, rozumienie tekstu oraz rozumowanie w naukach przyrodniczych plasują polskich piętnastolatków powyżej średniej, a jednocześnie 45% badanych uczniów deklaruje, że czuje nerwowość, gdy nie ma przy sobie telefonu, 50% ma problemy z motywacją, 20% doświadcza w szkole przemocy, 21% odczuwa samotność (OECD, 2023a, 2023b).

W świecie przesyconym bodźcami i lękiem przed wykluczeniem, nastawionym na szybki zysk i efektywność, to stres szkolny w połączeniu z doświadczaniem cyberprzemocy i niepowodzeniem rozmów o przeżywanych trudnościach jest największym zagrożeniem dla psychiki młodych ludzi. Antidotum może być wsparcie dorosłych i rówieśników, poczucie bezpieczeństwa i atmosfera życzliwości w klasie oraz umiejętność radzenia sobie z ilością czasu spędzanego przed komputerem – te czynniki są wymieniane jako mające pozytywny wpływ na kondycję psychiczną młodzieży (Grzelak, Żyro, 2023). Kluczowym elementem zdrowia psychicznego staje się higiena cyfrowa, która obejmuje inne niż media sposoby radzenia sobie z nudą.

Znaczenie nudy w rozwoju uczniów zdolnych

W świecie dysonansów, pomiędzy codziennym doświadczeniem nudy szkolnej a nadmiarem bodźców świata zewnętrznego, zarówno nauczyciele, jak i rodzice dzieci zdolnych usiłują harmonizować deficyty systemu edukacji poprzez wzmożone aktywności. Nauczyciele aktywizują dzieci identyfikowane w przestrzeni szkolnej jako zdolne do zajęć dodatkowych, olimpiad i konkursów (Łukasiewicz-Wieleba, 2013). Rodzice dokładają do obowiązków szkolnych zajęcia pozalekcyjne, które mają rozbudzać ciekawość i stymulować talenty młodych. Uczeń zdolny i jego opiekunowie systemowo nakłaniany są do zarządzania czasem wolnym i walki z nudą poprzez rozwijanie: zdolności analitycznych, kompetencji twórczych, umiejętności naukowych, artystycznych czy ruchowych. Wszystko w ramach zajęć pozalekcyjnych, czyli w czasie „wolnym” (Knopik, 2014).

Braun i Mach (2012, s. 46) zwracają uwagę: „Rola rodziców i nauczycieli jest raczej rozsądne ograniczanie pomysłów dziecka na nowe zajęcia niż ich rozbudzanie. Inaczej jego rozwój zacznie przypominać pracę robotnika ze starego dowcipu, który tak szybko biegał z taczkami, że nie miał czasu na załadowanie ani rozładowanie cegieł”. Autorzy pokazują, że nuda może mieć pozytywny

wpływ na rozwój zdolnych uczniów i uczennic. Dowodzą, że ten brak aktywności „jest dla umysłu rodzajem niezbędnego jałowego biegu [...] zdolne dziecko musi się czasem ponudzić” (Braun, Mach, 2012, s. 44). To doświadczenie nudy pomaga błędzić myślami i docierać do obszarów, do których inaczej umysł by nie trafił. Pozorna bezczynność ukrywa intensywną pracę mózgu, który pozbawiony bodźców ma szansę odkryć nowe pola zainteresowań, skupić się na rozwiązaniu oryginalnych problemów, wymyślać własne pytania wartę eksploracji.

W przeładowanej bodźcami codzienności przestrzeń nudy stanowi szansę na odcięcie się od ich nadmiaru i prezentuje swój równoważący potencjał. To wizja daleka od opisywanego na wstępie zagrożenia czy stanu letargu, hamującego rozwój, pytania i chęć poznania nowych rzeczy czy wszelką aktywność twórczą. Inspiruje to do zadania pytania, co można zrobić, aby twórczo wykorzystać nudę jako doświadczenie pozytywne. Opisując trajektorię rozwoju osób uzdolnionych, Braun i Mach posługują się analogią do trójpółowki, czyli sposobu uprawy ziemi polegającego na podzieleniu jej na trzy pola, z których dwa są uprawiane każdego roku, a trzecie w tym czasie „odpoczywa”, aby gromadzić siły odżywcze dla lepszego wzrostu w kolejnym roku (Braun, Mach, 2012, s. 38).

Ken Robinson, promując nowy paradygmat edukacji, również wykorzystywał narracje zakorzenione w naturze dla wzmocnienia swojego przekazu o potrzebie tworzenia przestrzeni dającej szansę na wzrost organiczny. Opublikowany manifest pokazuje podobieństwo pracy edukatora z działaniem rolnika, który troszczy się o ziemię, aby umożliwić rozwój i wzrost roślin. Porównanie to pokazuje potrzebę odejścia od paradygmatu edukacji fabrycznej i skierowania się w stronę regeneracyjnego myślenia systemowego oraz wzrostu organicznego (Robinson, Robinson, 2022).

Przywołani autorzy zwracają uwagę na to, że myśląc o rozwoju ucznia zdolnego, warto brać pod uwagę jego zdrowie, emocje, relacje ze środowiskiem, czyli integralne elementy życia, które je odżywiają, zapewniając zrównoważony rozwój.

Nuda jako zjawisko wielowymiarowe

Podążając za tą narracją, odchodzimy od języka militarnego – zabijania nudy i traktowania jej jako źródła wszelkiego zła. To otwiera możliwość spojrzenia na nudę jak na zjawisko wielowymiarowe, które może mieć potencjał pozytywny. Jasne strony nudy pokazuje Andreas Elpidorou (2014). Autor wskazuje, że nuda jest sygnałem motywującym do poszukiwania nowego, istotnego celu działania, pomaga podjąć działania, aby odzyskać poczucie sensu i przekonanie o znaczeniu podejmowanych aktywności. Działa jako sygnał ostrzegawczy, a zarazem bodziec do działania. Jest informacją umożliwiającą głębszy wgląd w siebie, swoje potrzeby oraz w sytuację. Przestrzeń nudy nie jest obszarem równowagi, co sprawia, że umysł może wędrować, odkrywając nowe myśli, sytuacje czy cele (Elpidorou, 2014).

Zalety nudy jako okoliczności sprzyjające głębszej autorefleksji i pracy nad sobą, przedstawia również Krzysztof Wieczorek (2022, s. 37):

„Nie trzeba zatem bać się nudy, traktować jej jako niechciane zło konieczne i reagować coraz silniejszym zniechęceniem i odrazą na każde kolejne spotkanie

z tym doświadczeniem. Na kanwie powyższych rozważań rodzi się pokusa sparafrazowania sentencji Horacego w postaci: *taedere aude* – odważ się nudzić! albowiem dzięki otwarciu na inny niż zazwyczaj wymiar owego zjawiska odsłania się możliwość przemienienia pospolitego i uciążliwego przeżywania nudy w umiejętność inicjowania twórczej przemiany na drodze konwersacji wewnętrznej, motywowanej troską o własny rozwój”.

Chruszczewski, opisując współczesne czasy jako okres pandemii nudy, poświęca jeden rozdział swojej książki przedstawieniu jasnej strony nudy przelotnej. Píše o jej funkcji obronnej w sytuacji, która nie jest wartościowa. Zwraca uwagę, że doświadczanie nudy jest informacją negatywną, która motywuje do pozytywnej zmiany. Zwraca również uwagę, że nuda może stanowić przestrzeń do autorefleksji, która może owocować podjęciem nowego działania. Wskazuje na potencjał twórczy, przywołując Sandi Mann i Rebekah Cadman, których badania wykazały jakościowy i ilościowy przyrost twórczości osób poddanych nudnej czynności czytania książki telefonicznej (Chruszczewski, 2020, s. 202–205). Autor zgadza się, że nudę czasem warto przeżyć, a nawet znieść, bo przelotne znużenie może być mniej ważne niż efekty autorefleksji lub nowych przestrzeni, które otwiera. Z kolei Leszek Kołakowski (2022, s. 74) pisze, że nuda jest „ceną jako płacimy za to, że umiemy być ciekawi”, co jest cechą na wskroś ludzką.

Różnorodne oblicza nudy odkrywają jej pozytywny potencjał: po pierwsze, jako sygnał informacyjny o stanie emocjonalnym i sytuacji, w której się ktoś znajduje, włączając kontekst edukacyjny; po drugie, jako potencjał sprawczy, motywujący do poszukiwania zmian; po trzecie, jako potencjał regenerujący, kiedy nuda, podobnie jak głód czy czasowy post, służy jako przestrzeń oczyszczająca w przesyconym bodźcami świecie. Przestrzeń nudy ukazuje się jako katalizator zmiany, umożliwiając przejście z konwergencyjnego, logicznego i zadaniowego trybu myślenia, do dywergencyjnego i bardziej rozproszonego, który wspiera odkrywanie nowych związków i relacji między koncepcjami oraz procesami. Takie podejście sprzyja swobodnemu podążaniu za myślami; rozwija twórcze myślenie; pogłębia wgląd; stymuluje uruchomienie intuicji oraz promuje alternatywny tryb działania w świecie przepelnionym bodźcami i skoncentrowanym na efektywności.

Podsumowanie

We współczesnym świecie, cechującym się nadmiarem bodźców informacyjnych, nuda jest emocją powszechną, łączącą różne pokolenia. Ma wiele definicji i typologii, które pokazują jej zróżnicowany, dynamiczny i egalitarny charakter. Psychologowie wskazują związek podatności na nudę z podwyższonym prawdopodobieństwem problemów natury psychicznej, wyobcowania i samotności, co prowadzi do niepokojących zjawisk, m.in. depresji i różnego rodzaju uzależnień (Bench, Lench, 2013). Monotonna, powtarzalna praca, deprivacja sensoryczna wskazywana jest jako czynnik nierozzerwalnie związany z doświadczeniem nudy. Szkoła strukturalnie przesycona jest nudą (Szmidt, 2013), a w połączeniu z towarzyszącym jej poczuciem lęku jest przestrzenią daleką od idealnego doświadczenia przepływu. Dlatego przeciwdziałanie nudzie, a nawet walka z nią stały się istotnym obszarem pracy pedagogicznej, w której dominuje narracja militarna.

