



Marzena Magda-Adamowicz

Jakość dzieciństwa twórczych dzieci 7-9-letnich
w perspektywie rodzinnej i lokalnej

Marzenna Magda-Adamowicz

**Jakość dzieciństwa
twórczych dzieci 7-9-letnich
w perspektywie rodzinnej i lokalnej**

© OFICYNA WYDAWNICZA UZ

Zielona Góra 2018

RADA WYDAWNICZA

Andrzej Pieczyński (*przewodniczący*),
Katarzyna Baldy-Chudzik, Van Cao Long, Rafał Ciesielski, Roman Gielerak,
Bohdan Halczak, Małgorzata Konopnicka, Krzysztof Kula, Ewa Majcherek,
Marian Nowak, Janina Stankiewicz, Anna Walicka, Zdzisław Wołk, Agnieszka Ziótkowska,
Franciszek Runiec (*sekretarz*)



UNIwersytet
Zielonogórski

RECENZENCI

Wiesława Limont
Janusz Mastalski
Stanisław Palka

REDAKCJA

Ewa Poplika

REDAKCJA TECHNICZNA

Arkadiusz Sroka

PROJEKT OKŁADKI

Marta Sarudo

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2018

ISBN 978-83-7842-327-0

OFICyna WYDAWNICZA UNIwersytetu Zielonogórskiego

65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64
www.ow.uz.zgora.pl, e-mail: sekretariat@ow.uz.zgora.pl

© OFICyna WYDAWNICZA UZ

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
Rozdział 1. Dziecko i jego dzieciństwo	11
Perspektywy postrzegania dziecka i jego dzieciństwa	11
Wielowymiarowość podmiotowości i samorealizacji dziecka	22
Potrzeby dziecka	35
Jakość dzieciństwa	40
Rozdział 2. Twórczość dzieci 7-9-letnich w dyskursie humanistycznym	49
Istota twórczości	49
Wyobrażenia i marzenia twórczych dzieci	56
Myślenie i zachowania twórcze	62
Znaczenie twórczości dla rozwoju dziecka	70
Rozdział 3. Specyfika współczesnej rodziny	77
Znaczenie i struktura rodziny	77
Atmosfera życia i czas wolny rodzin	100
Style i metody wychowania w rodzinie	111
Postawy rodzicielskie	122
Rozdział 4. Lokalna przestrzeń środowiskiem życia dziecka	135
Wymowa społeczności lokalnej	135
Wspólnota wiejska	141
Przestrzeń życia miejskiego	149
Środowisko życia wielkomiejskiego	156
Rozdział 5. Opis metodologii badań własnych	165
Tezy badawcze	165
Problematyka badań	166
Procedura badawcza	168
Osoby badane	173

Rozdział 6. Dzieci twórcze w eksplorowanych środowiskach lokalnych	175
Twórczy badani w środowisku wielkomiejskim	175
Dzieci twórcze w przestrzeni miejskiej	176
Twórczy respondenci we wspólnotach wiejskich	177
Dzieci twórcze i nietwórcze	177
Rozdział 7. Warunki społeczno-ekonomiczne rodzin twórczych 7-9-latków z poszczególnych środowisk lokalnych w empirycznych poszukiwaniach	183
Płeć twórczych dzieci	184
Kolejność urodzeń dzieci twórczych	193
Struktura rodziny a twórczość dzieci	198
Wykształcenie rodziców twórczych dzieci	204
Warunki do nauki dzieci twórczych	208
Rozdział 8. Przestrzeń kulturowa rodzin twórczych dzieci z poszczególnych środo- wisk lokalnych w percepcji badanych rodziców	213
Rozpoznawanie twórczych dzieci przez ich rodziców	213
Style wychowania przyjmowane przez rodziców wobec twórczych dzieci	221
Metody wychowawczego oddziaływania na twórcze 7-9-latki	225
Postawy rodziców wobec twórczych dzieci	231
Rozdział 9. Postrzeganie przez twórcze dzieci 7-9-letnie jakości własnego dzieciństwa	241
Marzenia dzieci twórczych	241
Wspólnie spędzany czas wolny	249
Atmosfera domu rodzinnego	255
Satysfakcja ze swojego dzieciństwa	273
Rekapitulacja, konkluzje i postulaty	279
Literatura cytowana	293
Summary	313

WSTĘP

Mimo gwałtownych przemian cywilizacyjnych, nadal najczęściej wyobrażamy sobie i charakteryzujemy dzieciństwo jako okres bez troski, zabawy, spokoju i miłości. Jednak nasze dzieci żyją w złożonej, cały czas zmieniającej się rzeczywistości społecznej, która stawia im wyższe jakościowo wymagania. Współczesne dziecko stosunkowo wcześniej musi konfrontować się z wieloma i różnorodnymi trudnościami. Dziecko bardzo wcześniej się styka z nadmiarem dóbr majątkowych, co wymaga od niego dokonywania wyborów, określa pragnienie dorównania rówieśnikom, które rodzi rywalizację na tle materialnym i chęć bycia najlepszym. Istnieje też duża presja rodziców dążących do tego, aby ich dziecko było najlepsze jako uczeń i człowiek. To dziecko musi dostosować się do warunków społecznych i rodzinnych, mając być jednocześnie samodzielnym, aktywnym, refleksyjnym, spełniając w ten sposób oczekiwania rodziców.

Ponowoczesność XXI wieku dopuszcza w życiu dziecka wielorakość dyskursów, zróżnicowane paradygmaty, odmiennosc postrzegania i interpretowania świata, brak uniwersalnych wartości, przepływ wielu informacji, często sprzecznych (Melosik, 1995, 2013). Ta wieloznaczność i niedookreślenia mogą stwarzać poczucie niepewności, zagrożenia i zagubienia. Ten swoisty pluralizm i wielowymiarowość społeczno-kulturowa powoduje, że pojawiło się wiele obrazów dzieciństwa, które są zróżnicowane kulturowo, społecznie i ekonomicznie. Powyższe zjawiska pozwalają wyodrębnić jakość dzieciństwa niską (bezdomyślność, bieda) i wysoką (doinwestowana, dobrze odżywiona, z elitarnych szkół) (Cywińska, 2017; Nyczaj-Draż, 2015; Smolińska-Theiss, 2014).

W rodzinie życie się zaczyna i kończy. Można się więc spodziewać, że to środowisko wychowawcze ma doniosłe znaczenie w rozwoju i twórczości potomstwa (Popek, 2010). Rodzina zmienia się wraz z upływem czasu, co jest uzależnione od procesów społecznych rozgrywających się poza nią (czyli zachodzących w ramach społeczeństwa) i w jej obrębie (tj. procesy globalne wywołują w niej przeobrażenia). Zwłaszcza sytuacja kryzysowa lat osiemdziesiątych i proces transformacji w latach dziewięćdziesiątych w Polsce osłabiły kondycję rodziny (Melosik, 2013). W rodzinach epoki postindustrialnej wzrasta liczba takich zjawisk, jak: rozwody, kobiety pracujące, kontrola urodzeń, pozamałżeńskie kontakty seksualne, indywidualizm poszczególnych członków rodziny,

patologie społeczne. Jednocześnie coraz więcej funkcji opiekuńczych przekazuje się państwu. Również zmniejsza się autorytet męża i ojca, maleje przestrzeganie norm religijnych oraz moralnych w małżeństwie i rodzinie. Te czynniki znacznie osłabiają więzi rodzinne (Mastalski, 2006).

Rodzina funkcjonuje jako zintegrowany uniwersalny system społeczny i psychospołeczny. Do tej pory ludzkość nie wypracowała innej instytucji, która skutecznie zastąpiłaby rodzinę (Mastalski, 2006).

Dotychczasowe badania (Filipczuk, 1981; Kawula, Brągiel, Janek, 2001; Marzec-Holka, 2015; Mastalski, 2006, 2007; Segiet, 2011; Smolińska-Theiss, 2014; Theiss, 1992, 1996; Tyszka, 2003 i innych) nad rodziną wykazują nieznaną przez rodziców potrzeb, zdolności, pasji, ulubionych zajęć, trudności i problemów ich dzieci. Jak wskazują badania, rodzina długotrwale, wszechstronnie i bezustannie wpływa na rozwój fizyczny, psychiczny oraz emocjonalny dziecka.

Rodzina dostarcza dziecku wielu sytuacji, zaspokajając potrzeby biologiczne i psychiczne, przekazując tradycje, a także i wzory kulturowe. Procesy wychowania, opieki i socjalizacji odbywają się zaś w niej poprzez wzory, naśladownictwo, system nakazów, zakazów i kontroli oraz działalność pobudzającą, ukierunkowującą, wspierającą, inspirującą oraz uaktywniającą wychowanków. Rodzina bardziej niż inna instytucja oparta jest na tradycjach, które przekazuje młodszym pokoleniom, kształtując ich osobowość.

Dotychczasowe badania rodzinnych przestrzeni osób twórczych obejmowały analizę: 1) biografii wybitnych twórców, 2) retrospektywnych wypowiedzi twórczych badanych oraz 3) rzadziej bezpośrednio badanego środowiska rodzinnego twórczych osób (Sołowiej, 1987). Tym samym nie mamy pełnego obrazu przestrzeni rodzinnej twórczych dzieci. Dotychczas uzyskane wyniki badań (Mendecka, 2003; Nalaskowski, 1998; Sołowiej, 1987; Uszyńska-Jarmoc, 2003) nie są jednoznaczne, co wynika zaś z tego, że eksploracje były prowadzone za pomocą różnych narzędzi, uwzględniając (często) inne aspekty twórczości, w heterogenicznych okresach historycznych i terenach badawczych, oraz że istnieją rozmaite próby badawcze (pod względem wieku, przestrzeni geograficzno-kulturowej i społeczno-ekonomicznej). Środowisko lokalne oraz rodzinne dzieci twórczych nie jest nowym problemem w literaturze polskiej i zagranicznej. Były już podejmowane badania środowiska zewnętrznego dzieci twórczych. W 1986 roku Józefa Sołowiej przeprowadziła badania w grupie 5-6-latków, 11-16-latków i 18-28-latków, zwracając uwagę na strukturę rodziny, jej status społeczny i relacje rodziców z dziećmi, wykrywając między nimi zależności. Pedagog Aleksander Nalaskowski w 1998 roku opublikował wyniki prowadzonych badań, również realizowanych w trzech grupach wiekowych, tj. 8-latków, 19-latków, 30-latków w trzech środowiskach lokalnych. Dostrzegł w środowisku małego miasta większe predyspozycje twórcze u badanych. Kolejno w 2003 roku Janina Uszyńska-Jarmoc, realizując badania

w grupie dzieci 3-9-letnich w trzech środowiskach lokalnych, uwzględniając obszar szkolny i rodzinny, stwierdza, uogólniając, że: poziom uzdolnień twórczych dzieci jest niski, najmniej osób twórczych jest w środowisku wiejskim. W 2004 roku badania prowadziła Grażyna Mendecka w grupie młodzieży 17-20-letniej uczęszczającej do liceum plastycznego. Na ich podstawie stwierdziła, że twórcze jednostki wywodzą się z domów charakteryzujących się ciepłym klimatem i wyraźnym wpływem ojca. Kolejno w 2009 roku Maciej Karwowski badał klimat dla kreatywności, ale w szkołach i firmach.

Podane powyżej przykładowe badania i inne publikowane w drukach rozproszonych pokazują, że realizowano takie badania, chociaż w innej przestrzeni czasowej i społecznej, uwzględniając zróżnicowanie wiekowe i kulturowe badanych. A zatem proponowane w tej monografii badania stanowią problem nowy i szerzej nierozpoznany. Współcześnie w innych warunkach społeczno-ekonomicznych przybiera on zmienną postać „wymaga innych interpretacji, innego aparatu pojęciowego, innych metod i narzędzi badawczych oraz analizy” (Smolińska-Theiss, 2014, s. 175).

O wyborze tematyki rozważań teoretycznych i badań empirycznych zdecydowało moje osobiste zainteresowanie problematyką twórczości, czego dowodem są liczne prace naukowe na ten temat (Magda-Adamowicz, 2007, 2009c, 2011b, 2012a, 2012c).

Monografii przyświecają dwa cele: 1) teoretyczny – systematyzowałam tutaj wiedzę z obranych dziedzin oraz z uzyskanych wyników badań własnych, dzięki czemu racjonalnie i skutecznie rozwijam teorię naukową i 2) praktyczny – uogólniłam pozyskane wyniki badań własnych i sprecyzowałam postulaty do praktyki oraz dalszych badań naukowych. Badania podjęłam w celu opisanego przestrzeni rodzinnych twórczych dzieci 7-9-letnich w poszczególnych środowiskach lokalnych.

Praca obejmuje treści w dziewięciu rozdziałach, wewnątrz symetrycznie podzielonych na cztery i pięć podrozdziałów. Struktura pracy i prowadzone dywagacje wypływają z myślenia indukcyjnego (tzn. od szczegółu do ogółu), czyli wnioski prowadziłam na podstawie znajomości poszczególnych elementów, co pozwoliło prowadzić do ogółu, tzn. wyciągałam wnioski, tworzyłam teorie oparte na faktach nagromadzonych przez doświadczenia i obserwacje. Pierwszy rozdział otwierają rozważania oparte na literaturze pedagogicznej, ale także historycznej, psychologicznej i socjologicznej poświęconej dziecku i jego dzieciństwie. Rozumienie dziecka oraz jego dzieciństwa zmieniło się na przestrzeni wieków, co zależy od sytuacji politycznej, gospodarczej, społecznej, kulturowej danego okresu historycznego. Dzięki humanistycznym poglądom wielu pedagogów (i przedstawicieli innych nauk) są podejmowane próby podmiotowego traktowania dziecka, które poprzez własną aktywność i twórczość się samorealizuje. Na tej podstawie interpretuję terminy „jakość”, „jakość dzieciństwa”, na które składają się różnice indywidualne, zasoby wewnętrzne, aktualne warunki społeczne i kulturowe. Ukazują, tym samym, charakter podmiotowy i przedmiotowy oraz obiektywny i subiektywny jakości dzieciństwa.

Drugi rozdział poświęciłam twórczym dzieciom. Należy tu zaznaczyć, iż uważam, że każde dziecko jest twórcze w różnym stopniu i zakresie w niektórych dziedzinach życia codziennego (ale nie w nauce, sztuce i życiu społecznym). Twórczość dziecięca jest tutaj traktowana egalitarnie, jako interakcja właściwości z najbliższym środowiskiem społecznym (Popek, 2010b; Szmidt 2007; 2013). Trzeba jednak zaznaczyć, że to samo środowisko rodzinne może działać rozwijająco i inspirująco na twórczość jednych dzieci, a na innych może oddziaływać hamująco. W tej monografii rozumienie twórczości wynika z przyjęcia systemowej koncepcji twórczości Stanisława Popka (2003, 2010b) wypracowanej przez psychologię humanistyczną. Dlatego ważne są stosunki i interakcje zachodzące między członkami rodziny (Karwowski, 2009). Istotna jest więc płaszczyzna podmiotowego funkcjonowania każdej jednostki w rodzinie. Już obecność drugiej osoby sprawia, że jednostka (w tym dziecko twórcze) traci podmiotową pozycję w rodzinie. Dochodzi do rywalizacji między osobami o wpływ i kontrolę nad rodziną, co zagraża twórczości dziecięcej. Powstający w ten sposób konflikt zostaje usunięty, jeśli dojdzie do respektowania podmiotowości każdego członka rodziny. W rodzinie zachodzą pierwsze interakcje, dlatego środowisko ma szczególnie ważne znaczenie dla rozwoju twórczości dzieci. Im większą przestrzeń (mentalną i fizyczną) zyskuje dziecko twórcze dla własnej podmiotowości, tym lepsze warunki stworzono dla rozwoju jego twórczości (Mendecka, 2003). Twórczość dziecka w jego indywidualnej skali jest zdeterminowana czynnikami zewnętrznymi.

A zatem dziecko twórcze wchodzi w interakcje z członkami swojego najbliższego środowiska, tj. członkami rodziny, co wzmacnia lub ogranicza jego rozwój. Rodzina oferuje swoim członkom przestrzeń do formowania osobowości, zaspokajania potrzeb, aktywności i wsparcia emocjonalnego (Erikson, 2004; Popek, 2010b). Społeczeństwo oczekuje zaś od rodziny reprodukcji i konformizmu wobec norm i zasad społecznych (Radziewicz-Winnicki, 2008). Punktem wyjścia podejmowanych tutaj badań jest podmiotowe i systemowe ujmowanie twórczości, czyli znaczenie przestrzeni lokalnej na funkcjonowanie rodzin oraz wzajemne zależności między jej członkami, co jednocześnie (a m.in.) przyczynia się do rozwoju twórczości dziecka (Nałaskowski, 1998; Popek, 2010b).

Funkcjonowanie rodzin w sferze kulturowej, społecznej i ekonomicznej jest uzależnione od jej przestrzeni lokalnej. Jakości dzieciństwa twórczych dzieci, jako zjawiska, i adekwatnych do niego procesów należy upatrywać w środowisku. Nadal podejmowane są próby opisu warunków egzystencji i rozwoju dzieci, na przykład powojennych (Theiss, 1992, 1996); skrzywdzonych (Marzec-Holka, 2015); klasy średniej (Smolińska-Theiss, 2014), i inne. Ramę teoretyczną w planowanych badaniach stanowi więc pedagogika dziecka, pedagogika społeczna, pedagogika rodziny i pedagogika twórczości. Chociaż chcąc scharakteryzować i wyselekcjonować dzieci twórcze, musiałam skorzystać ze znaczącego dorobku psychologii humanistycznej.

Rozdział piąty stanowi opis przyjętej metodologii badań, w którym sprecyzowałam problemy i procedurę badawczą. Charakteryzując próbę badawczą i teren badań, zwróciłam uwagę na ich organizację. W eksploracjach przyjąłam strategię łączenia, komplementarnych wobec siebie, badań ilościowych z jakościowymi, tzw. triangulacja badań. Takie podejście pozwala na wieloaspektowy wgląd w penetrowaną problematykę, w czym utwierdziły mnie stanowiska autorytetów: Paula Atkinsona, Teresy Bauman, Normana K. Denzina, Martyna Hammersleya, Michaela A. Hubermana, Yvonna S. Lincoln, Matthew B. Milesa, Stanisława Palki, Tadeusza Pilcha, Krzysztofa Rubachy, Davida Silvermana. Przyjęta triangulacja badań pozwala ukazać dynamikę badanego zjawiska z jego jakościowymi różnorodnościami, „nasycając” pole badawcze (Smolińska-Theiss, 2014).

Na podstawie studiów literatury specjalistycznej i badań własnych – w czterech ostatnich rozdziałach – usystematyzowałam zebrane dane. W centrum badań usytuowałam rodzinne i lokalne możliwości oraz szanse stwarzane twórczym dzieciom, które już są obdarzone nietypowymi predyspozycjami.

Charakteryzując jakość dzieciństwa dzieci twórczych w poszczególnych środowiskach lokalnych i rodzinnych oraz zachodzące w nich interakcje, zwróciłam uwagę, że nie tyle ich obiektywne cechy, ile indywidualna percepcja decydują o codzienności podmiotu.

Adekwatnie do problemów szczegółowych wyodrębniłam właściwości społeczno-ekonomiczne i kulturalne rodziny, którym odpowiadają dwa kolejne rozdziały. Dokonuję w nich wieloaspektowego opisu zdiagnozowanej rzeczywistości rodzinnej i lokalnej, co pozwala ukazać znaczenie we współtworzeniu dzieciństwa twórczych 7-9-latków. Analizy wywiadów – ostatni rozdział – przeprowadzonych z dziećmi i ich rodzicami na interesujące nas tematy stanowią dopełnienie badań. Dzięki temu skoncentrowałam się na tym, co ma do powiedzenia samo dziecko i jego rodzic na ten temat. Założyłam, że badany podmiot, tj. dziecko, jest „najlepszym ekspertem w opowiadaniu o swoim dzieciństwie, o swoich ważnych wydarzeniach” (Segiet, 2011, s. 14) i pragnieniach.

Niniejsza monografia jest adresowana do studentów kierunku pedagogicznego, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, rodziców dzieci późnego dzieciństwa oraz do nadzoru pedagogicznego i nauczycieli akademickich. Z poznawczego punktu widzenia książka powinna zainteresować badaczy zajmujących się pedagogiką twórczości i zdolności, pedagogiką dziecka, pedagogiką rodziny oraz pedagogiką społeczną.

Dziękuję recenzentom – prof. Wiesławie Limon, prof. Januszowi Mastalskiemu, prof. Stanisławowi Palce – za wnikliwe i życzliwe opinie, które zdecydowanie przyczyniły się do poprawy jakości i wpłynęły na ostateczny kształt niniejszej monografii. Bardzo dziękuję prof. zw. dr. hab. Stanisławowi Popkowi za konsultacje w czasie realizowania

i analizowania wyników badań własnych. Serdeczne podziękowania składam też pierwszemu Czytelnikowi pierwotnej wersji tej rozprawy, tj. prof. Marii Jakowickiej, która w czasie rozmów przekonała mnie o słuszności wybranej drogi badawczej.

DZIECKO I JEGO DZIECIŃSTWO

Perspektywy postrzegania dziecka i jego dzieciństwa

Dzieciństwo dawno przestało być pojęciem zdefiniowanym jednoznacznie, od chwili swego zaistnienia bowiem, na skutek głębokich przemian kulturowych, zostało wielokrotnie zrekonstruowane (Smolińska-Theiss, 2014). Dzieciństwo nie istniało od zawsze. Jedni zakładają, że zostało ono odkryte, inni, że zostało wynalezione (Farson, 1992). Perspektywy postrzegania dziecka i jego dzieciństwa należy więc rozumieć jako przedstawienie i kształtowanie się wielowymiarowe myśli pedagogicznych o niniejszym na przestrzeni historii aż do współczesności, kierunki przemian w postrzeganiu dziecka i jego codzienności, tak aby wyrazić głębię i rozległość. Na przestrzeni historii pojawiały się różne punkty widzenia dziecka i jego dzieciństwa, co tutaj systematyzuję. Odległość w czasie umożliwia właściwą ocenę zdarzeń oraz pozwala przewidywać przyszłość, następstwa.

Źródła niektórych myśli naukowych należy szukać w starożytności, w filozofii Greków i Rzymian. Również zasób przekonań mówiących o życiu człowieka odnajdujemy w najstarszych tradycjach niemal wszystkich ludów. W czysto teoretycznych rozważaniach kultury antycznej również znajdujemy zainteresowanie osobą dziecka. Zainteresowanie dzieckiem, którego źródłem jest potrzeba stworzenia lepszego społeczeństwa, pojawiło się, zanim zaczęto traktować je jako indywidualność, osobę. Na pierwszym planie utopii idealnego państwa Platona, będąc zarazem podstawowym jej celem, była właśnie edukacja dzieci. W Starożytności opiekunowie decydowali o losie dziecka, traktując je jak przedmiot, z lekceważeniem, bez praw. Dzieciobójstwo było zaś sposobem selekcji, celem do uzyskania czystości rasy.

W Średniowieczu nadal dzieciństwo było pozbawione wartości, zaznaczył się brak zainteresowania nim (Segiet, 2011). Dziecko tylko uzupełnia świat dorosłych. Duże różnice społeczne przyczyniały się do innej jego roli. Dzieci z warstw najuboższych były źle traktowane, maltretowane, głodzone, bite i wykorzystywane do ciężkich prac na równi z osobami dorosłymi. W warstwach wyższych, bogatszych dziecko miało mały

kontakt z rodzicami, którzy jednak dbali o jego obycie i edukację. W średniowiecznej Francji dzieciństwo nie było zauważane jako oddzielna faza życia ludzkiego. Sądzono, że dziecko to niedoskonała miniaturka dorosłego człowieka, która jest pozbawiona siły, rozumu i doświadczenia. Dzieciństwo zaś to okres, kiedy malec nie był w stanie obejść się bez opieki dorosłej osoby. Niestety rodzina nie przywiązywała wagi do emocjonalnej sfery życia. Więzy rodzinne między rodzicami a dzieckiem były bardzo słabe. Misją rodziny było zachowanie majątku i wspólne wykonywanie zawodu oraz obrona honoru i życia (Aries, 1995).

Według Philippe'a Aries (1995) Renesans, a głównie wiek XVI-XVII, przyniósł świeże, nowe poglądy, które dały możliwość rozpoznania różnic między dorosłymi a dziećmi (Szczepka-Pustkowska, 2009).

W wiekach XV-XVII powoli wzrastało zainteresowanie dzieciństwem, mimo wciąż niskiej pozycji dziecka w rodzinie i społeczeństwie. Jednak nadal duży wpływ miała tu religia, gardząca istotą i kondycją dziecka. Nauki Kalwina regulowały stosunki dorosłych z dziećmi, nakazywały ich surowe wychowanie i karanie. Dopiero Kartezjusz myśli o dziecku, jak o człowieku, który ma duszę i ciało. Jednakże dzieciństwo postrzegał on jako wyrwanie dziecka ze stanu dzikości, aby stało się ono w przyszłości dojrzałym dorosłym człowiekiem (Segiet, 2011; Śliwerski, 2007).

Rozważając zainteresowanie dzieckiem w przeszłości, należy również zwrócić uwagę na przełom wieków XVI i XVII. Wtedy właśnie po raz pierwszy odnotowano, iż dziecko jest istotą o specyficznych właściwościach oraz że jego rozwój przebiega według określonych reguł. Przewartościowanie zagadnienia związanego z dzieckiem i dzieciństwem dokonało się więc w kulturze europejskiej dwukrotnie (Smolińska-Theiss, 2014).

W wieku XVIII powstają pierwsze teorie dzieciństwa. Szczególną rolę w tym okresie odgrywają teorie Johna Locke'a i Jana Jakuba Rousseau. Idea Johna Locke'a głosi, że od chwili narodzin dziecka jego umysł to *tabula rasa* – czysta karta – na której zapisuje swoje doświadczenia podczas trwania całego życia. Nakłada to dużą odpowiedzialność na dorosłych za to, co na niej zostanie zapisane. A cała dziecięca niedoskonałość i ich błędy zostawały przypisywane nauczycielom, rodzicom i rządowi za to, iż zawiedli w działaniach edukacyjnych prowadzonych wobec dziecka. Locke postrzegał w dziecku przede wszystkim przyszłego kupca i obywatela. Widział edukację w kategorii dodawania, czyli nauka pisania i czytania rozwijała kompetencje komunikacyjne dziecka (Śliwerski, 2007).

Natomiast koncepcja Jana Jakuba Rousseau przyczyniła się do rozwoju idei dzieciństwa, podkreślając, że dziecko jest wartością samą w sobie. Dla niego ważne było emocjonalne i intelektualne życie dziecka, które powinno się poznać. Według Rousseau dzieciństwo było postrzegane jako stan, w którym człowiek jest najbliżej natury. Owa fascynacja światem naturalnym i równoczesna pogarda dla wszelkich wartości cywilizacyjnych zwróciły uwagę profesjonalistów i laików na problematykę dzieciństwa. Ono

– zdaniem Rousseau – powinno być pieczołowicie pielęgnowane i rozwijane (wśród nich wskazywał spontaniczność, czystość, siłę i radość dziecka). Rousseau definiuje edukację dziecka jako proces odejmowania. Mówi on, że zbyt wczesne obcowanie dziecka z kulturą w różnej formie sprawia, że ubywa mu cech wartościowych, w które był wyposażony z natury (Śliwerski, 2007).

Idee Rousseau i Locke’a w wieku XIX na trwałe wpisały się w europejskie myślenie i dotarły do Stanów Zjednoczonych. Właśnie tam zapoczątkowano dwa nurty intelektualne, które dotyczyły dziecka i dzieciństwa. Pierwszy nurt – protestancki, który wykorzystywał idee Locke’a, porównujący umysł dziecka do czystej karty. Dziecko przedstawione jest jako osoba nieukształtowana, która poprzez edukację może przerodzić się w cywilizowanego człowieka (Segiet, 2011; Smolińska-Theiss, 2014; Szczepska-Pustkowska, 2009; Śliwerski, 2007).

Nurt romantyczny zaś swój początek zawdzięcza naturalistycznym ideom Rousseau, które opowiadają się za dzieckiem wyposażonym od urodzenia w cechy takie, jak: szczerłość, dobroć, czystość, ciekawość, spontaniczność i aktywność. Natomiast kontakt z cywilizacją, nauka pisania, czytania oraz inne formy oddziaływań edukacyjnych przyczyniają się do demoralizowania dziecka. Nurt romantyczny porównuje dziecko do dzikiej rośliny, której rozwój jest naturalny i organiczny, do rozwoju potrzebna jest tylko odpowiednia pielęgnacja.

W wieku XIX i XX poglądy na temat dzieciństwa zostały głównie zdefiniowane przez Johna Dewey’a i Zygmunta Freuda. W swoich publikacjach wywołali liczne pytania o to, w jaki sposób można dopasować i pogodzić żądania cywilizacji z wymaganiami i potrzebami dziecka. Paradygmat ten mówi, że dla dobra rozwoju dziecka musi być ono wychowywane i edukowane, pamiętając o zasadach i edukacji wspierającej jego ciekawość i otwartość.

Zdaniem N. Postmana metamorfozy w sferze dzieciństwa, jako pojęciowego konstruktu społecznego, rozwijają się nadal w dyskursie przemian komunikacyjnych między ludźmi. Środowisko komunikacyjne człowieka znacznie zmieniło się pod wpływem mediów elektronicznych. Przekształcenie to opiera się na kulturze obrazu, co powoduje odchodzenie od kultury druku. Media elektroniczne są obecne wszędzie i odsłaniają wszystkie tajemnice dorosłych. W ten sposób zacierają granice, które oddzielają świat dziecka od świata dorosłych. W rezultacie uczestniczy ono w aspektach życia dorosłego, które winno być przed nim ukryte, jeśli nadal chcemy, aby istniało dzieciństwo. Z biegiem czasu powracamy do wizji dziecka jako małego dorosłego (Segiet, 2011; Smolińska-Theiss, 2014; Szczepska-Pustkowska, 2009; Śliwerski, 2007).

Psychologia i medycyna rozważają dzieciństwo jako kategorię biologiczno-psychiczną. Pedagogika i socjologia w dzieciństwie widzą zaś wymiar społeczno-kulturowy. Inny sens i znaczenie nadają dzieciństwu historycy, którzy zwracają największą

uwagę na problematykę dzieciństwa jako zmiennej wartości oraz zajmowanego miejsca przez dziecko w rodzinie i społeczeństwie w różnych momentach historycznych.

W XIX wieku (np. u Freuda, Piageta) odnajdujemy idee mówiące, iż rozwój jednostki powtarza historię i ewolucję rozwoju gatunku. Rozważania o duszy były rozwijane i zasymilowane przez przedstawicieli średniowiecznej nauki, choćby arystotelesowski pogląd, który mówi o dziecku jako „niedojrzałym okazie ludzkim” mającym możliwość rozwinięcia się w dojrzałego człowieka wraz z pełną strukturą, funkcjami i formą charakterystyczną dla typowej osoby dorosłej. Koncepcja ta doczekała się licznych adaptacji nowożytnych, które odegrały ważną rolę w badaniach skupiających się na dziecku i dzieciństwie (Gara, 2009).

Przełom wieków XIX i XX przynosi ogromny rozwój nauk biologicznych i psychologicznych, co między innymi przyczyniło się do krytyki szkoły tradycyjnej, podkreślając jej anachroniczność i przestarzałe metody dydaktyczno-wychowawcze. Odrodzenie przeżywała myśl wychowania naturalnego Jana Jakuba Rousseau (z XVII w.), głosząca tezę swobodnego wychowania dziecka zgodnie z jego naturą. Naturalizm pedagogiczny odkrywał dziecko, jego potrzeby, zainteresowania, ograniczając rolę wychowawcy do czuwania nad jego rozwojem i badań nad zróżnicowaniem indywidualnym dzieci (Gara, 2009).

W Stanach Zjednoczonych na początku XX wieku na tle pedagogiki naturalistycznej rozwijał się progresywizm, którego inicjatorem był J. Dewey. W tym czasie właśnie powstają liczne szkoły eksperymentalne oraz reformy. Te ostatnie były głównie nawiązane do upowszechniania i demokratyzacji oświaty. Szkoła miała być aktywną, uwzględniającą indywidualność ucznia, rozwijającą aktywność i twórczość dzieci (Śliwerski, 2007).

Główne zasady Nowego Wychowania i progresywizmu przyjmowały, że wychowanie powinno być dostosowane do naturalnego rozwoju dziecka. Ono winno uczyć się wtedy, gdy poczuje potrzebę zdobywania wiedzy. Nauczyciel ma zaś stwarzać warunki do rozwoju potrzeb poznawczych i moralnych dzieci. Ma on realizować indywidualizację nauczania, pobudzając aktywność dziecka. Dużą wagę miały opisowe (jakościowe) oceny prac indywidualnych i zbiorowych oraz testy pomiaru uzdolnień. Uczeń miał wspólnie z nauczycielem planować program. Nie przywiązywano uwagi do znaczenia nagród i kar zewnętrznych, natomiast dążono do pobudzenia wewnętrznej motywacji dziecka. Położono nacisk na kooperację i pracę zespołową oraz twórczą ekspresję. Z tych względów istotne było zorganizowanie odpowiedniego zaplecza szkolnego, tj.: zabawek, książek, przyborów do rysowania itp.

Pierwszy raz w roku 1900 szwedzka feministka i pedagog Ellen Key oraz zwolennicy Nowego Wychowania i progresywizmu postawili dziecko i jego rozwój w centrum zainteresowania. Elementy idei Platona można odnaleźć właśnie w przełomowych rozważaniach Ellen Key. Głosiła ona kres herbatyzmu i szkoły herbartowskiej, w której

głównym celem wychowania i kształcenia uczynił Herbart kształtowanie charakteru moralnego, w skład którego wchodziły życzliwość, doskonałość, prawość i sprawiedliwość. Środki, które miały temu służyć, to: kierowanie dziećmi, karność i nauczanie wychowujące. W wydanej monografii *Stulecie dziecka* E. Key (1900) przedstawiła własne wyobrażenia na temat wychowania. Postulowała, aby ideę herbartyzmu zastąpić filozofią pąjdconcentryzmu, w której dziecko było nadzieją na lepszą przyszłość. Key głosiła również zasadę prymatu dziecka w życiu społecznym i rodzinnym, poszanowanie jego wolności, autonomii, indywidualizmu. Zasada ta dokonała radykalnego zwrotu w myśleniu o dziecku i jego miejscu w strukturze społecznej oraz zwróciła uwagę pedagogów na konieczność reformy nauk o wychowaniu oraz nauczaniu.

Ellen Key rozumiała duszę dziecka i wskazywała, że tylko w rodzinie otaczającej je prawdziwą miłością może się ono rozwijać w sposób prawidłowy. Dlatego też – w jej najgłębszym przekonaniu – właśnie rodzina stanowiła główne miejsce rozwoju dziecka, w którym szczególną rolę odgrywało to, co przekazują mu rodzice. Dlatego tak wielką rolę przypisywała specjalnemu ustawodawstwu, które miało gwarantować między innymi należyte przygotowanie rodziców do podjęcia obowiązków rodzicielskich. W tym zakresie proponowała nawet wprowadzenie obowiązku pedagogicznego kształcenia matek na koszt państwa na okres wychowywania dzieci. *Stuleciem dziecka* Key próbowała obudzić sumienia rodzicielskie. Wychowaniu rodzinnemu przeciwstawiła wychowanie masowe, które niszczy i tłumi indywidualność dzieci. Proponowała założenia szkoły, która dawałaby swobodę, umożliwiającą podejmowanie przez dzieci samodzielnych decyzji i działań. Służyć temu miały cztery zasady: samodzielności dzieci, maksymalny kontakt ich z rzeczywistością, poszanowanie indywidualnych cech wychowanków oraz zasada koncepcji nauczania wokół określonych przedmiotów w pewnych okresach. Najważniejszą regułą tej szkoły było samodzielne studiowanie. Poglądy E. Key znalazły odbicie w różnych późniejszych teoriach wychowania (Segiet, 2011; Smolińska-Theiss, 2014; Szczepska-Pustkowska, 2009; Śliwerski, 2007).