Mimo to system edukacji nadal tę nudę produkuje i jest ona częścią codziennych doświadczeń edukacyjnych uczniów. Autor przyznaje:

„Jak widzimy, pytania, czy nuda jest konsekwencją braku zaspokojenia, czy raczej ich nadmiaru, czy ma wyłącznie negatywną z punktu widzenia edukacji dzieci i młodzieży, czy też pozytywną funkcję – nie doczekały się jednoznacznych odpowiedzi. Zapewne jest i jednym, i drugim. W moim przekonaniu nuda jest głównie brakiem interesujących zadań do zrealizowania i problemów do rozwiązania, stanem niedostrzegania rzeczy wartych zachodu i odczuwania przesytu informacyjnego, a winą za jej wywołanie nie należy obarczać jedynie rodziców lub nauczycieli. Oczywiście, nasz biedny znudzony uczeń czy student nie jest sam sobie winny, bo w ów stan ślepoty poznawczej wpędziły go instytucje oświatowe i wszechobecne media cyfrowe. Ucząc się, dostawał problemy już odkryte i sformułowane, dowiadywał się o tym, co już zbadano, odkryto i co wiadomo na pewno w danej dziedzinie – jego zadaniem było jedynie poprawnie odpowiedzieć na zadane pytania, przywołując nie wątpliwości, ale znane fakty” (Szmidt, 2013, s. 67).

Świadomi tego rodzice oraz nauczyciele starają się równoważyć niedobory systemowe, organizując zdolnym dzieciom dodatkowe aktywności. A jak przekonują Braun i Mach (2012), osoby zdolne muszą się nudzić, aby się rozwijać, poznać siebie, pomyśleć, zaciekawić nowymi obszarami. Nuda jest ważnym doświadczeniem dla nich:

„Młody człowiek rzadko rozwija się liniowo, nieprzerwanie zwiększając swoje możliwości. Zbyt wiele czynników składa się na jego dojrzewanie. Sam rozwój zdolności intelektualnych jest bardzo nieregularny, ma swoje „przyspieszenia” i „wyhamowania”, a czasem momenty zupełnego „zastoju”. Jedne i drugie są bardzo potrzebne – pozorny zastój jest często czasem ugruntowywania zdobytych umiejętności czy elementem ożywczej dla umysłu „trójpolówki” (Braun, Mach, 2012, s. 37–38).

Obecnie młodzież mierzy się z niespotykaną przez żadne z poprzednich pokoleń intensywnością przepływu informacji, co przyczynia się do problemów natury psychicznej. Dlatego zasadne jest zwrócenie uwagi na potencjał przestrzeni braku, który może równoważyć ten nadmiar. Badacze pokazują, że nuda ma wiele wymiarów i w zależności od kontekstu może stać się antidotum na codzienny przesyt. Csíkszentmihályi (2008), kierując uwagę w stronę idealnego doświadczenia, pokazuje, że ma ono miejsce w przestrzeni pomiędzy lękiem a nudą. Nuda może stać się katalizatorem sprzyjającym rozwojowi zdolności i zwiększeniu dobrostanu, staje się elementem higieny cyfrowej i wyrazem troski o zdrowie psychiczne. Może więc zamiast zabijać nudę, oswoić ją jako przestrzeń braku, antidotum na nadmiar bodźców, których młodzi codziennie doświadczają i które szkodzą ich dobrostanowi, zdrowiu i kreatywności.

Widząc dynamiczny charakter doświadczeń nudy, warto przejść od dylematu „zabić nudę czy pokochać?” do pytania, co można zrobić, aby przestrzeń nudy stała się katalizatorem, a nie inhibitorem rozwoju talentów. Jak wykorzystać to naturalne napięcie pomiędzy przestrzenią braku a przestrzenią nadmiaru? Co dobrego dla rozwoju młodych ludzi może się wydarzyć w tym umykającym parametryzacji wolnym doświadczeniu? Jak stworzyć przestrzeń dla spontaniczności i nieoczekiwanych wydarzeń, które mogą sprzyjać rozwojowi zdolności poza

schematem? Ważne jest, aby w poszukiwaniu tych możliwości zachować równowagę i nie uczynić z projektowania przestrzeni nudy kolejnego obowiązku.

Bibliografia

- Bench, S.W., Lench H.C. (2013). On the function of boredom. *Behavioral Science*, 3(3), 459–472.
- Borgonovi, F., Pokropek, M., Pokropek, A. (2023). Relations between academic boredom, academic achievement, ICT use, and teacher enthusiasm among adolescents. *Computers and Education*, 200(1), 1–20.
- Bralczyk, J. (2018). To wszystko z nudów. *Wiedza i Życie*, 9(1005), 70. Pobrano z: <https://www.projektpulsar.pl/opinie/2104225,1,to-wszystko-z-nudow.read>
- Braun, M., Mach, M. (2012). *Zdolne dziecko. Pierwsza pomoc*. <https://fundusz.org/wp-content/uploads/2012/10/zdolne-dziecko.pdf>
- Chruszczewski, M.H. (2020). *Nuda. Ujęcie psychologiczne i humanistyczne*. Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Csikszentmihályi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins Publishing.
- Elpidorou, A. (2014). The bright side of boredom. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–4.
- Finkielsztein, M. (2016). Istotność nudy w szkole: interdyscyplinarny przegląd badań. W: V. Tanaś, W. Welskop (red.), *Edukacja w zglobalizowanym świecie* (s. 83–94). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu.
- Finkielsztein, M. (2017). Nuda w środowisku uniwersyteckim. *Edukacja*, 1(140), 108–120.
- Goetz, T., Frenzel, A., Hall, N., Nett, U., Pekrun, R., Lipnevich, A. (2014). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, 38, 401–419.
- Golle, J., Flaig, M., Jaggy, A.-K., Göllner, R. (2022). Who's bored in school? The relationships between academic boredom, general cognitive ability, and intrinsic value in math and language classes in primary school children. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1125–1149.
- Grzelak, S., Żyro, D. (2023). *Jak wspierać młodzież w niestabilnym świecie? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i ochrony zdrowia psychicznego po trudnych latach 2020–2022*. Raport oparty na wynikach badań IPZIN z lat 2021–2022 przeprowadzonych wśród ponad 80 000 uczniów, rodziców i nauczycieli. Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej. https://ipzin.org/wp-content/uploads/2023/05/Raport-2023-Jak-wspierac-mlodziez-ONLINE_1.pdf
- Kazimierczyk, I. (2021). Czy nuda w szkole może stanowić barierę w edukacji? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 53(2), 106–119. <https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.08>
- Knopik, T. (2014). *Czas wolny... od nudy. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://static.epodreczniki.pl/porta-1/f/res/RlOQoPzV7na9P/1611743259/2AJl4hEfWctS4ufA52sdmIxswNj6MWMh.pdf>
- Kołakowski, L. (2022). *Mini-wykłady o maxi-sprawach*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Lange, R. (red.). (2021). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*. Warszawa: NASK – Państwowy Instytut Badawczy. <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/5315,Raport-quotNastolatki-30quot.html>
- Lenvik, A., Hesjedal, E., Jones, L. (2021). “We Want to Be Educated!” A Thematic Analysis of Gifted Students’ Views on Education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 41(3), 219–238.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2013). Szkoła i nauczyciele wobec uczniów zdolnych. Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych. W: M. Jabłonowska (red.), *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych* (s. 147–162). Warszawa: Universitas Rediviva.

- Lukasiewicz-Wieleba, J. (2021). Nowe technologie w edukacji uczniów zdolnych. W: A. Klimska, M. Klimski (red.), *Przyszłość polskiej szkoły. Alert pedagogiczny* (s. 80–92). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Motyl, K. (2014). O szkole jako fabryce nudy i śmiechu. *Podstawy Edukacji*, 7, 141–165.
- OECD. (2023a). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023b). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. Paris: PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Preckel, F., Gotz, T., Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451–472.
- Robinson, K.S., Robinson, K. (2022). *Imagine If...: Creating the Future for Us All*. London: Penguin Books.
- Szmidt, K. (2013). Nuda jako problem pedagogiczny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 63(3), 55–69.
- Szmidt, K. (2020). *Pedagogika twórczości*. Sopot: GWP.
- Tempelaar, D., Niculescu, A. (2023). Academic boredom(s): a person-centered investigation. *Frontiers in Sociology*, 8, 1–16.
- Wieczorek, K. (2022). Jak nudzić się umiejętnie? Refleksja na motywach myśli F. Nietschego, E. Ciorana, J. Brodskiego i M. Archer. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 43(2), 25–38.

**LET'S LOVE BOREDOM! BOREDOM AS AN ALTERNATIVE FOR THE
OVERSTIMULATED WORLD OF CONTEMPORARY YOUTH IN THE CONTEXT
OF TALENT DEVELOPMENT**

Abstract

This article addresses the topic of boredom in the context of skill development, presenting an analysis of the subject literature that presents boredom ambiguously. On one hand, it is depicted as an inhibitor of abilities and a threat to well-being and mental health, and on the other, as a potentially positive element in the education and development of the gifted. The analysis focuses on various definitions and classifications of boredom, presenting it as a multidimensional phenomenon that can have both negative and positive impacts on the condition of the gifted student. Modern youth live in conditions of stimulus overload, mainly due to the digital world, which affects their social, psychological, and physical well-being. The intensity of emotions and fears amongst the young related to living on social media has never been so intense. The results of the discussed studies indicate that boredom can serve as a free space for deeper self-knowledge, a space for the free flow of thoughts, self-reflection, and creative thinking, contrasting with the negative aspects of continuous stimulation. The article concludes that there may be a third way beyond killing or dying of boredom. A new perspective on the use of boredom in the educational context suggests that boredom can be appreciated and utilised as a catalyst for the development of the gifted student instead of eliminating it. The article encourages breaking away from conventional approaches to gifted education, exploring and accepting boredom as an integral part of the learning and development process, and offering an alternative to the stimulus-saturated world.

Keywords: boredom, skill development, gifted education, self-reflection, creative thinking

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

KATARZYNA PARYS
<https://orcid.org/0000-0001-6069-7805>
katarzyna.parys@ujk.edu.pl
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0054.5272
Data wpływu: 19.01.2024
Data przyjęcia: 12.02.2024

DOKTOR JAN PILECKI (1935–2023)



W dniu 15 czerwca 2023 roku zmarł Jan Pilecki, doktor nauk humanistycznych, pedagog specjalny, uczeń i kontynuator myśli profesor Marii Grzegorzewskiej, który w trakcie wieloletniej pracy zawodowej z zamiłowaniem i zaangażowaniem współtworzył krakowską pedagogikę specjalną.

Jan Pilecki urodził się 11 stycznia 1935 roku na Rzeszowszczyźnie, we wsi Gwoźnica Górna, gdzie spędził lata dzieciństwa i uzyskał wykształcenie podstawowe. Wraz z dalszą edukacją i podejmowaniem kolejnych wyzwań zawodowych był zmuszony zmieniać miejsce zamieszkania, stopniowo oddalał się od swej rodzinnej wioski, której jednak tak naprawdę nigdy nie opuścił. To tutaj w domku letniskowym do ostatnich lat swego życia spędzał urlopy i wolne chwile, z oddaniem i radością pracował w ogrodzie pełnym kwiatów dopóki stan zdrowia pozwalał na aktywności tego rodzaju. Wracając w rodzinne strony, umacniał relacje z bliskimi, organizował okolicznościowe spotkania towarzyskie i zjazdy rodzinne. Pielęgnował wspomnienia i troszczył się o budowanie poczucia wspólnoty rodowej, bliskości między kolejnymi pokoleniami. Dbał o podtrzymywanie kontaktów społecznych, był towarzyski, umiał budować silną więź z drugim człowiekiem. Trafnie zatem wybrał zawód, w którym niezwykłą rolę odgrywają dobrze rozwinięte umiejętności interpersonalne i szacunek do drugiego człowieka.

Przygotowanie do pracy nauczycielskiej rozpoczął od Liceum Pedagogicznego w Rzeszowie (1951–1955), by następnie wiedzę i umiejętności zgłębiać w Studium Nauczycielskim w Raciborzu (1957–1960), Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (1961–1963), Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (1964–1968).

Całe swoje życie zawodowe związał z edukacją, pełniąc różne funkcje w placówkach oświatowych. Na pierwszym etapie obranej drogi zawodowej (1955–1961) realizował zadania nauczycielskie w kolejnych wiejskich szkołach podstawowych, do których kierowały go władze oświatowe. Początkowo został oddelegowany do placówek na Opolszczyźnie (Charbielin i Nowy Las), a następnie w 1958 r. powrócił do rodzinnej Gwoźnicy Górnej, znajdując zatrudnienie w szkole, w której przed laty sam zdobył elementarne wykształcenie. Uczył historii, języka polskiego, prowadził także zajęcia z wychowania fizycznego. Z ambicją i zapałem realizował zadania nauczycielskie, podejmował działania, które wzbogacały

doświadczenia uczniów, ożywiały szkolną codzienność. Jednym z takich wydarzeń, które bez wątpienia zapadło w pamięci uczniów, nauczycieli, a także mieszkańców lokalnej społeczności było spotkanie z Julianem Przybosiem, urodzonym w pobliskiej Gwoźnicy Dolnej, którą niejednokrotnie przywoływał w swej twórczości (fot. 1). Wspominając tamto wydarzenie, Jan Pilecki (2023) wylicza motywy, którymi się kierował zapraszając poetę w rodzinne strony. Poza chęcią urozmaicenia procesu nauczania, pokazania uczniom, że literatura nie jest czymś martwym i nudnym, ale że wyrasta z życia tych, którzy ją tworzą, niemniej ważne było rozbudzanie w młodych ludziach potrzeby odkrywania i ujawniania swych talentów, a także dumy z miejsca pochodzenia.



Fot. 1. Julian Przyboś i Jan Pilecki wraz z uczennicami Szkoły Podstawowej w Gwoźnicy Górnej

Realizując obowiązki nauczyciela w gwoźnickiej szkole, Jan Pilecki spotkał się z problemem edukacji dziecka niepełnosprawnego. Jeden z jego uczniów, który miał wkrótce ukończyć naukę w szkole podstawowej, był osobą z niepełnosprawnością ruchową, poruszał się na wózku inwalidzkim. Jan Pilecki zastanawiał się nad znalezieniem rozwiązania, które pozwoliłoby chłopcu kontynuować kształcenie, tym bardziej że osiągał on dobre wyniki i był zainteresowany dalszą nauką. Pomysł, by wiejskie dziecko z niepełnosprawnością ruchową edukować na poziomie wykraczającym poza obowiązkowy ośmioklasowy etap edukacji, nie był w tamtych czasach ani oczywisty, ani też łatwy w realizacji. Szkoły ogólnodostępne w żadnym stopniu nie były dostosowane do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, a sieć szkół specjalnych była słabo rozbudowana. Ogromna chęć pomocy wychowankowi, poszukiwanie rozwiązania umożliwiającego kontynuację kształcenia spowodowało, że Jan Pilecki napisał do prof. Marii Grzegorzewskiej list, w którym przedstawił sytuację swego ucznia i poprosił o radę. Dzięki informacjom otrzymanym w odpowiedzi można było podjąć działania, które doprowadziły do tego, że chłopiec trafił do szkoły w Otwocku, gdzie z powodzeniem kontynuował edukację.

Nawiązanie kontaktu z Marią Grzegorzewską wyraźnie zaważyło nie tylko na losach wspomnianego ucznia, lecz wyznaczyło także dalszą drogę zawodową Jana Pileckiego. W niedługim czasie po uzyskaniu odpowiedzi na wysłany list, otrzymał on bowiem kolejną wiadomość z Warszawy. Tym razem prof. Grzegorzewska informowała o potrzebie rozwoju szkolnictwa specjalnego, konieczności przygotowania odpowiednio wykwalifikowanych kadr pedagogicznych i zachęcała do podjęcia studiów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Jan Pilecki nie zastanawiał się długo nad złożoną propozycją i w 1961 r. rozpoczął edukację w PIPS (fot. 2). Wybrał specjalność przygotowującą do pracy z dziećmi przewlekle chorymi i kalekami, a pracę dyplomową pod tytułem *Sylwetka dziecka epileptycznego* napisał pod kierunkiem prof. Marii Grzegorzewskiej.

Po ukończeniu edukacji w Warszawie (1963) i uzyskaniu dyplomu nauczyciela szkoły specjalnej został skierowany do pracy w Myślenicach w celu stworzenia Państwowego Zakładu Wychowawczego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Przez pięć lat (1963–1968) pełnił obowiązki dyrektora powstałej placówki, składającej się ze szkoły i internatu (fot. 3).



Fot. 2. Jan Pilecki w okresie studiów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie



Fot. 3. Jan Pilecki w Państwowym Zakładzie Wychowawczym dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w Myślenicach



Fot. 4. Jan Pilecki jako wizytator Kuratorium Oświaty i Wychowania podczas działań hospitacyjnych w szkole szpitalnej przy ul. Wielickiej w Krakowie

Placówka kształcenia specjalnego, którą przed laty organizował Jan Pilecki, istnieje obecnie pod nazwą Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Myślenicach, w skład którego wchodzi: ośmioletnia szkoła podstawowa, trzyletnia szkoła branżowa I stopnia, trzyletnia szkoła przysposabiająca do pracy, internat. Z oferty edukacyjnej tej placówki korzystają uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym oraz z niepełnosprawnością sprzężoną.

Kolejny etap na drodze zawodowej Jana Pileckiego wiąże się z działaniami, których zasadniczym celem było wspieranie i doskonalenie umiejętności dydaktycznych nauczycieli. W latach 1968–1972 realizował zadania metodyka i kierownika sekcji szkolnictwa specjalnego w Okręgowym Ośrodku Metodycznym w Krakowie, później (1973–1977) wizytatora-metodyka do spraw kształcenia specjalnego w krakowskim Kuratorium Oświaty i Wychowania (fot. 4), a następnie

(1977–1997) nauczyciela akademickiego w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (obecnie Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej). Początkowo był zatrudniony na stanowisku asystenta w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej, a po uzyskaniu decyzją Rady Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego stopnia naukowego doktora (1979) awansował na stanowisko adiunkta. Pracę doktorską na temat *Czynniki kształtujące aspiracje zawodowe uczniów klas V–VIII szkół podstawowych specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo* przygotował pod kierunkiem doc. dr. hab. Stefana Baścika.

Krakowska uczelnia pedagogiczna, w której wcześniej ukończył studia wyższe, uzyskując tytuł magistra nauk pedagogicznych¹, okazała się być docelowym miejscem pracy dr. Jana Pileckiego. W instytucji tej przepracował ponad dwadzieścia lat, z dużą troską i zaangażowaniem podejmując działania sprzyjające rozwojowi krakowskiej pedagogiki specjalnej. Po przekształceniu Zakładu Pedagogiki Specjalnej w Katedrę Pedagogiki Specjalnej (1982) jako pierwszy objął funkcję zastępcy kierownika jednostki (kierownikiem była wówczas doc. dr hab. Jadwiga Baran²). Ponownie funkcję tę pełnił w kadencji przypadającej na

¹ Pracę magisterską pod tytułem *Niektóre właściwości mowy i myślenia dzieci oligofrenicznych*, przygotowaną pod kierunkiem prof. Marii Przetacznikowej, obronił w 1968 r.

² Po śmierci Jadwigi Baran w 1986 r. Jan Pilecki przez krótki okres (XI–XII 1986) pełnił obowiązki kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej.

lata 1991–1994, a w ostatnim okresie pracy zawodowej (1994–1997) przyjął obowiązki kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej. Po przejściu na emeryturę nadal żywo interesował się losami jednostki, którą pozostawił w dobrej kondycji. Pielęgnował kontakty ze współpracownikami i chętnie uczestniczył w okolicznościowych spotkaniach. Wraz z pogarszającą się kondycją zdrowotną i utratą sił stopniowo rezygnował z bezpośrednich spotkań, lecz w miarę możliwości utrzymywał kontakty listowne i telefoniczne z osobami, z którymi wcześniej współpracował. Z uznaniem śledził zmiany sprzyjające umacnianiu pozycji jednostki, którą wcześniej współtworzył i o dobro której zabiegał przez wiele lat. Doceniał sukcesy byłych współpracowników i dopingował ich w zamierzeniach. Cieszył się, że trud podejmowanych działań doprowadził do przekształcenia w 2011 r. Katedry Pedagogiki Specjalnej w Instytut o tej samej nazwie.