Według założeń Nowego Wychowania dzieciństwo było postrzegane jako okres wielkiej troski. Koncepcja psychologiczno-opiekuńcza była określana „bezpiecznym niebem” i traktowana jako norma warunków sprzyjająca rozwojowi dziecka. Dziecko było bezpieczne, karmione, pielęgnowane, rosło i rozwijało swoje możliwości komunikacyjne oraz intelektualne, przygotowując się do pełnienia ról społecznych w przyszłym życiu.

Nowe Wychowanie jako reformatorski ruch pedagogiczny, rozwijający się w wielu krajach Europy, zmierzał do odnowy szkoły, treści i metod kształcenia i wychowania. Oba ruchy – Nowe Wychowanie i progresywizm – stanowiły reakcję na rygoryzm, przesadny intelektualizm, a także formalizm dydaktyczny szkoły tradycyjnej. Skupiały przedstawicieli różnych koncepcji i kierunków, których łączyło przekonanie, że dziecko powinno stać się podmiotem w procesie nauczania i wychowania. Proces edukacji mu-

siał zaś uwzględniać właściwości psychiczne, indywidualne potrzeby i zainteresowania ucznia, odwołując się do jego aktywności, dając mu szansę poznawania rzeczywistości poprzez aktywność własną. Nowa szkoła miała być „szkołą aktywną”, „szkołą na miarę dziecka”, „szkołą pracy”, wychowującą „do życia i przez życie” (Segiet, 2011; Smolińska-Theiss, 2014; Szczepska-Pustkowska, 2009; Śliwerski, 2007).

W naukach o wychowaniu dziecko i jego dzieciństwo stanowiło centralną postać oraz zjawisko dla psychologów, pedagogów i socjologów. Z początkiem XX wieku uczonym wydawało się, że „rozwijając psychologiczne narzędzia obserwacji i pomiaru rozwoju dziecka, pozwolą dotrzeć do tajemnicy życia” (Smolińska-Theiss, 2014, s. 23). Ufność behaviorystów w scjentyzm budziła wiarę odkrycia mechanizmów i prawidłowości rozwoju dziecka oraz jego zachowań, co stwarzało wizję obiektywnego pomiaru, opisu i „uporządkowania świata i zapanowania nad nim zgodnie z regułami rozwijającej się nauki” (Smolińska-Theiss, s. 23).

Sześćdziesiąt lat później po ukazaniu się książki E. Key nastąpiło ponowne przewartościowanie zagadnienia związanego z dzieckiem i dzieciństwem za sprawą francuskiego historyka P. Ariés. Jego monografia *Wieki dzieciństwa* w latach sześćdziesiątych XX wieku zapoczątkowała stopniowy odwrót badań nad dzieckiem i dzieciństwem od paradygmatu pozytywistycznego na rzecz historycznych. Z jego penetracji wynika, że dzieciństwo nie jest „naturalną” formą biologiczną, lecz konstrukcją społeczną niedawnego pochodzenia (Szczepska-Pustkowska, 2009).

Sergiusz Hessen, krytykując szkołę tradycyjną, pisał już w 1931 roku, iż prowadzi ona do naśladowania jednego wzoru, ma charakter abstrakcyjny, ogólny i jest zorientowana na średni typ ucznia, kosztem potrzeb uczniów zdolnych i słabych (Lewowicki, 1977). Z tą wadą szkoły (tj. uśrednianiem) można się spotkać również obecnie.

Jednak za początek przełomowych przemian uznaje się działalność eksperymentalną Johna Deweya, prowadzoną w Laboratory School w Chicago, jej celem było ułożenie takiego programu, który miał harmonizować z naturalnym rozwojem zdolności i doświadczeń dzieci. W szkole duże znaczenie miała użyteczna działalność dzieci, realizowana poprzez zajęcia praktyczne (obróbka drewna, gotowanie i włókiennictwo), rozwijające indywidualne zdolności i potrzeby dzieci. Koncepcja szkoły J. Deweya zakładała uwzględnianie różnic rozwojowych między uczniami, a także poziomu ich umiejętności i zainteresowań, co było impulsem do rozwoju ruchu eksperymentalnego w szkolnictwie. Jon Dewey był filozofem, pedagogiem, czołowym przedstawicielem amerykańskiego progresywizmu. Jego zainteresowania oscyływały głównie wokół pedagogiki naturalistycznej. Próbował łączyć swoje stanowisko wychowania indywidualistycznego z wychowaniem społecznym oraz z naturalistycznym i z wychowaniem poprzez pracę, jako czynnikiem adaptacji lub rekonstrukcji społecznej. Według niego podstawą dobrego wychowania obywatela (w sensie jego użyteczności wobec społeczeństwa i funkcjonowania w nim) było rozwijanie naturalnych zainteresowań, dążeń

i zdolności jednostki, tak, aby dziecko zrozumiało swoją rolę i pozycję w społeczeństwie. Dewey uważał, że doświadczenie jest źródłem zdobywania i weryfikowania wiedzy. Toteż w stworzonej przez siebie szkole – szkole pracy – rozwijał koncepcję uczenia się przez działanie. Szkoła ta powstała na wzór samowystarczalnego gospodarstwa domowego, gdzie dzieci wykonywały różne zajęcia, począwszy od zajęć rzemieślniczych, stolarki, prac gospodarskich. Wychowawca wywierał główny nacisk zwłaszcza na aktywność praktyczną, manualną i indywidualne podejście do dziecka. Za najważniejsze cele wychowania Dewey uznawał pobudzenie wrodzonych zdolności, samodzielność zdobywania wiedzy, uczenie według potrzeb dzieci, indywidualizację wobec dziecka.

Zarówno w szkole Johna Deweya, jak i w metodzie projektów, planie daltońskim, koncepcji Carletona Washburne'a, Owidiusza Decroly'ego, Antona Josepha Sickingera, Marii Montessori, Celestyna Freineta i innych, szczególnie koncentrowano się na procesie kształcenia poprzez aktywność własną dziecka i jego indywidualizację z uwzględnianiem możliwości intelektualnych dziecka oraz rozwijaniem jego zainteresowań poznawczych (Magda-Adamowicz, 2018). Wspomniane koncepcje są też inspiracją dla współczesnej praktyki i możemy dostrzec dostosowywanie ich do teraźniejszych warunków szkolnych (Magda-Adamowicz, 2013).

Najważniejszą koncepcją wychowawczą okresu międzywojennego (1918-1939) w zakresie pądocentryzmu była koncepcja wychowania funkcjonalnego, która pojmowała wychowanie jako funkcję rozwoju i potrzeb dziecka. Wychowawca musiał stwarzać przestrzeń dzieciom do aktywności, samowychowania i twórczej ekspresji. Wraz z uspołecznianiem powinna następować indywidualizacja dziecka, według jego cech i zdolności. Psychologia wspierająca zaś wychowanie dziecka pokazuje je jako specyficzną kategorię biologiczno-rozwojową.

W 1946 roku Organizacja Narodów Zjednoczonych (ONZ) utworzyła wyspecjalizowany organ do spraw Oświaty, Nauki i Kultury – UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), którego celem jest współpraca międzynarodowa w zakresie oświaty, nauki i kultury. Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1959 roku przyjęło Deklarację Praw Dziecka, a 20 listopada 1989 roku Konwencję o Prawach Dziecka, które biorąc pod uwagę tradycje oraz wolność kulturową każdego narodu, zapewniają dzieciom, z uwagi na ich niedojrzałość, szczególną opiekę i troskę w pełnym oraz harmonijnym rozwoju dziecka, jego przygotowanie do dorosłego życia w społeczeństwie i zapewnienie mu warunków do rozwoju.

Współczesna pedagogika i edukacja mają za zadanie stworzenie wszystkim dzieciom równych szans rozwoju osobowości, zwracając uwagę na organizowanie warunków do realizacji własnych zainteresowań i aspiracji, do rozwoju posiadanych zdolności i uzdolnień, co ma prowadzić do usuwania wad, zaburzeń, niepełnosprawności, niedostosowania.

To właśnie perspektywa wertykalna pozwala ukazać chronologicznie myślicieli i ich koncepcje o dziecku oraz jego dzieciństwie (Szczepska-Pustkowska, 2009).

Aby zaprezentować kategorię dzieciństwa w perspektywie horyzontalnej, należy mieć na uwadze dwa opozycyjne ujęcia. Pierwsze to przedmiotowe, w którym dziecko jest obiektem, na które oddziałują jednostki, grupy społeczne i instytucje, na przykład rodzina, szkoła. Dzieciństwo jest świadczeniem i oddziaływaniem dorosłych na dzieci. Natomiast drugie to podmiotowe, postrzegające dziecko jako podmiot i wytwórca własnej aktywności, dzieciństwo jest zaś jego indywidualnym światem oraz doświadczeniem – omówiłam je w innym paragrafie.

Bogusław Śliwowski (2007) wyróżnił trzy zasadnicze nurty zajmujące się problematyką dziecka i dzieciństwa: historyczny, etnologiczny, konstruktywistyczny. Pierwszy jest nurtem historycznym zapoczątkowanym przez Philippee Aries. Badania kierowane w tym zakresie opierają się na uporządkowaniu chronologicznym wiedzy dotyczącej tej problematyki. Ten typ badań wpisuje się w dyskusje nad kulturowo zmieniającym się wizerunkiem dziecka i jego dzieciństwa. W ich toku chronologicznie porządkują wiedzę o dziecku, co już wcześniej w zarysie przestudiowałam w tej monografii.

Nurt etnologiczny – drugi – skupia się na dziecku jako indywiduum oraz jako na uczestniku grup społecznych. W naukach socjologicznych problematyka dzieciństwa długo nie była podejmowana. Przełom następuje w momencie zainteresowania się socjologów dzieckiem i kobietą jako grupami o niższym statusie społecznym. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku uwaga ich skupia się tylko na opisie postaw dorosłych wobec dzieci (Segiet, 2011).

Socjografowie coraz częściej odnajdują nowe formy, które zagrażają dzieciństwu bezpośrednio lub pośrednio. Wskazują na kolejne formy wyzysku i izolacji oraz na destrukcję świata wartości (Segiet, 2011; Szczepska-Pustkowska, 2009). To wszystko czyni świat dzieciństwa bardzo kruchym i niebezpiecznym, który może się rozpaść z wielu powodów. Należą do nich: niewłaściwie funkcjonująca rodzina, która nie spełnia podstawowych obowiązków pielęgnacyjnych, przemoc w rodzinie, niebezpieczne środowisko, niewłaściwe zaspokajanie potrzeb dziecka oraz życie dzieci w strefach wojny i głodu.

Istnieje znacznie więcej przyczyn rozpadu dzieciństwa. Można je ponadto uzupełnić o kwestie życia dziecka w skrajnie złych warunkach życiowych – bieda, bezrobocie rodziców/opiekunów, różnorodne patologie rodziny, ubóstwo kulturowe i psychologiczne. W ostatnim czasie dostrzegamy ostrzeżenia przed kolonizacją, zbytnią komercjalizacją, globalizacją, technologizowaniem, biurokratyzowaniem dziecięcego świata. Globalizacja obejmuje rynki, finanse, obieg informacji, modele rządzenia i ich regulacje prawne, strategie gospodarcze, modele życia i konsumpcji oraz inne obszary rzeczywistości. Dla jednych jest ona wyborem, dla innych może przybierać postać zniewolenia. W tym przypadku globalizacja jest procesem koncentracji kapitału, za

to w drugim przypadku prowadzi do monopolizacji szans swobodnego działania. Z drugim jej znaczeniem spotykamy się w przypadku reprodukcji tzw. kultury biedy czy fenomenu tzw. globalnego dzieciaka. Globalne dziecko to osoba w wieku od 3 do 13 lat, która jest zatopiona w kulturze popularnej i zagrożona ideologią konsumpcji. Przyczyną tego może być jej sytuacja rodzinna (rodzicielska samotność, upadek rodziny wielopokoleniowej, osamotnienie, wydłużony dzień pracy rodziców), szkolna (przeciążenie zajęciami lekcyjnymi), materialna (chęć posiadania markowych ubrań, gadżetów, posiadanie idoli i chęć ich naśladowania).

Oskar Lewis przeprowadził badania i na ich podstawie powstała lista cech charakteryzujących kulturę biedy na poziomie społecznym i indywidualnym. Znajdziemy na tej liście ekonomiczne, psychospołeczne i uniwersalne cechy ludzi biedy, między którymi dominuje brak czynnego uczestnictwa w życiu społecznym, tj.: brak przedstawicielstwa we władzach, brak pracy, oszczędności, pieniędzy, majątku, niski poziom wykształcenia, cynizm w stosunku do Kościoła, wysoki poziom krytyki wszystkich instytucji władzy i państwa. Opisana kultura biedy dotyczy również dzieci. Swoimi poglądami i działaniami dzieci naśladują znane im wzorce zachowania dorosłych, powielając w ten sposób socjalizacyjną przestrzeń kultury biedy. Kolonizacja dzieciństwa może przybierać różne postaci. Najbardziej niepokojąca jest kolonizacja myślenia i wyobraźni dziecięcej poprzez treści przekazów kulturowych. Jednym w przykładów tego zjawiska jest tzw. amerykanizacja, która wypiera to, co rodzime i swojskie w kulturze. Najczęściej występuje ona w mediach, szczególnie w telewizji. Dzięki szybkiemu przekazowi odgrywa ona szczególną rolę w kolonizacji doświadczeń dziecka i jego złudzeń o świecie. W telewizji dziecko może obcować z bohaterami, którzy przedstawiają takie same wartości i często komunikują się za pomocą wulgarnego języka.

Zdarza się, że dzieciństwo bywa przedmiotem biurokratyzacji, gdy zapomina się o godności i podstawowych prawach dziecka. Machina biurokracji zamiast ochraniać dziecko przed skutkami na przykład rozpadu rodziny, zadaje jeszcze większy dodatkowy ból (Segiet, 2011; Szczepska-Pustkowska, 2009).

Natomiast trzeci nurt – konstruktywistyczny – stawia dziecko jako aktywnego aktora/konstruktora własnego życia, rozwoju i środowiska (Śliwerski, 2007). W nim wyróżniamy dwa dyskursy, czyli konstruktywistyczno-rozwojowy i konstruktywistyczno-społeczny (Magda-Adamowicz, 2017).

Teoretycznym źródłem dyskursu konstruktywistyczno-rozwojowego jest konstruktywizm autorstwa J. Piageta, który zakładał, że jeden człowiek nie jest w stanie przekazać wiedzy drugiemu. Według tej teorii wiedza jednostki jest tworzona drogą jej osobistych, badawczych działań i ciągłego krytycznego weryfikowania przyjętych wcześniej hipotez oraz teorii (Klus-Stańska, Szczepska-Pustowska, 2009). Pojęcia potoczne tworzone przez dziecko, nawet jeżeli nie są trafne, odgrywają podstawową rolę w rozwoju, polegającym na przechodzeniu od potoczności do pojęć naukowych.

Uczenie się jest przedstawiane jako aktywna, eksploracyjna, samodzielna pod względem koncepcyjnym i decyzyjnym konstrukcja oraz rekonstrukcja umysłowych modeli rzeczywistości. Rozwiązywanie problemów staje się podstawową formą rozwoju wiedzy. Nadawanie znaczeń rzeczywistości nie polega zatem na opanowaniu zewnętrznie zdefiniowanych pojęć, ale na nadawaniu im sensu wraz z całym ich kontekstem sytuacyjnym. W tym dyskursie dziecko nie jest infantylizowane, wręcz przeciwnie, zakłada się, że musi samodzielnie rozwiązywać realne problemy intelektualne i praktyczne (Klus-Stańska, Szczepska-Pustowska, 2009). Z perspektywy dzisiejszych czasów, gdy autorytety zanikają, a pomysłowość liczy się bardziej niż wiek i doświadczenie, jedyne sensowne edukacyjnie nadawanie znaczeń, to nadawanie znaczeń samodzielnie. Proces dochodzenia do wyniku samodzielnie przez jednostkę okazuje się bardziej rozwijający niż przejście wiedzy od drugiej osoby. W ten sposób rozwijamy zdolność do podejmowania poszukiwań poznawczych oraz umiejętność wytwarzania indywidualnego i samodzielnego argumentowania przez dziecko. Poprzez badania i odkrywanie dziecko uczy się samodzielnego działania, co jest rozwojowo znaczące dla niego (Klus-Stańska, Szczepska-Pustowska, 2009).

W dyskursie konstruktywistyczno-społecznym przyjmuje się, że dziecko „wiele potrafi, ale potrzebuje pomocy”. W taki oto sposób pojmowany jest mechanizm rozwoju dziecka (Klus-Stańska, Szczepska-Pustowska, 2009). Tendencją rozwojową w dyskursie konstruktywistyczno-społecznym jest dążenie dziecka do postępów w rozwoju, działaniu, uczeniu się. Z racji tego, iż jest ono w stanie rozwojowej niesamodzielności, wymaga opieki bardziej kompetentnej osoby, która ukierunkuje je odpowiednio, by robiło postępy. Możliwości dziecka są oceniane wysoko, jednak jest to ocena względna, gdyż jest ona uwarunkowana tym, jak ukierunkuje dziecko osoba kompetentna (którą nie zawsze musi być nauczyciel). Dziecko w tym dyskursie wchodzi w interakcje z ekspertem, aby pojąć coś, czego samodzielnie nie mogłoby zrozumieć. Wiara w wyższe możliwości intelektualne dziecka wiąże się w tej koncepcji z tym, iż jego rozwój jest uzależniony w pewnym stopniu od osoby nauczyciela. W konstruktywizmie społecznym zakłada się, że wiedza dziecka jest lepsza dzięki innym podmiotom, a nie poprzez samodzielny wysiłek poznawczy. Jerome S. Bruner podkreśla jednak, że konstruktywna aktywność poznawcza dzieci jest podobna do tej podejmowanej przez osoby dorosłe (Klus-Stańska, Szczepska-Pustowska, 2009).

W dyskursie konstruktywistyczno-społecznym jest wykorzystana koncepcja strefy aktualnego i najbliższego rozwoju Wygotskiego. Ona zakłada, że dziecko znajduje się w strefie zadań, które potrafi samodzielnie wykonać. Natomiast strefa najbliższego rozwoju zakłada, że dziecko rozwiązuje zadania nieco trudniejsze z pomocą nauczyciela, dzięki czemu się rozwija. Pomoc nauczyciela pomaga dziecku przejść z poziomu dostępnego dla niego na kolejny wyższy stopień rozwoju. Dziecko przy współpracy z innymi, także z rówieśnikami, może dokonać znacznie więcej, niż gdyby działało samo.

A zatem rola dorosłego ogranicza się do stwarzania sytuacji współpracy, do interakcji, do stymulowania i wykorzystywania posiadanych doświadczeń. Sztuka nauczania polega na asystowaniu w uczeniu się dzieci (Kuls-Stańska, Szczepska-Pustowska, 2009).

Konstruktywizm tworzy więc wizję dziecka i dzieciństwa jako zespół dziecięcych doświadczeń, przeżyć i działań (Segiet, 2011; Smolińska-Theiss, 2014; Szczepska-Pustkowska, 2009). Środowisko życia dziecka jest kontekstem jego działania. Otoczenie jest tworzywem edukacyjnym, które „wykorzystuje dziecko w różny sposób, czerpiąc z niego wiedzę, tworząc własny obraz świata, czy program działania” (Szczepska-Pustkowska, 2009, s. 11).

Odwołując się do istoty wychowania i towarzyszących mu warunków społeczno-kulturowych, konstruowanych w czasie relacji dzieci z dorosłymi, dzieciństwo może przybierać trzy modele (Śliwerski, 2007). Pierwszym jest model deficytów, który akcentuje braki, potrzeby i oczekiwania dziecka. Model drugi – równości, wspólnoty, partnerstwa i dialogu z dzieckiem, polegający na wymianie uczuć, wiedzy, doświadczeń między nim a dorosłymi. W tym modelu trudno jest mówić o symetrii relacji, ale jest realizowana podmiotowość. W ostatnim modelu – zwanym przez B. Śliwerskiego samowychowaniem, samosocjalizacją – dziecko jest autonomiczne, a jego rozwój stanowi konsekwencję własnych planów, wyborów, działań (Śliwerski, 2007).

Pedagodzy społeczni – zdaniem Barbary Smolińskiej-Theis (2014) – koncentrują się na zmienności społecznej i indywidualnym rozwoju dziecka. Przede wszystkim zwracają krytyczną uwagę na nierówności i zróżnicowania społeczne, co przekłada się na warunki życia, osobiste strategie rozwiązywania problemów życiowych dziecka i jego rodziny, czyli są to zmiany o naturze pragmatycznej.

W rezultacie tak rozległych eksploracji – zdaniem B. Smolińskiej-Theiss (2014) – wyodrębniły się trzy typy dzieciństwa, są to: 1) zawłaszczone przez rodziców, 2) zdominowane przez państwo (co charakteryzuje systemy totalitarne), 3) uwzględniające podmiotowość dziecka, w której jest ono aktywnym twórcą kreowanego i przeżywanego świata. W codzienności dziecięcej staje się ono synem, córką i uczniem, ale też konstruuje kulturę i bierze aktywny udział w jej tworzeniu, będąc jednocześnie użytkownikiem, obywatelem, członkiem wspólnoty społecznej (Segiet 2011; Smolińska-Theiss, 2014; Theiss, 1992, 1996). Jego dzieciństwo „nie jest uniwersalne, tylko jest produktem kultury i zmienia się w zależności od czasu i miejsca” (Segiet, 2011). Wpisane jest w czas historyczny i biograficzny oraz w przestrzeń rodzinną, szkolną, lokalną i społeczną (Smolińska-Theiss, 2014). Dlatego dzieciństwo ujmuje się w dwóch perspektywach: 1) węższej – to indywidualny dziecięcy świat przeżyć, znaczeń, wartości, doświadczeń, aktywności, którego centrum stanowi rodzina, szkoła, rówieśnicy, codzienne kontakty społeczne, i 2) szerszej – rozumianej jako historyczno-społeczno-kulturowa kategoria, odnosząca się do statusu społecznego dziecka, opisując sytuacje i położenia jego w grupie społecznej (Smolińska-Theiss, 2014).

Tych kilka myśli uświadamia nam, jak wiele istnieje perspektyw, odmian myślenia o dzieciństwie i dziecku. Mimo tak bogatych doświadczeń koncepcyjnych i prakseologicznych rozwiązań na rzecz dziecka i dzieciństwa, wciąż pozostaje aktualna potrzeba kontynuacji poszukiwań w tym obszarze. Niezbędne jest wypracowanie i wdrożenie rozwiązań o charakterze holistycznym, możliwych do zastosowania we wszystkich środowiskach, co wymaga zmian na poziomie polityki oświatowej państwa z uwzględnieniem podmiotowości i samorealizacji dziecka.

Wielowymiarowość podmiotowości i samorealizacji dziecka

Termin „podmiotowość” jest obecny w wielu dyscyplinach naukowych i w większości orientacji pedagogicznych. To powoduje znaczne różnicowanie sposobów jego interpretowania i stosowania.

Syntetycznie charakteryzuje ten termin Piotr Sztompka

W antropologii filozoficznej oznacza, jak wydaje się, przeciwieństwo reifikacji, uprzedmiotowienia jednostki i podjęte zostaje przez te kierunki, które akcentują wolność, kreatywność, dezalienację człowieka. W epistemologii oznacza odrzucenie mechanistycznej teorii odbicia i podkreślenie czynnej roli poznawczej rozumu. W historiozofii oznacza sprzeciw wobec fatalizmu, determinizmu czy providencjalizmu, na rzecz perspektywy aktywistycznej i posybilistycznej (Szmátka, 1988, s. 11).

Podmiotowość zaś na gruncie socjologii jest analizowana w odniesieniu do współzależności działania i struktury, co też może być niejednolicie pojmowane. Pierwsze podejście jako świadomość dwóch odrębnych poziomów świata społecznego, co można zwerbalizować, zadeklarować, a jednocześnie nie ma ono większego znaczenia dla badań socjologicznych. Drugie podejście, mające charakter empiryczny, traktuje podmiotowość jako współzależność interakcji, wzajemne oddziaływanie podmiotów na siebie (Szmátka, 1988). Współcześnie w licznych studiach socjologicznych analizowany jest termin podmiotowość w obszarach społecznym, ekonomiczno-prawnym, w których wskazuje się na właściwości jednostki, która przyswaja i przetwarza informacje, prowadzi do absorpcji wpływów środowiska, ich transformacji i wytwarzania nowych elementów społecznych, a na tej podstawie konstruuje własny system wiedzy, wartości i programów działania (Ogrodzka-Mazur, 2007).

W psychologii podmiotowość to szczególnie stan świadomości, właściwość jednostki pozwalająca na wyróżnienie „własnego ja”, na intencjonalne podejmowanie aktu sprawczego. Jednak nie jest sposobem wyrażania swojej indywidualności, jest natomiast uczestnictwem w rzeczywistości, celowym i świadomym na nią oddziaływaniem. A zatem o podmiotowości możemy mówić wówczas, gdy zachowanie jednostki ma charakter celowy. W psychologii podmiotowość jest traktowana jako potencjał rozwojowy

człowieka, jego popęd do spontanicznej aktywności i rozwoju. W tym ujęciu człowiek nie odpowiada tylko na stymulację środowiska i nie jest też produktem wcześniejszego uczenia się. Podmiotowość człowieka wyraża się w tym, że jest on przyczyną zdarzeń, co wynika z jego motywacji, które pełnią funkcję służebną wobec różnych jego potrzeb. Taka jednostka ma jednocześnie kontrolę nad efektami własnych działań, co zaś warunkuje zaspokajanie swoich potrzeb, pragnień (Kofta, 1989).

Psycholodzy (Gasiul, 1993, 2016; Konarzewski, 1987; Staś-Romanowska, 1995) podkreślają istotę trzech przesłanek niezbędnych do zaistnienia podmiotowości u ludzi, są to: 1) umiejętność przekształcania świata (realnie dokonywane zmiany), 2) świadomość tej działalności, 3) psychologiczna odrębność i autonomia jednostki. „Tak ujęta świadomość własnej podmiotowości, to świadomość indywidualnej odrębności oraz tożsamość najgłębszego psychicznego Ja jednostki, ujawniająca się w określonych interakcjach społecznych” (Ogrodzka-Mazur, 2007, s. 19). Jednostka – podmiot jest konkretną, dynamiczną, świadomą całością, która cały czas rozwija się i przekształca najbliższe otoczenie.

W pedagogice podmiotowość nie jest określana jednoznacznie, wynika to z złożoności i złożoności zjawisk, którymi ta dyscyplina się zajmuje. Uogólniając poglądy różnych autorów, w odniesieniu do pedagogiki, podmiotowości można nadać trzy znaczenia. Pierwsze znaczenie podkreśla podmiotowy charakter wychowania i odnosi się do relacji, które zachodzą między dwoma podmiotami: wychowawcą i wychowankiem. Te relacje mają charakter równoważny i równoprawny. Znaczenie drugie ukazuje podmiotowość jako specyficzny cel wychowania i kształcenia, który sprowadza się do świadomego oparcia tych procesów na kierunku podmiotowości. Tak rozumiana podmiotowość tworzy jednocześnie ważne kryterium opisu i oceny rzeczywistości edukacyjnej. Trzecie zaś znaczenie rozpatruje podmiotowość jako kategorię wartościującą. Wartościami, ku którym powinna zmierzać edukacja, jest aspiracja bycia podmiotem i nastawienie o decydowaniu swojego losu (Lewowicki, 1977). Podmiotowość w pedagogice ujmuje podmiot wychowujący i podmiot wychowywany, zawierając elementarne składniki: optymizm, zaufanie do siebie, selektywność, poszukiwanie przyczynowości (Ogrodzka-Mazur, 2007).

Na podmiotowość według Tadeusza Lewowickiego (1988) składa się więc: dynamiczna struktura wewnętrznej organizacji człowieka, jego indywidualność biopsychiczna i społeczna, tożsamość właściwa każdemu człowiekowi, świadomość związku z otoczeniem polegająca na rozumieniu otoczenia, swoista hierarchia wartości celów i standardów oraz podejmowana zgodnie z nimi działalność.

Można wyróżnić trzy główne płaszczyzny, z którymi jednostka może realizować swoją podmiotowość oraz w obrębie których mogą występować czynniki jej zagrażające. Są to zjawiska wynikające po pierwsze z charakterystyki procesów emocjonalnych i motywacyjnych oraz postrzeganie siebie jako doświadczającego podmiotu, po drugie

są to relacje i stosunki społeczne, w jakie wchodzi jednostka, i po trzecie – są to zadania realizowane w toku życia rodzinnego, edukacyjnego, społecznego (Ogrodzka-Mazur, 2007).

Podmiot – dziecko realizuje siebie, spełnia się w świadomym, odpowiedzialnym działaniu, a jego aktywność obejmuje cztery sfery. Pierwsza to sfera aksjologiczna obejmująca aktywność aksjologiczną związaną z rozpoznawaniem, rozumieniem, akceptowaniem, urzeczywistnianiem i tworzeniem wartości. Sfera intelektualna – druga z nich – to aktywność intelektualna oparta na przetwarzaniu informacji, konstruowaniu wiedzy, rozwiązywaniu problemów, korzystaniu z wiedzy. Sferę intrapersonalną stanowi aktywność intrapersonalna zależna od świadomości własnego „ja”, swoich uczuć, motywacji, dążeń i cech charakteru. Ostatnia ze sfer to strefa interpersonalna, stanowiąca aktywność interpersonalną zależną od sposobu współdziałania z innymi ludźmi.

Do czynników warunkujących podmiotowość dziecka zaliczam: autonomię rodziców i ich kompetencje, które pozwalają na właściwe organizowanie procesu wychowawczego rodziny, gdzie punktem wyjścia staje się jego organizowanie, zdiagnozowanie potrzeb, uzdolnień, zainteresowań dzieci, członków rodziny i wywoływanie pozytywnej motywacji do aktywności. Nie bez znaczenia jest też jakość przestrzeni rodzinnej, czyli jej sytuacja społeczna, kulturowa i materialna (Popławska, 2010), czemu poświęcam kolejne rozdziały monografii. Jeżeli w tych wymienionych płaszczyznach podmiotowość dziecka jest zagrożona, to nie może być mowy o dobrym jego samopoczuciu w domu.

Zgodnie z obowiązującą koncepcją wychowania, zwłaszcza w ujęciu tradycyjnym, rodzicowi niejako z natury przypisana jest podmiotowa strategiczna pozycja w relacji z dzieckiem. Jednakże jest to problem bardziej złożony i skomplikowany. Nie wdając się w głębsze rozważania, natomiast znacznie upraszczając – rodzic prezentuje wysoki poziom podmiotowości. To on zdaje sobie sprawę z sytuacji rodzinnej, opiekuńczej i wychowawczej rodziny i jest świadomy jej uwarunkowań. A zatem on wie, co i w jaki sposób chce osiągnąć. Rodzic jako osoba dorosła, przejawia refleksyjny stosunek wobec swoich zamierzeń i dokonań, potrafi je modyfikować i doskonalić. Ma on swobodę działania pozwalającą mu na realizację własnych zamierzeń rodzinnych i wychowawczych wobec swojego dziecka.

Niezależnie od ujmowania podmiotowości przez różne dyscypliny naukowe i jej poszczególnych przedstawicieli, każdy boryka się z dylematem: czy uznać ją za kategorię uniwersalną, immamentną, daną człowiekowi zewnątrznie, niedeterminowaną, czy też uznać ją za cechę, która ujawnia się z różną siłą, natężeniem i jest determinowana środowiskowo, czyli zależnie od czasu i miejsca sytuacji? Dylemat ten skłania badaczy do dwóch postaw wobec podmiotowości. Pierwsza, to postawa afirmatywna, skłonna do popularyzowania podmiotowości i eliminowania zakłóceń i zaprzeczeń. Druga

postawa – poznawcza – pozwala badać nasilenie określonych cech w zachowaniu jednostki, które świadczą o jej podmiotowości (Mieszalski, 1997).

Usytuowanie podmiotowości w pedagogicznym kontekście problemowym sprawia, że najczęściej jest ona traktowana jako wartość, a rzadziej jako właściwość człowieka/dziecka. Dlatego częściej jest demonstrowana przez naukowców postawa afirmacji, co przyczynia się do konstruowania koncepcji szkół alternatywnych i popularyzowania ich (Bałachowicz, 2009; Mieszalski, 1997; Kowalik-Olubińska, 1996). Podmiotowość jako wartość kojarzy się ze spontaniczną aktywnością, rozwojem, z eksponowaniem własnych możliwości do samorealizacji, autokreacji. W myśleniu pedagogicznym podmiotowość dziecka jest traktowana jako jego wartość, co przyczynia się do innych relacji rodzic–dziecko, które są traktowane jako warunek wychowania. A zatem zmienia się sposób myślenia o wychowaniu w rodzinie jako o procesie owocującym rzeczywistymi, wewnętrznymi zmianami rozwojowymi zachodzącymi w podmiocie/dziecku (Bałachowicz, 2009; Mieszalski, 1997; Kowalik-Olubińska, 1996). W tym sensie podmiotowość ma charakter empiryczny i jest utożsamiana z rozwojem, dojrzewaniem, samorealizacją, samookreśleniem, autokreacją, tworzeniem. Tak rozumiana podmiotowość uwarunkowana jest środowiskiem rodzinnym, który uruchamia cały proces wewnętrzny, motywację, potrzebę procesu rozwoju dziecka, które jest faktycznie twórcą skutków wychowania (Bałachowicz, 2009; Mieszalski, 1997; Kowalik-Olubińska, 1996).

Podmiotem jest ta osoba, która odgrywa pewną rolę społeczną, kieruje swoimi stanami psychicznymi i aktywnością, ma wpływ na zdarzenia, pozostaje w procesie samodoskonalenia się, rozszerza zakres swojej podmiotowości oraz podmiotowości środowiska społecznego i ułatwia realizację podmiotowości drugiemu człowiekowi. Osoba podmiotowa oznacza „świadomość siebie w świecie, swoich uczuć, pragnień i celów, świadomą aktywność i refleksyjną kontrolę własnego działania oraz kierowanie dążeniem” (Bałachowicz, 2009, s. 25).

Zmiany filozoficzne pedagogiki, teologii, aksjologii prowadzą w kierunku paradygmatu pedagogiki podmiotowej. Według tego jednostka jest podmiotem, którego potrzeby życiowe i rozwój organizuje życie rodzinne, a także edukacyjne. W paradygmacie podmiotowym istotny jest człowiek, różne formy jego aktywności, rozwijający swoją osobowość, kształtujący indywidualność, zmierzając do własnej samorealizacji i tożsamości (Lewowicki, 1977). Podstawowym celem podmiotowości jest wspomaganie dziecka w jego rozwoju. Celem i zadaniem podmiotowości jest stwarzanie możliwości do kreowania oraz wyrażania własnej subiektywności, a przede wszystkim wspomaganie człowieka/dziecka w procesie „stawania się” podmiotem. Cel ten – zdaniem Lecha Witkowskiego (1989) – jest istotny, ponieważ dziecko, rozwijając się, ma jednocześnie funkcjonować oraz rozwijać współczesne mu społeczeństwo, w którym aktualnie brakuje czytelnych i jednoznacznych wartości.