Nie dziwi zatem fakt, że w momencie gdy w 2022 r. władze Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie podjęły decyzję o wprowadzeniu przeobrażeń prowadzących do likwidacji Instytutu Pedagogiki Specjalnej, a tym samym niszczenia dorobku wielu pokoleń pedagogów specjalnych, Jan Pilecki był jednym z sygnatariuszy, którzy wystosowali *Petycję w obronie tożsamości pedagogiki specjalnej w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. W obronie idei Universitas* (https://www.petycjeonline.com/petycja_w_obronie_tosamoci_pedagogiki_specjalnej_w_uniwersytecie_pedagogicznym_w_krakowie_w_obronie_idei_universitatis?s=93935307). Autorzy petycji wyrażali głębokie rozgoryczenie i zdecydowany sprzeciw w związku z przekształceniami, które decyzją władz Uczelni wdrażano w Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Obawiali się, że wprowadzane zmiany „odbierają autonomię pedagogom specjalnym zatrudnionym w Uniwersytecie Pedagogicznym i łamią tradycję naukowe” (tamże). Nie mogli pogodzić się z faktem, że prowadzone są niszczyielskie działania wobec jednostki budowanej i umacnianej z dużym zaangażowaniem kolejnych pokoleń, nadal potrzebnej, dobrze realizującej swe zadania, rozpoznawalnej w skali kraju, zyskującej pozytywne oceny w środowisku naukowym i wśród interesariuszy. Pomimo że petycję poparło 1115 osób, wśród nich wiele autorytetów naukowych z różnych ośrodków akademickich w kraju, a także duża liczba absolwentów potwierdzających fakt uzyskania dobrego przygotowania do pracy zawodowej, Rektor Uniwersytetu Pedagogicznego prof. dr hab. Piotr Borek zbagatelizował prośby autorów petycji o „cofnięcie decyzji dotyczącej zmian i stworzenie przestrzeni do debaty na temat kształtu Instytutu Pedagogiki Specjalnej, [...] o nieodbieranie pracownikom prawa do współdecydowania o przyszłości krakowskiej pedagogiki specjalnej” (tamże). Niewątpliwie wydarzenia rozgrywające się w Uniwersytecie Pedagogicznym, przypadające na ostatnie lata życia Jana Pileckiego, nie napawały go radością. Z niezrozumiałych powodów niszczone było to, co budował przez wiele lat z dużym oddaniem, czemu poświęcał czas, zaangażowanie i serce. Optymistyczne jest jednak to, że myśli zasiane na przestrzeni wielu lat w umysłach licznych studentów oraz przekazane im wiadomości i umiejętności mają szansę być przez nich wykorzystywane na różnych polach podejmowanej działalności.

Przygotowanie kadr na potrzeby kształcenia specjalnego i innych działań rehabilitacyjnych realizowanych w trosce o poprawę jakości funkcjonowania

osób z niepełnosprawnościami stanowiło niezwykle ważny obszar aktywności zawodowej doktora Pileckiego. Prowadził on przede wszystkim zajęcia z metodyki kształcenia osób z różnymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej, metodyki wychowania w internacie, a także seminaria dyplomowe. Był cenionym dydaktykiem, zapewniającym wysoki poziom kształcenia (Buczek i in., 2011, s. 225). Opinię tę mogę sama potwierdzić, gdyż byłam studentką dr. Jana Pileckiego. W pracy dydaktycznej przywiązywał dużą wagę do tego, by zdobywane wiadomości były poszerzane i weryfikowane poprzez praktyczne działania realizowane w różnych placówkach. Organizował wizyty w instytucjach oświatowych i pozaoświatowych zajmujących się rehabilitacją osób z niepełnosprawnościami. Stwarzał okazje ku temu, by studenci nie tylko poprzez wykład i lekturę poznawali niezbędne treści, lecz również podejmowali obserwacje, dzielili się przemyśleniami, szukali rozwiązań dostrzeganych problemów. Postura, tubalny głos, a czasami gwałtowność reakcji dr. Pileckiego w jakimś stopniu skrywały, a może nawet przekłamywały jego faktyczne atrybuty nierozpoznawalne w pierwszej chwili. Tymczasem dla osób, które miały szansę lepiej go poznać, jasne było, że charakteryzował się dużą wrażliwością i troską o innych, bezpośredniością w kontaktach. Zwracał uwagę na klimat towarzyszący spotkaniom oraz estetykę otoczenia, miłował piękno i porządek. Zawsze był punktualny, dobrze zorganizowany, udostępnił studentom materiały i książki z prywatnych zbiorów.

Doktor Jan Pilecki był przykładem Nauczyciela, „któremu nie tylko słowa są nieobojętne”³. Zarówno do słów, jak i działań przywiązywał dużą wagę. Słowa kierowane do studentów znajdowały potwierdzenie w jego czynach, które często miały większą moc oddziaływania i mocniej zapadały w pamięć.

Nie sposób zliczyć osób, które doktor Pilecki przygotowywał do zawodu pedagoga specjalnego. Byli to nie tylko krakowscy studenci zdobywający kwalifikacje zawodowe na studiach stacjonarnych, niestacjonarnych i podyplomowych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (potem Akademii Pedagogicznej), lecz także słuchacze Kolegium Nauczycielskiego w Bielsku-Białej, uczestnicy kursów kwalifikacyjnych z zakresu oligofrenopedagogiki organizowanych w ośrodkach metodycznych czy ośrodkach doskonalenia nauczycieli w Bielsku-Białej, Krakowie, Krośnie, Nowym Sączu, Oświęcimiu, Tarnowie, Rzeszowie.

Dowodem na to, że środowisko doceniało doświadczenie i wiedzę doktora Jana Pileckiego w zakresie metodyki kształcenia specjalnego, były funkcje i zadania, jakie mu powierzano. Był członkiem komisji egzaminacyjnych działających przy terenowych Oddziałach Doskonalenia Nauczycieli, które nadawały pedagogom I i II stopień specjalizacji zawodowej, uczestniczył także w egzaminach prowadzonych w Instytucie Kształcenia Nauczycieli w Warszawie, rozstrzygających o przyznaniu specjalizacji zawodowej III stopnia. Decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej pełnił funkcję recenzenta, kwalifikującego środki dydaktyczne dla potrzeb szkolnictwa specjalnego. Pracownicy placówek kształcenia

³ Jest to fragment dedykacji dla doktora Jana Pileckiego w książce napisanej przez jego studentów, a później współpracowników (Olszewski, Parys, 2016, s. 4).

specjalnego często prosili go o wygłoszenie prelekcji w trakcie posiedzeń szkoleniowych rad pedagogicznych i konferencji metodycznych organizowanych dla nauczycieli (Baran, 1987, s. 54).

W pracy naukowo-badawczej doktor Pilecki najwięcej uwagi poświęcał zagadnieniom edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. W swych publikacjach nie ograniczał się wyłącznie do zagadnień dotyczących osób z niepełnosprawnością intelektualną, podejmował również treści istotne dla pedagogiki terapeutycznej, surdopedagogiki i tyflopädagogiki. Indywidualnie lub we współpracy z innymi autorami opublikował około 90 artykułów i rozdziałów w pracach zbiorowych, a także 15 monografii, tytuły których podaję w porządku chronologicznym:

- (1978) *Rewalidacja dziecka głuchego*, ZG PZG, WSP, ZNP, Kraków.
- (1980) *Rewalidacja dzieci upośledzonych umysłowo*, WSP, ZNP, Kraków.
- (1985) *Wychowanie, kształcenie i przygotowanie do życia dzieci upośledzonych umysłowo* (współredaktorka: Jadwiga Baran), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- (1987) *60 lat w służbie dziecka specjalnej troski: materiały z sesji naukowej odbytej w dniach 21–22 marca 1986 roku w Harbutowicach*, ZNP, KOiW, ODN, WSP, Kraków.
- (1989) *Rewalidacja dzieci przewlekle chorych i kalekich – wybrane zagadnienia* (współautorka: Władysława Pilecka), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- (1991) *Aktualne trendy w nauczaniu i wychowaniu dzieci upośledzonych umysłowo* (współredaktorka: Janina Wyczęsany), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- (1992) *Wychowanie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej w internacie* (współautorki: Władysława Pilecka, Jolanta Baran), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- (1992) *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny, Zeszyt 150, Prace Pedagogiczne XIV* (współredaktor: Bożena Grochmal-Bach), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- (1995) *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej* (współredaktorka: Władysława Pilecka), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- (1996) *Problemy edukacji i rewalidacji dzieci niepełnosprawnych* (współredaktorka: Margret A. Winzer), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- (1997) *Stan badań nad kształceniem specjalnym – terażniejszość i perspektywy* (współredaktorka Alicja Rakowska), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- (1998) *Usprawnienie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- (1999) *Rehabilitacja oraz edukacja dzieci i młodzieży z dysfunkcją narządu wzroku* (współredaktor: Mieczysław Kozłowski), Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- (2000) *Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych* (współredaktor: Sławomir Olszewski), Oficyna Wydawnicza Text, Kraków.
- (2002) *Usprawnienie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym* (wydanie drugie zmienione), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.

Wielozakresowość tematyczna podejmowana w publikacjach dr. Pileckiego uzasadniona była nabytym wykształceniem (studia z zakresu pedagogiki leczniczej w PIPS, oligofrenopedagogika jako specjalność na studiach magisterskich

w krakowskiej WSP), bogatym doświadczeniem zawodowym (wizytator szkolnictwa specjalnego, wychowawca dzieci i młodzieży niewidomej i słabowidzącej w ośrodku specjalistycznym przy ul. Tynieckiej w Krakowie), współpracą podejmowaną ze specjalistami różnych subdyscyplin pedagogiki specjalnej.

Rozpowszechnianiu wiedzy i osiągnięć badawczych z zakresu pedagogiki specjalnej służyły nie tylko publikowane prace, lecz także konferencje naukowe inicjowane przez Jana Pileckiego. Lista konferencyjnych spotkań naukowych zorganizowanych pod jego przewodnictwem przedstawia się następująco:

- Konferencja Naukowa „Wychowanie, kształcenie i przygotowanie do życia dzieci upośledzonych umysłowo” (16–17.05.1984 r.);
- Ogólnopolska Konferencja Naukowa z udziałem gości zagranicznych „Aktualne trendy w nauczaniu i wychowaniu dzieci upośledzonych umysłowo” (18–20.05.1987 r.);
- Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Stan badań nad kształceniem specjalnym – terażniejszość i perspektywy” (23–27.05.1995 r.);
- Konferencja Naukowa „Pedagogika specjalna w służbie osób z dysfunkcją narządu wzroku” (1998);
- Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Pedagogika specjalna – idee, treści, rzeczywistość” (4–6.06.1999 r.).

Były to spotkania polskich i zagranicznych środowisk akademickich, umożliwiający wymianę myśli i popularyzację osiągnięć w zakresie pedagogiki specjalnej oraz współpracujących z nią dyscyplin naukowych. Na wyróżnienie zasługuje intensywna i wieloletnia współpraca, którą doktor Pilecki nawiązał w 1992 r. z Katedrą Pedagogiki Specjalnej na Uniwersytecie w Lethbridge w Kanadzie. Efektem tej współpracy były badania naukowe prowadzone przez obydwie partnerskie instytucje, opracowanie polskiej wersji Skali Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci Niepełnosprawnych autorstwa M.A. Winzer (Kossewska, 2000, s. 285–286), wyjazdy naukowo-szkoleniowe pracowników akademickich i studentów, a także międzynarodowa konferencja zorganizowana w Krakowie w 1995 r. przy udziale strony kanadyjskiej. Spotkanie to zgromadziło przedstawicieli naukowych środowisk medycznych, psychologicznych i pedagogicznych, zajmujących się problemami niepełnosprawności. W konferencji uczestniczyło 60 uczonych z zagranicznych uniwersytetów (reprezentanci 15 krajów) i 240 badaczy z Polski (Rakowska, Pilecki, 1997, s. 5). Materiały przygotowane przez autorów były publikowane w polskojęzycznych monografiach pokonferencyjnych i w czasopiśmie „Canadian Journal of Special Education”.

Doktor Pilecki wykazywał się niezwykleymi zdolnościami organizacyjnymi, umiejętnością zarządzania i współpracy z członkami komitetów przygotowujących konferencję. Jego działania prowadzone z dużym rozmachem charakteryzowały się równocześnie niezwykle starannością i troską o najdrobniejsze szczegóły. O sukcesach konferencji organizowanych pod przewodnictwem dr. Pileckiego decydował nie tylko przemyślany, bogaty program naukowy, lecz również atmosfera spotkań i ciekawa oferta wydarzeń towarzyszących obradom naukowym. Uczestnicy konferencji mieli możliwość zapoznania się z umiejętnościami uczniów z placówek kształcenia specjalnego, którzy zazwyczaj w dniu otwarcia wydarzenia naukowego prezentowali przygotowane programy artystyczne.

Niemniej ważne były spotkania towarzyskie pozwalające nawiązać kontakty przeradzające się niejednokrotnie w przyjaźnie i skutkujące dalszą współpracą. Organizatorzy starali się zapewnić gościom, niejednokrotnie przybyłym z odległych stron kraju i świata, możliwość skorzystania z oferty kulturalnej Krakowa i okolicy. Proponowano wyjścia do teatrów, muzeów oraz spaceru pozwalające poznać najciekawsze obiekty krakowskiej architektury.

Poza konferencjami naukowymi, przeznaczonymi głównie dla środowiska akademickiego, dr Pilecki jako przewodniczący⁴ krakowskiej Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP⁵ organizował regionalne sesje i konferencje szkoleniowo-naukowe, w których przede wszystkim uczestniczyli nauczyciele pracujący z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnościami, a ponadto przedstawiciele administracji państwowej zawiadujący oświatą oraz pracownicy naukowcy. Spotkania tego rodzaju były okazją do wymiany doświadczeń zgromadzonych przez środowiska zajmujące się kwestiami pedagogiki specjalnej, umożliwiały konfrontowanie osiągnięć teorii i praktyki, a także pozwalały rozważać problemy napotykane w obszarze szkolnictwa specjalnego.

Jednym z takich problemów, dostrzeganych jeszcze w latach 70. i 80. XX w. był niedobór kadry pedagogicznej wykwalifikowanej do pracy w placówkach kształcenia specjalnego. Szczególne braki kadrowe były zauważane w placówkach leczniczo-wychowawczych. W związku z tym dr Pilecki, pełniący obowiązki przewodniczącego Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP w Krakowie, wraz z kierownikiem Katedry Pedagogiki Specjalnej doc. Jadwigą Baran zainicjowali uruchomienie terenowego punktu konsultacyjnego WSP w Rabce. Do realizacji tego zamierzenia doszło w 1975 r., gdy na mocy porozumienia między WSP i władzami województwa nowosądeckiego powołano filię Katedry Pedagogiki Specjalnej. Filia ta funkcjonowała do 1984 r., realizując zadanie kształcenia w trybie zaocznym specjalistów w zakresie pedagogiki terapeutycznej.

Działalność dr. Jana Pileckiego zyskiwała uznanie, czego dowodem mogą być przyznawane mu nagrody i odznaczenia. Za wybitne osiągnięcia dydaktyczno-naukowe, organizacyjne i społeczne uhonorowany został nagrodami: Ministra Nauki, Techniki i Szkolnictwa Wyższego (1987), Ministra Edukacji Narodowej (1990), Kuratora Oświaty i Wychowania w Krakowie (1972), Rektora WSP/AP w Krakowie (1981, 1982, 1988, 1993, 1995, 1998, 2001), a także odznaczeniami państwowymi, resortowymi i regionalnymi, takimi jak: Złoty Krzyż Zasługi (1976), Medal 40-lecia PRL (1985), Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1986), Medal Pamiątkowy

⁴ Dr Jan Pilecki funkcję przewodniczącego Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP w Krakowie pełnił przez dziesięć lat.

⁵ Ogólnokrajowa Sekcja Szkolnictwa Specjalnego została utworzona przy ówczesnym Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w 1924 r., a funkcję przewodniczącej powierzono Marii Grzegorzewskiej. Po wojnie krajowa Sekcja Szkolnictwa Specjalnego ZNP wznowiła działalność 6 marca 1946 r. pod przewodnictwem Grzegorzewskiej. Równocześnie w kuratoriach okręgów szkolnych powstawały terenowe przedstawicielstwa Sekcji Szkolnictwa Specjalnego w postaci podsekcji. Jedną z pierwszych podsekcji powstała w Krakowie. Działaniu Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP, jej rodowodowi i roli w rozwoju szkolnictwa specjalnego i umacnianiu osiągnięć pedagogiki specjalnej poświęcony jest artykuł Jacka Kulbaki (2005).

Komisji Edukacji Narodowej (1973), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1994), Złota Odznaka ZNP (1974), Złota Odznaka za Pracę Społeczną dla Miasta Krakowa (1984), Złota Odznaka za Zasługi dla Ziemi Krakowskiej (1988).

W tekście przywołałam informacje odnoszące się do konkretnych faktów z życia i pracy dr. Jana Pileckiego, o których wspominają wcześniejsze publikacje (Mikrut, Wyczesany, 1996; Gasik, Pańczyk, 1997; Buczek i in., 2011; Parys, 2016). W kilku miejscach dzieliłam się własnymi opiniami dotyczącymi działalności dr. Pileckiego. Podstawą ich sformułowania jest wieloletnia znajomość z Panem Doktorem, zapoczątkowana w trakcie studiów i kontynuowana przez lata wspólnej pracy, a także po jej zakończeniu. O nieprzypadkowości mych sądów mogą zaświadczać słowa pełne wdzięczności i szacunku wobec Jana Pileckiego, zredagowane przez uczniów i współpracowników, a odczytane 26 czerwca 2023 r. podczas uroczystości pogrzebowej na Cmentarzu Rakowickim.

Drogi Panie Doktorze,

żegnając Ciebie pragniemy podziękować za wspólne lata pracy w Instytucie Pedagogiki Specjalnej, którym kierowałeś, gdy większość z nas rozpoczynała swoją karierę zawodową. Nauczyłeś nas jak ważne są w pracy takie wartości, jak uczciwość, szacunek, dla drugiego człowieka, co to znaczy być dobrym nauczycielem akademickim. Wprowadzałeś nas w arkana pracy dydaktycznej i naukowej, sprawdzałeś pierwsze pisane referaty, wspierałeś na konferencjach, nieustannie przynaglałeś do zdobywania stopni naukowych.

Dziękujemy Ci za szczerą radość z naszych sukcesów. Dziękujemy za piękny uśmiech, który rozjaśniał Twoją twarz na nasz widok. Zawsze z serdeczną troską pytałeś też co w domu, co u rodziców, małżonków i jak nasze dzieci się mają. Potrafiłeś w żartobliwej formie postawić nas do pionu kiedy była ku temu potrzeba albo też mocno wspierałeś, kiedy byliśmy pogubieni. Byłeś dla nas kimś wyjątkowym, byłeś naszym mentorem.

Dziękujemy za Twoją dobroć, która czasami miała z pozoru szorstką postać, ale zawsze wypływała z troski o nas. To, jakimi dziś jesteśmy, w dużej mierze zawdzięczamy Tobie. Szczególnie dziękujemy za wspólne świętowanie wielkanocnych spotkań, wigilii i imienin – ten wspólnie spędzony czas pozostawił w nas niezapomniane wspomnienia. Jest to wielki i nieoceniony dar otrzymany od Ciebie, za co jesteśmy wdzięczni – mamy nadzieję, że czułeś, że jesteś dla nas bardzo ważny i że bardzo Cię kochamy. Niech dobry Bóg wynagrodzi Ci wszelkie dobro, które nam dałeś.

Przyjaciele z Instytutu Pedagogiki Specjalnej

Taki był dr Jan Pilecki, taki pozostanie zapewne w pamięci wielu osób. Poza rodziną, w ostatniej drodze towarzyszyli mu liczni uczniowie, współpracownicy, przyjaciele i znajomi z różnych etapów jego życia, zaświadczając tym samym, jak ważną był dla nich postacią.

Bibliografia

Baran, J. (1987). Współpraca Katedry Pedagogiki Specjalnej WSP w Krakowie z placówkami kształcenia specjalnego. W: J. Pilecki (red.), *60 lat w służbie dziecka specjalnej troski*. Materiały z Sesji Naukowej odbytej w dniach 21–22 marca 1986 roku w Harbutowicach. Kraków: ZNP, KOiW, ODN, WSP.