Henryk Mizerek twierdzi wręcz, że

jednym z ważnych, trudnych do rozwiązania problemów pedagogiki jest szukanie przyczyn, dla których postęp dokonujący się w dziedzinie nauk o wychowaniu ma takie nikłe odbicie w praktyce [...], dlatego niekiedy bardzo sensowne koncepcje zmiany praktyki [...] przynoszą efekty niewspółmierne do oczekiwań (Mizerek, 2017, s. 241).

Przyczyna tego zjawiska jest złożona. Po pierwsze – najwyższym błędem interakcji dorosły–dziecko jest przyjmowanie założenia, że dziecko jest istotą słabszą i niekompetentną. Janusz Korczak twierdzi: „To jeden z najbardziej złośliwych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o człowieku. Nie ma dzieci – są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć” (Korczak, 1958, s. 138). Po drugie – nieuwzględnianie rodziny jako specyficznego środowiska wychowawczego. I po trzecie – dotyczy osobowości osób dorosłych (predyspozycji psychofizycznych, a zwłaszcza aspektu osobistego w działalności rodzicielskiej) oraz ich przygotowania do pełnienia swojej roli. Już samo to stwierdzenie wymagałoby osobnego potraktowania. Istotna jest rodzicielska działalność wychowawcza, którą należy rozumieć jako w pełni lub częściowo nieuświadomioną. Szczególnie istotne są: 1) elementy postaw rodzica wobec dzieci, 2) treści, wiedza i umiejętności ich przekazywania, 3) aspekty emocjonalne, konstruujące fundament interakcji z dziećmi. Ta całość istotnie wpływa na ich wspólne codzienne doświadczenia oraz na klimat rodzinny (por. Rylke, 1984).

Zgodnie z tymi założeniami w rodzinie dziecko powinno być aktywnym podmiotem poznającym. Będzie to możliwe dzięki świadomemu nabywaniu przez niego doświadczeń w sytuacjach umożliwiających mu samodzielne dokonywanie wyborów dotyczących jego codzienności. Celem i zadaniem rodziny jest stwarzanie możliwości do kreowania i wyrażania własnej podmiotowości oraz wspomaganie dziecka w procesie *stawa n i a s i ę* podmiotem. Ważne jest zatem miejsce i rola dziecka w rodzinie oraz stosunki zachodzące między jej podmiotami (rodzicami i dziećmi). Dlatego istotna jest świadomość zagrożeń i ograniczeń wynikających z równouprawnienia podmiotów rodziny, co ma wpływ na relacje zachodzące między nimi (Bałachowicz, 2009; Geissler, 1977; Łobocki, 2005; Ogrodzka-Mazur, 2007; Rylke, 1984; Satir, 2000).

Stawa n i e s i ę podmiotem w toku interakcji i współdziałania – dzieci może pozostawać w sprzeczności z takim samym procesem zachodzącym u drugiej osoby – rodzica. Aby obydwa podmioty demonstrowały i zachowały swoją podmiotowość, to w sytuacjach rodzinnych muszą więc wystąpić trzy sfery, czyli: dwie indywidualne („Ty” i „Ja”) i istniejące pomiędzy nimi relacje „My”. Pierwsze dwie sfery sprawiają, że każdy podmiot rodziny z osobna musi mieć swoją przestrzeń. Prawidłowe relacje między członkami rodziny pozwalają na to, że każda osoba ma dla siebie wystarczająco dużo czasu i przestrzeni, które w jednakowym stopniu są ważne. Każdemu człowiekowi do

pełnego rozwoju potrzebna jest wewnętrzna zgoda na bycie sobą, na rozwój swoich zainteresowań i cech osobowości. W takiej pozytywnej sytuacji członkowie rodziny umiejętnie i z ochotą wspierają drugą osobę, w zamian otrzymując wsparcie, szacunek i autonomię (Bałachowicz, 2009; Geissler, 1977; Łobocki, 2005; Ogrodzka-Mazur, 2007; Rylke, 1984; Satir, 2000).

Część sfery trzeciej „My”, żyjąca własnym tokiem i zależna od poczucia wartości każdej z osób i sposobu komunikacji, pojawia się w momencie nawiązania kontaktu ze sobą, doświadczając radości, przyjemności, trudności (Satir, 1999).

W większości rodzice i ich dzieci funkcjonują na zasadzie dominacji i podporządkowania, z zastosowaniem systemu kar i nagród, a sposób ich komunikowania się zawiera element postawy oskarżającej i zjednującej. W sytuacjach ekstremalnych związek taki przyjmie postać ofiary i oprawcy. Pożądane są zatem relacje między członkami rodziny, opierające się na równej więzi każdej osoby, w których każdy stara się być wrażliwy, uważny, szczerzy, bezpośredni, koncentrując się na drugiej osobie. Dar bycia sobą urzeczywistnia się, gdy członkowie rodziny stają w stosunku „Ja – Ty”. A zatem ma dla niego szacunek oraz świadczy mu wierność i odpowiedzialność. Nikt nie może posługiwać się osobą w realizacji swoich egoistycznych celów (Geissler, 1977). Każda osoba w rodzinie, mimo wymiany myśli, doświadcza tylko swojej świadomości. Mimo tego, działają tak, jakby doświadczali wspólnego świata (Geissler, 1977).

Tak więc realizowanie podmiotowości dziecka musi iść w parze z realizacją podmiotowości rodziców. Niepożądana jest realizacja podmiotowości jednego podmiotu rodziny kosztem innego/innych. Taki kompromis jest trudny, bo osoba dorosła odczuwa przewagę nad dzieckiem, pod względem fizycznym, psychicznym, co powoduje raczej przedmiotowe traktowanie dziecka. Podmiotowość w rodzinie jest stale naruszana, ponieważ dziecko z natury rzeczy jest przedmiotem tych zabiegów, procesów. Dorosły zaś (w tym rodzic), mający większe doświadczenie indywidualne, społeczne, znaczny zasób działań, „wie lepiej, co dziecku będzie służyło, skraca jego drogę postępowania na zasadzie prób i błędów”. Rodzi to wymaganie wobec dorosłego, aby on bezwarunkowo akceptował poczynania dziecka, okazując zrozumienie, szacunek, zaufanie, co będzie wynikać z komunikacji interpersonalnej, która ma służyć zachowaniu równowagi między własną autonomią a zależnością od innych podmiotów edukacji. Występowanie niesymetrycznych relacji w rodzinie, wyznaczonych przez wiek, doświadczenia, kompetencje oraz tendencje do przedmiotowego traktowania dziecka, jest jaskrawo dostrzeganym zagrożeniem podmiotowości w rodzinie (Bałachowicz, 2009; Geissler, 1977; Łobocki, 2005; Ogrodzka-Mazur, 2007; Satir, 2000).

Rodzic realizujący ideę podmiotowości unika w relacjach z dzieckiem reakcji typu: rozkazywanie, nakazywanie, osądzanie, obrażanie, obwinianie, ośmieszanie, używanie etykietek, wskazywanie palcem, zniechęcanie. Reakcje te mogą w sposób niekorzystny wpłynąć na potencjał rozwojowy dziecka. Korzystne zaś mogą okazać się: aprobata,

chwalenie, pocieszanie, rozweselanie, życzliwy wyraz twarzy i uśmiech, serdeczność, spokój, zachęcanie dzieci do dalszego wysiłku itp. (Bałachowicz, 2009; Geissler, 1977; Łobocki, 2005; Ogrodzka-Mazur, 2007; Satir, 2000).

Zgodnie z humanistycznym wymiarem wychowania rodzina ma służyć dzieciom i poszukiwać optymalnych rozwiązań w wychowaniu, z racji swoich zadań powinna umożliwić realizację rozwoju jako w pełni podmiotowej jednostki, co umożliwi kreowanie własnego oraz samodzielnego, a zarazem odpowiedzialnego człowieka (Mastalski, 2006). Jeżeli tak rozumiemy wychowanie, to wynikają z tego określone konsekwencje w procesach współdziałania rodzica i dziecka. Wzajemne relacje powinny być oparte na ich podmiotowości. Wynika z tego logiczne następstwo, iż obie strony wychowują się wzajemnie i obie ponoszą za to odpowiedzialność przy założeniu, iż relacja wymaga wzajemnego szacunku i uznania dwu autorytetów – dziecka i rodzica. Odpowiedzialność nie rozkłada się równomiernie, w większej części spoczywa na dorosłym. Wiele można się jednak nauczyć od dziecka, jeżeli uszanuje się jego podmiotowość. Bywa i tak, że dzięki obcowaniu z wychowankiem rodzic odkrywa nowe wartości lub niweluje swoje wady. Relacje są więc wzajemne. Asymetryczna postawa relacji dorosły–dziecko, która przyznała temu pierwszemu całą inicjatywę, autorytet, kompetencje i odpowiedzialność, dziś należy do sytuacji kryzysowej. Rodzic nie powinien się lękać i wystrzegać działań zdecydowanych i jednoznacznych, dalekich jednak od autorytaryzmu czy dyktatorstwa. Sprzyja to budowaniu autorytetu nie tylko na formalnej uległości, lecz przede wszystkim na zaletach osobowości, wiedzy i konsekwencji w działaniu (Bałachowicz, 2009; Geissler, 1977; Łobocki, 2005; Mastalski, 2006; Ogrodzka-Mazur, 2007; Rylke, 1984; Satir, 1999).

Nieodzownym elementem właściwych interakcji w relacji rodzic–dziecko jest zakres ich podmiotowości. W związku z tym należy zadać sobie pytanie, czym charakteryzuje się ich podmiotowość. Podmiotowość rodzica to przede wszystkim warunek podmiotowości dziecka. Podmiotowość rodzica sama w sobie jest jeszcze bardziej istotna, jeżeli oprócz własnej autonomiczności (przekonanie o wartości własnych kompetencji, uczucie satysfakcji z własnych czynów, gotowość do podwyższania ich efektów, identyfikacja ze swoimi rolami) ma na celu wykreowanie podmiotowości dziecka (Komar, 1988). To, co nazywamy podmiotowością rodzica, nie może stanowić celu samego w sobie. Winno być traktowane jako warunek skutecznego osiągnięcia innego, bardziej generalnego celu: podmiotowości dziecka, prowadzącej do ukształtowania w nim czynnych postaw samowychowawczych (Radzewicz-Winnicki, 2008).

A zatem podmiotowość członków rodziny obejmuje poszanowanie praw dziecka do własnej odrębności, czyli niezależności (autonomii) i odrębności (niepowtarzalności). Nie oznacza to, że dzieciom wolno postępować według własnego uznania, gdyż taka sytuacja prowadziłaby do chaosu, ogólnej dezorientacji wychowanków w zakresie odróżniania dobra od zła. Przeciwieństwem tego jest przedmiotowe (instrumental-

ne) traktowanie dzieci. Przyjmuje ono postać stosowania wobec nich nadmiernego przymusu (np. posłuszeństwa, zamiast negocjowania wspólnego stanowiska) lub też kształtowania ich jak tworzywa według z góry zaprogramowanych oddziaływań zewnętrznych (Radziewicz-Winnicki, 2008).

Dlatego w rodzinnej sytuacji wychowawczej, w której dziecko traktuje się podmiotowo, istnieje względna równowaga prawa do aktywności rodzica i wychowanka oraz równowaga między koniecznymi zadaniami a kontrolą nad nimi. Rodzic w każdym swoim dziecku dostrzega wartość podstawową i naczelną, ponieważ ma do czynienia z człowiekiem w pełnym wymiarze, a nie z jego miniaturą. Traktuje je podmiotowo, a nie instrumentalnie. Nie odmawia dziecku prawa do szacunku, wyrażania własnych myśli i uczuć, poszanowania odpowiedzialności za siebie i dokonywania wyborów zgodnie z własnym dobrem. Daje mu do zrozumienia, że jest osobą niepozbawioną zobowiązań, powinności względem siebie i innych. Wysoko też ceni ich rozwój moralny i duchowy. Rodzic jest wobec dziecka: tolerancyjny (wyrozumiały wobec cudzych poglądów i zachowań, odmiennych od naszych i takich, z którymi się nie zgadza), współdecydujący (czyli włącza do procesu decyzyjnego dzieci, a każda ze stron ma możliwość przedstawienia swoich propozycji i ich uzasadnienia), dochodzący do konsensusu (do obustronnej zgody dotyczącej określonego obszaru spraw), dokonujący wspólnych wyborów (uwzględniając obustronne wartości i korzyści). Ten styl interakcji ma prowadzić do wolności (czyli swobody działania, decydowania, przynależności do grupy, wyznania), równości (każdy człowiek – rodzic i dziecko – ma takie same prawa oraz obowiązki) i odpowiedzialności (za własne decyzje i czyny) rodziców i dzieci (Radziewicz-Winnicki, 2008).

W przestudiowanych tutaj obszarach podmiotowość człowieka/dziecka można rozpatrywać na trzech płaszczyznach. Pierwsza – psychologiczna – przyjmuje, że źródłem rozwoju jednostki jest ona sama. Jej psychofizyczna struktura – według psychologii rozwojowej – rozwija się według przyjętych zasad, prowadząc do dojrzałości. Płaszczyzna duchowa (noetyczna) – druga – odnosi się do rozwoju motywacji i aktywności własnej na rzecz pojawienia się w jednostce wewnętrznej reprezentacji. Trzecia płaszczyzna – kulturowa – obejmuje funkcjonowanie podmiotu w wymiarze społecznym, co umożliwi mu konstruowanie własnej osoby i relacji z innymi (por. Ogrodzka-Mazur, 2007).

Barbara Smolińska-Theiss (2014) zauważa, że w polskiej pedagogice podmiotowość spełnia kilka funkcji. Pierwsze dwie funkcje to polityczna i społeczna, po okresie indoktrynacji, który doprowadził wręcz do obskurantyzmu, podmiotowość przywróciła prawa obywatelowi, dziecku, stwarzając realne możliwości ich rozwoju. Trzecia funkcja – teoretyczna – polega na odideologizowaniu nauki i edukacji, podmiotowość była bowiem skierowana przeciw ideologizacji, indoktrynacji i politycznemu zniewoleniu, budując nową koncepcję człowieka, którego osobę i rozwój postrzegano

z perspektywy aksjonormatywnej. Przyjęto, że „kategoria podmiotowości stała się specyficzną trampoliną zmian polskiej pedagogiki, wyraźniejszego otwarcia na nowe teorie, zagadnienia i obszary badań. Ich zasadniczą cechą było odejście od pedagogiki reaktywnej, psychologicznej na rzecz szeroko rozumianej edukacji wpisanej w kontekst społeczno-kulturowy” (Smolińska-Theiss, 2014, s. 93). Dodatkowo dopatruję się także funkcji pragmatycznej, ponieważ za przyczyną powyższych funkcji zmienia się rola człowieka w edukacji i państwie. W ich centrum jest aktywny, samorealizujący się człowiek „zanurzony w czasie i przestrzeni”, który dostosowuje się, ale i modyfikuje rzeczywistość, rozwijając się poprzez własne decyzje i aktywność. Powyższa teza otworzyła drogę „do nowej pedagogiki łączącej podmiotowość ze sprawczością w perspektywie indywidualnego rozwoju i zmian społecznych” (Smolińska-Theiss, 2014, s. 13). Stwarza podstawy do samorealizacji podmiotu w każdym okresie życia.

Termin „samorealizacja” (z ang. *self-realization*) oznacza ‘realizowanie siebie’. Wskazuje na udział własny jednostki w wyzwalaniu własnych form aktywności życiowej. Odnosi się równocześnie do dwóch aspektów rzeczywistości. Po pierwsze obejmuje to, czym jednostka dysponuje w sensie osobistych zasobów, co jest źródłem potencjalnych predyspozycji i całokształtem doświadczeń życiowych. Po drugie respektuje też subiektywną skalę jednostki, podejmowane działania, osiągnięcia. Samorealizacja wyraża najskrytsze pragnienia podmiotu. Pozwala aktualizować potencjalne zdolności dziecka, co daje mu poczucie szczęścia. Stanowi proces subiektywnie odczuwanego zadowolenia, spełnienia i nie jest niczym ograniczona (Górniewicz, 1997; Prokopiuk, 1989; Rogoll, 2010; Singer, 1980).

Problematyka samorealizacji w treści pisemnego przekazu kulturowego pojawiła się w myśli starożytnych filozofów. Chociaż w pismach tego okresu nie występował taki termin.

Samorealizację w psychologii na ogół rozpatrywano w kontekście szerszej teorii. Traktuje się ją jako proces równoległy do procesu działania w rzeczywistości. Stanowi ona jeden z identyfikatorów aktywności podmiotu, będąc wysublimowanym, często nieuświadomionym motywem podejmowanych działań.

Psychologia *ego* przyjmuje za samorealizację ekspresję jaźni w rzeczywistości materialnej. W czasie współlbycia z innymi ludźmi kształtuje się struktura Ja. To otaczający ludzie są źródłem informacji o podmiocie, jego działaniu, myśleniu, zachowaniu, co stanowi punkt odniesienia do samooceny podmiotu. Samorealizacja jest pewną formą jego samoaprobaty dla swych sukcesów, porównując je z efektami innych osób (Górniewicz, 1997; Prokopiuk, 1989; Rogoll, 2010; Singer, 1980).

W psychologii humanistycznej występuje zaś wiele interpretacji idei i zjawiska samorealizacji. Koncepcje organizmiczne podkreślają rolę samospelniania, polegają na aktualizacji zdolności jednostki poprzez jej społeczne funkcjonowanie. Podmiot funkcjonujący społecznie dąży, poprzez działanie, do wyodrębnienia się z niego.

W toku tej aktywności konstruuje i jednocześnie niszczy świat, co świadczy o jego istnieniu w danym środowisku w określonym czasie (Górniewicz, 1997; Rogoll, 2010; Singer, 1980).

Nurt egzystencjalny – zwłaszcza w ujęciu V. Franka – dostrzega związek podmiotu samorealizującego się wraz ze wzrostem jego duszy. Występują dwie nadrzędne orientacje rozwoju jednostki. Jedna jest związana z dążeniem do życia w świecie rzeczy. Dlatego za sukces są uznawane każdorazowe wzbogacenie własnego środowiska, osiągnięcia zawodowe, sukcesy w karierze profesjonalnej, pozyskiwanie wyższych szczebli w hierarchii społecznej, co ma charakter horyzontalny. Kolejną jest orientacja życiowa o wymiarze wertykalnym. Jednostka jest nastawiona na pracę nad sobą. Dla podmiotu nie jest istotna kariera życiowa i zawodowa w kategoriach awansu w hierarchii społecznej. Nie dąży on do zdobycia jak największej ilości dóbr materialnych i podporządkowania swojego życia wymogom i oczekiwaniom środowiska społecznego.

Inne stanowisko prezentuje Carl Rogers, który dostrzega pierwiastki aktualizacji potencjału podmiotu w każdym wieku i w każdej sytuacji, pod warunkiem, że podejmuje on jakąkolwiek aktywność w życiu. Samorealizacja towarzyszy twórczości, jest jednym z jej atrybutów. Poprzez powoływanie do istnienia nowych eksponatów, podmiot osiąga poczucie spełnienia (Górniewicz, 1997; Prokopiuk, 1989; Rogoll, 2010; Singer, 1980).

Wydaje się jednak, że najpełniej problem samorealizacji ujął A.H. Maslow (2014), który rozpatruje ją z trzech punktów widzenia. Pierwszy traktuje samorealizację jako najwyższą potrzebę człowieka, uwzględniając mechanizmy motywacyjne podmiotu. Przyjmując za punkt widzenia teorię osobowości, samorealizację traktuje jako jeden z mechanizmów regulujących funkcjonowanie wszystkich struktur psychicznych jednostki. Maslow analizuje też samorealizację w kategorii egzystencjalnej (Górniewicz, 1997; Prokopiuk, 1989; Rogoll, 2010; Singer, 1980).

Samorealizacja jest jednym z warunków i równocześnie skutków miłości i szczęścia podmiotu. Ona inspiruje go do działań głęboko wpływających z jego natury. Stanowi ona także wewnętrzne kryterium oceny poszczególnych efektów w kategoriach satysfakcji i osobistego szczęścia. Abraham H. Maslow (2014) sprecyzował cechy osobowości, które muszą wystąpić, aby orzec, że występuje proces samorealizacji. Są to:

- bardzo czynne postrzeganie otoczenia, co wyraża się trafnymi ocenami,
- aprobata siebie, innych ludzi oraz zjawisk społecznych i przyrody,
- uczciwe i zrozumiałe wyrażanie emocji,
- absolutne skupienie na zagadnieniu,
- sprawność dystansowania się od otoczenia,
- potrzeba prywatności,
- systematyczna świeżość krytycyzmu w stosunku do rzeczywistości,
- przeżywanie doświadczeń niezrozumiałych,

- odczucie integracji z innymi ludźmi,
- dogłębne powiązania interpersonalne z innymi osobami,
- umiejętność odróżniania dobra od zła, celów od środków,
- niepowierzchowne poczucie humoru,
- spontaniczna ekspresja twórcza,
- przeżywanie skrajnych nastrojów,
- całościowe, pełne funkcjonowanie w rzeczywistości,
- nieoddzielanie życia prywatnego od zawodowego i od przyjemności (Górniewicz, 1997; Prokopiuk, 1989; Rogoll, 2010; Singer, 1980).

Człowiek w pełni sił duchowych jest podmiotem samorealizującym się, czyni dobro w poczuciu moralnych powinności i w powiązaniu z procesem aktualizowania potencjalnych zdolności.

Natomiast egzystencjalizm w wersji Sorena Kierkegaarda to samorealizacja, której nadał on konkretny wyraz w postaci odrębnego terminu i teorii. Myśl Kierkegaarda dotykała szczególnie problemu bojaźni człowieka wobec śmierci, jego obaw związanych z nieuchronnością tego zjawiska i związanych z tym konsekwencji w jego funkcjonowaniu. To właśnie samorealizacja stanowiła antidotum na ową przerażającą i paraliżującą świadomość śmierci. Kierkegaard zaproponował teorię samorealizacji stanowiącą jedną z wielu możliwości funkcjonowania człowieka w rzeczywistości społecznej. Samorealizacja w tej teorii jest kategorią egzystencjalną, gdyż najpełniej odpowiada na potrzebę osiągania satysfakcji z własnych działań w świecie materialnym. Unikając cierpienia, wyzbywając się obaw o własną tożsamość w zmiennej rzeczywistości oraz przeciwstawiając się niszczącej sile upływającego czasu, człowiek często nieświadomie konstruuje różnorodne programy własnego życia. Wewnętrznym motywem takich działań jest właśnie samorealizacja (Górniewicz, 1997; Rogoll, 2010; Singer, 1980).

Zupełnie inaczej problem ten rozpatrywali materialści, którzy w swoich koncepcjach podkreślają społeczny kontekst funkcjonowania samorealizującego się człowieka. Jednostka potrzebuje innych ludzi w różnych zakresach swojego życia, co kształtuje jej osobowość, wyznaczając jej cele i kierunki działania. Inni ludzie są także potrzebni do zbudowania swoistej skali porównawczej własnych osiągnięć, czasami realizując własne cele. Samorealizacja, chociaż jest potrzebą indywidualną, to pojawia się u jednostki dzięki innym ludziom, którzy są często podmiotami działań. Proces ten nie pojawia się w izolacji od środowiska społecznego. W materialistycznych koncepcjach samorealizacji podkreśla się społeczną bazę indywidualnej egzystencji. Poczucie spełnienia się w jakiejś działalności, poczucie satysfakcji z życia pojawia się w wyniku oceny innych osób. To właśnie inni ludzie stanowią tło naszych ocen, inni wyzwalają w nas potrzebę danej aktywności, która prowadzi właśnie do samorealizacji (Górniewicz, 1997; Prokopiuk, 1989; Rogoll, 2010; Singer, 1980). Inne stanowisko prezentuje filozofia personalizmu chrześcijańskiego, przyjmująca, że Człowiek, jako podmiot, jest równocześnie zako-

rzenia w dwóch porządkach rzeczywistości, materialnej i duchowej. Podejmuje on wysiłek uduchowienia życia materialnego, świata rzeczy i własnej psychiki. Sfera ducha to świat wartości, idei, świat jego konstruktywnych mocy, które podlegają ciągłemu rozszerzeniu w wyniku wysiłków jednostki. Właśnie owa praca pogłębia życie duchowe, bezustannie rozwija sam podmiot poprzez stawianie sobie celów i dążenie do perfekcjonizmu. To właśnie silną ekspresję ducha w świat materialny personaliści nazywają samorealizacją (Górniewicz, 1997; Rogoll, 2010; Singer, 1980).

W filozofii odnajdujemy co najmniej cztery asumpty w rozpatrywaniu samorealizacji. Uznanie samorealizacji – pierwsze – za psychologiczne przeciwieństwo bojaźni i życia zmierzającego ku śmierci, traktując ją jako mechanizm antytytanotyczny (z gr. *thanatos* – ‘śmierć’). Kolejno dostrzeżono w niej element sensu społecznej aktywności człowieka, swoistego poczucia zakorzenienia w świecie społecznym. Uznano też samorealizację za wysiłek człowieka w modyfikowaniu dorobku kultury, w procesie kreacji nowych jej wartości. Samorealizacja postrzegana jest także jako wysiłek duchowej strony podmiotu, przewyciężając świat materialny, w którym jest on zadowolony. Polega to na tym, że każdy dąży do zaznaczenia sobą społecznego i kulturowego otoczenia, każdy chce zawłaszczyć rzeczywistość swoją osobą, swoim podmiotowym Ja. Podkreśla się tu więc przenikanie świata rzeczy i świata społecznego z częścią osobowości danego podmiotu (Górniewicz, 1997; Rogoll, 2010; Singer, 1980).

Kolejna koncepcja samorealizacji wynika z analizy prac Frankfurckiej Szkoły Krytycznej w filozofii. Samorealizacja – w ujęciu Herberta Marcusego (1991) – jest mechanizmem procesu kreowania siebie podczas odtwarzania i tworzenia kultury. Samorealizacja przeciwstawia się temu, co zastaliśmy, jako podmioty wchodzące w kulturę. Pochłaniając wartości kultury, jednocześnie sprzeciwiamy się im, w zamian proponujemy nowe, własne. Podmiot samorealizujący się nie wtapia się w tło społeczne. Poprzez samorealizację próbuje on zaznaczyć swoje miejsce w społeczeństwie. Człowiek samorealizujący się poddaje krytyce otaczającą go rzeczywistość. Jednocześnie jest bezustannie czujny i nieufny wobec świata społecznego.

Problematyka samorealizacji stanowi również przedmiot studiów etyki i pedagogiki. Samorealizacja ma specyficzny związek z wartościami. Z jednej strony wartościowe jest samo to, że głównym motywem działania podmiotu jest realizowanie uczynków dobrych, co pozwala mu samorealizować się. Z drugiej zaś strony proces aktualizowania potencjalnych zdolności człowieka w rzeczywistości materialnej podlega ocenie moralnej. Taki proces samorealizacji sam w sobie staje się wartością. Samorealizacja jest też związana z wrażliwością podmiotu na problemy przeżywane przez innych. Jednostka samorealizująca się nie tylko dostrzega owe problemy, ale także próbuje je rozwiązywać i nieść pomoc. Ludzie samorealizują się głównie w ogólnie rozumianym procesie czynienia dobra (Marcuse, 1991).

W pedagogice samorealizację rozumie się dwojako. Najczęściej postrzegana jest jako cel wychowania i kształcenia. Traktowana jest także jako właściwość podmiotu, dzięki której osiąga on poczucie szczęścia, spełnienia swoich marzeń, zdolności, odczuwa radość. Samorealizacja utożsamiana też bywa z samowychowaniem, z samotworzeniem własnej osobowości. W tych dwóch interpretacjach nacisk jest położony na udział własny jednostki w samorozwoju. Podmiot, stawiając sobie za cel własny rozwój, osiąga poczucie spełnienia, zaspokaja potrzebę uznania, szacunku i samorealizacji (Marcuse, 1991).

Każda jednostka ma szansę na samorealizację, jednak nie wszyscy ją wykorzystują. Bariery samorealizacji tkwią przede wszystkim w samej jednostce. To oznacza, że zauważalna jest jedność w jej konstrukcji fizycznej, ale nie psychicznej. Bariery samorealizacji postrzegamy też w świecie zewnętrznym podmiotu, w którym przebywa, który przekształca i z którego czerpie źródła dla własnego rozwoju.

Pedagogika podkreśla znaczenie idei samorealizacji w wychowaniu. Jednak aby urzeczywistnić ideę wychowania do samorealizacji, należy ją sformułować w programie edukacyjnym, czemu powinny towarzyszyć inwestycje państwa w kulturę, oświatę i organizacje społeczne (Marcuse, Wurf, 1987).

Samorealizacja jest terminem wskazującym również na aktywność własną jednostki, przez co odnosi się równocześnie do dwóch rzeczywistości. Pierwszą jest to, czym podmiot dysponuje, co jest źródłem potencjalnych jego zdolności i doświadczeń życiowych. Jednakże temu towarzyszy subiektywna skala oceny. Samorealizacja ma więc charakter subiektywnego zadowolenia, które stanowi wyraz najgłębszych pragnień i opiera się na potencjalnych uzdolnieniach twórczych. Każdy podmiot dysponuje takimi zasobami, ale nie każdy potrafi je odkryć i z siebie wydobyć. Jeśli jednak taki zabieg mu się uda, to wówczas można mówić o procesie samorealizacji.

Jak można zauważyć, idea samorealizacji mieści się w nurcie szeroko pojmowanej humanistyki, w takim ujęciu jest przedmiotem badania wielu nauk społecznych. Znaczna część badaczy podkreśla jej złożony, interdyscyplinarny charakter (Marcuse, Wurf, 1987).

Wielość poglądów na ludzką podmiotowość i samorealizację w naukach społecznych przyczynia się do tego, że trudno jest o nich mówić oraz odczytywać je w przestrzeni rodzinnej odpowiednio do jej poszczególnych członków. Podmiotowość i samorealizacja są więc pojęciami polisemiotycznymi, czułymi na konteksty cywilizacyjne i kulturowe, co prowadzi do różnego „odczytywania” tych kategorii w różnych okresach historycznych (Bałachowicz, 2009). Z tych względów we współczesnym dyskursie filozoficznym oraz naukach społecznych i humanistycznych ulega zmianie zakres znaczeniowy tych kategorii. Stosowanie tych pojęć w różnych dziedzinach naukowych utrudnia ich emisję na praktykę pedagogiczną i rodzinną. Ta wielość nie tylko kumuluje wiedzę o dzieciach

twórczych i ich przestrzeni rodzinnej i lokalnej, również „służy do konstrukcji nowej rzeczywistości” rodzinnej (por. Bałachowicz, 2009).

W swoich poszukiwaniach i analizach przyjmuję szerszy horyzont, pozwalający na „ogłądanie” dzieci twórczych 7-9-letnich oraz członków ich rodzin w różnych „porządkach bytowych”, w różnych perspektywach teoretycznych podmiotowości i samorealizacji. Kategoria podmiotowości i samorealizacji dziecka umożliwia głębsze zrozumienie przemian zachodzących w jego organizmie, przestrzeni jego relacji z otoczeniem, świecie oraz konstruowanie nowego wspólnego ładu (Bałachowicz, 2009). Postrzeganie i doświadczanie tych dwóch kategorii jest też zależne od traktowania dziecka i jego potrzeb.

Potrzeby dziecka

Zakreślając (we wcześniejszych podrozdziałach) specyfikę jakości dzieciństwa w perspektywie wertykalnej i horyzontalnej, czego podstawą jest podmiotowość oraz samorealizacja, skupiłam się na potrzebach dzieci. Każde dziecko jest wyjątkowe i inne, charakteryzuje się właściwościami specyficznymi tylko dla siebie. Te cechy zależą od: zasobów osobistych, czyli genów biologicznych, jakie zostały mu przekazane przez rodziców, własnej aktywności, która zależy od cech biologicznych. Na nie wpływa nie tylko otaczające środowisko rodzinne, ale też szkolne i rówieśnicze.

Badając dzieci twórcze i ich najbliższe środowisko rodzinne i lokalne, skupiam się w tym podrozdziale na różnicach interindywidualnych, przejawiających się w efektywności wykorzystywania swoich zasobów, przez które rozumiem wszystko, czym jednostka dysponuje i co wykorzystuje do zaspokojenia swoich potrzeb. Dzieci nie są obdarzone zasobami po równo, z przyczyn biologicznych, jak i społeczno-ekonomicznych. Dlatego też występują między nimi różnice w radzeniu sobie z codziennością.

Do zasobów osobistych (zwanych też wewnętrznymi) można zaliczyć: cechy charakteru, umiejętności, wiedzę, zdolności, twórczość, strategie działania, przyjęte wartości, przekonania itp. (Schaffer, 2006). Ważne jest, by służyły rozwiązywaniu problemów, osiągnięciu długoterminowych celów oraz aby pozwoliły zaspokajać potrzeby. Zasoby wewnętrzne, w przeciwieństwie do zewnętrznych (np. pieniądze, technologie itd.), nie wyczerpują się, a niektóre z nich ulegają wzmocnieniu, rozwojowi w trakcie korzystania z nich. Badacze dowodzą, że każde dziecko ma dostęp do swoich zasobów osobistych, jednak nie wszystkie zdają sobie sprawę z ich posiadania, dlatego w pełni ich nie wykorzystują. Obejmują one mocną stronę dziecka, na którą składają się trzy elementy. Dwa pierwsze to posiadana przez niego wiedza i umiejętności, które nie wystarczają, aby osiągnąć życiowy sukces i mieć poczucie spełnienia. Potrzebny jest jeszcze trzeci element, tj. zdolności. Osiągnięciu większego sukcesu sprzyja większe wykorzystywanie mocnych stron dziecka niż wkładanie tego samego wysiłku w pracę

nad jego słabościami (por. Dutton, 2001; Buckingham, 2010). Zasoby osobiste dziecka wyrażają się w unikalnym wzorcu myślenia, przeżyciach, zachowaniu. W dzieciństwie wyróżniam okresy – za Żebrowską (1986) – niemowlęstwo, wiek poniemowlęcy (1-3 r.ż.), przedszkolny (3-7 r.ż.), młodszoszkolny (7-12 r.ż.) i dorastania (12-18 r.ż.). W każdym z tych okresów zachodzą istotne zmiany w świadomości, aktywności oraz odmienne formy i środki wychowawczego oddziaływania. Edmund Trempała (2011) określa zaś okres 7-9 r.ż. późnym dzieciństwem, w którym – zdaniem Jeana Piageta (1992) – dziecko ma zdolność posługiwania się logicznym rozumowaniem w stosunku do otaczającego świata.

Rozwój poznawczy determinuje rozkwit podstawowych składników osobowości. A polega on na rozpoznawaniu różnych przedmiotów i zjawisk oraz ich nazywaniu. Dziecko przechodzi poszczególne fazy rozwoju zależnie od zasobów wewnętrznych i zewnętrznych (tj. środowiska społecznego), w którym się wychowuje.