- Buczek, A., Dyduch, E., Klaczak, M., Wójcik, A. (2011). Dzieje dydaktyki specjalnej. W: J.R. Paško, K. Potyrała, J. Zielińska (red.), *Dzieje dydaktyk przedmiotowych w 65-letniej tradycji Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie* (s. 225–234). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Gasik, W., Pańczyk, J. (1997). *Czołowi polscy pedagogzy specjalni oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971–1996*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Kossewska J. (2000), *Uwarunkowania postaw: nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Kulbaka, J. (2005). Działalność Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Nauczycielstwa Polskiego na rzecz kształcenia specjalnego w pierwszym dziesięcioleciu po II wojnie światowej. *Biuletyn Historii Wychowania*, 21/22, 58–74.
- Mikrut, A., Wyczęsany, J. (1996). Katedra Pedagogiki Specjalnej. W: Z. Ruta (red.), *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1982–1996* (s. 155–167). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Olszewski, S., Parys, K. (2016). *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Parys, K. (2016). Dr Jan Pilecki. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica*, 6, 28–35.
- Petycja w obronie tożsamości pedagogiki specjalnej w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. W obronie idei Universitas* (2022); https://www.petycjeonline.com/petycja_w_obronie_tosamoci_pedagogiki_specjalnej_w_uniwersytecie_pedagogicznym_w_krakowie_w_obronie_idei_universitas?s=93935307 (dostęp: 2.01.2024).
- Pilecki, J. (2023). Spotkanie z Julianem Przybosiem. *Krajobrazy*, s. 61.
- Rakowska, A., Pilecki, J. (1997). Wprowadzenie. W: A. Rakowska, J. Pilecki (red.), *Stan badań nad kształceniem specjalnym – terażniejszość i perspektywy. Prace Pedagogiczne XX* (s. 5). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Abstrakt

Doktor nauk humanistycznych Jan Pilecki, pedagog specjalny, uczeń i kontynuator myśli profesor Marii Grzegorzewskiej, całe swoje życie zawodowe związał z edukacją, pełniąc różne funkcje w placówkach oświatowych i akademickich. W latach 1977–1997 był zatrudniony w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. KEN (obecnie Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej). Był cenionym dydaktykiem, autorem kilkunastu monografii i wielu artykułów i rozdziałów w pracach zbiorowych.

Słowa kluczowe: Jan Pilecki, pedagogika specjalna, placówki oświatowe i akademickie, placówki kształcenia specjalnego, osoby z niepełnosprawnościami

Abstract

Doctor of Humanities Jan Pilecki, a special educator, student and continuator of the ideas of Professor Maria Grzegorzewska, has associated his entire professional life with education, performing various functions in educational and academic institutions. From 1977 to 1997, he was employed at the National Higher Teacher Training College (currently the University of the National Education Commission, Krakow). He was a respected teacher, the author of several monographs and many articles and chapters in collective works.

Keywords: Jan Pilecki, special pedagogy, educational and academic institutions, special education institutions, people with disabilities

XXVI OGÓLNOPOLSKA SCENA PREZENTACJI ARTYSTYCZNYCH
REALIZACJI OSPAR W AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
IM. MARII GRZEGORZEWSKIEJ W WARSZAWIE,
6 GRUDNIA 2023

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej gościła 6 grudnia 2023 r. w ramach XXVI Ogólnopolskiej Sceny Prezentacji Artystycznych OSPAR Artystów i Artystki z różnorodnych placówek wsparcia. To dobry moment, by bardziej szczegółowo opisać wydarzenie, które zaistniało w murach APS w 1996 r. jeszcze bez swojej nazwy, która „pojawiła się dopiero rok później”.

Inicjatywa była jednocześnie kontynuacją zapoczątkowanych kilka lat wcześniej na Wydziale Rewalidacji i Resocjalizacji ówczesnej Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej prezentacji artystycznych młodzieży z kilku współpracujących metodycznie ze szkołą akademicką ośrodków resocjalizacyjnych i wychowawczych (Zakładów Poprawczych z Warszawy-Falenicy, Laskowca, Zawiercia oraz ośrodków wychowawczych, w tym kilku placówek z Warszawy oraz z Michałina k. Otwocka). Ówczesny Zarząd Samorządu Studentów WSPS działający w murach pedagogicznej uczelni wyższej, wspierającej się od początku swojego istnienia mottem Patronki *Nie ma kaleki – jest Człowiek*, podjął decyzję o kontynuacji w Uczelni organizacji inicjatywy, ale ze znacznym rozszerzeniem jej formuły. Zamysłowi przyświecała idea stworzenia miejsca, gdzie wspólnie „artyści grający role dramatyczne w teatrze życia”, będąc „pokrzywdzonymi przez los osobami specjalnej troski” (wówczas używano tego sformułowania) poprzez prezentacje swoich potencjałów, zdolności, pasji, zainteresowań artystycznych mogą (być

może „choć na chwilę”) stać się „Artystami z prawdziwego zdarzenia”. Tworzona scena w zamyśle pomysłodawców miała dawać możliwość wspólnych występów uczestnikom o różnych wymiarach niepełnosprawności fizycznej i/lub intelektualnej, osobom skrzywdzonym przez los i „skazanym” przez to na pobyt w placówkach opiekuńczych (m.in. pieczy zastępczej, domach pomocy społecznej) wraz z koleżankami i kolegami przebywającymi w zakładach poprawczych czy ośrodkach wychowawczych. Inicjatywa miała stworzyć miejsce prawdziwej integracji, umożliwić pozytywną rywalizację na polu artystycznym, ukazywać uczestniczkom i uczestnikom drogę, którą można podążyć, miała być też nagrodą dla wykonawców, opiekunów, instruktorów za wkład pracy twórczej. Natomiast studentkom i studentom Uczelni miała zapewnić doskonalenie własnego warsztatu kulturotechnicznego poprzez m.in. uczestniczenie w organizacji przedsięwzięcia oraz stać się miejscem (krytycznej) obserwacji przygotowywanych przez uczestniczące placówki prezentacji scenicznych, tym samym stawać się polem dla własnych twórczych inspiracji.

Idea przedsięwzięcia

OSPAR wpisuje się z jednej strony w istotę tzw. twórczej resocjalizacji, której celem praktycznym jest przemiana tożsamości indywidualnej i społecznej nieprzystosowanej młodzieży przez stymulowanie rozwoju jej struktur twórczych,

wyposażenie w nowe indywidualne kompetencje (Konopczyński, 2010, s. 13), z drugiej zaś jest miejscem, w którym w praktyce realizują się cele kulturoterapii, będącej twórczym procesem wykorzystującym zasoby człowieka, pozwalającym mu na harmonijne łączenie zmysłów z intelektem w przeżywaniu siebie i świata, w redukowaniu napięć i otwieraniu się (za: Stasiakiewicz, 2006). Jak pisze Barbara Rozen (2010), człowiek nie przynosi na świat gotowej wiedzy o tym, kim jest, co go otacza, ani gotowych sposobów zachowania się, ale jest obdarzony różnymi dynamizmami, które popychają go do aktywności. W każdym człowieku jest niepowtarzalna tajemnica własnego losu i nadzieja na życie spełnione. Człowiek nie tyle „jest”, co „staje się” podczas swojego życia. Jego rozwój w dużym stopniu determinują warunki, w których żyje, sytuacje społeczne, które go otaczają. Te z kolei ułatwiają bądź utrudniają jednostce budowanie przekonania, że jest się „kimś, a nie czymś”, tj. tworzą bądź zaburzają kształtowanie poczucia własnej wartości, które jest jednym z najważniejszych konstruktów osobowościowych (Rozen, 2010, s. 331 i nast.). Warunkuje ono m.in. harmonijny rozwój, kształtowanie się prawidłowych relacji społecznych i postaw interpersonalnych, a także poczucie osobistego dobrostanu i szczęścia (Zbonikowski, 2011, s. 59). Dla osób z niepełnosprawnością szczególnie ważne jest zaakceptowanie siebie takim, jakim się jest, dostrzeżenie własnej wartości i pokazanie tego innym (Kaczmarska, 2017, s. 116). Stąd w ramach pracy z osobą z niepełnosprawnością należy „odkryć w niej moc”, dotrzeć i twórczo wykorzystać punkt archimedesowy (punkt siły), by dzięki temu, mimo oczywistych słabości i utrudnień powodowanych niepełnosprawnością „ocalić pełnię jej człowieczeństwa” (Kaczmarska, 2017, s. 109). Powinno się oprócz działań będących wyłącznie narzędziem np. usprawniania motorycznego, przysposobienia do zawodu lub wypełniania czasu wpleść umiejętnie poczynania rzeczywiście umożliwiające osobie z niepełnosprawnością przeżywanie

swojej podmiotowości i duchowego wymiaru egzystencji (Kaczmarska, 2017). Wśród wielu elementów składających się na życie społeczne, które sprzyjają „przeżywaniu swojej podmiotowości”, znajdują się *kultura* oraz *sztuka* (twórczość człowieka), które poprzez umiejętne, praktyczne oddziaływania w stosunku do osoby z niepełnosprawnością np. w postaci kulturoterapii (terapii poprzez sztukę) pozwalają jej na zrozumienie siebie i swojego miejsca w świecie, zdefiniowanie i określenie swojej tożsamości.

Jak piszą Agata Andrzejczuk-Giedroń i Monika Szłyk (2013), działania twórcze, a w szczególności związane z nimi zjawiska pozaartystyczne (prezentacje własnych osiągnięć przed publicznością, konfrontacja z aktywnością artystyczną innych), służą zwiększaniu zaradności osobistej oraz samodzielności w działaniu, sprzyjają nawiązywaniu więzi społecznych oraz poszerzaniu możliwości komunikacyjnych. Zdaniem Beaty Kaczmarskiej (2017, s. 123) „festiwale, przeglądy i konkursy prezentujące występy osób niepełnosprawnych podkreślają znaczenie i wpływ twórczości artystycznej na życie tych osób”. Leszek Ploch (2009, s. 2) stwierdza zaś, że imprezy artystyczne i inicjatywy kulturalne dla osób z niepełnosprawnościami i z ich udziałem są zjawiskiem coraz powszechniejszym i nie postrzega się już dziś wyłącznie jako elementu terapii zajęciowej; mają one obecnie charakter przedsięwzięć ogólnospołecznych, spełniają wymogi troski i dojrzałego szacunku dla niepełnosprawności. Osoby z niepełnosprawnością poprzez czynne uczestnictwo w festiwalach, przeglądach czy konkursach mają możliwość – na co zwraca uwagę Adam Urbaniak (2010, s. 6) – przekonać się, że też potrafią zrobić coś pożytecznego, że mimo choroby czy innych ograniczeń są lepsze od innych, chorych czy zdrowych. Starają się wygrać, ponieważ wierzą, że sobie poradzą. Poprzez występy na imprezach masowych zdrowo rywalizują w różnych kategoriach, co wpływa na: budowanie pozytywnego obrazu siebie, podwyższanie

poziomu samooceny, pobudzanie indywidualnej kreatywności, wzrost umiejętności pracy w grupie, podejmowanie zadań zespołowych. To wszystko w dużym stopniu decyduje o akceptacji ich indywidualnej niepełnosprawności oraz przyczynia się do społecznej integracji na szerszą skalę. Stąd też wśród wielu aspektów życia społecznego osób z niepełnosprawnością szczególnie ważną wydaje się być troska o powszechny rozwój ich aktywności artystycznej jako jednej z form czynnego uczestnictwa włączającego (Ploch, 2014, s. 179).

Inicjatywa OSPAR w praktyce

Scena OSPAR jest miejscem integracji, a zarazem umożliwia pozytywną rywalizację na polu artystycznym. Daje szansę nagrodzenia członków artystycznych zespołów za wkład całorocznej pracy twórczej, realizowaną często z mozołem, a zawsze z widocznym z perspektywy widowni oddaniem, przez opiekunów-instruktorów. Od 2009 r. zwycięskie placówki są wyróżniane Statuetką OSPAR, przy czym formuła Sceny przewiduje, że w imprezie „nie ma przegranych”. Wszystkie biorące udział w przeglądzie placówki są wyróżniane dyplomami oraz nagrodami rzeczowymi. Te zaś z nich, które w opinii jury zyskują szczególnie, np. zaprezentują w jakiś sposób (specyficzny dla danego typu placówki) wyrazisty twórczo i artystycznie program, są dodatkowo doceniane wyróżnieniami i nagrodami specjalnymi przyznawanymi w imieniu patronów honorowych.

Występy sceniczne artystów z różnego typu placówek wsparcia (opiekuńczych, wychowawczych i poprawczych) wspólnie na jednej dużej warszawskiej scenie dają bezcenne przeżycie dla wykonawców, a nierzadko i ich najbliższych. O tych ostatnich najlepiej świadczą słowa mamy jednej z wykonawczyń: „Jak moja córka się urodziła, lekarze powiedzieli, że nic z niej nie będzie. A teraz tańczy na scenie i piszą o niej w gazecie” („Linia Otwocka”, 16–22 grudnia 2013, s. 42). O tym, że

scena „osparowa” jest „żywa” przez cały rok, świadczy następujący cytat z odpowiedzi młodych artystów z Grupy Teatralnej „Czaplak” z Otwocka: „Na pytanie instruktorki: co dobrego Was spotkało w tym roku? – pada odpowiedź: OSPAR! – jest ona najlepszym, najpiękniejszym dowodem, że w OSPAR-ze znaleźli oni swoją drugą rodzinę. Są tam szczęśliwi i chcą to szczęście odwzajemnić, a czy nie o to właśnie w życiu chodzi?” (za: Wanda Kowalska, „Linia Otwocka”, 24 grudnia 2008, s. 35). „Zadanie stworzenia w pełni integracyjnego charakteru sceny połączyło wiele osób. Rozpalanie światła nadziei i radości w serduszkach uczestników – jak powiedziała jedna z uczestniczek – powiodło się organizatorom OSPAR-u” (za: dziennik „Życie”, 6 czerwca 2001).

Od początku zaistnienia OSPAR cieszy się dużym zainteresowaniem ze strony różnorodnych ośrodków wsparcia z całej Polski oraz studentek i studentów APS. Sprawilo to, że na przestrzeni minionych lat na scenie zaprezentowało się ponad 4500 uczestniczek i uczestników, a łącznie z publicznością w imprezie wzięło udział ponad 8000 osób. Można też pokusić się o stwierdzenie, że jest to obecnie (prawdopodobnie) jedyna tego typu impreza organizowana w przez uczelnię wyższą. Dało to swój wyraz m.in. wyróżnieniem w 2023 r. w ramach drugiej edycji konkursu o Nagrodę im. Janusza Korczaka, organizowanego w Uczelni Korczaka – Akademii Nauk Stosowanych, na który wpłynęło ponad 120 zgłoszeń z całego kraju, a Kapituła przyznała 13 nagród oraz wyróżniła 12 kolejnych laureatów. Nagrodzone zostały osoby publiczne kierujące się korczakowskimi wartościami, instytucje edukacyjne i lokalni liderzy. Wśród wyróżnionych podmiotów w kategorii „dla instytucji i organizacji kierujących się korczakowskimi wartościami” znalazł się właśnie OSPAR. Scena została również zauważona i nominowana przez jury konkursowe do prestiżowej nagrody „Pro Juvenes”, organizowanej przez Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej.

Koncert Jubileuszowy z okazji 25-lecia OSPAR

Dzięki przeglądomi OSPAR udaje się pokazać niepełnosprawność w innym, korzystnym świetle. OSPAR jest „żywy” i obecny w postaci kolejnych odsłon przedsięwzięcia, organizowanych cyklicznie (co 5 lat) konferencji naukowych pt. „Kreatywność w integracji”, łączących praktyków, teoretyków oraz społeczność studencką APS, jak też wspomnień uczestników przeglądów scenicznych, otrzymanych przez placówki dyplomów, pamiątek, czy również doniesień w prasie, relacji radiowych i telewizyjnych, a co najważniejsze jego „żywość” objawia się poprzez żmudne (często) przygotowania w wielu placówkach do kolejnej edycji, w następnym roku. Z tego należy się cieszyć, ale jest też druga, smutniejsza strona – to pewna rysująca się już niestety tendencja zaniku (zaniechania?) pracy o charakterze twórczej resocjalizacji, kulturoterapii (w rozumieniu wcześniej tu opisanym) w wielu placówkach wsparcia. Z relacji, rozmów wynika, że sprawdzeni instruktorzy, opiekunowie-wychowawcy odchodzą do innych prac, czy

też na zasłużone emerytury, a na ich miejsce nie przychodzą niestety następcy. Zdarza się więc słyszeć organizatorom, że „chętnie byśmy przyjechali i wystąpili na OSPAR, ale nie mamy z czym – nie mamy programu, który nadaje się na warszawską scenę”. W ramach przygotowań do jubileuszu 25-lecia organizacji przedsięwzięcia OSPAR w roku 2022 organizatorzy postanowili docenić i wyróżnić te osoby, które w poprzednim ćwierćwieczu organizacji przedsięwzięcia „dały się pozytywnie zauważyć” poprzez swoją twórczą i wykonywaną z oddaniem pracę na rzecz osób z niepełnosprawnością w ramach placówek biorących dotychczas udział w kolejnych odsłonach przeglądów OSPAR.

W Koncercie Jubileuszowym, który odbył się w murach Akademii 17 listopada 2022 r., licznie zgromadzona publiczność mogła m.in. oklaskiwać te osoby, które po raz pierwszy w historii imprezy otrzymały godność Kreatywnego dyrektora oraz Kreatywnego instruktora-wychowawcy. Wydarzeniu patronowali m.in. tygodnik „Głos Nauczycielski”, Radio dla Ciebie, portal niepełnosprawni.pl oraz czasopismo „Integracja”.



Koncert Jubileuszowy z okazji 25-lecia OSPAR, 17 listopada 2022 r. Fot. Archiwum APS

Tytuł Kreatywny dyrektor, czyli osoba, która z wyczuciem na Człowieka, sztukę i kulturę potrafi zarządzać placówkami wsparcia, otrzymał **Romuald Sadowski** – magister profilaktyki społecznej i resocjalizacji, nauczyciel dyplomowany, profesor oświaty, kawaler Orderu Uśmiechu. Do czasu przejścia na emeryturę w 2019 r. przepracował zawodowo 51 lat jako wychowawca w placówkach resocjalizacyjnych, w tym przez 11 lat pełnił funkcję kierownika szkół, kierownika internatu, przez 5 kolejnych lat był dyrektorem Schroniska dla Nieletnich w Warszawie Okęciu dla chłopców, a potem przez 27 lat dyrektorem Schroniska dla Nieletnich i Zakładu Poprawczego w Warszawie Falenicy dla dziewcząt. Był też przez wiele lat doradcą Ministra Sprawiedliwości. Jak sam mówi: „W pracy zawodowej kierowałem się przekonaniem, że głównym warunkiem skutecznej resocjalizacji nieletnich jest podmiotowe ich traktowanie, atrakcyjna oferta wychowawcza placówki – bogata w treści i formy artystyczne, uwzględniająca ścisłą integrację ze środowiskiem zewnętrznym”. To z jego inicjatywy w placówce w Falenicy powstał m.in. teatr „Siódmy Anioł”. Bardzo aktywnie też funkcjonowały koła zainteresowań: sportowe, turystyczne, plastyczne, fotograficzne, informatyczne, religijne, drużyna harcerska. Jako skuteczną metodę wychowawczą stosował wolontariat, w ramach którego wychowanki opiekowały się m.in. dziećmi w Domu Pomocy Społecznej „Na Przedwiośniu” w Warszawie-Międzylesiu oraz w Rodzinnym Pogotowiu Opiekuńczym „Betlejem”. Wychowanki z Zakładu w Falenicy m.in. wielokrotnie zdobywały wyróżnienia na OSPAR.

Tytuł Kreatywny instruktor-wychowawca – za całokształt wieloletniej pracy pedagogicznej, w tym wiele sukcesów na scenie OSPAR – otrzymali:

Marek Połynko – nauczyciel muzyki, wieloletni nauczyciel i wychowawca Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Otwocku. Twórca autorskiego projektu „Wychowanie przez muzykę”. Jego wychowanki odnosiły wiele sukcesów

scenicznych, m.in. wygrywały w takich konkursach, jak „Szansa na Sukces”. Wielokrotnie nagrodzony za osiągnięcia w pracy dydaktyczno-wychowawczej, m.in. nagrodą Ministra Edukacji Narodowej. Obecnie współpracuje z Teatrem Capitol w Warszawie;

Teresa Pręgowska – pracowała m.in. w Domu Dziecka w Otwocku-Świdrze, prowadziła warsztaty z pedagogiki cyrku dziecięcego, grupę akrobatyczno-cyrkową Zielony Arlekin, grupę Akro-Dance, pracowała w: Domu Dziecka w Michalinie, Młodzieżowym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym Strażacka, Ognisku Wychowawczym Starówka, Ognisku Wychowawczym Praga, Szkole Podstawowej na Olczy, Szkole Podstawowej nr 5 i Gimnazjum nr 8 w Zakopanem;

Lidia Leszczyńska – założycielka w latach 80. XX w. Zespołu Pieśni i Tańca „Warszawianka” na Uniwersytecie Warszawskim, autorka projektu i realizatorka od 1990 r. pierwszych w Warszawie Koncertów Integracyjnych. Stworzyła pierwsze w Warszawie prywatne Artystyczne Studio „Etiuda”, które funkcjonowało ponad 30 lat. W 2002 r. założyła i prowadziła przez 18 lat pierwszy w Konstancinie Zespół Artystyczny „Sonata”, a w 2007 r. reaktywowała, budując od nowa Ludowy Zespół „Przepióreczka”, który przez 11 lat koncertował na estradach Polski i za granicą. Jej praca artystyczna z osobami z niepełnosprawnością intelektualną trwa już ponad 30 lat. Zapoczątkowana została w Teatrze Stara Prochownia, gdzie prowadziła autorski projekt rehabilitacji społecznej osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym oraz głębokim na bazie artystycznej (taniec, ruch, muzyka, choreografia inkluzyjna).