Nie chodzi więc o zdobycie jak najbardziej rozległej wiedzy oraz posiadanie jak największej liczby umiejętności. Jeśli dana osoba nie ma zdolności w określonych dziedzinach i będzie zaangażowana w walce ze swoimi niedoskonałościami, a nie będzie rozwijać rzeczywistych predyspozycji, to nie uzyska zadowalających efektów. Mechanizm ten ma istotne znaczenie, kiedy w grę wchodzi udoskonalanie swojego wrodzonego potencjału i budowania na nim swoich mocnych stron.

Rozwój osobowości dziecka jest ściśle powiązany z rozwojem struktur społecznych. Jest to proces – zdaniem Jürgena Habermasa – zachodzący w czasie ciągłego porównywania się ze społecznymi warunkami. Socjalizacja jest procesem rozwojowym dziecka, w którym jego kompetencje są systematycznie rozbudowywane w konkretnych sytuacjach (np. rodzinnych) i interakcjach (np. między rodzicami a dziećmi, między rodzeństwem) (Turner, 1998). Według Klaus Hurrelmana (1994) każdy podmiot jest zdolny do działania społecznego, poprzez przystosowywanie się do warunków społecznych i działanie w danym środowisku, które jednocześnie wywiera wpływ na rozwój osobowości dziecka. W czasie najwcześniejszych interakcji społecznych dziecko, podobnie jak dorosły, jest aktywnym podmiotem. Oba podmioty interakcji ją budują (Schaffer, 2006). Wzajemne dopasowywanie się do wzorów zachowań stanowi moment kluczowy w socjalizacji dzieci. A zatem znacząca jest rola wzajemności dziecka i dorosłego, która jest niezbędnym kryterium do osiągnięcia efektu końcowego procesu socjalizacji (Schaffer, 2006).

W rozwoju poznawczym i społecznym dziecko stopniowo przyjmuje świat rodziców, identyfikuje się z nimi. Potem dopiero identyfikuje samego siebie do momentu uzyskania subiektywnej spójności i zaakceptowania tożsamości. Proces ten wymaga pogodzenia identyfikacji innych podmiotów z samoidentyfikacją oraz skorelowania tożsamości obiektywnej przypisanej z tożsamością subiektywną przyswojoną (Berger, Luckmann, 1983). W socjalizacji pierwotnej dziecko ma przyswoić z góry narzucone

normy, zasady, nie mając żadnych możliwości wyboru, co bardziej zapamiętuje i jest to dla niego istotnym fundamentem społecznym (Berger, Luckmann, 1983).

Dziecko zazwyczaj uczestniczy w wielu grupach społecznych stworzonych przez ludzi, tj. w rodzinie, przedszkolu, szkole, zespole rówieśniczym itp. W każdym z nich pełni określoną rolę, ma jakąś pozycję i wykonuje pewne zadania. W żadnej jednak z nich nie uczestniczy, wykorzystując w pełni swoją osobę w sensie fizycznym, psychicznym i intelektualnym (Guz, 1987).

Podając się roli ucznia, rezygnuje z pewnej części swej samodzielności i podporządkowuje się hierarchii organizacyjnej. Swoją czas, wysiłek i umiejętności oddaje do dyspozycji organizacji. Czyni tak w przeświadczeniu, że wchodzi w proces wymiany społecznej, zawiera umowę korzystną dla niego. Dziecko to osoba mająca godność i osobowość. To w codziennych spotkaniach z dorosłymi dziecko dowiaduje się i doświadcza, że człowiek niezależnie od wieku ma mocne i słabe strony, zasługuje na szacunek i w ten sposób uczy się traktować z szacunkiem innych ludzi.

Rozwój intelektualny dziecka zależy nie tylko od czynników wrodzonych czy nabytych, lecz również od tego, w jaki sposób przebiegał jego proces socjalizacji. Środowisko rodzinne wychowanków stwarza im warunki stymulujące rozwój umysłowy, inicjuje i zaspokaja potrzeby dzieci. Wiedza i uczenie się są traktowane instrumentalnie jako narzędzia do usamodzielnienia, jako wartość sama w sobie.

Dziecko nie potrafi samo zadbać o siebie, nie potrafi samodzielnie aktualizować swojej natury. Potrzebuje do tego rodziców, opiekunów, którzy zaspokajają jego potrzeby, co jest niezbędne do jego życiowej biografii.

U dziecka wyróżniamy cztery podstawowe potrzeby, są to: fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności (przyjaźń, miłość) oraz uznania (szacunek), które w piramidzie A.H. Masłowa (2014) stanowią poszczególne jej poziomy. Na niższych poziomach znajdują się największe i najbardziej podstawowe potrzeby. Na najwyższym poziomie jest potrzeba samorealizacji. Te niższe poziomy w hierarchii potrzeb Masłowa nie są uniwersalne i mogą się różnić ze względu na indywidualne różnice osobiste, kulturowe, społeczne, ekonomiczne i lokalne.

Najbardziej podstawowe, związane ze sferą opiekuńczą rodziny, są potrzeby fizjologiczne, które pozwalają człowiekowi przetrwać. Jeżeli nie są one zaspokojone, organizm nie może prawidłowo funkcjonować i ostatecznie nie będzie w stanie przeżyć. Powinno się je zaspokajać w pierwszej kolejności, gdyż są uważane za najważniejsze. Powietrze, woda i jedzenie, wydalanie są to wymagania metaboliczne niezbędne do funkcjonowania żywego organizmu. Odzież i schronienie ochronią zaś przed czynnikami atmosferycznymi.

Ścisłe z wymienionymi potrzebami jest związana potrzeba bezpieczeństwa, która obejmuje bezpieczeństwo osobiste, ekonomiczne, zdrowie. Niezaspokojenie

potrzeby bezpieczeństwa u dzieci objawia się w różny sposób, na przykład: chorobami, stresem, agresją itp.

Potrzebę bezpieczeństwa w okresie dzieciństwa może zastąpić p o t r z e b a p r z y - n a l e ż n o ś c i, wyrażająca się akceptacją, miłością, przyjaźnią, które może zapewnić każda rodzina. Jest to potrzeba o charakterze interpersonalnym. Jest ona szczególnie silna w dzieciństwie. Ludzie, niezależnie od wieku – zdaniem Maslowa (2014) – potrzebują poczucia przynależności i akceptacji wśród swoich grup społecznych. Potrzebują kochać i być kochanymi. W przypadku braku tej miłości lub przynależności wiele osób popada w samotność, lęk społeczny i depresję. Potrzeba przynależności może przewyższyć potrzeby fizjologiczne i bezpieczeństwa. Powstaje we wczesnym niemowlęctwie w wyniku pierwotnych doświadczeń afektywnych, doznawanych przez dziecko w kontakcie fizycznym z matką. Z czasem potrzeba ta zaczyna dotyczyć innych niż cielesne form kontaktu, za pośrednictwem których odbiera się i przekazuje pozytywne emocje (np. mimiką, słowem, spojrzeniem, głosem itp.). Kontakt emocjonalny jednostki polega na tym, że pragnie ona czuć się bezpiecznie, być podmiotem zainteresowania i sympatii innych ludzi oraz współdziałać z innymi, przeżywając przykrości i radości (Parczewska, 2012). Dziecko niemające warunków do uzewnętrzniania i zaspokajania tej potrzeby, nie może się prawidłowo rozwijać. Tendencja do zwracania szczególnej uwagi na drugiego człowieka jest uważana za wrodzoną i pochodną ogólnobiologicznej potrzeby człowieka.

U dzieci w młodszym wieku szkolnym silnie zaznacza się potrzeba więzi z rówieśnikami. Grupa rówieśnicza jest o tyle bliska dziecku, o ile silna jest więź z jakimś wybranym rówieśnikiem. W obrębie grup rodzi się poczucie więzi, wspólnoty, a ich członkowie usilnie dążą do kontaktu emocjonalnego z kolegami. Zaspokojenie tej potrzeby daje dziecku poczucie pewności siebie, wartości, siły, zdolności do dalszego wysiłku, działania na rzecz grupy, poczucie, że jest niezbędne i pożyteczne dla grupy. Dziecko odrzucone lub niedostosowane do grupy rówieśniczej może bywać zamknięte w sobie, nieśmiałe, smutne. Chcąc zwrócić uwagę innych na siebie, może zachowywać się niegrzecznie, wręcz może być agresywne w stosunku do innych. Czasem może dochodzić do czynów samookaleczenia (Maslow, 2014).

Potrzeba bezpieczeństwa idzie w parze z p o t r z e b ą s z a c u n k u i u z n a n i a. To potrzeba prestiżu we własnych oczach i innych ludzi, dobrego statusu społecznego, sławy, dominacji, zwracania na siebie uwagi. Wszyscy ludzie ją odczuwają. Im osoby są starsze, tym bardziej tego pragną, co okazują. Potrzeba szacunku jest typowym ludzkim pragnieniem, aby być zaakceptowanym i cenionym przez innych. Dlatego dzieci i dorośli często angażują się w pewne zadania, hobby, aby zyskać uznanie. Te działania dają dziecku poczucie udziału i wartości. Niska samoocena lub kompleks niższości mogą wynikać z braku równowagi na tym poziomie hierarchii potrzeb. Osoby z niską samooceną często potrzebują szacunku od innych, czują potrzebę poszukiwania sławy

czy chwały. Jednak sława i chwała nie pomogą takiej osobie zbudować poczucia własnej wartości, dopóki ona sama nie zaakceptuje siebie. Nierównowaga psychologiczna (np. depresja) może utrudnić osobom uzyskanie wyższego poziomu samooceny i szacunku dla samego siebie (Maslow, 2014).

Maslow zauważył dwa rodzaje potrzeby szacunku: wersję „niższą” i wersję „wyższą”. Niższa wersja własnej wartości to potrzeba szacunku ze strony innych. Może to obejmować potrzebę uznania, sławy, prestiżu i uwagi. „Wyższa” wersja objawia się potrzebą szacunku do samego siebie. Na przykład osoba może odznaczać się wytrzymałością, kompetencjami, opanowaniem, pewnością siebie, niezależnością i wolnością. Ta „wyższa” wersja ma pierwszeństwo w stosunku do „niższej” wersji, ponieważ opiera się na wewnętrznej kompetencji ustanowionej przez doświadczenie. Pozbawienie osoby tych potrzeb może prowadzić do kompleksu niższości, słabości i bezradności.

Zaspokajanie potrzeby uznania dziecka zależy od ocen szkolnych oraz od różnego rodzaju wyróżnień i pochwał stosowanych przez rodziców i nauczycieli. Dziecko niedoceniane, niedostrzegane staje się bierne, albo zaczyna przejawiać zachowania destrukcyjne. Od stopnia zaspokojenia potrzeby uznania zależy, czy dziecko będzie podejmowało wysiłek, czy zupełnie z niego zrezygnuje. Do zachowań neurotycznych, lęków, agresji, bierności, izolacji doprowadza poczucie niższości, niezaradności, niezadowolenia. Dziecko stara się w różny sposób zwrócić na siebie uwagę innych. W ten sposób dziecko zaspokaja potrzebę dostrzegania własnego rozwoju. Zaspokojenie jej jest szczególnie ważne dla dzieci mniej zdolnych, których rozwój postępuje wolniej. Jeśli wymagania stawiane dziecku przekraczają jego możliwości, to ono niechętnie podejmuje próby rozwiązywania problemów, zadań. Ujawniać się może bierność, trudności dydaktyczne i wychowawcze (Maslow, 2014).

P o t r z e b a s a m o r e a l i z a c j i świadczy o pełnym realizowaniu potencjału dziecka. Maslow określa ten poziom jako pragnienie, żeby stać się najlepszym i osiągnąć najwięcej z tego, co możliwe. Dzieci mogą skupić się na tej potrzebie bardzo intensywnie. Aby osiągnąć ten poziom potrzeb, osoba musi osiągnąć i mieć zabezpieczone potrzeby niższego rzędu. Potrzeba samorealizacji wyraża się w dążeniu człowieka do rozwoju swoich możliwości. Może ona mieć swój wyraz w potrzebie estetycznej (harmonii i pięknie) oraz poznawczej (wiedzy, rozumieniu, nowości). Potrzeba samorealizacji jest niedoceniana w życiu dziecka, a rodzice skupiają się na tych czterech podstawowych (Maslow, 2014).

Dopiero kiedy będą zaspokojone te cztery podstawowe potrzeby, to wówczas wystąpi pragnienie zaspokojenia kolejnych poziomów potrzeb. Nie wszyscy ludzie w czasie swojego rozwoju wychodzą poza zakres podstawowych potrzeb i nie zawsze dążą do ciągłego doskonalenia się. Fizyczne objawy niezaspokojenia potrzeb (z wyjątkiem potrzeb fizjologicznych) nie występują. Dziecko o niezaspokojonych potrzebach czuje się niespokojne i napięte. Najbardziej podstawowe poziomy potrzeb muszą być

zabezpieczone w pierwszej kolejności. Maslow stwierdził, że poziomy potrzeb są ze sobą powiązane, a nie rozdzielone. Dziecko nie potrafi uruchamiać wielu procesów równocześnie. Z tego powodu mnóstwo różnych motywacji z różnych poziomów hierarchii Maslowa nie może nastąpić w tym samym czasie. Dziecko skupia się na pewnej potrzebie w konkretnej chwili, której sobie nie uświadamia i nie artykułuje. Maslow twierdził, że pewna potrzeba dominuje organizm. W ten sposób Maslow przyznał prawdopodobieństwo, iż różne poziomy motywacji mogą nastąpić w dowolnym momencie w ludzkim umyśle, ale on skupia się na określeniu podstawowych rodzajów motywacji i kolejności, w jakiej powinny być spełnione. Niezaspokojenie potrzeb dziecka odbija się często na całym dorosłym życiu człowieka. Czynią go niedowartościowanym, nad- lub niewrażliwym emocjonalnie, moralnie, społecznie. Większość rodziców pragnie stworzyć swoim dzieciom jak najlepsze warunki wzrastania, dać im pełne szanse rozwoju (Maslow, 2014).

Jakość dzieciństwa

Kluczowym terminem, który pojawia się już w tytule monografii i podrozdziału jest „jakość”, która była i nadal jest pojęciem filozoficznym. Jakość (gr. *poiotes*, łac. *qualitas*) zdefiniowana już przez Platona, który przyjął, że jest to „pewien stopień doskonałości” (Madalińska-Michalak, 2013, s. 22). Cyceron, tworząc termin filozoficzny, użył łacińskiego pojęcia *qualitas*, które przeszło „do niektórych języków romańskich i germańskich jako włoskie – *qualita*, francuskie – *qualite*, niemieckie – *die Qualitat*, angielskie – *quality*” (Madalińska-Michalak, 2013, s. 22). W sensie ogólnym, jako kategoria filozoficzna, jakość oznacza właściwość, rodzaj, gatunek, wartość danego zjawiska oraz zgodność z celem, stopień doskonałości, zespół cech na przykład wyrobu, które zaspokajają określone potrzeby (Madalińska-Michalak, 2013, s. 22).

Współczesne definicje kładą większy nacisk na społeczne aspekty jakości, tj. odnoszą się do jakości produktu i jego wartości użytkowej. W licznych dyskusjach sprecyzowano, że jakość posiada cechy obiektywne, mierzalne, oraz subiektywne, oceniane przez każdego inaczej (Mizerek, 2012). O c e n a j a k o ś c i o w a polega na oszacowaniu własności dowolnego zdarzenia, procesu lub systemu. To pojęcie jest powszechnie używane przez ekspertów w życiu codziennym, naukach społecznych i w innych dziedzinach.

Z jakością ściśle jest związana – „jakość życia” lub inaczej „poziom życia” (ang. *well-being* lub *quality of life*), który stanowi ważny wskaźnik rozwoju społecznego. W modelach socjopsychologicznych jakość życia jest widziana jako subiektywna ocena jednostki. John M. Levine i Richard L. Moreland zaproponowali model, w którym obiektami porównywanymi są: ja – inny – grupa. Interpretacje zaś są wykonywane w kontekście społecznym, tj. wewnątrz grupy – między grupami oraz w kontekście

czasowym teraz – w przeszłości – w przyszłości. Wybór wariantu jest na ogół reakcją na sytuację, która zwraca uwagę jednostki na obiekt odniesienia i skłania do konfrontacji. Jego wynik jest uzależniony od samoświadomości i refleksyjności jednostki oraz nie zawsze jest zgodny z oceną pozostałych osób (Krajewska, 2004).

W tej sytuacji zamiast jednej koncepcji istnieje w teorii i praktyce wiele równoprawnych i różnorodnych podejść do jakości życia, dzieciństwa i edukacji, co głównie wynika z porównywania wielu parametrów dotyczących jej warunków funkcjonowania, na przykład: wychowawczych, dydaktycznych, ekonomicznych, zdrowotnych, opiekuńczych, socjalnych, środowiskowych itp. **J a k o ś ć d z i e c i ń s t w a** traktuję tutaj jako doskonałość, ale i wielorakość, w kontekście efektów opieki i wychowania rodzicielskiego, co mogę osiągnąć poprzez opis na podstawie wyników niezależnej ewaluacji, analiz misji i kultury rodzin różnych przestrzeni lokalnych. Jakość dzieciństwa ujęłam w niniejszej monografii w kategoriach doskonałości i heterogeniczności. Dzięki czemu nawiązuję do klasycznego ujęcia jakości dzieciństwa obecnego już w filozofii starożytnej Grecji (Jarosz, 2008; Segiet, 2011; Smolińska-Theiss, 2014; Szczepska-Pustkowska, 2009; Śliwerski, 2007).

W praktyce dyskurs jakości i jakości dzieciństwa oznacza stały, niekończący się proces aktualizacji i urzeczywistniania wartości stanowiących cel sam w sobie.

Psychologia i medycyna rozważa dzieciństwo jako kategorię biologiczno-psychiczną, dostrzegając w nim głównie okres kształtowania się podstawowych funkcji psychicznych człowieka. W pedagogice uwagę zajmuje problematyka zmiennej wartości dziecka i dzieciństwa oraz miejsca zajmowanego przez nie w rodzinie, edukacji i w społeczeństwie w różnych okresach historycznych. Dziecko pozostaje obiektem oddziaływań jednostek, grup społecznych i instytucji (np. rodziców, szkoły, społeczeństwa). Pedagogika i socjologia w dzieciństwie widzi wymiar społeczno-kulturowy. Inny sens i znaczenie nadają dzieciństwu historycy, którzy skupiają swoją uwagę na problematyce zmiennej wartości oraz miejsca zajmowanego przez dziecko w rodzinie i społeczeństwie w różnych momentach historycznych (Smolińska-Theiss, 2014).

Każde dziecko z całym spektrum swoich umiejętności i uzdolnień, ale i również niedociągnięć oraz niedorozwoju, to prawdziwa indywidualność, która do optymalnego rozwoju osobistego wymaga zindywidualizowanego systemu opieki, wychowania. Wynika to z różnic istniejących między zasobami osobistymi ludzi/dzieci pod względem między innymi: posiadanych cech i zachowań, wiedzy, umiejętności, doświadczeń, przebiegu procesów poznawczych, zainteresowań, pasji, stosunku i motywacji do działania, stanu zdrowia, rozwoju procesów biologicznych i psychomotorycznych, warunków środowiskowych, społecznych, które są powszechne.

Różnice indywidualne przejawiają się w zmienności cech podmiotu, które dotyczą właściwości jego zachowań wynikających z wpływu czynników wewnątrzosobniczych i sytuacyjnych. Jednostki należące do tej samej populacji różnią się między sobą pod

względem porównywanych charakterystyk fizycznych i psychicznych. Aby podkreślić ową unikalność i niepowtarzalność interindywidualną oraz intraindywidualną, wielu badaczy posługuje się pojęciem indywidualności, oryginalności, specyfiki. Różnice te wynikają ze zmienności tych samych cech w określonym czasie, co przejawia się różnym nasileniem w poszczególnych gestach i aktywności. Interesująca jest też względna stałość takich cech, jak: zdolności (ogólnych i specjalnych), inteligencji i osobowości (w tym temperamentu), stylów funkcjonowania jednostek (głównie stylów poznawczych i odporności na stres), oraz determinanty różnic indywidualnych wśród dzieci i osób należących do określonej grupy wiekowej, społecznej. Te odmienności zależą od cech dziedziczonych, środowiska, systemu wychowania i nauczania oraz aktywności własnej samego podmiotu. Uzmysławia to odpowiedzialność spoczywającą na rodzicach organizujących życie i sytuacje rodzinne z uwzględnieniem różnic indywidualnych wszystkich ich dzieci. Niepowtarzalność, ale jednocześnie stałość cech, którą rodzice na co dzień spostrzegają, doświadczają i diagnozują, składa się na jakość dzieciństwa.

Rozpatrując zróżnicowanie osobowościowe dzieci, które wynika z nierównych społecznych warunków rozwijania osobowości, cel rodziny spoczywa w stwarzaniu im równych szans rozwoju. Przykładem takiej działalności, co prawda edukacyjnej, jest stwarzanie podobnych warunków do nauki dla dzieci ze środowiska miejskiego i wiejskiego. Szanse edukacyjne dzieci z miast i wsi – według Tadeusza Lewowickiego – bywają różnorodne. Wielostronne oddziaływanie na nie w mieście sprzyja lepszemu rozwojowi ich osobowości, a szczególnie sfery intelektualnej. Jednocześnie w dużych miastach czasami stwierdza się gorsze warunki nauczania niż w małych miejscowościach, co może wynikać z braku wystarczającej liczby szkół, wielozmianowości pracy, dużej liczby uczniów w klasach. Dzieci miejskie częściej mają wyższy poziom inteligencji i bardziej rozwinięte zdolności kierunkowe niż dzieci wiejskie (Jarosz, 2008; Lewowicki, 1988; Smolińska-Theiss, 2014). Te czynniki (osobowościowe, warunki szkół) już przekładają się na wartość dodatnią jakości dzieciństwa. Istotne wydaje się diagnozowanie posiadanych przez dzieci potrzeb, zainteresowań, zdolności, określanie ich cech temperamentu, motywacji, stwarzając optymalne możliwości rozwijania osobowości, satysfakcji życiowej. Cele wychowania rodzinnego należy głównie koncentrować na rozwijaniu cech osobowości i zaspokajaniu potrzeb. W tym sensie mówimy o osłabianiu różnic indywidualnych, umożliwiając każdemu dziecku maksymalny rozwój tych cech i sprawności, które przyczynią się do osiągnięcia wysokiego poziomu rozwoju. Co jest zgodne z przekonaniem, że z jednej strony wychowanie w rodzinie powinno doprowadzić do osiągnięcia pożądanego poziomu umiejętności, wiedzy i socjalizacji, które pozwolą na prawidłowe funkcjonowanie jednostkowe oraz społeczne podmiotu. Z drugiej strony musi ono zapewnić właściwą diagnozę i stymulację rozwoju jego indywidualnych predyspozycji.

Najczęściej jednak w literaturze specjalistycznej jakość sprowadzana jest do procesu edukacyjnego, w którym przyjmuje się skuteczne wspieranie dzieci w harmonijnym rozwoju ich indywidualnych możliwości (tj.: poziom inteligencji, zainteresowań, zdolności ogólnych i specjalnych, możliwości twórcze, dominujący styl poznawczy rzutu na sposób poznawczego funkcjonowania itp.). Istnieje pełna akceptacja dla jakości procesu edukacji, która jest różnie rozumiana, tj. w kategoriach: 1) idei, 2) działań wspomagających, 3) celów edukacyjnych związanych z rozwojem jednostki, 4) treści nauczania i 5) metod ich realizacji, 6) formułowania prawidłowości organizowania procesu nauczania oraz 7) właściwości i celowości uczenia się. Współczesne rozumienie pojęcia jakości edukacji wypływa z dyskusji nad skutecznością nauczania szkolnego, a w związku z tym głównie wiąże się z organizowaniem pracy na lekcji, sposobami oceniania uczniów, stylami uczenia się, typami inteligencji (Magda-Adamowicz, 2018).

Jakość dzieciństwa można rozważać z różnych punktów widzenia, czyli z punktu widzenia od teoretycznego do praktycznego od dziecka i dorosłego w stosunku do edukacji, rodziny oraz społeczeństwa.

Proces wychowania w rodzinie nie jest planowanym ciągiem intencjonalnych zmian zachodzących u dziecka, które są rezultatem zróżnicowanych programów, treści, zadań, czynności w postaci osiągnięcia założonych celów. W rodzinie przy okazji wielu życiowych działań dziecko uświadamia sobie i opanowuje nieplanowane wiadomości i umiejętności oraz zaspokaja potrzeby, co prowadzi do jego wszechstronnego rozwoju. Mimo że jest to w pełni nieukierunkowany proces, to zmierza do przekazania mu określonej wiedzy, przyswojenia konkretnych umiejętności i nawyków, rozwijając zainteresowania, zdolności poznawcze (myślenie, spostrzeganie, uwagę, pamięć i wyobraźnię), co prowadzi do konstruowania pożądanego postaw, wdraża do systematyczności i samodzielności, indywidualnej oraz zespołowej działalności poznawczej, jak i praktycznej. Ta wielość zapewnia wszechstronny rozwój intelektualny dzieci, wielostronnie powiązany z rozwojem emocjonalnym i wolicjonalnym. Proces ten obejmuje jednocześnie świadome, planowe i systematyczne oraz nieświadome, nieplanowe i niesystematyczne oddziaływania wychowawcze w rodzinie na dzieci. Końcowe efekty przejawiają się w zdolnościach, pozytywnych emocjach, silnej motywacji, zachodzących interakcjach, zaspokajaniu potrzeb i związkach emocjonalnych między członkami rodziny.

Rodzina stwarza warunki każdemu podmiotowi zależnie od jego specyficznych cech, które powinny zostać wcześniej zdiagnozowane. Działalność rodzicielską dostosowują do obserwowanych cech swoich dzieci, tak, aby uzyskać jak najlepsze wyniki wychowania, socjalizacji, rozwoju osobowości oraz aby wzbudzać motywację dzieci. Rodzic, wykorzystując własne cechy, aspiracje do organizacji życia rodzinnego, wspiera rozwój dzieci. W wychowaniu rodzinnym uwzględniane jest wzajemne oddziaływanie dzieci na siebie i rodzica na nie oraz stopniowe przekazywanie im odpowiedzialności za swój indywidualny rozwój. W rodzinie pojawiają się zróżnicowane oddziaływania

opiekuńcze, wychowawcze, socjalne, które umożliwią wszystkim dzieciom pozyskanie niezbędnych umiejętności interpersonalnych i społecznych.

Domownicy organizują swoje życie, które już w założeniu uwzględnia zróżnicowanie jej członków. Nie ma uniwersalnej metody i formy oddziaływania wychowawczo-opiekuńczego. Rodzice dostosowują życie rodzinne (np. wymagania, tempo życia, sposoby monitorowania) do indywidualnych właściwości i potrzeb dzieci (i każdego członka rodziny), tj. ich zdolności ogólnych, uzdolnień, zainteresowań, cech temperamentu, zdrowia i odchyłeń od normy rozwoju psychofizycznego, aby dać szansę rozwoju i sukcesu każdemu dziecku i członkowi rodziny, wiążąc emocjonalnie ich między sobą, co stwarza maksymalne możliwości rozwoju dzieci o różnych zdolnościach. Rodzic jest nastawiony na każde dziecko. W swoich założeniach opiera się on na dwóch elementach, czyli często intuicyjnie diagnozuje potencjał i potrzeby dziecka oraz optymalnie dostosowuje opiekę, wsparcie i wychowanie, co stanowi o jakości dzieciństwa.

Powyższe wynika z faktu, że każdy rodzic ma inne doświadczenia, wiedzę pedagogiczną, umiejętności opiekuńcze, komunikacyjne, socjalne i społeczne, rozmaite umiejętności pedagogiczne, wychowawcze oraz zróżnicowane upodobania i możliwości. Nie jest więc możliwe ujednoczenie działań rodziców. Każdy z nich wykonuje jakby te same czynności wobec dziecka, ale inaczej, często adekwatnie do swoich możliwości i swojego dziecka.

Dzieci 7-9-letnie prezentują niejednorodny obraz osiągnięć i rozwoju w zakresie poszczególnych funkcji, co wskazuje na ogromną ich różnorodność, uwarunkowaną zarówno czynnikami endogennymi i egzogennymi, składającymi się na rozbudowany i bogaty rozwojowy kontekst zewnętrzny. Różnice indywidualne dają się obserwować w postaci specyfiki motorycznego, poznawczego, językowego i społeczno-emocjonalnego funkcjonowania każdego dziecka.

W celu podniesienia jakości życia i dzieciństwa rodzice postępują elastycznie, wychowują i organizują życie codzienne, obejmując różne zakresy rodziny, biorąc pod uwagę wszystkich uczestników (rodziców, dzieci i ich rodzeństwo), miejsce realizacji działań, jej otoczenie.

Członkowie rodzin ustalają zasady organizowania życia rodzinnego, precyzując normy współżycia społeczno-moralnego. Rodzic ustala z dziećmi normy i zasady, których będą przestrzegać. Dzięki czemu wychowankowie czują się bezpiecznie, ponieważ mają świadomość tego, co, kiedy, po czym następuje. Dzięki temu dziecko nie czuje się zaskakiwane, rozczarowane. Akceptowanie i przestrzeganie zasad w swoim postępowaniu stanowi istotę socjalizacji. Aktywność w rodzinie zgodna z przyjętymi zasadami pomaga im przygotować się do pełnienia w późniejszych okresach życia ról społecznych, uczy współżycia z innymi oraz uwrażliwia na opinię społeczną. Służy przygotowaniu dzieci do racjonalnego posługiwania się wiedzą w różnorodnych sytuacjach codziennych, do przekształcania otaczającej rzeczywistości. Polega na przestrzeganiu

zasad społecznych w codziennym życiu. Dzięki temu rodzice i dzieci tworzą silny zintegrowany zespół, który w całości buduje wartość dodatnią jakości dzieciństwa. Rodzic jest dla nich autorytetem. Członkowie rodziny darzą się szacunkiem i respektują wspólne zadania. Ze strony zarówno dziecka, jak i rodziców pojawia się wyrozumiałość, szacunek, sprawiedliwe oceny i zrozumienie. Ta całość w konsekwencji prowadzi do integracji zespołu rodzinnego i jej członków. Rodzic, jako świadomy podmiot, bierze pod uwagę współzależność rozwoju somatycznego i psychicznego dziecka, z wpływem na zdrowie, dobre samopoczucie i jego zachowanie, co prowadzi do integracji i zharmonizowania potrzeb psychicznych, fizycznych, emocjonalnych z innymi aktywnościami przejawianymi przez dzieci.

Uwzględnianie indywidualnych możliwości i potrzeb każdego dziecka warunkuje współdziałanie wszystkich członków rodziny, co sprzyja uspołecznianiu ich dzieci, uczeniu się reguł współżycia, wzajemnemu uczeniu się od siebie, stopniowemu wdrażaniu dzieci do samodzielnego działania, myślenia oraz kierowaniu własną aktywnością, zezwalaniu na samodzielne rozwiązywanie problemów, stawianiu hipotez i ich weryfikowaniu, budowaniu poczucia sprawstwa i pozytywnej samooceny. Świadomy i aktywny udział dzieci w życiu rodzinnym jest niezbędnym warunkiem do rozwijania motywacji i podjęcia różnorodnych działań i nauki. Uświadomienie dzieciom celu ich działania jest niezbędne do osiągania pozytywnych skutków ich społecznego działania i uczenia się oraz świadomej, a także aktywnej autokontroli i samooceny.

W toku życia rodzinnego dziecko poznaje siebie, członków rodziny i świat, przeżywając preferowane przez rodzinę wartości oraz nabywając umiejętności praktyczne. Tak więc w życiu rodzinnym występują trzy rodzaje aktywności, tj.: intelektualna, zmierzająca do poznawania świata, dalej emocjonalna, polegająca na wyłonieniu wartości i ich wytwarzaniu, i wreszcie aktywność praktyczna, która polega na działaniu w danej rzeczywistości i jej przekształcaniu. Wszystkie rodzaje aktywności występują w powiązaniu i wzajemnym uwarunkowaniu, tworząc integralną całość, składającą się na jakość dzieciństwa (Palak, 2006).

Brak w rodzinie świadomej działalności rodziców powoduje: przypadkowość oraz bierność i małą samodzielność w myśleniu, jak i działaniu. Rodzic, odwołując się do doświadczeń życiowych, potrzeb i zainteresowań poznawczych dzieci, wywołuje pozytywną motywację do działania, współżycia rodziny oraz mobilizuje potomstwo do wysiłku. Dzięki temu członkowie rodziny samodzielnie zdobywają wiedzę o sobie oraz aktywnie myślą i działają. Wówczas następuje sprawny rozwój każdego członka rodziny. Ich aktywność jest nastawiona na wartość dodatnią jakości dzieciństwa.

Człowiek, jako istota społeczna, rozwija się optymalnie tylko w kontaktach z otoczeniem. To w rodzinie stwarzane są warunki współdziałania, które powodują pobudzenie aktywności i szybszy rozwój. Rodzice i dzieci mogą stworzyć silną rodzinę, jeśli w ich mniemaniu rodzic jest autorytetem, a członkowie grupy darzą go szacunkiem.

Ze strony zarówno dziecka, jak i rodzica oczekiwana jest wyrozumiałość, szacunek, pomoc, współdziałanie.

Rodzina stanowi grupę zróżnicowanych indywidualności współdziałających ze sobą. Wszystko to, co dzieje się z poszczególnymi członkami rodziny, ma wpływ na jakość życia rodzinnego. Niepowodzenia rodzinne w znacznej mierze są spowodowane nieliczeniem się z właściwościami indywidualnymi jej członków w obszarze opiekuńczym, wychowawczym, socjalnym i społecznym. Różnorodne wspólne działania prowadzą do uspołeczniania dzieci. Aktywność społeczna i zespołowa członków rodziny wiąże się z indywidualizowaniem i potrzebami, gdyż stosownie do rozmaitych czynności, musi nastąpić wybór ich wykonawcy. Niezależnie od różnic indywidualnych członków rodziny, powinni oni umieć sprawnie konstruować jakość dzieciństwa i życia rodziny.

Jak wynika z przedstawionej krótkiej analizy, jakość dzieciństwa nie jest czymś danym z zewnątrz. Raporty UNESCO z poszczególnych lat biorą pod uwagę kilka zasadniczych wskaźników świadczących o nierówności szans i jakości życia dzieci. I tak w raporcie z 2014 roku pod tytułem *Dzieci recesji. Wpływ kryzysu gospodarczego na warunki i jakość życia dzieci w krajach wysokorozwiniętych* (UNICEF Office of Research) skupiono się na: ubóstwie, nieuczących się i niepracujących dzieciach, kryzysie finansowym, dochodach, deprywacji materialnej, socjalnym aspekcie ich życia. W 2016 roku zaś w *Równe szanse dla dzieci. Nierówności w zakresie warunków i jakości życia dzieci w krajach bogatych* (UNICEF Office of Research) zwrócono uwagę na: dochody rodziców, dostęp do edukacji, zdrowie, zadowolenie z życia, znaczenie imigracji. Rok później (2017) w raporcie *W trosce o przyszłe pokolenia dzieci w krajach bogatych w kontekście Celów Zrównoważonego Rozwoju* (UNICEF Office of Research), który ma charakter globalny, uwzględniono: ubóstwo, sprawność, sprawiedliwość, równość płci, dostępną pracę i wynagrodzenie za nią, zmniejszanie nierówności, bezpieczne miasta.

Ze względu na temat przewodni eksploracji, jakość dzieciństwa dzieci twórczych sprowadzam do wspólnoty lokalnej i przestrzeni rodzinnej, koncentrując szczególną uwagę na codzienności kulturowej i społeczno-ekonomicznej. To rodzice wraz z dziećmi i innymi członkami rodziny konstruują ją w codzienności życia. Jakość dzieciństwa jest więc czymś zadany.

Kryteria jakości dzieciństwa – jak wynika z powyższego – nie są zlokalizowane tylko w dziecku, nie doszukujemy się ich w pozytywnych stanach emocjonalnych członków rodziny (por. Madalińska-Michalak, 2013). Stawiam więc pytania dotyczące roli dzieci i ich rodziców w konstruowaniu wartości dodatniej jakości dzieciństwa na fundamencie podmiotowości w rodzinie i samorealizacji jej członków. Jakość dzieciństwa rozpatruję przez pryzmat zaspokajania potrzeb egzystencjalnych i potrzeb bezpieczeństwa, przynależności, szacunku i uznania, samorealizacji. Jakość dzieciństwa można traktować jako kategorię normatywną związaną z przyjętymi przez jednostkę systemami wartości,

aspiracjami, oczekiwaniami jako członka grup społecznych, z którymi jest powiązany. Jakość życia analizuje się też jako kategorię dynamiczną, zmieniającą się w czasie i przestrzeni. Wówczas rozumie się poczucie satysfakcji dziecka, rodziny, wynikające ze świadomości zaspokojenia potrzeb. Jakość dzieciństwa to stopień i zakres zaspokojenia potrzeb dziecka w kontekście rodziny. Określają ją wskaźniki obiektywne (np. możliwości ekonomiczne, warunki bytowe, zasięg ubóstwa rodziny), jak i subiektywne (np. stopień zadowolenia z warunków życia i różnych jego aspektów, poziom zadowolenia, stres, sens życia) (Bera, 2008). Na jakość dzieciństwa składa się więc sytuacja obiektywna (warunki ekonomiczne, społeczne i kulturowe) i subiektywne samopoczucie (samoocena ogólnych i specyficznych warunków życia ujmowana w kategoriach zadowolenia, nadziei, lęku, samotności itp.). Obiektywne warunki ekonomiczne, społeczne i kulturowe wpływają korzystnie lub niekorzystnie na odczuwanie jakości życia, jakości dzieciństwa, ale równie ważne, a nawet ważniejsze, są subiektywne odczucia, dążenia i pragnienia dziecka lub innego członka rodziny związane z wartościami egzystencjalnymi i stopniem satysfakcji życiowej płynącej z ich realizacji.

Podsumowując rozważania zawarte w pierwszym rozdziale – a nawiązując do filozofii starożytnej Grecji – traktuję jakość dzieciństwa w kategoriach doskonałości i heterogeniczności, w kontekście efektów opieki i wychowania rodzicielskiego, które rodzice wraz z dziećmi i innymi członkami rodziny konstruują w biegu życia dziecka. Jest to więc stały, niekończący się zadany proces aktualizacji i urzeczywistniania wartości stanowiących cel sam w sobie. Można to dostrzec w każdej rodzinie realizującej podmiotowe wychowanie, co się odnosi do równoważnych i równoprawnych relacji, które zachodzą między dwoma podmiotami: rodzicem a dzieckiem. W rodzinie dziecko realizuje siebie, spełnia się, a jego aktywność obejmuje sfery aksjologiczną, intelektualną i intrapersonalną. Podmiotowość w rodzinie pozwala dziecku samorealizować się, osiągając poczucie szczęścia, satysfakcji, uznania dla samego siebie, spełnienia swoich marzeń, zdolności, odczuwa radość egzystencji w świecie, co w konsekwencji prowadzi do samowychowania.

Te dwie kategorie pedagogiczne podmiotowość i samorealizacja pozwalają pełniej postrzegać dziecko i jego dzieciństwo. Przyjęta przez badaczy perspektywa wertykalna ukazuje chronologicznie koncepcje myślicieli o dziecku i jego dzieciństwie. Perspektywa horyzontalna ujmuje je zaś przedmiotowo i podmiotowo, co pozwala wyróżnić trzy nurty zajmujące się tą problematyką, są to: historyczny, etnologiczny, konstruktywistyczny.

Dla rozwoju dziecka i jego dzieciństwa ważne są jego potrzeby i zasoby wewnętrzne. Każde dziecko jest wyjątkowe i inne. Jego cechy zależą od: zasobów osobistych, czyli genów biologicznych, jakie zostały mu przekazane przez rodziców, własnej aktywności, która zależy od cech biologicznych. Ponieważ w niniejszej monografii skupiam się na dziecku twórczym, dlatego w dalszej części rozpatruję jego istotę.

TWÓRCZOŚĆ DZIECI 7-9-LETNICH W DYSKURSIE HUMANISTYCZNYM

Istota twórczości

W tytule rozdziału pojawia się termin „dyskurs”, który wymaga wyjaśnienia. Posługując się tym terminem w debatach naukowych, wykazujemy czasami skłonność do używania go w znaczeniu potocznym, co prowadzi do wielu nieporozumień. Zaobserwowałam tendencję do traktowania dyskursu „jako opowieści o czymś” lub „sporu o coś” (Mizerek, 2012). Tymczasem w ujęciu przedstawicieli poststrukturalizmu, a szczególnie Michaela Foucaulta, dyskurs jest rozumiany jako społecznie konstruowane wersje rzeczywistości społecznej. Dyskursy dostarczają punktów odniesienia, na podstawie których można uznać daną wersję rzeczywistości za prawomocną (Mizerek, 2012). One determinują sposoby jej badania, określając kryteria dobra – zła, prawdy – fałszu. Nie oznacza to, że dyskurs jest jedynym i pełnym obrazem określonej rzeczywistości. Dyskurs jest formą praktyki społecznej i ma moc sprawczą. Ten specyficzny sposób istnienia dyskursów Foucault przedstawia jako zbiór znaków oraz ich sensów, treści i znaczeń, które należy ukazać i opisać (Mizerek, 2012). Potraktowanie dyskursu jako czegoś więcej niż wypowiedź językowa powoduje, iż staje się on swoistą opowieścią czegoś, o czymś. Dyskurs umożliwia opowiadanie o pewnym, wybranym zjawisku i jego związku z życiem społecznym, pedagogicznym, kulturowym, ekonomicznym, politycznym itp. (Mizerek, 2012).

W niniejszej monografii w dyskursie humanistycznym planuję ukazać istotę, sens i treść dzieciństwa twórczych dzieci, koncentrując się tutaj na literaturze specjalistycznej. Będę się odwoływać do dorobku naukowego psychologii i pedagogiki społecznej, który daje podstawy pedagogice do diagnozowania dzieci twórczych i pracy pedagogicznej z nimi.

Twórczość jest pojęciem interdyscyplinarnym, którym zajmuje się wiele dyscyplin naukowych, poczynając od psychologii, poprzez filozofię, antropologię, socjologię, pedagogikę, skończywszy na ekonomii, zarządzaniu i polityce. Analizowane są jej heterogeniczne aspekty z pozycji różnych orientacji. Dlatego też pojęcie twórczości ciągle

rozwija się, zmieniając swój zakres i głębię. W tej monografii rozumienie twórczości i zasady jej eksploracji wynikają z przyjętej koncepcji wypracowanej przez pedagogikę i psychologię humanistyczną, systemową i poznawczą.

Zrezygnuję tu z przedstawiania ewolucji i interpretowania poglądów w poszczególnych epokach na temat twórczości, nie chcąc powtarzać treści zawartych we wcześniejszych monografiach (Magda-Adamowicz, 2001b, 2015). Pragnę tylko zwrócić uwagę Czytelnika, iż dopiero w XVII wieku użyto tego pojęcia w stosunku do poetów, dzięki polskiemu poecie i teoretykowi poezji, który porównał działania poety do tworzenia Boga (Tatarkiewicz, 1982). Stopniowo to pojęcie wprowadzano w świat sztuki. Powszechnie używano go dopiero w XVII wieku w stosunku do artysty, poety, malarza, rzeźbiarza, muzyka. Można rzec, że z oporem i trudem wszedł on do kultury europejskiej.

Z końcem zaś XX wieku zaczęto ten termin stosować w stosunku do całego dorobku ludzkiego (Andrukiewicz, 1999). Twórcami więc mogą być osoby ze wszystkich dziedzin ludzkiej aktywności. Twórczym jest człowiek, który „nie ogranicza się do stwierdzeń, powtarzania, naśladowania, gdy daje coś nowego z siebie” (Tatarkiewicz, 1982, s. 306). Twórczością jest każde jego działanie wykraczające poza proste recepty, poza dostarczone informacje. Otrzymywane z zewnątrz niekompletne bodźce zmuszają człowieka do formowania swojego świata, o czym byli już przekonani Platon, Kant, Goethe, Heidegger, Cassirer, Koestler. Tak rozumiana twórczość polega na uzupełnianiu danych z zewnątrz. Jest ona powszechna i nieunikniona, występująca w każdej dziedzinie i działalności podmiotu. A zatem pankreacjonizm Tatarkiewicza jest związany z humanistyczną koncepcją w pedagogice i psychologii.

Obserwujemy dalsze rozszerzenie się terminu „twórczość” w wieku XXI, które przyjmuje postać wyrażania subiektywnej wolności człowieka oraz autokreacji i samorealizacji.

Jak można wnioskować na podstawie powyższego krótkiego zarysu, twórczość do XVIII wieku była atrybutem Boga. Od XIX wieku odnosi się do sztuki i działalności artystów, jest więc synonimem słowa artysta. Od połowy XX wieku odnosi się do działalności każdego człowieka w dowolnej dziedzinie życia.

Zgadzam się ze stwierdzeniem Krzysztofa Szmidta (2007), że do lat dziewięćdziesiątych XX wieku trudno było stwierdzić, czym jest twórczość, jako że badacze eksplorowali jeden z aspektów twórczości. Współcześnie, badając twórczość, uwzględnia się jej dzieło i jego cechy, właściwości osobowościowe twórcy, proces twórczy, wartość i styl życia oraz warunki zewnętrzne, w których twórczość przebiega. Do XIX wieku utrzymywało się przedmiotowe traktowanie twórczości, czyli efektem twórczości jest dzieło – jako pierwszy aspekt twórczości. Wytwór twórczy (dzieło) ma charakteryzować się cechami, takimi jak: skuteczność (teoretyczna – praktyczna, obojętna – wstrząsająca), nowość (jej wysoki stopień jakości), wartość (poznawcza, estetyczna,

pragmatyczna lub etyczna), generatywność i oryginalność (Andrukiewicz, 1999; Tatarkiewicz, 1982).

Od połowy XIX wieku zwraca się uwagę na podmiotowe walory twórczości, czyli: proces twórczy, cechy osobowości twórcy, wartość i styl życia. W aspekcie personalistycznym twórczość rozpatrywana jest w kontekście osoby twórcy, tj. jego *c e c h o s o b o w o ś c i*. Twórcy reprezentują różne postawy, cechy, zdolności i talenty. A zatem mówimy o cechach osobowych człowieka twórczego. Twórczość może więc być reprezentowana przez wybitne jednostki, wyróżniające się talentem, uzdolnieniami w określonej dziedzinie, tworząc społecznie ważne dzieła. Mówimy wówczas o twórczości historycznej (Kozielecki, 1987, 1996, 1998, 2000), obiektywnej (Popek, 2003, 2010b), przez duże „T” (Nęcka, 2001). W drugiej interpretacji twórczość dostępna jest każdemu człowiekowi, który dąży do samorealizacji, czyli pełnego rozwoju własnego „Ja”. Tworzenie przypisane jest każdemu człowiekowi, leży w jego naturze i wynika z dążenia do samorealizacji. W tym kontekście mówimy o twórczości: powszechnej (Kozielecki, 1987, 1996, 1998, 2000), subiektywnej (Popek, 2003, 2010b), przez małe „t” (Nęcka, 2001), metodycznej (Kujawiński, 2001), codziennej (Szmidt 2007, 2013).

P r o c e s u a l n e ujęcie twórczości – trzeci aspekt – koncentruje się na specyficznych właściwościach procesów psychicznych, intelektualnych i emocjonalnych, których efektem jest wytwór uznany, przez kompetentnych sędziów, za wartościowy, użyteczny i cenny. Inne autorytety podkreślają znaczenie samego procesu twórczego dla rozwoju jednostki. Wytwór jest zaś drugorzędny. A zatem twórczość może być: niezamierzona – zamierzona, impulsywna – kierowana, spontaniczna – metodyczna (Łaszczyk, 2012).

Twórczość traktowana jako *w a r t o ś ć i s t y l ż y c i a* (czwarty aspekt) sprawia, że życie jednostki jest pełniejsze, bogatsze, ale też trudniejsze. Człowiek nie ogranicza się do konsumpcyjnego podejścia wobec kultury, ale do jej tworzenia (Cudowska, 2004; Suchodolski, 1983, 1987; Szymański, 1987).

Dla twórczości ważne są *c z y n n i k i z e w n ę t r z n e* mogące być jej stymulatorami lub inhibitorami – ostatni aspekt twórczości. Stanisław Popek (2003) przyjmuje, że twórczość przebiega zawsze w konkretnych warunkach społecznych, w określonym kontekście. Zaznacza jednocześnie, że to samo środowisko może u jednych osób rozwijać twórczość, a u innych ją hamować.

Interakcja wszystkich tych aspektów twórczości pozwala na stwierdzenie, że twórczość prowadzi każdą jednostkę stymulowaną przez środowisko wychowawcze do wygenerowania oryginalnego twórczego dzieła. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że te autorytety, które opowiadają się za wyjątkową nowością, oryginalnością twórczości z punktu widzenia szerszego kręgu społecznego, jednocześnie opowiadają się tylko za twórczością osób wybitnych – reprezentują *p o d e j ś c i e e l i t a r n e* wobec twórczości. Ci zaś, którzy biorą pod uwagę subiektywność nowości i wartości dzieła,

opowiadają się za twórczością dzieci – przyjmują egalitarną (tj. humanistyczną, podmiotową) interpretację twórczości.

Jak wynika z powyższej analizy, pojęcie twórczości ma dosyć szeroki zakres i wiele znaczeń. Może być rozumiane jako dzieło (cechy wytworu), proces twórczy, zespół cech osobowości, wartości i stylu życia w środowisku egzogennym. Jest to systemowe ujęcie twórczości, uwzględniające interakcję jej aspektów, które prowadzą do wartościowego dzieła (Nęcka, 2001; Popek, 2010b). Koncepcje systemowe twórczości przełamują poznawczy i personalistyczny redukcjonizm wobec twórczości. Autorzy systemowych koncepcji, analizując strukturę podjętego systemu, tj. twórczości, badają zależności (stosunki, sprzężenia) między jego podsystemami. Jedni w badaniu twórczości, jako systemu, koncentrują uwagę na jej rozwoju, a drudzy – na zjawisku koordynacji (w przestrzeni i czasie) zachowań elementów w celu uzyskania efektu synergetycznego. Do systemowych koncepcji twórczości zaliczamy w a) psychologii między innymi: transgresyjną (Kozielecki), interakcyjną teorię twórczości (Popek), inwestycyjną (Sternberg i Lubart), myślenia twórczego (Urban); b) pedagogice między innymi: ekologiczną (Schulz), codzienną (Szmidt), przez małe „t” (Craft) itd. Ujęcie systemowe w naukach nowożytnych budowano przez kilka wieków: od rozprawy Kartezjusza przez mechanicyzm, neowitalizm do koncepcji organizmu i systemów (Magda-Adamowicz, 2015).

Specyfika procedury systemowej twórczości obejmuje badanie tego zjawiska i obiektu, opisanie jego elementów składowych, uwzględniając ich funkcje w całości. Badany materiał może mieć różnorodną charakterystykę i funkcję. A zatem celem eksplorowania twórczości, jako systemu, jest całościowe jej ujęcie, czyli opis wewnętrzny i zewnętrzny. Opis funkcjonalny (zewnętrzny) zachowania się człowieka twórczego stanowi charakterystykę wzajemnych relacji jednostki z otoczeniem (Popek, 1996). Obejmuje zachowania się systemu poprzez wzajemne oddziaływanie na otoczenie. Chodzi tutaj o wymianę informacji pomiędzy systemem – podmiotem twórczym i jego otoczeniem oraz o wymianę informacji w obrębie systemu, czemu służy ujęcie przyczynowe. Opis strukturalny (wewnętrzny) pozwala scharakteryzować zmienne w czasie, ich wzajemne zależności, jako wskaźniki wewnętrznej spójności systemu. Człowiek twórczy jako system jest układem podmiotowym, o zharmonizowanej strukturze i właściwościach samoorganizujących się, co oznacza, że pobiera i przetwarza informacje, zatem dostosowuje się do środowiska i je przekształca (Popek, 2003). Ważnym etapem pracy jest wyróżnienie elementów wewnętrznych systemu (czyli jego struktury) i ukazanie wzajemnych ich powiązań, oddziaływań, relacji wewnętrznych. Opis ten uwzględnia cechy oraz proces rozwiązywania problemów.

W systemowym ujęciu człowiek twórczy musi być opisywany w otoczeniu, gdyż kładzie się wówczas nacisk na postrzeganie go wraz z otoczeniem, czyli ważna jest lokalizacja kontekstu i ustalenie w nim jego pozycji. Jednostka działa w otoczeniu,

powodując jego przemiany. Podobnie środowisko oddziałuje na nią, wskutek czego następuje przystosowanie się człowieka do niego. Źródło przekształceń systemu i jego podsystemów tkwi w nim samym. A zatem między otoczeniem a podmiotem twórczym istnieje ciągła wymiana informacji i wzajemne zasilanie, ściśle interakcje. Badania systemowe pozwalają dostrzec wzajemne oddziaływanie składników systemu i podsystemów, co prowadzi do nowej jakości własności tychże obiektów, o czym mówią wspomniani już na początku autorzy systemowych koncepcji twórczości. W tym metodologicznym ujęciu istotą jest całościowy punkt widzenia z podkreśleniem wewnątrz- i zewnątrzsystemowych obiektów.

Systemowy paradygmat uświadamia nam, że twórczość człowieka nie jest tylko zjawiskiem psychologicznym, ale też zjawiskiem kulturowym i społecznym, nie jest atrybutem jednostek, lecz systemu społecznego, ustalającego kryteria twórczości i wzory zachowań twórczych (Stasiakiewicz, 1999). Twórczość jest efektem działania „funkcjonalnego systemu twórczej organizacji”, które przyjmuje interakcje trojakiemu rodzaju: strukturalną (to interakcja prosta, wyrażająca związek zmiennych), funkcjonalną (czyli interakcja złożona, przedstawiająca wzajemną zależność) oraz systemową (to transakcja wzajemnych wpływów zmiennych) (Stasiakiewicz, 1999).

Zatem twórczość jako system składa się z zespołu elementów stanowiących jego materialną strukturę oraz zespołu czynności składających się na określoną strukturę jego funkcji. O strukturze twórczości traktowanej systemowo świadczą powiązania między tymi elementami (czyli podsystemami). Analizując strukturę systemu twórczości, uwzględnia się zbiór i sprzężenia jego elementów (Bernacka, 2004). Przy oddziaływaniu wzajemnym układów, tworzy się zamknięty łańcuch sprzężeń, a elementy są nierozdzielne. Wówczas mamy do czynienia z interakcją elementów twórczości, czyli systemem. Analiza twórczości traktowanej systemowo winna być sprawdzalna, obiektywna i jasno sprecyzowana.

Uproszczona reprezentacja systemu w czasie i przestrzeni, stworzona celem chęci zrozumienia zachowania systemu rzeczywistego, jest jego modelem (Cempel, 2006), który traktujemy jako idealny obraz, dzięki któremu próbujemy racjonalnie wyjaśnić zjawisko (Pytkowski, 1981). Dzięki niemu możemy opisać system, obejmując jego treść, istotę i strukturę oraz funkcjonowanie w relacjach wewnętrznych i zewnętrznych (Duraj-Nowakowa, 1992).

W systemowym opisie twórczego dziecka wyróżniamy podsystemy: poznawcze, wolicjonalno-motywacyjne, emocjonalne, kreacyjne rozwijające się w dogodnym środowisku społeczno-ekonomicznym, które dalej możemy uszczegółowić do najistotniejszych ich elementów składowych, o czym już wcześniej pisałam (Magda-Adamowicz, 2010b). Te właściwości biogenetyczne twórczości ujawniają się i rozwijają w stymulującym środowisku społecznym (Popek, 2010a; Stasiakiewicz, 1999). Zaznaczam, że to samo środowisko może na jednych działać rozwijająco, a na drugich hamująco. Klimat dla

kreatywności, poczucie wolności i samosterowania, wczesne i trafne wykrycie uzdolnień, warunki materialne, organizacyjne domu i szkoły przyczyniają się do rozwoju lub zahamowania twórczości dzieci (Filipiak, 2002; Karwowski, 2009; Popek, 2003).

Pragnę w tym miejscu zwrócić uwagę na koncepcję angielskiej pedagog (nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej i wykładowcy Uniwersytetu Otwartego) Anny Craft (2001), która rozwija od 1999 roku swoją teorię *little „t” creativity* (twórczości przez małe „t”), utrzymując ją w dyskursie pedagogicznym, humanistycznym, egalitarnym, a której poglądy są mi bliskie. Podkreśla ona, że twórczości przez małe „t” nie można utożsamiać z twórczością wybitną (elitarną). Jej zdaniem twórczość przez małe „t” pozwala jednostce dostosowywać się do szybko zmieniających się warunków globalnych. Pozwala ona rozwiązywać problemy dnia codziennego z jednoczesnym rozwijaniem samej jednostki. Twórczość przez małe „t” – zdaniem A. Craft (2001, s. 3) – jest rodzajem twórczości kierującej „wyborami, umożliwiając odnajdywanie drogi życiowej w codziennej egzystencji”. Tak rozumiana twórczość przenika całe życie podmiotu, a nie tylko nauczanie w szkole. Jej meritum spoczywa w myśleniu możliwościowym (*possibility thinking*), które pozwala dostrzec i analizować możliwości, dokonywać wyborów, rozwiązując problem. Myślenie możliwościowe prowadzi do eksploracyjnego sposobu bycia, percepcji świata. Dzięki temu jednostka odkrywa nowe dla siebie perspektywy, co ułatwia odnaleźć własną drogę życiową. Znaczna część społeczeństwa posiada cechy twórczości przez małe „t”, czyli między innymi: ciekawość (która u dzieci przejawia się wielością i różnorodnością pytań), wyobraźnię, niezależność (która wcześniej pojawi się już u dzieci), gotowość podjęcia ryzyka, odwagę, wrażliwość, elastyczność myślenia, koncentrację na celu (celach), wytrwałość (gdy dziecko jest zainteresowane zadaniem), refleksyjność, otwartość na doświadczenia. Słabe i mocne strony osobowości człowieka tworzą jego niepowtarzalność, prowadząc do mądrości życiowej. One z kolei pozwalają adaptować się do zmieniających warunków, wprowadzając innowacje do własnego życia i otoczenia. Dzięki twórczości dziecko wzbogaca wiedzę o sobie, rozwija myślenie narracyjne i biograficzne, co jednocześnie pozwala zmieniać siebie i stwarzać optymalne warunki rozwoju. Twórczość stymuluje dalszy, szybszy wzrost jego inteligencji, wiedzy i umiejętności. Należy ją rozpatrywać i oceniać z zastosowaniem kryterium nowości, oryginalności i użyteczności w stosunku do indywidualnego oraz subiektywnego jego rozwoju, a nie wobec szerszych i obiektywnych norm. Zadaniem zaś najbliższego środowiska (rodzinnego, szkolnego) jest stwarzanie dziecku sytuacji sprzyjających rozwojowi jego twórczości, ponieważ jest ono równocześnie wewnątrznie i zewnętrznie sterowane (Magda-Adamowicz, 2012a, 2015).

Anna Craft (2001) zwraca też uwagę na osoby wybitnie twórcze i ich relacje uczeń–mistrz, dziecko–opiekun. Wymagana jest więc od rodziców i nauczycieli postawa wspierająca i zachęcająca do tworzenia, zadawania pytań, dostrzegania możliwości.

Ważne jest według A. Craft środowisko twórczości, które winno być pomocnicze, wspierające i stymulujące. Szczególnie zwraca uwagę na osoby wchodzące w bezpośrednie relacje z dzieckiem. Podstawową i pożądaną cechą środowiska jest pozwolenie dziecku na swobodę działania, eksplorację, podejmowanie prób, organizowanie własnych potrzeb, doświadczeń. Rozwój twórczości potrzebuje kontaktu dziecka z określoną dziedziną. Twórczość nie rozwija się samoistnie. Tę tezę potwierdzają eksploracje biografii na przykład cudownych dzieci (Magda-Adamowicz, 2016). Ważna jest rola rodziców i ich tradycji. To rodzice dostrzegają specyficzne możliwości swojego dziecka, stwarzając mu możliwości ich rozwoju. Cudowne dzieci – jak pokazują badania – nie tworzą przełomów w określonej dziedzinie, ale bardzo wczesnie opanowują warsztat pracy, ich umiejętności odpowiadają osobom dorosłym oraz znacznie więcej i szybciej komponują w określonej dziedzinie.

Twórczość dzieci przejawia się przede wszystkim w zabawach oraz w twórczości słownej, plastycznej, muzycznej, ruchowej, technicznej, aktorskiej, ruchowo-muzycznej, słowno-plastycznej i matematycznej (Magda-Adamowicz, 2013). Nie można ograniczać – zdaniem A. Craft – twórczości do sztuki i nauki, a jej środowiska do szkoły. Twórczość winna być rozpatrywana w odniesieniu do całego życia jednostki, szczególnie do działań związanych z codziennością (zabawą, rodziną, nauką, pracą) oraz strategii radzenia sobie z codziennymi problemami.

Tutaj również dostrzegam systemowe ujęcie twórczości w kontekście pedagogicznym. Zaznaczam ten aspekt, ponieważ wielu polskich naukowców-pedagogów (oraz praktyków nauczycieli) przede wszystkim odwołuje się do koncepcji psychologicznych, a nie pedagogicznych, co również czyniłam i często czynię, ponieważ psychologia ma w tym względzie znaczący dorobek. Jednak takie ujęcie ogranicza pedagogom pole widzenia i działania. Mówiąc o systemowym dyskursie koncepcji twórczości przez małe „t” A. Craft (2001), zwracam uwagę na wyodrębnione przez autorkę koncepcji podsystemy systemu twórczość, którymi są: cechy osobowościowe, środowisko rodzinne, szkolne, zawodowe i inne, a które muszą się integrować dla dobra twórczego i globalnego podmiotu. Jak dostrzegamy, systemowe koncepcje twórczości przełamuje personalistyczny punkt widzenia, według którego nie ograniczamy twórczości do osoby twórczej, czyli jej poznania, psychiki, osobowości. Takie widzenie pozwala w szerszym kontekście eksplorować twórczość. Jej zdaniem (oraz innych pedagogów) dla twórczości dzieci niezmiernie istotna jest ich wyobraźnia i marzenia, które dziecko wykorzystuje w swojej aktywności. U dzieci obserwujemy ją w zabawach twórczych, w aktywności werbalnej, plastycznej, muzycznej, ruchowej. Im dzieci starsze, tym ta twórczość dotyczy poszczególnych dziedzin nauki (Magda-Adamowicz, 2005b, 2012a, 2013, 2018a), która może rozwijać się dzięki ich bogatej wyobraźni i marzeniom.

Wyobraźnia i marzenia twórczych dzieci

Zdaniem S. Popka (2003) i A. Sękowskiego (2001) twórczości nie musi towarzyszyć inteligencja i odwrotnie. Według Jerzego Kujawskiego (2001) osoby twórcze uznawane są za zdolne, ale zależność ta nie ma zastosowania w kierunku odwrotnym.

Z wielości cech istotnych dla twórczości dzieci najistotniejsze są – zdaniem S. Popka (1988) – zdolności i uzdolnienia, które są punktem wyjścia w charakterystyce twórczej ich aktywności. Zdolności są właściwościami, które pozwalają łatwo i szybko przyswajać wiedzę i nią operować. To różnice indywidualne sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu (Pietrański, 1969). Rozwój zdolności wiąże się z prawidłowościami rozwoju psychicznego. W miarę upływu lat różnicują się i pojawiają się coraz bardziej wyspecjalizowane grupy zdolności (Sękowski, 2001). Uzdolnienia warunkują zaś skuteczną działalność w określonych dziedzinach przy wykonywaniu różnych zadań. Dziecko przejawia specyficzną aktywność w określonej dziedzinie, na przykład plastycznej, muzycznej, matematycznej, dzięki uzdolnieniom (tzw. specjalnym, kierunkowym) (Limont, 2010). „W klasycznym ujęciu [...] uzdolnienia kierunkowe są właściwościami pozwalającymi uzyskiwać wysokie wyniki w konkretnej dziedzinie aktywności, np. matematyce, muzyce [...] charakteryzowane są przez zespół specyficznych cech” (Limont, 2010, s. 15). Uzdolnieni wyróżniają się następującymi cechami: 1) stanowczością, dominacją, przywódczością, dużą inicjatywą, aktywnością, samowystarczalnością; 2) małym zahamowaniem, formalnością i konwencjonalnością, nietłumieniem popędów; 3) silną motywacją, umiłowaniem i zapałem do pracy; 4) niezależnością; 5) dużym krytycyzmem i niezadowolaniem się połowicznymi rozwiązaniami; 6) szerokim zainteresowaniem, dużą wiedzą oraz chaotycznym jej stosowaniem; 7) nieprzywiązywaniem wagi do spraw materialnych; 8) introwertycyzmem, małą towarzyskością, dużą rezerwą; 9) małym zrównoważeniem emocjonalnym, skutecznym wykorzystywaniem swojej zmienności w działaniu (Krasoń, 2005, 2013, 2016; Limont, 2010; Uszyńska-Jarmoc, 2007). Natomiast zdolności twórcze są cechami, które umożliwiają znajdowanie oryginalnych rozwiązań problemów, jednostka otwiera się na informacje, zmieniając punkt widzenia, restrukturyzując problem, tolerując sprzeczności (Dyrda, 2012; Limont, 2010, Uszyńska-Jarmoc, 2007). Wynik pomiaru zdolności twórczych zależy od podobnych uzdolnień kierunkowych podmiotu. Jednak nadrzędne miejsce zajmuje inteligencja, motywacja i najbliższe otoczenie, kolejno obszary tematyczne, a w nich dziedziny i mikrodziedziny. Dopiero wówczas mówimy o specjalnych uzdolnieniach twórczych (Dyrda, 2012; Limont, 2010, Uszyńska-Jarmoc, 2007).

Dla twórczości niezmiernie ważne są – zdaniem Cudowskiej, 2004; Craft, 2001; Górniewiczza, 1992, 1997; Krasoń, 2005, 2013; Limont, 1994, 1996, 2010; Nęcka,

2001; Ogrodkiej-Mazur, 2007; Pietrasińskiego, 1969; Popka, 2003, 2010a; Szmida, 2007 – wyobraźnia i marzenia dziecka, na które zwracam uwagę w prowadzonych tutaj rozważaniach.

Pedagogiczne koncepcje wyobraźni można podzielić na trzy grupy traktujące ją jako: 1) cel oddziaływań edukacyjnych, który realizujemy za pomocą różnych technik i metod pracy; 2) dyspozycję psychiczną, którą wykorzystują dzieci i rodzice do wyzwiania swojej twórczości, czyli będącą źródłem inwencji; 3) dyspozycję, dzięki której następują przemiany na przykład organizacyjne, strukturalne w rodzinie, domu, oświacie (Górniewicz, 1997).

Terminy „wyobraźnia, twórczość, ekspresja określają, jak się wydaje, trzy momenty tego samego procesu psychicznego” (Górniewicz, 1992, s. 6). Wyobraźnia, oprócz spostrzeżenia, wrażenia, uwagi i pamięci (szeroko omówionych w psychologii i pedagogice), stanowi domenę rozwoju procesów poznawczych. W tej sferze u dziecka rozwija się uwaga i pamięć dowolna. Poza tym, że potrafi ono zapamiętać wierszyk, piosenkę, rozpoznać i nazwać zwierzątka, owoce i warzywa, to potrafi przez dłuższy czas skupić się na jednym zadaniu, ćwicząc koncentrację. W tym okresie dziecko również bujnie fantazjuje, co pomaga mu w tłumaczeniu otaczającego świata. Rozwój umysłowy dziecka zależy od jego wrodzonych zdolności oraz emocjonalnej atmosfery, w której wzrasta. Ważna jest też motywacja, wzmacniająca jego wysiłki w zdobywaniu nowej wiedzy i doświadczeń. Organizowanie nowych sytuacji zawsze wywołuje pragnienie wyrażenia myśli, uczuć, wątpliwości, zachęca do porównania z wcześniejszymi doświadczeniami, do wnioskowania oraz daje materiał do marzeń. Wyrażanie uczuć, myśli, emocji jest również typową cechą jego rozwoju uczuciowego i społecznego. Dziecko nie potrafi od razu wyjaśnić swoich uczuć. Emocje mają wpływ na przekazywane komunikaty, przystosowanie psychiczne i społeczne do otoczenia. Dzieci w jednej chwili są pogodne i wesołe, a za moment smutne i zatroskane, co wynika z łatwości przejawiania ekspresji, większej ilości uczuć wyższych, skierowanych na najbliższych. Prawidłowy rozwój u dziecka wymienionej wcześniej sfery tworzy jedną całość stanowiącą zintegrowaną osobowość (Szmigielska, 2002).

Pojęcie wyobraźni ściśle jest związane ze zmysłem wzroku, który dostarcza najwięcej informacji o świecie. Naturalnym przedłużeniem wzroku jest zdolność do przywoływania obrazów umysłowych pozbawionych aktualnych informacji. Ta zdolność do wywoływania i kreowania obrazów jest właśnie wyobraźnią, czyli jest to możliwość kreowania obrazów umysłowych o różnym stopniu szczegółowości (Górniewicz, 1997).

Podstawową cechą życia psychicznego jest możliwość uświadamiania sobie przedmiotów i zjawisk, które kiedyś widzieliśmy. Dziecko widzi niegdyś oglądane fale wzburzonego morza. To oznacza, że odnawia w świadomości obrazy zjawisk, które kiedyś oglądało. Ten proces nazywamy w o b r a z e n i a m i o d t w ó r c z y m i (b i e r n y m i, r e p r o d u k t y w n y m i, m i m o w o l n y m i), ponieważ są one odnową dawnych

spostrzeżeń (Jankowska, 2005). Istnieje jednak różnica między rzeczywistością spostrzeganą a wyobrażeniami odtwórczymi. Wyobrażenia mają mniej ostrą barwę i kształt (Jankowska, 2005). W wyobrażeniach odtworzone są główne cechy zjawiska, omijając wiele drobnych, drugorzędnych. Czasami następuje też mieszanie się różnych spostrzeżeń. Wyobrażenie więc nie jest ścisłym odtworzeniem dawnych spostrzeżeń, mogą pojawiać się zupełnie nowe cechy. A zatem wyobrażenie może być nawet deformacją spostrzeżeń. Niektóre wyobrażenia są odnawiane w świadomości poprzez przypomnianie dawnych przeżyć lub przebywanie co jakiś czas w podobnych sytuacjach.

Dziecko, czytając książkę, wyobraża sobie przygody głównych bohaterów. Wówczas mamy też do czynienia z wyobrażeniami wytwórczymi, czyli jednostka wyobraża sobie obrazy, których wcześniej nie widziała, ale z elementów, przedmiotów, które zna z tekstów, lub które słyszała (Górniewicz, 1997).