Za kreatywną pracę w reprezentowanych placówkach wyróżnieni zostali: Anna Bańka-Słowikowska, Elżbieta Olejnik i Ewa Domżałowicz ze Szkoły Podstawowej Nr 24 w Płocku; Bogdan Płocień i Michał Basek z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Kamionku Wielkim oraz Magdalena Solińska i Robert

Czerniecki ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego Nr 1 w Otwocku.

W trakcie Koncertu Jubileuszowego publiczność miała możliwość obejrzenia, wysłuchania i oklaskiwania specjalnych prezentacji placówek, które w okresie minionych 24 lat organizacji Sceny konkursowej najczęściej zdobywały Statuetkę OSPAR wraz z nagrodami specjalnymi przyznawanymi m.in. w imieniu Pierwszej Damy Jolanty Kwaśniewskiej, kolejnych Prezydentów RP – Lecha Kaczyńskiego, Bronisława Komorowskiego, Andrzeja Dudy; Premierów RP – Jarosława Kaczyńskiego, Kazimierza Marcinkiewicza, Donalda Tuska, Ewy Kopacz, Beaty Szydło, Mateusza Morawieckiego; Marszałków Sejmu RP – Józefa Oleksego, Marka Jurka, Bronisława Komorowskiego, Radosława Sikorskiego, Marka Kuchcińskiego, Elżbiety Witek. Podczas koncertu artyści z niepełnosprawnościami ze Szkoły Podstawowej Specjalnej Nr 24 z Płocka przedstawili poruszającą pantomimę pt. „Niewidzialni”; Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy Nr 1 z Otwocka zaprezentował składankę tańców z ciekawą choreografią, zaś Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy z Kamionka Wielkiego przedstawił dramę teatralną zatytułowaną „Desiderata”. Gościnnie wystąpiły grupy: Rapsodia I oraz Rapsodia II, działające w Domu Pomocy Społecznej w Konstancinie-Jeziorna oraz Ośrodka Wsparcia i Integracji Stowarzyszenia Rodzin i Przyjaciół Osób Głęboko Upośledzonych „Maja” z Warszawy. Dzięki tym występom publiczność mogła zobaczyć oraz docenić trud i kunszt pracy wykorzystującej elementy tańca, ruchu, muzyki oraz choreografii inkluzywnej.

Akademia Pedagogiki Specjalnej to miejsce, gdzie wycucie sytuacji, momentu i potrzeb związanych z „Kreatywną Integracją” wpisuje się w warsztat „adeptów sztuki pedagogicznej”. APS [Akademia Przyszłego Stulecia], organizując w 2022 r. koncert Jubileuszowy OSPAR w Roku Marii Grzegorzewskiej oraz Jubileuszu swojego 100-letniego funkcjonowania,

pokazała w praktyce, że idee Założycielki są i będą wiecznie żywe. Docenienie Osób Kreatywnych – dyrektora oraz instruktorów-wychowawców – w zamierzeniu organizatorów Sceny wzmacnia misję Uczelni, czyli – kształcenia wysoko kwalifikowanych specjalistów, których praca – co podkreśliła w swoim liście do uczestników koncertu Minister Rodziny i Polityki Społecznej Marlena Mała – „wymaga specjalnego przygotowywania w zakresie metod i niestandardowego podejścia”.

XXVI OSPAR

W 2023 r. w ramach inicjatyw OSPAR-owych odbyły się m.in.: cykl spotkań z Kreatywnymi postaciami Sceny, spotkanie autorskie z wieloletnim Rzecznikiem Praw Dziecka, absolwentem APS i Przyjacielem Sceny OSPAR Markiem Michalakiem; w lutym Koncert Specjalny pod patronatem Starosty Powiatu Otwockiego oraz Prezydenta Miasta Otwocka pt. 25 lat inicjatywy OSPAR w APS w Powiatowym Młodzieżowym Domu Kultury w Otwocku, a 6 grudnia koncert finałowy XXVI Sceny OSPAR w APS. Zaprezentowali się w nim przedstawiciele z 10 placówek wyłonionych przez Jury z ponad dwudziestu zgłoszonych do pierwszego etapu (w tym roku po raz pierwszy w swojej historii Scena miała wyjątkowo odsłonegą dwuetapową ze względu na mniejsze możliwości organizacyjno-lokalowe).

Komisja konkursowa na podstawie przesłanych nagrań multimedialnych, biorąc pod uwagę m.in. ogólne wrażenie artystyczne, specyfikę niepełnosprawności uczestników, dobór środków wyrazu, warsztat, wkład pracy osób występujących i opiekunów-instruktorów, wyróżniła prezentacje przygotowane przez następujące placówki: Środowiskowy Dom Samopomocy „Mozaika” z Lublina, Zespół Szkół Specjalnych z Zagórza, Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii „Jędrus” z Józefowa, Szkołę Podstawową Specjalną Nr 240 z Warszawy, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy z Łowicza, Środowiskowy Dom Samopomocy z Siedlec, Szkołę Podstawową Specjalną Nr 24 wraz z Grupą „OdNova” z Płocka,



Wręczenie statuetki Przyjaciela Sceny OSPAR Markowi Michalakowi, Rzecznikowi Praw Dziecka, 6 grudnia 2018 r. Fot. Archiwum APS



Koncert Specjalny „25 lat inicjatywy OSPAR w APS” w Powiatowym Młodzieżowym Domu Kultury w Otwocku, luty 2023 r. Fot. Archiwum APS



Członkowie zespołu tanecznego HIT ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Otwocku – laureaci jednej z edycji OSPAR. Fot. Archiwum APS

Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy z Babimostu, Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii z Piaseczna oraz Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii z Zielonki.

W trakcie grudniowego koncertu zorganizowanego w przestrzeni coworkingowej Akademii licznie zgromadzona publiczność oklaskiwała poszczególne prezentacje ośrodków oraz miała okazję wysłuchać specjalnego koncertu Adriana Makara, byłego uczestnika OSPAR jako wychowanka młodzieżowego ośrodka wychowawczego, który po dziewięciu latach powrócił na scenę, obecnie jako m.in. laureat 7. edycji konkursu Telewizji TVN „Mam Talent!” i uczestnik polskich preselekcji do „Konkursu Eurowizji”. Adrian jest „żywym przykładem” na to, że można być wychowankiem placówki wsparcia, a jednocześnie mieć i spełniać marzenia poprzez kreacje sceniczne, osiągać sukcesy i być inspiracją dla innych. Zaprezentował się również Chór Akademicki APS oraz Reprezentacyjny Zespół Wokalno-Instrumentalny Regimentum „R.Z.W.I.R” pod kierownictwem Adama Pietruszki, zarazem przewodniczącego Jury OSPAR.

Różnorodność i wysoki poziom przygotowanego repertuaru przez poszczególne placówki uczestniczące w części konkursowej spowodowały, iż Komisja w drugim etapie swojej pracy (podczas koncertu finałowego) nie miała łatwego zadania, by wybrać jedną placówkę, która otrzyma laur zwycięzcy tegorocznego przeglądu – Statuetkę OSPAR. Po długiej naradzie zaszczyt ten przypadł Młodzieżowemu Ośrodkowi Socjoterapii „Jędrus” z Józefowa k. Otwocka. Grupa teatralna „ZaQlisami”, działająca w tej placówce, zaprezentowała spektakl pt. „Ręce”. Inscenizacja łączy elementy teatru, pantomimy, tańca oraz śpiewu. Nawiązuje do początków stworzenia Świata i Człowieka. Głównym tematem są „ręce Człowieka” stworzone, by czynić dobro, pomagać oraz „kochać”. W życiu zaś, jak opowiedzieli publiczności młodzi artyści z Józefowa: „ręce także mogą czynić niestety zło – kraść, «nienawidzić», niszczyć, «odwracają się od drugiego Człowieka»”. Spektakl, jak czytamy w opisie, „jest wyrazem sprzeciwu wobec przemocy i pokazuje, że to Człowiek decyduje, do czego używa swoich rąk. Czasem wystarczy «niewidzialna

dłoń», by kogoś ochronić – tym samym pokonać zło”. Jury wręczyło również statuetkę specjalną „Osobowość sceniczna OSPAR” młodej uczestniczce Karinie Kuc z Grupy Teatralnej „OdNova” ze Szkoły Podstawowej Specjalnej Nr 24 z Płocka.

Rok 2024 mamy już zaplanowany: 6 marca odbędzie się koncert w PMDK w Otwocku, w maju zapraszamy na Kiermasz Kreatywny w ramach Święta Uczelni, a w grudniu czeka nas XXVII edycja OSPAR, na którą serdecznie zapraszamy.

Bibliografia

- Andrzejczuk-Giedrojc, A., Szlyk, M. *Arteterapia – rzecz o terapeutycznej zabawie sztuką*, www.soswslupsk.na11.pl/nowa/wp-content/uploads/2013/10/Artterapia-rzecz-o-terapeutycznej-zabawie-sztuk%C4%85 (dostęp: 4.05.2017).
- Kaczmarek, B. (2017). Twórczość artystyczna w życiu osób z niepełnosprawnością – indywidualny i społeczny wymiar arteterapii. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 1(22), 107–129.
- Konopczyński, M. (2010). *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: WN PWN.
- Ploch, L. (2009) W kręgu kultury osób niepełnosprawnych. *Socius. Polsko-niemieckie pismo o osobach z niepełnosprawnościami*, 3, 2–4.
- Ploch, L. (2014). *Konteksty aktywności artystycznej osób z niepełnosprawnością*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Rozen, B. (2010). Kształtowanie tożsamości dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w procesie dydaktyczno-wychowawczym. *Studia Warmińskie*, XLVII, 331–344.
- Stasiakiewicz, M.P. (2006). Arteterapia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy teorii i praktyki. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*. T. 2 *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka* (s. 475–510). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urbaniak, A. (2010). Arteterapia i terapie kreatywne uzupełniającą formą pracy psychologiczno-pedagogicznej wobec osób z niepełnosprawnością. *Przegląd Terapeutyczny*, 8, 1–17.
- Zbonikowski, A. (2011). Poczucie własnej wartości dziecka z ograniczeniami w rozwoju. *Pedagogika Rodziny*, 1(3/4), 59–68.