Nikt nie widział średniowiecznych, walczących rycerzy, szatana, mórz północnych, czy południowych. Dzieci tworzą sobie ich wyobrażenia. A zatem tworzenie w umyśle wyobrażeń rzeczy wcześniej niewidzianych odznacza się dużą fantazją i jest określane mianem wyobrażeń twórczych. Trzeba w tym miejscu zauważyć, że niektórzy utożsamiają wyobrażenia twórcze z twórczymi (Górniewicz, 1997). Uważam, że jest między nimi różnica. Te drugie powstają w umyśle człowieka z wcześniej nieobserwowanych zjawisk z wykorzystaniem fantazji. Bez wyobraźni twórczej Mikołaj Kopernik nie stworzyłby swojej koncepcji układu słonecznego i nie wyeksponowałby jej przez utrwalony system ówczesnej mu wiedzy. Stworzył on nową koncepcję świata, którą on i inni potwierdzili obserwacjami i obliczeniami. Tylko wyobraźnia twórcza pozwoliła mu najpierw w umyśle skonstruować wizję, którą poparł obserwacjami, spostrzeżeniami (które inaczej zinterpretował niż jemu współcześni) i obliczeniami. Ponieważ jego twórczość wyprzedzała wiedzę współczesnego mu społeczeństwa, dlatego nie została przyjęta przez ówczesne autorytety. Społeczeństwo musiało „dorosnąć, dojrzeć” do jego odkrycia (Szmidt, 2007).

Wyobraźnia twórcza ma ścisły związek z pamięcią. Wykorzystuje bowiem wcześniej zapamiętaną wiedzę, poza którą wykracza (Szmidt, 2007, 2013). Istotne są tutaj dwie cechy, czyli stopień jasności powstałych obrazów i stopień ich oryginalności (Szmidt, 2007, 2013). Cechą charakterystyczną wyobraźni twórczej jest duża dynamika obrazów umysłowych, ciągle ich przekształcanie w jakościowo odmienne wyobrażenia (Limont, 1996), co oznacza, że chcąc kształtować wyobraźnię twórczą, należy ciągle stymulować zdolność kojarzenia różnych faktów i zdolność przekształcania treści powstałych wyobrażeń (Szmidt, 2007).

Powstawanie wyobrażeń może być swobodne lub kierowane. Wyobrażenia kierowane nie poddają się nasuwającym obrazom, lecz aktywnie kształtują wyobrażenie czegoś według naszych potrzeb (Jankowska, 2005). Człowiek za pomocą

wyobraźni musi opanować daną dziedzinę, wniknąć głęboko w warunki rzeczywiste, bo tylko wówczas może urzeczywistnić wyobrażenia czy nawet marzenia.

Można też mówić o *prospektywnym charakterze wyobraźni*, gdyż ona pozwala przewidywać zdarzenia, przewidywać rozwój sytuacji (Jankowska, 2005). Wyobraźnia jest regulowana przez wyznaczony sobie cel.

Wyobraźnia, „będąca umiejętnością przywoływania nieobecnych przedmiotów i zdolnością tworzenia nowych obrazów mentalnych na podstawie wcześniejszych doświadczeń zmysłowych, »pracuje« głównie dzięki dwóm procesom: 1) kojarzenia informacji; 2) transformowania (przekształcania) informacji” (Szmidt, 2007, s. 216). Te procesy przebiegają najintensywniej z wykorzystaniem analogii i metafor, w czasie realizacji których wykorzystuje się: personifikację, metamorfozę, animizm. Wszystko, co nas otacza, jest wynikiem wyobraźni skryształizowanej w obiektach (Kubicka, 2003). Wyobraźnia odtwarza czasami dosłownie spostrzeganą rzeczywistość. Dokonuje ona również operacji na doświadczeniu człowieka, czyli przekształca ciągi zdarzeń, dopełnia obrazy, tworząc nową jakość (Górniewicz, 1997).

Dla twórczości i marzeń istotne jest używanie własnych zdolności wyobrażeniowych, tworzenie wyobrażeń nowych, oryginalnych, kojarzących odległe skojarzenia i pomysły (Szmidt, 2007).

Wyobrażenia jako wcześniej spostrzegane przedmioty i tworzone w umyśle ich różne konfiguracje są źródłem marzeń. Termin „marzenia” bywa zamiennie używany z terminami „imaginacja”, „fantazja” i „wyobraźnia”. W języku polskim początkowo funkcjonował termin „imaginacja”, zaczerpnięty z kultury romańskiej, wyparty terminem „wyobraźnia” (Szewczuk, 1998), która będąc dyspozycją psychiczną, traktowana jest jako źródło tworzenia obrazów umysłowych i kojarzona jest ze zmysłem wzroku (Szymczak, 1982).

Wyniki powiązania treści wyobrażeń (nie ich struktur) z emocjami są marzeniami, którymi określa się ciąg wyobrażonych zdarzeń angażujących dziecko, które staje się ich głównym bohaterem. Za Jeromem Singerem przez marzenia można rozumieć łagodną formę zmiany świadomości polegającą na odwróceniu uwagi od aktualnej sytuacji człowieka i zatrzymaniu się na innych myślach samorzutnie lub umyślnie (Szmigielska, 2002).

Marzenia obejmują: 1) rozmyślanie o rzeczach przyjemnych, nierealnych; 2) fantazjowanie; 3) stwarzanie w myślach czegoś upragnionego; 4) snucie planów na przyszłość; 5) postawę wyrażającą się dostrzeganiem pozytywnych stron życia, wiarą w pomyślny rozwój wydarzeń, co jest właściwe dzieciństwu oraz jest motorem postępu (Szmigielska, 2002). Istota marzeń spoczywa w wyobrażeniowym zaspokajaniu przejawianych potrzeb (Dymara, 1996). Mogą one wyprzedzać podjęcie wysiłku – w kierunku urzeczywistnienia – i torować im drogę lub też mogą zastępować zaspokajanie

pragnień, których realizowania jednostka się nie podejmuje, lub życzeń niemających szans urzeczywistnienia (Szmigielska, 2002).

Marzenia to aktywność wyobraźniowo-myślowa, której przedmiotem jest zaspokajanie pragnień, dążeń, zamierzeń dotyczących własnego życia, często ściśle osobistego (Szmigielska, 2002). Istnieją m a r z e n i a s e n n e, wtedy przy ograniczonym poczuciu jawy i snu, prawdy i fantazji występują dość konkretne ciągi wyobraźniowe. To życiowa energia skierowana ku nowszemu, trudniejszemu i dalekiemu celom, jednak możliwym do realizacji.

Marzenia dają szczęście i radość. Są spokojem dla ducha i ciała oraz impulsem do działania i do nowych marzeń. Pozwalają na chwilę zadumy i dostrzeganie pozytywnej strony życia. Jednak marzenia nawarstwiają się w umyśle i jeśli dochodzi do ich nałożenia bez ich realizacji, mogą okazać się szkodliwe dla zdrowia człowieka (Szmigielska, 2002). Nasza wyobraźnia jest bujna, a niektóre marzenia nieuchwytnie.

Otoczenie sprowadza marzyciela na ziemię. Środowisko zewnętrzne z jednej strony czyni marzenia pięknymi, a z drugiej strony niszczy je, pomagając jednostce przeżyć w rzeczywistym świecie (Szmigielska, 2002).

Świat dziecka to świat marzeń, fantazjowania, wymyślania, opowiadania niebywałych historii, dzięki czemu funkcjonuje ono w rzeczywistości, której nie rozumie. Dziecko radzi sobie z nią, uciekając w marzenia. Marzenia – zdaniem Igora Newerłyego (1996) – można nie urzeczywistniać w pełni, lecz trzeba próbować. Życie człowieka jest ściśle związane z fantazją, wyobraźnią, marzeniami, które wyznaczają jego pozytywne cele i dążenia oraz które może precyzować, czyniąc je dokładniejszymi. Spełnione marzenia są siłą napędową w pojawianiu się kolejnych. One też przyczyniają się do wzrostu poczucia własnej wartości.

Przyjmujemy więc, że marzenia są aktywnością wyobraźniowo-umysłową, której przedmiotem aktywności jest zaspokajanie pragnień, dążeń, zamierzeń dotyczących własnego życia, często osobistego, to rodzaj życiowej energii, skierowanej ku coraz nowszemu celom, pozornie trudnym i dalekim, ale możliwym do realizacji.

Ponieważ najistotniejszy ich rozwój zachodzi w dzieciństwie, dlatego marzenia stanowią jedną z jego cech. Należy jednak zaznaczyć, że literatura specjalistyczna koncentrująca się głównie na rozwoju umysłowym, (m.in. pamięć, uwaga, mowa, spostrzegawczość), fizycznym (tj. wzrost, ciężar ciała) (Okoń, 2007), nie omawia marzeń jako cechy rozwoju dziecka (Dymara, 1996). Prawidłowy rozwój dziecka odbywa się we wszystkich wymienionych sferach, stanowiąc jedną zintegrowaną całość, niepowtarzalną osobowość.

Marzenia, które stanowią cechę rozwojową, mają także moc zbawienną. Wyrażają one beztrudny rozwój, szczęście i spokój dziecka. Jednak mogą mieć działanie destrukcyjne, gdy się zatraci granice bezpiecznego marzycielstwa. Rodziny patologiczne, ubogie zakłócają prawidłowy rozwój dziecka oraz ryzyko tej destrukcji jest zwiększone.

Aby marzenia naszych dzieci wspomagały ich prawidłowy rozwój, musimy dbać o to od ich samych narodzin. To, co czują, o czym myślą i marzą dzieci, rodzi się w ich umysłach. Aby niniejsze wyrazić, muszą o tym powiedzieć, narysować, napisać. Aby to zrobić, nie wystarczy, że posiadają sztukę mówienia i pisanie. Muszą być właściwie rozwinięte pod względem fizycznym (aby np. móc trzymać poprawnie długopis, kredkę) i psychicznym (aby zapisać swoje myśli, marzenia).

Należy zatem dbać o rozwój dziecka od samych narodzin, stwarzając korzystne warunki, ponieważ całe dzieciństwo jest ogromnie ważnym etapem w jego życiu. Dlatego trzeba pobudzać i inspirować go do marzeń, aby ono cieszyło się z nich i nie zatracalo poczucia rzeczywistości oraz aby one dawały mu korzyści i pomagały mu szczęśliwie żyć.

Marzenia rozwijają się u człowieka w dwóch kierunkach. Najpierw dominują *m a r z e n i a s u b i e k t y w n e*, czyli tworzenie wewnętrznego świata, wynikające z wewnętrznych potrzeb dorastających, którego efektem jest na przykład twórczość literacka. Nieco później pojawiają się *m a r z e n i a o b i e k t y w n e*, dotyczące świata zewnętrznego, a polegające na intelektualizacji i obiektywizacji. Ten typ marzeń rodzi się w toku rozwoju pojęciowego modelu rzeczywistości. Dzięki intelektualizacji marzeń dziecko może oderwać się od konkretnych obiektów w kierunku penetrowania świata abstrakcji. Rozwojowi marzeń sprzyja myślenie pojęciowe i abstrakcyjne. Od pasywnej, imitującej wyobraźni jednostka przechodzi do aktywnego i celowego marzenia (Dymara, 1996). Stają się one wyższą funkcją psychiczną, którą można spożytkować na rzecz twórczości. Jednocześnie umożliwiają one rozwój myślenia abstrakcyjnego i są integralną cechą myślenia realistycznego. Marzenia są możliwe, gdy jednostka potrafi oderwać się od konkretnej sytuacji, co dzieje się dzięki abstrahowaniu. Rozwój świadomości u dziecka rodzi możliwość bardziej swobodnego marzenia i aktywności własnej. Marzycielstwo ułatwia dziecku (zwłaszcza w okresie dorastania) radzenie sobie z własnymi emocjami i antycypowanie przyszłości (Dymara, 1996).

Dziecko egzystuje na pograniczu dwóch światów (tj. realnego i iluzji), na które składają się dziecięce zabawy, pełne fantazji opowieści dorosłych, własne konfabulacje, sny i marzenia. W autonomicznym świecie dziecka wszystko może się zdarzyć, a także wszystko może być przez nie zaakceptowane, dlatego granica między światem realnym i iluzji jest w odczuciu dziecka słabo wyczuwalna, niewyraźna i chwiejna.

Na podstawie powyższych rozważań za wyobrażenia przyjmujemy predyspozycje do wywoływania i kreowania obrazów umysłowych o różnym stopniu szczegółowości. Poprzez marzenia rozumiemy zaś scenariusze snute przez podmiot w stanie świadomości, w którym człowiek roztacza pożądany lub niepożądany przebieg pewnych przyszłych lub przeszłych wydarzeń. Wyobraźnia stanowi sama w sobie źródło marzeń o lepszym życiu, świecie, w jakim chciałaby jednostka żyć (Górniewicz, 1997).

Marzenia, zwłaszcza te indywidualne, są obszarem niełatwym do badań ze względu na ogromny subiektywizm i okoliczności trudne do interpretacji. Trzeba mieć na uwadze, że to, czego pragną dzieci, wynika z sytuacji, w jakiej aktualnie się znajdują. Dlatego też to, co dla jednych jest największym marzeniem, dla innych jest błahostką dostępną na każde zawołanie. Jednak bez względu na wszystko, marzenia to nieodłączny element każdego ludzkiego życia.

Wyobraźnia jest źródłem marzeń, myślenia, inwencji człowieka, które człowiek podejmuje i przejawia w zachowaniu (Górniewicz, 1997).

Myślenie i zachowania twórcze

Wszelkie poczynania twórcze wspierają się na wyobraźni, marzeniach i operacjach myślenia. Uogólniając, wyobraźnia, marzenia, myślenie są „podmiotem” twórczości (Zborowski, 1986). Myślenie twórcze – czemu poświęcam ten podrozdział – jest czynnością jednolitą, ale zróżnicowaną pod względem formy. W procesie myślenia w powiązaniu, naprzemiennie występuje analiza i synteza. Każde poznanie zaczyna się od spostrzegania i ujęcia całości, co stanowi syntezę pierwotną. Dzięki analizie dziecko wyodrębnia w swojej wyobraźni elementy składowe danego zjawiska, ustalając zachodzące związki i stosunki. U 7-i 8-latków analiza jest jeszcze elementarna i powiązana ze spostrzeganą sytuacją. Dopiero gdy dziecko jest pozbawione bezpośredniej percepcji przedmiotu, wówczas odwołuje się do swoich wyobrażeń, które już posiada, a analiza uzyskuje charakter abstrakcyjny. Po dokonaniu analizy zaczyna się kolejny etap myślenia, czyli scalanie wcześniej wyodrębnionych elementów w oryginalną całość. Wówczas następuje wyższa forma poznania – rozumienie (Zborowski, 1986). Na tej podstawie dzieci posługują się abstrakcyjnymi terminami. Te czynności pobudzają dzieci do stawiania pytań, rozwiązywania zadań i problemów.

Myślenie związane z działaniem i odkrywaniem prowadzi do zachowań twórczych. Dzieci są pomysłowe i dokonują różnych ciekawych odkryć, dają upust elastycznej wyobraźni. Szkoła i dorosłe osoby nie doceniają procesów myślowych opartych na swobodzie i odległych skojarzeniach. Przeceniają rozumowanie i reguły logicznego myślenia. A przecież podstawą w twórczości jest przekraczanie schematów. Gdy kończy się proces poszukiwania rozwiązania problemu, to zaczyna się proces przekształcania, a tym samym tworzenia.

Cechy charakterystyczne twórczości dzieci są wynikiem myślenia dywergencyjnego (głównie jego giętkość i oryginalność), tj.: dostrzegania problemów, silnej motywacji; indywidualizmu i nonkonformizmu podmiotu; pomysłowości i niekonwencjonalnych pomysłów; nieprzestrzegania (nieznajomości) zasad obranej dziedziny; bogactwa wyobraźni i fantazji; dużej samodzielności i samosterowania; swobodnego, spontanicznego wyrażania swoich przeżyć i doznań; ekspresywnej, wytrwałej konsekwencji; synkrety-

zmu, witalizmu, spontanicznej improwizacji; chętnego eksperymentowania; odporności na krytykę; zdolności; wzmożonej aktywności intelektualnej i związanej z nią motywacji, niezależności, autonomii (Cudowska, 2004; Craft, 2001; Górniewicz, 1992, 1997; Krasoń, 2005, 2013, 2016; Limont, 1994, 1996, 2010; Nęcka, 2001; Ogrodzka-Mazur, 2007; Szmidt, 2007, 2013; Uszyńska-Jarmoc, 2003). Są to cechy najbardziej uniwersalne, powiązane ze sobą i istotne dla osobowości twórczej dziecka.

Natomiast Edward Nęcka (2001) przysposabia dzieciom wybitnie twórczym konkretne cechy, do których zalicza przede wszystkim: dużą łatwość tworzenia nowych pomysłów, oryginalność myślenia, łatwość zmiany kierunku myślenia, ciekawość poznawczą, otwartość na nowe doświadczenia, skłonność do bawienia się pojęciami i problemami, tolerancję dla ryzyka, skłonność do pograżania się w aktywności intelektualnej, intelekt (a w nim inteligencję i style poznawcze, jako indywidualny odmienny przebieg aktywności twórczej) i osobowość (a przede wszystkim otwartość, niezależność, wytrwałość). Cechy te, jak twierdzi Szmidt,

są nazywane aktywnością potencjalnie twórczą, ponieważ nie zawsze towarzyszą im prawdziwe dzieła [...] dziecko utalentowane twórczo wszystko czyni z dużą ochotą i radością. Wszystkiego musi dotknąć i spróbować. Jest skłonne do bawienia się pojęciami i elementami wiedzy, bawi się po to, by odnajdywać nowe powiązania i nadawać pojęciom nowy kształt. [...] Dziecko twórcze jest ciekawe, [ciekawość] przeradza się w motywację badania, tworzenia, przeżywania – jest ważnym i nigdy niezaspokojonym źródłem zainteresowań. [...] Dzieci twórcze, dzięki dobrej pamięci, potrafią szybciej odwoływać się do swojej wiedzy i skojarzeń, myślą bardziej elastycznie, to znaczy, że potrafią spojrzeć na problem z różnych stron, a ich pomysły są bardziej oryginalne dzięki zdolności wyciągania nieprzewidywalnych wniosków (Szmidt, 2007, s. 185).

Wszystkim jest zainteresowane, co przejawia się ciekawością, wnikliwością, chęcią bawienia się pojęciami, elementami wiedzy, fikcyjnymi rolami, postaciami, przez co nieświadomie i niecelowo odnajduje nowe powiązania i nadaje pojęciom nowy sens i znaczenie. Jest ono ciekawe, bada otaczający je świat i przeżywa go. Dzięki dobrej pamięci potrafi szybko odwołać się do swojej wiedzy, kojarzyć odległe idee. Jego myślenie jest bardziej elastyczne, tzn. potrafi spojrzeć na problem z każdej strony. Dziecko szuka różnych dróg rozwiązania problemu. Jego pomysły są bardziej oryginalne poprzez zdolności wyciągania wniosków. Rzeczywistość wywołuje w nim silne reakcje, co prowadzi do odkrywania inności (Szmidt, 2007). Proces ten odbywa się dzięki uruchomieniu wyobraźni, intuicji oraz intelektu. Takie dziecko kumuluje swoją energię na tworzeniu (Szmidt, 2007).

Wiek wczesnoszkolny to rozkwit zdolności intelektualnych dzieci. W tym okresie daje się zauważyć u nich między innymi szybkie tempo procesów myślowych, bardzo dobrą pamięć, wysoką sprawność językową i zdolność koncentracji uwagi, umiejętność wnioskowania, oryginalność zadawanych pytań i wysuwanych sugestii, a także zainteresowania czytelnicze oraz umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów

(Gruszczyk-Kolczyńska, 2016). W edukacji dzieci twórczych trzeba mieć świadomość ich innych cech.

Erik Landau sformułował model dziecka twórczego, wyróżniając w nim zdolności:

- percepcyjne – naiwne spojrzenie, otwartość, wrażliwość, różnicowanie, dostrzeganie powiązań, humor;
- myślenia – wyobraźnię, kojarzenie, dobrą pamięć, biegłość, elastyczność, oryginalność, złożoność, organizację, samodzielność, definiowanie na nowo, odsuwanie osądzenia;
- duchowe – odwagę, ochoczość, wytrwałość, tolerancyjną wieloznaczność, chęć postawienia na swoim;
- zachowania się – nastawienie na zabawę, dominację, radość przygód, kwestionowanie autorytetów, nieuznawanie ciasnych granic (Szmidt, 2007).

Kolejno E.P. Torrance (2003) wyróżnia cechy twórczych dzieci:

- nie boją się ryzyka;
- badają ograniczenia, zadając liczne pytania, podejmują trudne zadania, pochłaniające energię i uwagę;
- odważni w przekonaniach i pewni siebie;
- zdecydowani, zaciekawieni, poszukujący;
- wrażliwi emocjonalnie, świadomi swoich uczuć, które odczuwają i wyrażają;
- prężni, uczciwi, śmiało stawiający hipotezy;
- niezależni w myśleniu, działaniu i ocenianiu;
- samodzielni w pracy, zainteresowani, zaangażowani, konsekwentni, wytrzymali;
- dobra pamięć, asertywność, ufność, niezależność w działaniu.

Na podstawie licznych charakterystyk K.J. Szmidt (2007) dokonał syntetycznego zestawienia cech dziecka wybitnie twórczego. Podzielił on to zestawienie na dwie części: cechy intelektualne oraz cechy osobowości. Do cech intelektualnych zaliczył przede wszystkim:

- płynność myślenia – dziecko potrafi wymyślać wiele rozwiązań tego samego problemu, z łatwością przywołuje określone słowa i wyrażenia z pamięci, potrafi tworzyć skojarzenia rzadkie, zaskakujące, a przy tym sensowne i odkrywcze;
- giętkość myślenia – dziecko przekształca i modyfikuje pomysły, wymyśla różne zastosowania przedmiotów, swobodnie dokonuje zmian i uzupełnień różnorodnych figur;
- oryginalność myślenia – wychowanek tworzy rozwiązania rzadkie, unikatowe, niekonwencjonalne, a przy tym sensowne, udziela rzadkich lub bystrych odpowiedzi, szybko się nudzi, rozwiązując problemy zamknięte i wypełniając schematy;
- wrażliwość na problemy i myślenie pytajne – dziecko przejawia ciekawość i za-

interesowanie otaczającymi go sprawami, jest dociekliwe, potrafi zredefiniować problemy;

- elaboracja – staranność – dziecko potrafi starannie, wyczerpująco i klarownie dokończyć szczególnie złożone i trudne prace twórcze, a jego dzieło końcowe cechuje duża estetyka wykonania.

Do cech osobowości K.J. Szmida zaliczył:

- otwartość umysłu i zamiłowanie do nowości oraz tolerancja dwuznaczności i sprzeczności – dziecko lubi zapoznawać się z nowymi zadaniami, interesują je zagadki, złożone i dwuznaczne problemy, rozwiązując problem, korzysta z wielu źródeł;
- niezależność, odwaga i zaradność – dziecko chętnie podważa utarte schematy i kwestionuje ogólne prawdy, odważnie przeciwstawia się banałom, nie obawia się rozwiązań ryzykownych;
- wytrwałość, upór, koncentracja na zadaniu, zaangażowanie – dziecko łatwo koncentruje się na problemie twórczym, jest zdolne i wytrwałe do długotrwałego wysiłku, odczuwa radość z samego tworzenia.

W przedstawionym modelu Szmida zauważamy, że wymienione cechy intelektualne są zgodne z cechami zaliczanymi do myślenia dywergencyjnego (Guilford, 1978), dodał on jedynie myślenie pytajne i elaborację.

Wymienieni badacze traktują osobowość twórczą dziecka jako zjawisko wielowymiarowe, koncentrując się na jej uwarunkowaniach endogennych. Tylko S. Poppek (2003) zwrócił jeszcze uwagę na uwarunkowania egzogenne twórczej osobowości dziecka. Zdaniem S. Popka (2003) w działalności twórczej uczestniczy cała osobowość dziecka, a nie poszczególne jej właściwości. Zgodnie z tym założeniem porządkuje on cechy i właściwości twórczej osobowości jednostek, dzieląc je na:

- poznawcze: wysoki poziom uzdolnień percepcyjnych, specyficzne właściwości pamięci (duża trwałość, zakres), ponadprzeciętny iloraz inteligencji, bogata wyobraźnia i intuicja twórcza,
- emocjonalne: wrażliwość emocjonalna, zahamowanie emocjonalne w sytuacjach społecznych, tendencja do introwersji i neurotyzmu, odporność na niepowodzenia i oceny społeczne, wysoki poziom empatii przy dużej potrzebie samotności,
- wolitywno-motywacyjne: pewność siebie, odwaga twórcza, siła woli i upór w dążeniu do celu nawet w niekorzystnych sytuacjach,
- charakterologiczne: nonkonformizm (niezależność, elastyczność adaptacyjna, otwartość, wysokie poczucie tożsamości i silnie zintegrowane ego),
- specyficzne przystosowanie społeczne: powściągliwość, zahamowanie, nieśmiałość, mała towarzyskość, pełne rezerwy, nieuleganie autorytetom, krytycyzm, wykazując jednocześnie zdolność do akceptacji sytuacji konfliktowych.

Ponieważ w badaniach własnych wykorzystuję test Joya P. Guilforda (1978), wpływający z teorii poznawczej, dlatego poniżej przestudiuję tę koncepcję. Konstruując ogólny model intelektu jako określony zbiór zdolności, autor założył, że organizm jest mechanizmem, który przyjmuje informacje, przechowuje je, następnie wytwarza na ich podstawie nowe i w końcu ocenia wyniki swojej działalności. Informacje w tym znaczeniu to treści pochodzące ze świata zewnętrznego lub wytworzone przez człowieka. Mogą być one kodowane z wykorzystaniem różnych systemów znaków, właściwych dla danej dziedziny ludzkiej aktywności, a zatem mogą występować jako cyfry, symbole matematyczne, dźwięki, obrazy, ruchy czy słowa.

W ocenie J.P. Guilforda (1978) istotne znaczenie dla twórczości mają zdolności wytwarzania dywergencyjnego, zwanego zdolnościami twórczego myślenia. Pozwalają one na rozwiązywanie zadań mających więcej niż jedno poprawne rozwiązanie. Odgrywają ważną rolę w sytuacjach pozostawiających dużą swobodę wyboru kierunku poszukiwań. Zdolności myślenia twórczego, wielokierunkowego, otwartego zostały przez autora uznane za najważniejsze czynniki twórczości.

Guliford podzielił procesy myślenia na wytwarzanie konwergencyjne (które prowadzi do jednego poprawnego rozwiązania, stosuje się je w problemach typu zamkniętego) i dywergencyjne (to umiejętność wytwarzania możliwie różnorodnych rozwiązań tego samego zadania, zachodzi przy rozwiązywaniu problemów otwartych). Zasadniczymi cechami uzdolnień twórczych jednostki według Guliforda są: płynność i giętkość myślenia, wrażliwość na problem i oryginalność myślenia.

Myślenie dywergencyjne przejawia się szukaniem wielu, najlepszych dróg rozwiązania danego problemu w przeciwieństwie do myślenia konwergencyjnego. Zdaniem W. Okonia (2007) myślenie dywergencyjne to rodzaj myślenia funkcjonującego w tych sytuacjach problemowych, w których istnieje nieograniczona liczba możliwych rozwiązań, co charakteryzuje zabawy oraz sytuacje artystyczne i techniczne. Dzieci te mają dużo pomysłów, wychodzą poza stereotypy, dążąc do zmiany, cechuje je wysoki poziom myślenia i zachowań twórczych.

Guliford wyodrębnił cechy myślenia dywergencyjnego jednostki. Pierwszą jest płynność myślenia, czyli zdolność do wytwarzania w krótkim czasie wielu słów, sentencji, idei, pomysłów. Wyróżnia się cztery rodzaje płynności. Płynność słowna ułatwia wytwarzanie wielu słów, nie tylko przywoływanie ich z pamięci. Ocenia się ją poprzez sprawdzenie liczby stosownych słów przywołanych z pamięci lub na nowo stworzonych. Dzięki płynności ideacyjnej wymyślamy tematy. Cecha ta jest uważana za jedną z najważniejszych zdolności myślenia twórczego. Można ją ocenić przez sprawdzenie liczby trafnych rozwiązań sytuacji problemowej, dotyczącej na przykład zastosowań danego przedmiotu. Płynność ekspresyjna ułatwia zaś formułowanie myśli. Można ją ocenić, sprawdzając liczbę sensownych zdań pisanych według określonych kryteriów.

Kolejno płynność skojarzeniowa ułatwia dobór odpowiednich słów. Można ją ocenić poprzez sprawdzenie liczb trafnych, sensownych określeń danego zjawiska.

Drugą cechą jest giętkość myślenia, tj. zdolność wytwarzania jakościowo różnych wytworów i zmiany kierunku poszukiwań. Jest to umiejętność dostosowywania metod rozwiązywania problemów do zmieniających się okoliczności.

Wrażliwość na problemy jest zdolnością wykrywania wad, luk, niedostatków i trudności występujących w różnych sytuacjach, to też umiejętność przewidywania następstw zdarzeń.

Natomiast oryginalność myślenia pozwala wychodzić poza stereotypowe, najbardziej narzucające się rozwiązania, umożliwiające dostrzeganie nowych, niezwykle aspektów sytuacji problemowej. Nasze myślenie jest tym bardziej oryginalne, im lepiej potrafimy znajdować rozwiązania:

- niezwykle, rzadkie w określonej grupie osób,
- niekonwencjonalne, łączące odrębne skojarzenia,
- oceniane jako pomysłowe, nieoczekiwane,
- sensowne, adekwatne do wymogów danej sytuacji, do której odnosi się pomysł.

Czwartą cechą myślenia dywergencyjnego jest elaboracja (staranność), którą dostrzegamy poprzez estetykę wykonania, bogactwo uzupełnień w zadaniach typu zakończenie opowiadań, dorysowywanie oraz liczbę szczegółów zawartych w opisie pomysłu.

Ostatnia cecha to spontaniczność i ekspresyjność, czyli zachowania mniej kontrolowane i hamowane, zdolność ekspresyjnego wyrażania myśli i uczuć, częste predyspozycje dramatyczne, pantomimiczne.

Pomysłowość, ciekawość świata, fantazjowanie, myślenie twórcze, które są śmieszne, a zarazem zadziwiające i wzbudzające zachwyt, pobudzają zachowania twórcze. Myślenie twórcze nie płynie schematyczną drogą skojarzeń. Dlatego może sprawiać wrażenie chaotycznego, nielogicznego myślenia i działania. Jednocześnie pozwala to uchwycić nowe logicznie oddalone od siebie związki, co wpływa także na rozwiązanie wielu problemów oraz stanowi zaczątek myślenia i zachowań twórczych (Zborowski, 1986). Ekspozowanie przez dzieci pomysłów jest często uwarunkowane ich umiejętnością przetwarzania pomysłów, często oryginalnych. Po pierwszym etapie, gdy wyczerpane są rozwiązania nawykowe, banalne, dzieci tworzą niezwykle kombinacje. Zbyt wczesne przerywanie pracy umysłowej dzieciom uniemożliwia rodzenie się oryginalnych pomysłów. Gdy kończy się proces poszukiwania pomysłu, to wówczas zaczyna się proces przekształcania, a tym samym tworzenie. W ten sposób pobudzana jest ekspresja twórcza, przyjmująca postać aktywności, zachowań twórczych (Magda-Adamowicz, 2013).

Cechami charakterystycznymi dzieci twórczych są też ich twórcze zachowania, charakteryzujące się: otwartością, chłonnością wydarzeń i poglądów, chęcią sprawdzenia

siebie, krytycyzmem wobec obiegowych prawd, dążeniem do zmiany i zaangażowaniem w sprawy wspólne (Magda-Adamowicz, 2007, 2009c; Popek, 2000, 2003, 2010b).

Stanisław Popek przyjmuje za zachowanie twórcze ukształtowaną

(genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenia) właściwość poznawczą i charakterologiczną, wykazującą tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to więc aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się w potrzebie poznawania przeżywania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego „ja” (Popek, 2000, s. 18).

Na zachowania twórcze składają się głównie dwie sfery. Pierwsza to poznawcza, która wynika z dyspozycji intelektualnych i wiąże się z możliwościami instrumentalnymi, między innymi z dużą wrażliwością oraz zdolnością postrzegania, zapamiętywania, wytwarzania i przetwarzania informacji dzięki wyobraźni, intuicji i myśleniu dywergencyjnemu. Ta sfera obejmuje zachowania algorytmiczne i heurystyczne. Druga sfera zachowań twórczych to strefa charakterologiczna, która stanowi zespół cech „zabezpieczających” aktywne realizowanie się potencjalnych zdolności poznawczych twórcy. Do sfery charakterologicznej S. Popek zaliczył konformizm i nonkonformizm.

Efektywne realizowanie się predyspozycji poznawczych jest jedynie możliwe poprzez współdziałanie z innymi cechami osobowości, tj. nonkonformistyczną lub konformistyczną. Cechy nonkonformizmu (N) i zachowania heurystycznego (H) przypisujemy ludziom twórczym. Cechy konformizmu i zachowania algorytmicznego cechują osoby o odtwórczych zachowaniach. Nonkonformizm określa się następującymi cechami: niezależność, aktywność, witalizm, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, samoorganizacja, samodzielność, ekspresywność, otwartość, odporność, wytrwałość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie wartości itp. Zachowania heurystyczne zostały określone przez takie cechy, jak: samodzielność obserwacji, pamięć logiczna, wyobraźnia wytwórcza, myślenie dywergencyjne, uczenie się rekonstruktywne i samodzielne, uczenie się poprzez rozumowanie, elastyczność intelektualna (giętkość), aktywność poznawcza, refleksyjność, samodzielność intelektualna, twórczość konstruktywna, werbalna, potencjalne uzdolnienia do twórczości artystycznej (Popek, 2010a).

Zachowania twórcze pozwalają dziecku przyswajać wiedzę za pomocą dwóch dróg. Pierwszą jest przekazywanie wiedzy i jej zapamiętanie. Drugą drogą jest odkrywanie wiedzy, jej rozumienie i przyswojenie. Ta druga droga jest adekwatniejsza i efektywniejsza w wieku wczesnoszkolnym. Punktem wyjścia staje się sytuacja problemowa. Inspiruje uczącego się do poszukiwania i formułowania problemu, szukania pomysłów rozwiązywania napotkanych problemów (Zborowski, 1986). Sukces zależy od postaw samodzielnej i twórczej, których brak eliminuje dziecko z grona osób rozwiązujących problem. Stwarzana jest sytuacja w szkole/domu i poza nimi, w której dochodzi do wywoływania przeżyć emocjonalnych u wychowanków pod wpływem eksponowanych

wartości: w sytuacji domowej, w dziele literackim, sztuce, obrazie, filmie, w pięknie przyrody itp. Są to źródła wartości, które kryją coś cennego, co zawdzięcza się człowiekowi bądź sile przyrody.

Każdy, kto pozna to, co najbardziej cenne w tych wartościach, dozna przy tym silnych wzruszeń, nie pozostanie w odniesieniu do nich obojętny, będzie czuł wobec nich podziw i respekt. Przeżycie to stosunek do wartości moralnych, społecznych, politycznych, estetycznych, naukowych czy religijnych, jak i do przyrody i do samego życia. Efektem uczenia się poprzez przeżywanie jest więc poznanie, rozbudzanie uczuć, wyrobienie umiejętności wartościowania.

W świecie dziecka uczenie się przez działanie nabiera nowego sensu. Zaczyna ono przenikać do wielu dziedzin nauki również w klasach niższych. W myśl zasady łączenia teorii z praktyką, proces działania ma umożliwić dzieciom opanowanie operacji praktycznych, zrozumienie założeń, na których opierają się wszelkie podstawy działania. Uczenie się przez działanie może przyjmować trzy postacie. Pierwsza – zapewniająca tylko opanowanie samych czynności, bez wiązania ich z wiedzą, co przyjmuje kształt podobny do szkolenia zawodowego. Druga to wiązanie teorii z praktyką i na odwrót. Dziecko opanowując umiejętności i nawyki, jednocześnie rozszerza i utrwala wiedzę. Trzecia polega zaś na łączeniu strony orientacyjnej ze stroną informacyjną, mobilizując dziecko do samodzielności. To kolejno prowadzi do rozwiązywania problemów praktycznych. Dodatkowym efektem tego rodzaju uczenia się jest rozwój myślenia refleksyjnego, krytycznego, twórczego, technicznego oraz wyobraźni i pomysłowości, rozbudzania twórczych zainteresowań.

Uczenie się dziecka poprzez odkrywanie polega na poszukiwaniu wiedzy, dochodzeniu do niej, rozwiązując problemy. A zatem stwarzane są sytuacje problemowe, które inspirują do poszukiwania, formułowania w tym celu dróg postępowania. Ta całość pobudza aktywność dziecka, jego samodzielność, co zaś uaktywnia jego motywację do realizacji podjętych celów.

Uczenie się poprzez przeżywanie prowadzi do przeżyć emocjonalnych, które mają zasadniczy wpływ na skuteczne poznanie, wyrabianie umiejętności i rozwijanie cech osobowości. Ta całość prowadzi więc do uczenia się przez działanie, które polega na powiązaniu poznania z praktyczną działalnością. Przystępując do działania, u dziecka pojawia się refleksja nad sposobem jego organizacji, realizacji, co musi zaplanować, wykonać (Zborowski, 1986).

Na tej podstawie widzimy, że w toku zachowań twórczych przebiega proces, w którym obserwujemy jego etapy. Dziecko jest chłonne wiedzy, więc zbiera informacje, które je interesują, a mogą służyć sformułowaniu problemu. Nie określa ono zakresu swojej wiedzy i niewiedzy oraz czasu i dziedziny zbierania informacji. Ten etap jest nieokreślony i mało obserwowalny. Preparacja informacji może przebiegać poza analizą i syntezą myślową. Są one świadomie przez dziecko porządkowane, segregowane

i przygotowywane, ale przy okazji działania. Po jakimś czasie następuje oderwanie się od rozumowego analizowania problemu – tzw. etap inkubacji. Wówczas „wylęga się pomysł”, co funkcjonuje poza sferą świadomości (Magda-Adamowicz, 2015). Pojawia się samorzutne, mimowolne precyzowanie celu i zadania, tzw. etap iluminacji (oświecenia). Poprzez swoje zachowania, aktywność dziecko realizuje ten cel, oceniając jego trafność, wiarygodność i wartość opracowanej idei. Jest to ostatni etap procesu twórczego, tzw. weryfikacji. Jeśli dziecko nie jest usatysfakcjonowane swoim działaniem i jego efektami, to automatycznie przechodzi do innego, wcześniejszego etapu procesu tworzenia. Tych etapów dziecko sobie nie uświadamia. Można je jedynie obserwować i o nich z dzieckiem rozmawiać.

Twórcze zachowania dziecka muszą być więc uznane za nowe i użyteczne, nie mogą być imitacją czegoś, co dziecko widziało wcześniej, ale muszą być jednocześnie tożsame z zachowaniami dziecięcymi, co ma znaczenie dla jego rozwoju.

Znaczenie twórczości dla rozwoju dziecka

Podstawową cechą współczesności są postawy konformistyczne znajdujące swój wyraz w zachowaniach konwencjonalnych, stereotypowych, konsumpcyjnych. Jest to widoczne w edukacji wyposażającej dzieci w wiedzę, umiejętności i nawyki, które mają wystarczyć do końca życia, co przejawia się biernym przyswajaniem encyklopedycznej wiedzy, pasywnymi sposobami spędzania czasu wolnego (np. oglądanie telewizji) itp. (Szymański, 1987).

Zagrożeniem dla istniejącej rzeczywistości jest podmiot konformistyczny, który uniemożliwia przystosowanie się do zmieniającego się świata. Gwałtowny rozwój nauki, eksplozja informacji zmienia charakter stosunków międzyludzkich. Dlatego przystosowywanie się podmiotu do środowiska należy rozpatrywać z punktu widzenia ciągłego procesu, a nie pojedynczego zamkniętego aktu.

Dziecko z natury jest dobre i jego dążenia są pozytywne oraz konstruktywne. Pozostawione w dwuznacznej sytuacji wybierze to, co z jego punktu widzenia jest dobre i korzystne w danej chwili. To, że niektóre dzieci zachowują się agresywnie, egoistycznie, jest efektem wcześniej zdobytych doświadczeń.

Dzieci twórcze cechuje specyficzny sposób postrzegania świata. Ujmują zjawiska w ich kontekście, niepowtarzalności. Dostrzegają w nich wiele szczegółów mniej lub bardziej istotnych. Jeśli jest potrzeba, to potrafią je klasyfikować, porządkować lub też abstrahować, fabularyzować. A zatem potrafią poznawać świat i przedmioty idiograficznie – nomotetycznie, poetycko – pojęciowo, mitycznie – racjonalnie, analitycznie – globalnie (Maslow, 2014).

Dziecko w swojej przestrzeni ma do wyboru zachowania konwencjonalne lub alternatywne. Konsekwencją zachowań stereotypowych jest rozczarowanie, napięcie emocjonalne, konflikty międzyludzkie. Jednak wybór zachowań twórczych oprócz

emocji pozytywnych związanych z „uczuciem eureka”, satysfakcji z nowego odkrycia prowadzi do braku uznania społecznego, ostrej krytyki ze strony otoczenia, co w konsekwencji może prowadzić u dziecka do poczucia zagrożenia, osamotnienia, izolacji, wpływających z niepewności słuszności podejmowanych działań (Szymański, 1987). Pomimo tego tylko twórczość dziecka prowadzi do jego rozwoju.

Zasadniczym motywem podejmowania zachowań twórczych przez dziecko jest chęć zabawy, oderwania się od rzeczywistego świata, co w konsekwencji jest dążeniem do rozwoju i samorealizacji, do wykorzystania swoich wrodzonych predyspozycji. Dla dzieci motywowanych potrzebami niedosytu, zadowolenia każda nowość stanowi podstawę niepewności połączonej z przyjemnością. Występuje u nich swoista świeżość spojrzenia, otwartość na doświadczenia, brak apriorycznych oczekiwań (Maslow, 2014). Dziecko tworzy dla samego tworzenia, zdążając do samorealizacji. Wynikiem jego procesu twórczego jest nowe dzieło. Dziecięce wyobrażenia lub marzenia mogą być zupełnie nowe. Jednak jeśli nie zostaną one zmaterializowane, na przykład poprzez zwerbalizowanie lub wykorzystane do zabaw itp., to otoczenie nie uzna tego za twórcze. Dziecięcy produkt twórczy musi być komunikatywny oraz musi wynikać z interakcji podmiotu – dziecka z cechami tworzywa (którym mogą być kamienie, słowa, farbki, stosunki międzyludzkie itp.).

Dziecko twórcze podejmuje działania z własnej inicjatywy, zmierzając do ukształtowania sytuacji przedmiotu według osobistej wizji. Jest ono spontaniczne i nie obserwuje siebie z pozycji widza, krytyka (Maslow, 2014). Nie ma ono lęku przed ośmieszeniem się. Odporne jest na konflikty motywacyjne, jednoznaczności. Integruje w całość elementy sprzeczne, izolowane. Koncentruje się na aktualnym zadaniu, które go pochłania poznawczo i emocjonalnie. Całą swoją uwagę skupia na obranym zadaniu, obrzucając balasty przeszłości. W rezultacie powstałe zjawisko odznacza się nowością, a czasami oryginalnością i jest wartościowe dla twórcy i jego społeczności. Nowe oznacza, że jest inne niż do tej pory. Pobudzany jest i rozwijany naturalny pęd do eksploracji, niejednokrotnie połączonej z inicjatywą, ale i ryzykiem. Dziecko obserwuje sytuację, fakty, przedmioty pozornie ze sobą niezwiązane, po to, aby dostrzec ich korelację, wspólny mianownik. Dzieje się tak dzięki otwartości dziecka na doświadczenia w danej przestrzeni czasowej. Niezbędna jest więc wrażliwość na problem i brak presji czasu. Dziecko w tej relacji, dostrzegając trudność, jednocześnie jest gotowe ją rozwiązać. Konieczna jest w tym względzie sprawność myślenia i szybkość reakcji. Ich wielość, różnorodność i jakość oraz trafność wyboru właściwego wariantu rozwiązania jest oznaką twórczości dziecka. Dziecko w czasie tworzenia jest silnie zaangażowane poznawczo i emocjonalnie. Ono samo inicjuje proces twórczy. Wówczas zmienia się jego zachowanie, postawy, cała osobowość. Ono też ocenia swój produkt. Ono wie, czy dzieło zaspokaja jego potrzeby, czy też nie. Dziecko samodzielnie nadaje swym efektom sens i znaczenie.

U dzieci obserwujemy najczęściej twórczość związaną z samorealizacją. Widoczna jest w codziennej przestrzeni, na przykład w czasie zabaw, rozwiązywania problemów, w poczuciu humoru. Rzadko mamy do czynienia z twórczością opartą na talencie (Maslow, 2014).

Według wielu wybitnych przedstawicieli pedagogiki humanistycznej twórczość dziecka ujmowana jest jako wartość nadająca sens jego życiu. Istotny jest sam sposób tworzenia i jego sens dla rozwoju podmiotu, nie zaś wytwór procesu i jego znaczenie dla społeczeństwa. Według tych teorii twórczość jest głęboko zakorzeniona w naturze ludzkiej bez względu na rodzaj ich działalności. Zwolennicy podejścia egalitarnego są zatem przekonani, że każdy człowiek, niezależnie od wieku i płci, w różnym stopniu i zakresie jest twórczy. Dyskurs egalitarny (tj. humanistyczny, podmiotowy) akcentuje osobiste zaangażowanie się w procesie tworzenia i jego znaczenia dla rozwoju osobowości twórcy. Tak rozumiana twórczość ma charakter subiektywny, osobisty, codzienny, tzw. przez małe „t” (Dyrda, 2012; Krasoń, 2005, 2013; Limont, 2010; Nęcka, 2001; Popek, 2003, 2010a; Szmidt, 2007; Uszyńska-Jarmoc, 2007). Koncepcja ta przyjmuje, że dzieci są twórcze, ponieważ twórczość wynika z ich naturalnej biologicznej potrzeby rozwoju. Twórczość dzieci jest nieodłączną częścią ich dzieciństwa. Dzięki niej trafnie rozwiązują problemy, pomagają w uczeniu się oraz towarzyszy w zabawie, wzbogacając ją. Ich twórczość wynika z umotywowanej obserwacji, spontanicznej wyobraźni, sprawiając przyjemność i satysfakcję. Twórczość dziecka jest wyjątkowa dla niego samego. Przejawia się ona w zachowaniach oryginalnych dostosowanych do okoliczności, jest także potrzebna społeczeństwu.

Rozwój twórczości dziecka może się dokonywać po traumatycznych wydarzeniach rodzinnych (śmierci, chorobie członka rodziny, rozwodzie rodziców) lub w klimacie bezpieczeństwa, ciepła emocjonalnego i wsparcia rodziców (Uszyńska-Jarmoc, 2003). Po przebytej traumie dziecko może: 1) „uciekać w twórczość”, aby zapomnieć o rzeczywistości, 2) zwiększać swoją wrażliwość, gdyż szybciej dojrzewa emocjonalnie i poznawczo, dlatego staje się bardziej otwarte na nowe doświadczenia, lub też 3) twórczo przywracać równowagę emocjonalną i poznawczą, co wymaga intensywnej pracy, która może zaowocować oryginalnym dziełem (Nęcka, 2001).

„Dziecko w sposób naturalny jest twórcą” – twierdzą Robert Gloton i Claude Clero (1988, s. 54). Przeczyć temu mogą jedynie ci, którzy nie obserwowali swobodnej zabawy dziecka. „U dziecka, podobnie jak u człowieka dorosłego, umysł przejawia się swobodnie i wielokierunkowo zawsze w jakiś sposób, z wyjątkiem sytuacji, gdy człowiek dorosły niszczy to w swym dążeniu do podporządkowania sobie wszystkiego” (Gloton, Clero, 1988, s. 54). Aktywność dziecka jest związana z rozwojem, a tym samym jest nakierowana na budowanie siebie. Jego twórczość zyskuje więc swój istotny sens biologiczny, dzięki życiowej potrzebie wzrastania

całkowicie zwróconego ku przyszłości i będącego przekraczaniem samego siebie [...] jeżeli dziecko jest twórcze i jeśli interesuje się inwencją, to wszystko musi być uruchomione po to, by sprzyjać jego możliwościom twórczym, dzieje się tak dlatego, że aktywność twórcza stanowi potrzebę biologiczną, której zaspokojenie jest absolutną koniecznością dla optymalnego rozwoju istoty ludzkiej w okresie wzrostu (Gloton, Clero, 1988, s. 55).

Dziecko nie jest artystą, ale tylko brak precyzji językowej sprawia, iż tak mówimy, gdyż twórczość dziecka i artysty „jest posłuszna tym samym prawom” (Gloton, Clero, 1988, s. 54). Stanowi u obu rezultat pracy wyobraźni, która organizuje i porządkuje oraz przekształca informacje ze świata zewnętrznego.

Aktywność dzieci, począwszy od najwcześniejszych okresów życia, ma w znacznej mierze charakter twórczy, jeżeli rozwija się w środowisku, które nie hamuje ich wrodzonych skłonności do eksplorowania i modyfikowania najbliższego świata.

Teresa Amabile przyjmuje, że „wszystko, co dziecko robi lub mówi, może być uznane za twórcze, jeśli spełnia dwa kryteria. Po pierwsze, musi być rzeczywiście odmienne od wszystkiego, co dziecko do tej pory zrobiło, widziało i słyszało. Po drugie, nie może być zwyczajnie odmienne, powinno być poprawne, użyteczne dla osiągnięcia celu, atrakcyjne lub znaczące dla dziecka w pewien sposób” (Amabile, 1992, s. 25). Aby ocenić twórczość dzieci, potrzebne są wiadomości o jego wcześniejszych doświadczeniach i wiedzy. Trudno jest stosować kryterium użyteczności w odniesieniu do dziecięcej sztuki, gry, fantazjowania, tworzenia opowiadań itp. Jeśli nowe zachowanie dziecka jest komunikatywne, ma znaczenie i jest źródłem dodatnich uczuć, przynajmniej dla niego, możemy powiedzieć, że jest wartościowe i użyteczne. Podstawowa teza T. Amabile podaje, iż każde dziecko jest zdolne do wytwarzania twórczych wzorów w określonej dziedzinie, w pewnym określonym czasie (Amabile, 1992).

Dorosły twórca, w przeciwieństwie do dziecka, opiera się na tradycji, tajnikach warsztatu i tworzywa. Dziecko za każdym razem na nowo odkrywa i od nowa się uczy. Nie posiada przy tym ukształtowanych nawyków w posługiwaniu się środkami tworzenia, bo nie zna języka i treści poszczególnych dziedzin twórczości. Nie ponosi ono też odpowiedzialności ani za wytwór, ani za proces, ponieważ określone działanie twórcze jest dla niego zabawą (Szmidt, 2007, 2013).

Natomiast dorosły, w przeciwieństwie do dziecka, stawia sobie precyzyjne cele działania twórczego, za które ponosi odpowiedzialność społeczną. Dziecko nie interesuje się oceną i wartością wytworu, dąży bowiem do samorealizacji w procesie tworzenia. Niezaprzeczalne jest też, że tworzy ono przy niskim poziomie samokrytycyzmu. W toku jego życia i rozwoju następuje okres stopniowego zaniku twórczości (regres, oschłość twórcza). Dziecko tworząc, poznaje świat i uzupełnia swoje luki informacyjne (Szmidt, 2007, 2013). Postępuje tak dzięki fantazjowaniu i zacieraniu się granic pomiędzy fikcją a rzeczywistością. Ponadto wyraża swój osobisty stosunek do zjawisk poprzez projekcję.

Twórczość dzieci, w przeciwieństwie do twórczości dorosłych, ujawnia i realizuje się najlepiej jedynie w korzystnych warunkach, w klimacie zaufania i zachęty, zapewniając bezpieczeństwo psychiczne oraz w bogatym materialnie środowisku. Dzieci i dorośli podejmują również różnie formy aktywności twórczej i sposoby ekspresji. Wśród najbardziej typowych dziecięcych form wymienia się: animizm, zabawy tematyczne, improwizowaną dramatyzację (grę „w rolę”), zabawy konstrukcyjne, tworzenie tzw. towarzyszy fikcyjnych, marzenia na jawie, fantazjowanie, opowiadania, humor dziecięcy, twórczość plastyczną i muzyczną (Gloton, Clero, 1988). Nie zauważa się u nich twórczości naukowej i odkryć.

Cechy twórczości dziecięcej ujawniają się w synkretyzmie, witalizmie, spontaniczności, improwizacji, śmiałości, uporczywości podejmowanych prób, fantazji i swobodzie formalnej (Gloton, Clero, 1988). Proces twórczy u dzieci jest na ogół pozbawiony intelektualnego wysiłku, dlatego ma postać zabawy, która przebiega swobodnie i nie krępuje go. Wyzwała silną koncentrację i pozwala na wewnętrzny dialog. Ma także walory autoterapeutyczne.

Dla pedagogiki niezbędne wydaje się przyjęcie szerokiego, podmiotowego rozumienia twórczości i włączenie w jej zakres twórczości dzieci. Zapobiega to relatywizacji kryteriów twórczości w zależności od analizy konkretnego przypadku twórczego. Akcentowanie w definicji rozwojowo-wychowawczej funkcji twórczości, samego procesu tworzenia, jest niezbędne z pedagogicznego punktu widzenia. Pedagogice potrzebna jest pozytywna wizja działań twórczych, przyczyniających się do samorealizacji dziecka i jego zdrowia psychicznego (Dyrda, 2012; Krasoń, 2005, 2013; Limont, 2010; Popek, 2003, 2010b; Szmidt, 2007, 2013; Uszyńska-Jarmoc, 2007).

Na podstawie przedstawionej w tym podrozdziale analizy literatury, uważam, że istnieją czynniki, które wywołują wiele kontrowersji wokół twórczości dzieci. Pierwszy – tzw. przedmiotowy – akcentujący aspekt społeczny wytworu twórczego, czyli stopień jego nowości i znaczenia dla społeczeństwa, co ogranicza zakres zjawiska twórczości do dzieła i do działalności twórczej. Dlatego tylko niektóre wyjątkowe osoby (głównie dorośli) mogą być twórcze. Zakłada się tutaj, że zdolności twórcze posiadają osoby wybitne. Natomiast w rozumieniu podmiotowym, propagowanym przez psychologów i pedagogów humanistycznych, akcentuje się aspekt osobistego procesu tworzenia i jego znaczenie dla rozwoju osobowości twórcy. Dopuszcza się więc przypisanie atrybutu twórczości wszystkim działaniom, które prowadzą do nowości odbieranej subiektywnie. A zatem każdy człowiek jest twórczy (Magda-Adamowicz, 2005a, 2007, 2009c, 2013, 2015; Szmidt, 2007, 2013).

Drugi czynnik dotyczy rozumienia dwóch kryteriów dzieła twórczego: nowości i wartości. Specjaliści podkreślający społeczną uniwersalność i powszechność dzieła oraz jego wysoki stopień nowości i jakości ograniczają twórczość do wybitnej. Naukowcy uznający zaś subiektywność nowości i wartości dzieła, czyli twórcze jest to, co

nowe i cenne dla tworzącego podmiotu, przyznają, iż tworzą też dzieci (Szmidt, 2007). Produkt twórczy dziecka może być oceniany z uwzględnieniem społecznych wartości, czyli jako konstruktywny – destruktywny, dobry – zły. Określona przestrzeń społeczna i jej eksperci decydują o jakości produktu twórczego. Bywa, że grupa społeczna musi dojrzeć do zaakceptowania danego dzieła. Za przykład może posłużyć twórczość plastyczna dziecka, która ujawnia się w pracach abstrakcyjnych. To rodzic, nauczyciel i rówieśnicy muszą zmienić swoje nastawienie, kryteria, aby tę twórczość dostrzec. Z przedstawionego przykładu wypływa kolejne kryterium twórczości dziecięcej – jest nim akceptacja przez określoną grupę. Wiele dziecięcych dzieł twórczych jest niezauważonych i omijanych, nie doczekawszy się ani aprobaty, ani dezaprobaty.

„Twórczość dziecka, podobnie jak twórczość artysty, stanowi wynik gry dialektycznej między umotywowaną obserwacją a spontaniczną wyobraźnią” (Głoto, Clero, 1988, s. 65). Twórczość jest powszechna wśród dzieci, niestety w toku rozwoju, edukacji i socjalizacji hamuje się ją przez niewłaściwe oddziaływanie rodziny i szkoły, które są raczej zainteresowane stabilizacją i reprodukcją struktury społecznej oraz przekazywaniem wiedzy, niż stymulowaniem postaw twórczych (Głoton, Clero, 1988).

W drugim rozdziale omówiłam specyfikę twórczości dzieci 7-9-letnich, rozpatrując zasadnicze zagadnienia: ewolucję pojęcia twórczości na przestrzeni dziejów, cechy i aspekty twórczości oraz koncepcje twórczości dziecięcej. Pojęcie twórczości w podmiotowym i systemowym dyskursie ma dość szeroki zakres i wiele znaczeń, obejmując dzieło (cechy wytworu), proces twórczy, zespół cech osobowości, wartości i styl życia w środowisku egzogennym. Na podstawie literatury przedmiotu przyjąłam, że dla twórczości dzieci niezmiernie istotne są: 1) wyobraźnia traktowana jako dyspozycje wywołujące i kreujące obrazy umysłowe o różnym stopniu szczegółowości, co wyzwala 2) marzenia, rozumiane jako świadomie snute scenariusze pożądanych sytuacji, a one stanowią podstawę do 3) myślenia twórczego, które obejmuje cechy: płynność, giętkość, oryginalność, wrażliwość na problem i ta całość prowadzi do 4) zachowań twórczych, na które składają się właściwości nonkonformistyczne i heurystyczne. Ich interakcja prowadzi do osobowości twórczej (Nęcka, 2001).

Na potrzeby niniejszej rozprawy przyjąłam, że twórczość, która ma dosyć szeroki zakres i wiele znaczeń, obejmuje dzieło (wytwór), proces twórczy, cechy osobowościowe oraz środowisko egzogenne. Proponuję jednocześnie, aby twórczość dzieci traktować i oceniać z zastosowaniem kryterium oryginalności i użyteczności w odniesieniu do ich indywidualnego rozwoju. W ujęciu systemowym funkcjonowanie dziecka, jak i jego twórczość, jest częścią szerszego układu, biorącego udział w powstawaniu twórczego dzieła (Nęcka, 2001, s. 173). Reprezentuję systemową koncepcję interakcji elementów, zarówno w twórczości dzieci (Magda-Adamowicz, 2005a), jak i twórczości pedagogicznej nauczyciela (Magda-Adamowicz, 2007, 2009c, 2014, 2016). Dla rozwoju twórczości niezmiernie istotne jest najbliższe środowisko – rodzina, która wyzwala lub hamuje twórczość podmiotu.

SPECYFIKA WSPÓŁCZESNEJ RODZINY

Znaczenie i struktura rodziny

Dyskurs humanistyczny w pedagogice i teorii systemowej twórczości postrzegają jednostkę w interakcji ze środowiskiem (Brühlmeier, 2000, 2011; Cempel, 2006; Górniewicz, 1992, 1997; Nęcka, 2001; Popek, 2003, 2010b; Uszyńska-Jarmoc, 2007). Dlatego też istotne jest ukazanie sytuacji społecznej, w której twórcza jednostka się znajduje. Niniejszy rozdział jest poświęcony tej problematyce, tj. środowisku rodzinnemu dzieci twórczych.

W świetle literatury można wyróżnić sześć kierunków rozważań nad funkcjonowaniem rodziny: strukturalno-funkcjonalny, interakcyjny, sytuacyjny, instytucjonalny, rozwojowy i ekologiczny (Mastalski, 2006). Pierwszy z kierunków – strukturalno-funkcjonalny – przyjmuje za podstawę organizację struktury systemów, w której zachodzą interakcje różnych elementów, dzięki czemu zachowania grupy i poszczególnych jej członków nie są przypadkowe i nieprzewidywalne. Społeczna struktura rodziny odnosi się do zachodzących w niej interakcji i do wzorów jej organizacji i funkcjonowania. Strukturalny funkcjonalizm jest stosowany do analizy makrosystemów (jakim jest naród) i mikrosystemów (czyli np. rodziny), uwzględniając jej relacje wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Zaletą strukturalnego funkcjonalizmu jest możliwość analizowania relacji zachodzących w rodzinie z uwzględnieniem psychologicznych i biologicznych właściwości jej członków (Mastalski, 2006). Kierunek interakcyjny przyjmuje, że ludzie reagują na otoczenie ze względu na przypisywane im znaczenie, które pochodzi od społecznych interakcji, oraz które są modyfikowane przez owe interakcje. W podejściu instytucjonalnym rodzina jest podstawową instytucją społeczną, w której panujący system norm reguluje zachowania jej członków. Kolejno zaś kierunek – rozwojowy – przyjmuje, że rodzina jest dynamicznym systemem, który cały czas się zmienia, realizując bieżące zadania, wynikające z jej faz rozwojowych. Podejście ekologiczne rozpatruje rodzinę jako system niezliczonych, wielokierunkowych, sprzężonych nawzajem zależności (Mastalski, 2006).

Uwzględniając interakcyjny kierunek rozważań nad rodziną, zauważamy, że dziecko (również twórcze) stanowi integralny składnik rodziny. Jest ono powiązane wzajemnymi stosunkami z innymi jej członkami. Odejście kogoś z nich może wywołać zmiany w dziecku i rodzinie oraz w zachodzących wzajemnych stosunkach.

Rodzina jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. Każda z nich, badając rodzinę, czyni to adekwatnie do założeń swojej dyscypliny naukowej i odpowiednimi metodami, uwzględniając – dzięki temu – szerokie spektrum jej natury, na przykład: pedagogika (uwzględnia jej walory wychowawcze), socjologia (społeczne warunki), etnologia (skupiająca się na jej kulturze), ekonomia (zajmuje się warunkami finansowymi) i historia (jej genezę) (Kukułowicz, 1984).

Wyodrębniono więc pedagogikę rodziny, która zajmuje się analizą różnego rodzaju zjawisk i procesów zachodzących w niej. Pozwala zrozumieć wydarzenia, mechanizmy psychospołeczne i jej wpływ. Pedagogika rodziny ujmuje przedmiot swoich dociekań w konwencji ontologicznej, strukturalnej, funkcjonalnej oraz jednocześnie aksjologicznej i normatywnej. Rezultaty tych dociekań dotyczą: ustalenia związków, prawidłowości, zasad, metod, odnoszą się do wychowawczej praktyki działania rodziny (Kawula, 2006).

W świetle literatury światowej, której przedstawicielami są między innymi: Meyer F. Nimkoff, William F. Ogburn, John Sirjamaki, jak i rodzimej, reprezentowanej między innymi przez: Franciszka Adamskiego, Józefę Brągiel, Andrzeja Janke, Stanisława Kawulę, Janusza Mastalskiego, Zbigniewa Tyszkę, Jana Szczepańskiego, Marię Ziemską, rodzinę można rozpatrywać z różnych punktów widzenia. Szczególnie istotne są analizy porównawcze form oraz struktury rodziny.

W nauce spotykamy różnorodne interpretacje rodziny, których wspólną cechą jest zapewnienie ciągłości biologicznej społeczeństwa i przekazywanie dziedzictwa następnym pokoleniom, co pozwala wprowadzać dzieci w świat wartości społecznych, etyczno-moralnych i religijnych (Adamski, 2002; Łuczyński, 2008).

Rodzinę rozpatrujemy w kategorii zrzeczenia, ma określoną strukturę prawną, gwarantującą jej trwałość. Wyznacza formalny charakter stosunków z innymi rodzinami oraz innymi grupami i instytucjami. Posiada ona strukturę wewnętrzną z prawami i obowiązkami rodziców wobec dzieci, męża wobec żony i odwrotnie. Rodzina zaś, traktowana jako wspólnota, ma niepowtarzalną organizację i układ stosunków rodzinnych, co wymaga od jej członków zintegrowania celów z organizacją życia wewnętrznego, co stanowi o istocie stosunków rodzinnych. Przez wspólnotę rozumiemy naturalne zespolenie małego grona ludzi ze względu na wspólne cele, podobne emocje i wspólne dążenia (Rybicki, 1972). Rodzina jest uważana za wspólnotę emocjonalną, a miłość stanowi podstawę jej egzystencji i jest rozbudzana zrozumieniem, życzliwością, pomocą i współdziałaniem.

Mając na uwadze charakter więzi rodzinnych, Z. Tyszka definiuje rodzinę jako „zbiorowość ludzi powiązanych ze sobą więzią małżeństwa, pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji” (Tyszka, 1979, s. 74). To mała, naturalna grupa społeczna, w której centralne role pełnią matka i ojciec (Ziemska, 1979). W rodzinie tworzą się określone normy, regulujące zachowanie jej członków oraz role i pozycje, wytwarzające wzajemne oczekiwania i wymagania. Według F. Adamskiego (2002) rodzina jest grupą społeczną, duchowo jednoczącą szczupłe grona jej członków, skupionych we wspólnym ognisku domowym, obdarzających się wzajemną pomocą, troską, opieką. Rodzinę łączy sfera biologiczna, emocjonalna oraz tradycje rodzinne, lokalne i społeczne.

Rodzina jest strefą ochronną człowieka i ułatwia jednostkom adaptację do zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Stanowi środowisko życiowe niemal każdego człowieka, będąc jednocześnie integralną częścią każdego społeczeństwa, jego najmniejszą i podstawową komórką. To najważniejsza grupa społeczna, w której człowiek przychodzi na świat, i z którą łączy go wielorakie związki. Stanowi grupę małą, pierwotną, o przewadze więzi osobistych. Odznacza się międzypokoleniową i wielopokoleniową trwałością więzi. Członkostwo w niej jest autentyczne, dobrowolne i w zasadzie nierozwalne (z wyjątkiem porzucenia, rozwodu). Rodzina oddziałuje na zachowanie się jednostek, stosunek do innych, do wartości i moralności. Może ona w sposób pełny zaspokoić potrzeby fizyczne i psychiczne swych członków, a przede wszystkim potrzebę miłości, przynależności, bezpieczeństwa, życzliwości (Kawula, 2006).

Rodzina bywa traktowana jako grupa pierwotna z genetycznego punktu widzenia. Jednak społeczeństwo stawia jej formalne wymagania, na przykład zawarcie ślubu i przyjęcie uprawnień i obowiązków nałożonych przez państwo (jego ustawodawstwo).

Rodzina jako instytucja jest przedmiotem studiów, w których uwzględnia się jej struktury, zakres działania, podział i charakter ról jej członków oraz realizowanych przez nią funkcji (Kawula, 2006; Ziemska, 1979b).

Rodzina stanowiąca system psychospołeczny zajmuje określone miejsce w obrębie większych zbiorowości. Jest ona systemem relatywnie zamkniętym, gdy uwzględnimy jej strukturę i funkcje, poczucie wspólnoty i bezpieczeństwa związane z domem, silne więzi emocjonalne, wzajemne zaufanie, intymność, kultywowanie tradycji. Natomiast odznacza się ona otwartością umożliwiającą kontakt i wymianę informacji z otoczeniem. Rodzina zaspokaja wszystkie potrzeby człowieka.

Ważny jest stosunek emocjonalny rodziców do dziecka, czyli świadomość bycia kochanym lub odrzuconym. Wielu rodziców, kochających dzieci, nie potrafi okazać swoich uczuć. Podstawową potrzebą dziecka jest właśnie potrzeba miłości, którą najlepiej mogą zaspokoić rodzice. Niezaspokojenie przez nich tej potrzeby staje się dla dziecka źródłem frustracji (Maciarz, 1991). Rodzina jest bowiem królestwem miłości. W każdej epoce i w każdym społeczeństwie rodzina ujawnia swe kompetencje zapewniające swym członkom harmonijny rozwój (Adamski, 2002).

Rodzina w stosunku do dzieci i jej członków prowadzi „działalność skierowaną na określony cel, kontynuowaną w ramach danej struktury społecznej bądź dla podtrzymania danej społeczności w jej stanie normalnym, bądź dla zaspokojenia potrzeb jednostkowych”, co nazywamy – za F. Adamskim (2002, s. 46) – funkcją rodzinną. Z tych względów pojęciem tym „obejmuje się cele, do których zmierza życie i działalność rodzinna oraz zadania, które pełni rodzina, zaspokajając potrzeby swych członków i całego społeczeństwa” (Adamski, 2002, s. 47). Stanisław Kawula rozumie funkcje rodziny jako „skutki wywoływane przez działanie i zachowanie się członków rodziny, zawierające się w samej rodzinie lub poza nią, bez względu na to, czy były one zamierzone lub pożądané” (Kawula, 2006, s. 49).

Funkcjonowanie rodziny odbywa się na różnorodnych jej płaszczyznach, dlatego niemożliwe jest sprecyzowanie jednego i stałego kanonu funkcji, zwłaszcza że na przestrzeni historii zmieniają się jej zadania i funkcje, jedne bowiem zanikają, a inne są modyfikowane (Adamski, 2002). Dlatego w literaturze istnieją różne klasyfikacje funkcji rodziny. Stanowi ona podstawowe środowisko wychowania młodego pokolenia. W społeczeństwie spełnia kilka podstawowych funkcji: wychowawczą, opiekuńczą, zarobkową, socjalizacyjną, prokreacyjną oraz psychohigieniczną (Mastalski, 2006).

Funkcje rodziny mogą stanowić narzędzie analizy zmiennych, jej form i działań. Na podstawie tych kategorii F. Ogburn podzielił funkcje na trzy grupy: ekonomiczną, społeczną i psychologiczną. Tę klasyfikację rozszerzył Z. Tyszka (1979) i wymienia funkcje: biopsychiczną, ekonomiczną, społeczno-wyznaczającą, socjopsychologiczną i dziesięć podstawowych jej podfunkcji.

Stanisław Kawula (2006) zwrócił zaś uwagę na cztery podstawowe funkcje rodziny. Pierwsza to biologiczno-opiekuńcza, zapewniająca dziecku właściwe warunki rozwoju fizycznego, między innymi dostarczanie odpowiedniego pożywienia, odpowiedniego ubrania, zapewnienie warunków snu, ochronę przed niebezpieczeństwem itd. Kolejna to funkcja kulturalno-towarzyska – dotyczy organizacji wypoczynku dla dzieci, zabawy, rozrywki, odbioru dóbr kulturalnych itd. Funkcja ta należy do zasadniczych treści życia rodzinnego. Trzecią jest ekonomiczna, która służy zaspokojeniu potrzeb materialnych (jedzenie, ubranie, mieszkanie). Każdy członek rodziny ma swój wkład w zasilanie domowego budżetu. Rodzice czerpią dochody poprzez pracę, z kolei dla dzieci to nauka jest swoistą inwestycją w przyszłość. Ostatnią funkcję stanowi funkcja wychowawcza przygotowująca dzieci do samodzielnego życia oraz do pełnienia w nim odpowiednich ról.

W latach siedemdziesiątych XX wieku rodzina polska osiągnęła stan, który określamy mianem rodziny współczesnej (Tyszka, 2001, 2003). Kolejna dekada – wprowadzając dysharmonię, konfliktowość i elementy regresu – zakłóciła porządek przemian rodzinny. Pogorszeniu uległa kondycja rodzin pod względem materialnym, funkcjonalnym i psychologicznym (Marzec-Holka, 2015; Mastalski, 2006). Przyczyniła się do tego

transformacja społeczno-ustrojowa, polegająca na przejściu od społeczeństwa realnego socjalizmu do społeczeństwa kapitalistycznego (Melosik, 2013).

W tym czasie państwo polskie przeszło od państwa opiekuńczego do państwa o tendencjach liberalnych. Wycofało się ono z pełnej odpowiedzialności za społeczeństwo i rodziny. Obywatele musieli zacząć dbać o zaspokajanie swoich potrzeb, pomoc zaś otrzymywali tylko w określonych przypadkach. W wyniku przemian społeczno-politycznych w latach dziewięćdziesiątych XX wieku zmalało poczucie pewności jutra, co wynikało z bezrobocia, spadku dochodów ludności, zwłaszcza ludności wiejskiej, braku poczucia stabilizacji życiowej i zawodowej, emigracji zarobkowej, braku poczucia bezpieczeństwa socjalnego i osamotnienia. Zjawiska te są przyczyną zagrożeń dla prawidłowego funkcjonowania rodziny. Nastąpiło też pogorszenie sytuacji zdrowotnej społeczeństwa, wzrosła liczba osób niepełnosprawnych i przewlekle chorych, którzy wymagają szczególnej opieki (Kwak, 2005; Marzec-Holka, 2015; Mastalski, 2006; Melosik, 2013).

Między innymi z tych względów współczesna rodzina ograniczała swoje rozmiary i stosunki między jej członkami. Jest mniej trwała, przejawia zróżnicowanie strukturalne, musi stawiać czoło trudnościom, ale nadal pozostaje cenioną wartością. Równość więzi emocjonalnych występuje między małżeństwem a dziećmi. Zmienia się sytuacja kobiet w rodzinie, gdyż wzrosła ich pozycja społeczna, aktywność zawodowa i społeczna oraz współudział w budzenie rodziny. Niniejsze zmieniło znaczenie dziecka w rodzinie, na co także wpływają ambicje rodziców i koszty (czasowe i ekonomiczne) oraz tryb życia itp. (Kwak, 2005). Wewnątrzrodzinny świat wartości ulega zmianom. Ważną rolę odgrywa sytuacja ekonomiczna, wykształcenie, wynagrodzenie i prestiż społeczny, co wpływa niekorzystnie na realizację funkcji rodzin.

Mimo tych problemów, rodzina nadal odgrywa ogromną rolę w procesie wychowania dziecka. Pojawiły się trzy typy rodzin. Pierwszy typ to rodzina efektywna wychowawczo, czyli pomyślnie rozwiązująca własne problemy (Brągiel, 1996). Rodziny, „które nie potrafią wypełniać swych funkcji wystarczająco dobrze, nazywamy rodzinami dysfunkcjonalnymi” (Brągiel, 1996, s. 38-39). Trzeci model to rodziny nieprawidłowo funkcjonujące, o których można mówić, gdy niekorzystnie kształtuje się ich struktura (np. niepełna, zrekonstruowana, rozbita), sytuacja zdrowotna (przewlekle schorzenia, nałogi), materialno-ekonomiczna (niskie zarobki, mała przestrzeń mieszkalna i duże jej zagęszczenie, słabe wyposażenie lokali mieszkalnych), zespół czynników kulturalnych oraz psychospołecznych (np. zaburzone więzi uczuciowe między członkami rodziny, niski poziom intelektualny rodziców) (Bielan, 2004). Dysfunkcjonalność rodziny może też zależeć od układów czynników socjokulturowych.

Rodzina wydolna wychowawczo posiada ład moralny, który charakteryzuje się miłością i dynamiką. Jej rozchwiania – zdaniem Eugeniusza Sakowicz (2006) – zależą od:

- 1) kryzysu prawdy – jest on utożsamiany z zakłamaniami, oportunistycznym, obłudnym wypowiadaniem, brakiem odpowiedzialności za głoszone treści;
- 2) upadku moralności w sferze gospodarczej;
- 3) impasu moralności społecznej, co widzimy w chaosie życia społecznego;
- 4) recesji moralności, co obserwujemy w postaci: aborcji, alkoholizmu, narkomanii, bandytyzmu.

Rodzina zmienia się więc pod wpływem zewnętrznych oddziaływań. Nie stanowi już tylko formy realizacji pożycia we współczesnym społeczeństwie. Zjawiskiem akceptowanym jest rosnąca liczba urodzeń u niezamężnych matek. Pojawia się coraz więcej związków kohabitacyjnych, rodzin zrekonstruowanych, rozbitych (w wyniku separacji, rozwodu) oraz małżeństw z wyboru bezdzietnych. Większość współczesnych rodzin dotknęły problemy finansowe, co ogranicza potrzeby konsumpcyjne, zmniejsza uczestnictwo rodzin w kulturze, ogranicza życie społeczne. Można też dostrzec przeciwieństwo powyższych problemów, tj.: życie ponad stan, zadłużanie, kredyty itp.

Rodzina jako grupa społeczna dobrze funkcjonuje, gdy zostaną spełnione warunki jej integracji. Najlepsze warunki dla wypełnienia zadań rodzicielskich ma rodzina pełna, obejmująca rodziców i dzieci, połączonych ze sobą więzią emocjonalną. Taka rodzina przyjmuje wartości moralne, społeczne i pożądane wzory zachowań.

Rodzina to ukształtowana historycznie wspólnota najbliższa człowiekowi. Prawidłowo funkcjonująca rodzina spełnia poprawnie funkcję opiekuńczo-wychowawczą, która jest związana z tym, że człowiek to istota biologiczna, psychiczna, duchowa, społeczna, i rodzinna. Stanowi ona wartość ogólnoludzką. Dzięki prokreacji, współnocie życia, pokonywaniu trudności prawidłowo realizuje swoje funkcje. Rodzina jest miejscem doświadczania przez dzieci wartości i wsparcia rodzinnego (Osik-Chudowolska, 2000). Do prawidłowego funkcjonowania rodziny przyczyniają się czynniki wewnątrzrodzinne (tj. cechy indywidualne członków rodziny, układ międzyosobniczy, hierarchia wewnątrzrodzinna, jakość, istota więzi emocjonalnych w rodzinie, cele i system wartości małżeństwa, organizacja życia rodzinnego i podział obowiązków) i zewnątrzrodzinne (np. polityka socjalna państwa wobec małżeństwa i rodziny, poglądy społeczne środków masowego przekazu, przemiany kultury i wykształcenia społeczeństwa, procesy uprzemysłowienia oraz związana z nimi ruchliwość przestrzenna i pionowa społeczeństwa).

Podstawą pomyślnego funkcjonowania rodziny jest zapewnienie odpowiednich dochodów (Szymański, 2014). W praktyce oznacza to, iż większość rodzin stara się podnosić ich poziom (Kozarzewski 2005) za pomocą działania bezpośredniego (o charakterze zarobkowym) i pośredniego (efekty pojawiają się po jakimś czasie, np. podniesienie własnych możliwości zarabiania pieniędzy). Dzięki dobrej kondycji ekonomicznej środowisko rodzinne może zapewnić dziecku korzystne warunki wy-

chowawcze, socjalizacyjne i rekreacyjne, jako te konieczne elementy do prawidłowego rozwoju dziecka (Cudak, 2000).

Pierwszymi partnerami interakcji społecznych dziecka są rodzice, którzy zaspokajają jego podstawowe potrzeby psychiczne (doznawanie i odwzajemnianie miłości, współdziałanie, uznanie, poczucie bezpieczeństwa). Niezaspokojenie którejs z nich zakłóca przebieg rozwoju psychicznego i społeczno-uczuciowego. To rodzice stanowią dla dziecka wzory osobowe asymilowane w procesie naśladownictwa i identyfikacji, dzięki którym przyswaja ono sobie różnorodne formy społecznego zachowania.

Elementem struktury rodziny wyznaczającym główne typy rodzin są więzi rodzinne. Struktura rodziny jest traktowana jako sieć związków emocjonalnych, komunikacyjnych, jako organizacja ról, aspiracji i skłonności do spoistości (Kupisiewicz, 2005).

Tradycyjnie przez rodzinę rozumie się parę małżeńską i jej dzieci, którzy razem zamieszkują i prowadzą wspólne gospodarstwo domowe. Jest więc grupą złożoną z osób połączonych stosunkiem małżeństwa lub pokrewieństwa. Może to być rodzina, w której: 1) pracuje tylko mąż – ojciec, tzw. rodzina tradycyjna; 2) pracują oboje małżonkowie i nie mają pomocy osoby dorosłej w prowadzeniu gospodarstwa domowego i 3) pracują oboje małżonkowie, korzystając z pomocy krewnych (Tyszka, 2002). Układ tych stosunków pracy zawodowej małżonków wyznacza sytuację ekonomiczną rodziny, która może być: bardzo biedna i biedna (gdyż brakuje stałego zatrudnienia i dochodów, co zawęży lub wręcz utrudnia stwarzanie warunków wychowania i kształcenia dzieci) oraz zamożna i bardzo zamożna (w średnich i wyższych klasach zawodowych, żyjących w dostatku i mających wysoki poziom aspiracji, dobre i bardzo dobre warunki edukacji potomstwa) (Tyszka, 2002).

Rodzina jest zbiorem ludzi powiązanych więzią małżeńską, pokrewieństwem, powinowactwem lub adopcją. O kohezji rodziny świadczy jej struktura rozumiana jako liczba i jakość członków rodziny, układ ich pozycji i ról społecznych, przestrzenne ich usytuowanie, siła więzi psychicznych i instytucjonalnych łączących poszczególnych jej członków, podział czynności, struktura wewnątrzrodzinna władzy i autorytetów, rozkład miłości i względów (Kawula i in., 2009). Na strukturę rodziny mają wpływ więzi emocjonalne, pozycja społeczna i struktura władzy oraz wzory, normy i wzorce wewnątrzrodzinne. Pokrewieństwo może być rzeczywiste (osoby połączone są biologicznym związkiem krwi) i zastępcze (osoby bez związku krwi, ale uważane za krewnych). Pokrewieństwo może być w linii wstępnej (rodzice, dziadkowie, pradiadkowie), prostej (rodzice, dzieci, wnuki, prawnuki), bocznej (rodzeństwo, ciotki, wujkowie, stryjowie, kuzynowie) oraz bliskie (mąż, żona, dzieci, rodzeństwo) i dalekie (ciotki, wujkowie, stryjowie) (Tyszka, 2004). Ze względu na rodzaj pokrewieństwa członków wchodzących w skład kręgu rodzinnego rozróżniamy rodzinę małą (dwupokoleniową, składającą się z małżonków i dzieci), dużą (tradycyjną, dwu- i wielopokoleniową, często

połączoną wspólnotą majątkową), zredukowaną dużą (małżeństwo, dzieci i dziadkowie w jednym gospodarstwie domowym, a władza nie zawsze spoczywa w rękach najstarszego mężczyzny) i rozproszonych krewnych (małżeństwo, rodzina bliższa i dalsza, krewni stanu wolnego mieszkają oddzielnie i prowadzą osobne gospodarstwa).

Coraz rzadziej spotyka się rodziny typu patriarchalnego (władza spoczywająca w rękach mężczyzny) na rzecz rodziny matriarchalnej (władzę sprawuje kobieta) i egalitarnej (jest równy podział praw i obowiązków między współmałżonkami). Wyróżniamy siedem typów rodzin związanych z jej liczebnością i strukturą. Pierwszy typ – to rodzina normalna, tzw. pełna, oparta na więziach biologicznych między rodzicami i dziećmi o przyjaznej atmosferze, zaspokajająca potrzeby i aspiracje. Kolejno, rodzina niepełna, tj. rozbita, przyjmująca postać separacji lub rozwodu. Rodzina osierocona przez śmierć jednego współmałżonka. Rodzina zreorganizowana – czwarty typ – czyli jeden ze współmałżonków ponownie założył rodzinę. W rodzinie zdeorganizowanej panuje konflikt. W rodzinie zdemoralizowanej rodzice dają dzieciom złe przykłady z powodu między innymi nałogów itp. Rodzina może też stanowić dla dziecka środowisko zastępcze – siódmy typ. Gdy zaś dziecko jest pozamałżeńskie, to mamy do czynienia z rodziną niepełną biologicznie. Natomiast długa nieobecność jednego z rodziców – dziewiąty typ – przyczynia się do powstania rodziny niepełnej czasowo. Współczesne rodziny są małe, czyli liczą jedno lub dwoje dzieci, co nie sprzyja ich uspołecznieniu, w przeciwieństwie do dawnych rodzin wielodzietnych, w których występowało średnio troje-czworo dzieci lub więcej.

Rodzina dzięki stałemu składowi osobowemu daje dziecku oparcie i poczucie bezpieczeństwa. Bardzo ważna dla równowagi emocjonalnej jest stabilność środowiska rodzinnego. Wychowanie rodzinne niesie za sobą zarówno wartości pozytywne, jak i zagrożenia. Z jednej strony przekazuje wartości etyczne, szkołę charakterów, źródło zaspokajania potrzeb psychicznych, z drugiej natomiast każde odchylenie w zachowaniu dziecka można tłumaczyć zaburzeniami stosunków rodzinnych. Jako typowy przykład tej sytuacji można podać rozpadający się dom rodzinny lub też dezorganizację rodziny, które u dzieci rodzą postawę buntu i negacji (Pecyna, 1998).

Owe związki to organizacja ról wewnątrz rodziny łącznie z hierarchią autorytetów, podziałem pracy w rodzinie oraz wzorami rozmieszczenia miłości i względów. Stanowią one zbiór różniących się między sobą stosunków, które zachodzą między członkami rodziny (Pecyna, 1998). Społeczna struktura rodziny obejmuje pozycje poszczególnych jej członków w stosunku do siebie. Najbardziej istotnym aspektem struktury rodziny jest zasada podziału władzy i pracy przez jej członków. W ten sposób wyznaczane są wzory ról męża-ojca, żony-matki, każdy z nich podejmuje inne zadania.

Zbigniew Tyszka (2004) twierdzi, iż struktura rodziny wyznaczona jest przez: liczbę i jakość członków rodziny (liczba dzieci, liczba innych krewnych), układ ich pozycji i ról społecznych, przestrzenne ich usytuowanie, siła więzi łączących poszczególnych

członków rodziny. Ta całość świadczy o większej lub mniejszej spójności (kohezji) rodziny. Wewnątrzrodzinny rozkład miłości i względów jest zdominowany podziałem czynności, strukturą wewnątrzrodzinnej władzy i autorytetów, co łączy się z układem pozycji społecznych. Tak więc w strukturze rodziny wyróżniamy trzy układy elementów: 1) przestrzenny i skład osobowy rodziny (jednostek i substruktur złożonych z jednostek w rodzaju diady); 2) ról i pozycji społecznych; 3) wewnątrzrodzinnych więzi i sieci komunikacji społecznej (Tyszka, 2004).

Struktura rodziny dotyczy jej wielkości i składu oraz kolejności urodzeń. W skład rodzin dwupokoleniowych wchodzi rodzice i dzieci (rodzina mała pełna, podstawowa, nuklearna). Rodzina duża to trójpokoleniowa, która liczy więcej niż dwa pokolenia, żyją w jednym domu i prowadzą wspólne gospodarstwo domowe. Rodzina rozszerzona (rozproszona) obejmuje małżeństwo i rodziny ich krewnych, mieszkają oddzielnie, prowadzą osobne gospodarstwa domowe, ale często tworzą spójny krąg rodzinny (Łuczyński, 2008).

Małżeństwo, czyli oficjalny i względnie trwałe związki kobiety i mężczyzny, jest załącznikiem pełnej rodziny małej (dwupokoleniowej). Istotną rolę odgrywają tu także spełnienie emocjonalne, wzajemna pomoc, dobro rodziny.

Mała rodzina to związek męża i żony z dziećmi (lub bez dzieci), albo tylko „związek samotnego mężczyzny lub samotnej kobiety z dziećmi” (Tyszka, 1979, s. 80). Rodzinę małą niepełną stanowi małżeństwo bezdzietne, co jest współcześnie preferowane. Wspólną cechą rodzin małych jest ich dwupokoleniowość. Rodzinę stanowi grupa osieroconych dzieci, podporządkowanych najstarszemu, pełnoletniemu, nieżonatemu bratu lub niezamężnej siostrze (Tyszka, 2003).

Rodziny duże (familie) lub wielkie – drugi typ – są rodzinami tradycyjnymi, które występowały powszechnie w przeszłości. We współczesnych czasach ten typ rodziny występuje dość rzadko. Kilka pokoleń, co najmniej trzy, mieszkają razem i prowadzą wspólne gospodarstwo domowe. Teraz rzadko, ale możemy spotykać sytuacje, gdy w jednym domu mieszkają mąż, żona, dzieci i jedno z rodziców współmałżonków. Tyszka mówi wówczas o zredukowanej rodzinie dużej.

Zbigniew Tyszka (1979) przyporządkowuje strukturze rodziny układy: 1) psychologiczny (tj. więzi emocjonalne), 2) społeczny (czyli pozycja społeczna, struktura władzy), 3) kulturowy (tzn. wzory regulujące życie rodzinne, normy wewnątrzrodzinnych ról).

Na trzy aspekty struktury rodziny wskazuje Czesław Kupisiewicz (2005): a) materialne (m.in. dochody rodziców/opiekunów, mieszkanie rodziny), b) społeczne (m.in. wykształcenie, zawód rodziców, pozycja dziecka w rodzinie i środowisku), c) kulturalne.

Stanisław Kawula (1998) określając jakość i poziom działalności wychowawczej rodziny, uwzględnia trzy grupy czynników, są to:

- a) ekonomiczno-społeczne – wielkość rodziny i jej struktury, pochodzenie społeczne rodziców, źródła utrzymania rodziny (zawód ojca, dochodowość rodziny), sprawowanie opieki materialnej nad dziećmi (warunki mieszkaniowe rodziny, jakość odżywiania, jakość ubioru dzieci), podział pracy i ról w rodzinie;
- b) kulturalne – wykształcenie rodziców, doksztalcenie, kwalifikacje członków rodziny, wzory kulturowe i wychowawcze uznawane przez rodziców, sposoby spędzania czasu wolnego, stosunek rodziców do nauki szkolnej, ich przyszłego zawodu i do tradycji, nowości;
- c) psychopedagogiczne – atmosfera panująca w rodzinie (zaburzenia, więzi uczuciowe między członkami rodziny), stosunki między rodzicami oraz rodzicami a dziećmi, charakter kontroli dzieci, stosowane środki, metody i style wychowawcze.

Stanisław Kawula spostrzega, że każda z rodzin może reprezentować odmienną jakość tych elementów, jednakże niektóre z nich (zwłaszcza ekonomiczno-społeczne, kulturalne) mogą mieć zbliżony poziom.

Rozbicie rodziny poprzez śmierć, rozwód czy separację, zdaniem Ziemskiej, „stanowi zawsze szok i pozostawia u dziecka trwałą uraz, który można tylko łagodzić” (Ziemska, 1979a, s. 151). Rozłąka z jednym z rodziców może wywołać u dziecka lęki, depresję, moczenie nocne, utratę poczucia bezpieczeństwa oraz wiele innych objawów nerwicy, a także może wpływać na rozwój zachowań aspołecznych. „Dom przestaje dawać poczucie bezpieczeństwa, którego źródłem był dotychczas wzajemny związek emocjonalny rodziców, ich wzory osobowe oraz reprezentowany przez nich świat wartości” (Ziemska, 1979a, s. 151). Gdy cały ten poukładany świat dziecka zaczyna się zmieniać, ono jest bardziej podatne na wpływy z zewnątrz, takie jak grupy rówieśnicze, dąży do rozładownia wewnętrznego napięcia, które może przybierać różne formy, takie jak: agresja, samobójstwo, narkomania czy konflikty z prawem. Autorka wyróżnia dwa rodzaje traumatyzujących sytuacji, które wywołują trwałe urazy psychiczne, są to: okres poprzedzający rozbicie rodziny, związany z konfliktami i rozgrywkami między rodzicami, a także wzrastanie w rodzinie niepełnej. W literaturze popularnej istnieje pogląd, że sytuacje traumatyczne w wieku dziecięcym przyczyniają się do rozwoju twórczości obiektywnej (Nęcka, 2001; Popek, 2010b; Szmidt 2013).

W wychowawczym funkcjonowaniu rodziny zasadniczą rolę odgrywa życie emocjonalne, przenikające całość sytuacji i stosunków zachodzących w rodzinie. Silna więź rodzinna, mimo niepomysłnych okoliczności zewnętrznych, stanowi źródło sukcesu, wzbogacając osobowość członków rodziny, gwarantując przetrwanie sytuacji kryzysowych.

Między rodzicami a dziećmi zachodzą dwa rodzaje relacji: 1) interakcje (tj. wzajemne oddziaływanie), mające charakter przyczynowo-skutkowy, oraz 2) zależności wzajemne, mające charakter funkcjonalny (Tomaszewski, 1979). Rodzice są dla własnego dziecka, znajdującego się zwłaszcza w młodszym wieku, niewątpliwym wzor-

cem i autorytetem. Oddziałują oni na jednostkę nie tylko swoją postawą i są wzorami zachowań, co pozwala korzystać z przeszłych doświadczeń starszych pokoleń, których opowieści o własnym dzieciństwie i młodości poszerzają wiedzę dziecka o świecie.

Analizując rodzinę, należy zwrócić uwagę na jej strukturę oraz w związku z nią na przyjęte lub przypisane w niej role, którego to pojęcia używamy dla opisu wzorów zachowań lub wyobrażeń o zachowaniach, jakie jednostka przyjmuje na siebie w różnych sytuacjach rodzinnych i społecznych. W różny sposób pełnione są role ograniczane przede wszystkim przez czas ich pełnienia. Role zaś realizowane w rodzinie są trwałe, sztywne i mniej uświadomione (Radochoński, 1984).

Rodzicielska miłość jest czynnikiem, który nadaje sens życiu człowieka, przesądzając o więzi emocjonalnej w rodzinie. Wpływa ona na decyzję o pojawieniu się potomstwa i umożliwia prawidłowy rozwój dzieci. Kochający się współmałżonkowie i dzieci z wzajemnością prawidłowo realizują swoje funkcje. Istotna jest, ale i odmienna miłość macierzyńska i ojcowska, które zaspokajają potrzeby dziecka, czyli: macierzyńska – bezpieczeństwa, ojcowska – rozwoju. Różnią się one między sobą i ich wpływ na osobowość dziecka jest niejednorodny. Pomiędzy miłością matki i ojca występuje zasadnicza różnica dotycząca bliższego związku ciała matki i dziecka, co eksponuje Erich Fromm słowami „na istotę człowieczeństwa składa się chęć tworzenia czegoś nowego, czegoś, co pozwoli mu [...] przetrwać poza byt jednostkowy, chęć bycia »kimś, kto wykracza poza bierną rolę tego, kto został stworzony«” (Mendecka, 2003, s. 27).

W okresie wczesnego dzieciństwa zarówno dziewczynki, jak i chłopcy utożsamiają się z matką. Jest ona z punktu widzenia dziecka najważniejszą osobą w rodzinie, ponieważ zaspokaja jego potrzeby, sprawuje nad nim opiekę oraz systematycznie kontaktuje się z nim. Matka zaspokajając fizjologiczne potrzeby dziecka, daje mu swoją czułość, dobroć i miłość, z czego czerpie ono siłę do dalszego wzrostu, uczy się miłości poprzez odczuwanie przyjemności, która płynie z zaspokajania potrzeb (Mendecka, 2003). Najważniejszą właściwość wychowania spoczywa w silnych emocjonalnie kontaktach z dzieckiem, czego rdzeniem są komunikaty, nietłumiące dążeń, działania i ruchu, zapewniając poczucie bezpieczeństwa poprzez ciągłą opiekę i dyskretny nadzór, selekcję bodźców docierających do dziecka. Czynności matki i innych członków rodziny poszerzają horyzonty poznawcze dziecka i skłaniają je do naśladownictwa. Częsty kontakt z matką, stała jej obecność eliminuje u dziecka poczucie zagrożenia, sprzyja swobodnej aktywności poznawczej i stwarza podstawy do wszelkich oddziaływań wychowawczych z jej strony. Odbiór, rozumienie i reakcje matki na sygnały dziecka adekwatne do sytuacji i treści emitowanego przez nie komunikatu są warunkiem wysokiego stopnia empatii, która pozwala jej wczuć się w jego sytuację. Matka wyznacza granice spełnianych życzeń dziecka. Mogą one być celowo ograniczane, gdyż wynikają z nadmiernych jego wymagań oraz matka pragnie wdrażać dziecko do samodzielności (Mendecka, 2003).

Matka rozumie intuicyjnie potrzebę specjalnego języka swojego dziecka. Umożliwia to werbalne kierowanie czynnościami i postępowaniem dziecka w różnych sytuacjach życia codziennego. Mowa matki i innych osób stanowi komentarz do zachowania się dziecka, czyli nazwy wyjaśniają wszystko, co dzieje się wokół. Dla odpowiedniego rozwoju społecznego dziecka duże znaczenie ma stosunek matki do innych ludzi. Ono obserwując matkę i jej relacje z innymi, uczy się traktowania innych. Pomyślnemu rozwojowi dziecka najbardziej sprzyja postawa matki oddanej dziecku, czyli związanej z nim silną więzią uczuciową, poświęcającą mu maksimum uwagi, choć pozostawiającej pewną część swojego „Ja” dla siebie i innych osób (Mastalski, 2006; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2002).

Wraz z rozwojem dziecko potrzebuje coraz różnorodniejszych form opieki i troskliwości ze strony matki, która poświęca mu uwagę i własny czas, spędzając go z nim na wspólnych zabawach i zajęciach. Dobra matka to taka, która okazuje dziecku, że je lubi, że się nim interesuje i bierze udział w jego sprawach, która jest zadowolona i dumna z niego oraz traktuje je adekwatnie do wieku (Mastalski, 2006; Ziemska, 1979b). Dziecko w pełni akceptowane przez matkę łatwo się uczy i naśladuje gotowe wzory zachowania właściwe w danej rodzinie. Matka spełnia w rodzinie funkcję ekspresyjną polegającą na umiejętności zespolenia członków rodziny, stworzenia atmosfery wzajemnego zrozumienia i zyczliwości, ciepła rodzinnego. Aleksander Nalaskowski (1998) zwrócił uwagę w swoich badaniach na bardzo ważną rolę matki w rozwoju twórczości dziecka, która pobudza jego motywację do dalszych wysiłków, celem powtórzenia sukcesu, oraz inicjuje różne sytuacje społeczne wprowadzające je do procesu twórczego.

Najtrafniej scharakteryzował miłość macierzyńską – moim skromnym zdaniem – E. Fromm, twierdząc, że

nic nie musisz robić, żeby być kochanym – miłość matki nie jest obwarowana żadnym warunkiem. Jedno, co musisz zrobić, to być – być jej dzieckiem. Miłość matki jest szczęściem, jest spokojem, nie trzeba jej zdobywać, nie trzeba na nią zasługiwać. Ale fakt, że miłość macierzyńska nie jest niczym uwarunkowana, ma negatywną stronę. Na tę miłość nie tylko nie trzeba zasługiwać, ale także nie można jej zdobyć, wywołać ani nią kierować. Jeśli istnieje, jest błogosławieństwem. Jeżeli jej nie ma, wydaje się, że całe piękno uszło z życia i nie mogę uczynić nic, aby ją zrodzić (Fromm, 1975, s. 52).

Matka dominująca, oszła uczuciowo, niezadowolona ze swej roli w rodzinie, rozładowuje swoje napięcia emocjonalnie za pomocą zachowań agresywnych, wrogich w stosunku do dzieci i męża. Dzieci wychowane w takich rodzinach wykazują z reguły zaburzenia w rozwoju emocjonalnym i społecznym (Grochocińska, 1992). Chłopcy przejawiają agresywność, skłonność do przestępczości, objawy nerwicowe. Dziewczęta identyfikując się z matką, nabywają postaw męskich, co utrudnia im w przyszłości podjęcie roli matki i założenie rodziny.

Matka, spełniając funkcje ekspresyjne, stwarza silną, pierwotną więź emocjonalną z dzieckiem, w której „powstaje poczucie bezpieczeństwa jako niezbędnego impulsu do zapoczątkowania procesu rozwoju moralnego dziecka oraz nieodzownego zasobu układow odniesień w przyszłych zmaganiach z życiem, aż po jego kres” (Mendecka, 2003, s. 22). Osoby obydwu płci realizują się poprzez karierę zawodową. Jednak większość kobiet pragnie urodzić dziecko i je wychować. Zdaniem E. Eriksona „ciąża pozwala kobiecie wykorzystać wewnętrzną przestrzeń dawania życia, która jest istotą kobiecego spełnienia” (Mendecka, 2003, s. 89). Zdaniem E. Fromma w pierwszych latach życia dziecko uznaje swą matkę za źródło życia, siłę wszechogarniającą, chroniącą i żywiącą. „Matka jest pokarmem, miłością, ciepłem, ziemią. Być kochanym przez nią to tyle, co być żywym, zakorzenionym, mieć ojczyznę i dom” (Pospiszyl, 2007, s. 27). Miłość do dziecka pozwala matce doświadczać pozytywnych doznań, przewyżczać lęki. Z kolei te kobiety, jak mówi Maria Ziemska, które nie mogły urodzić dzieci, miały „poczucie niepełnej wartości fizycznej, osłabione zainteresowanie ludźmi, tendencje do napięcia emocjonalnego, stanów niepokoju, tłumienia uczuć” (Pospiszyl, 2007, s. 22).

Miłość macierzyńska jest miłością bezwarunkową. Nie trzeba na nią zasługiwać ani się o nią starać. Trzeba być tylko dzieckiem swojej matki, żeby jej doświadczyć. Kobieta będącą w ciąży łączy z jej dzieckiem silną, biologiczną więź. Traktuje je więc tak, jakby stanowiło jej część. Przyjmuje ono: „jestem kochany, bo jestem ładny, cudowny, bo jestem bezradny. Jestem kochany, bo matka mnie potrzebuje. [...] jestem kochany za to, że jestem – [...] jestem kochany, ponieważ jestem” (Pospiszyl, 2007, s. 28).

Zdaniem E. Fromma miłość macierzyńska spełnia dwa zadania. Pierwszym jest odpowiedzialność i troska o dziecko, drugim – budzenie miłości życia, które odnaleźć można w historiach biblijnych. Dokonując aktu stworzenia, Bóg ustanawia poszczególne elementy świata, dając im możliwość egzystencji, co dotyczy pierwszego zadania miłości macierzyńskiej. Satysfakcja z wykonanych zadań, stworzenie dobrych warunków do rozwoju stanowi drugie z zadań (Pospiszyl, 2007).

Matka jest więc utożsamiana z naturą i miłością bezwarunkową. Symbolem matki dla E. Fromma była Ziemia. Mówiąc o funkcjach miłości, odwołuje się on do krainy mlekiem i miodem płynącej, w której mleko dotyczy pierwszego aspektu – troski i akceptacji, a miód związany jest z drugim formatem, tj. słodyczą życia, jego umiłowaniem i szczęściem wynikającym z tego, że się żyje. Uważa on, iż „większość matek potrafi ofiarować wyłącznie »mleko«. Aby dawać »miód«, matka musi być nie tyle dobrą matką, ale i szczęśliwym człowiekiem. [...] Ukochanie życia przez matkę jest równie zaraźliwe, jak i jej niepokój. Oba te uczucia wywierają bardzo głęboki wpływ na całą osobowość dziecka; bez trudu można rozróżnić te wśród dzieci – a także wśród dorosłych – które otrzymały samo »mleko«, od tych, które otrzymały »mleko i miód«” (Pospiszyl, 2007, s. 28). „Matka jest domem, z którego wychodzimy, jest naturą, glebą, oceanem” (Pospiszyl, 2007, s. 30).

Na rozwój dziecka oddziałuje postawa matki i jej obecność, której brak prowadzi do choroby sieroczej. Miłość matki – zdaniem E. Fromma – „jest błogosławieństwem; jeżeli jej nie ma, wydaje się, że całe piękno uszło z życia – i nie mogę uczynić nic, aby ją zdobyć” (Pospiszyl, 2007, s. 29).

Również negatywne skutki może przynieść miłość macierzyńska. Ujemnymi przejawami są jej nadopiekuńczość i zaborczość, którą za C. Jungiem, można nazwać przerostem elementu macierzyńskiego (Mendecka, 2003). Wówczas matka nie pozwala swoim dzieciom uniezależnić się od niej i dorosnąć, co powoduje zahamowanie ich rozwoju, prowadzące do ich pasywności, bierności i egocentryzmu.

Mimo że miłość matki jest bezwarunkowa i wszechogarniająca, jednak osobą równie ważną dla rozwoju dziecka jest o j c i e c, który na równi z matką jest odpowiedzialny za umysłowy, moralny i społeczny jego rozwój. Duże znaczenie ma jego zainteresowanie pracą dziecka i umiejętnościami nawiązywania kontaktów z rówieśnikami. Jego siła oddziaływania na dziecko jest ogromna i dzięki niej może ono coraz lepiej pokonywać codzienne trudności. Dziecko identyfikuje się z ojcem, co jest podstawą kształtowania się ról związanych z płcią, zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt. Wraz z wiekiem dziecka, coraz większy udział w zapewnianiu mu poczucia miłości i bezpieczeństwa ma osoba ojca. W pierwszych latach życia dziecka kontakty z ojcem są bardzo ograniczone, ich znaczenia dla dziecka nie da się porównać ze znaczeniem kontaktów z matką (Pospiszyl, 2007).

Wpływ ojca na rozwój dziecka dokonuje się dwiema drogami. Pierwsza z nich to droga pośrednia, czyli przez osobę matki. Zaspokojenie jej potrzeb przez męża, zadowolenie z życia małżeńskiego wpływa na jakość jej kontaktów z dzieckiem i stosowane sposoby oddziaływań wychowawczych. Druga, bezpośrednia droga wpływów ojca na dziecko obejmuje codzienne zabiegi opiekuńcze oraz osobisty kontakt z dzieckiem, które są inne niż kontakty matki z dzieckiem. Kontakty z ojcem są atrakcyjniejsze, gdyż często wiążą się z zabawą i realizacją wspólnych zainteresowań. Gdy ojciec wypełnia dobrze swą funkcję w rodzinie, to jego obecność w życiu dziecka daje mu oparcie i poczucie stabilności, czyni je bardziej szczęśliwym i bezpiecznym (Kawula, 2006). Brak ojca albo niewłaściwe sprawowanie przezeń roli rodzicielskiej może wywołać bardzo głębokie i często nieodwracalne zaburzenia w sferze zachowania się człowieka związanego z płcią. W wychowaniu syna ważną rolę spełnia ojciec, który przede wszystkim dostarcza mu wzoru osobowego, dziecko z bliska poznaje typowo męskie cechy osobowości, uzyskuje wzór do naśladowania, model męczyzny i męskości (Pospiszyl, 2007).

Bardzo ważną rolę, choć jakościowo inną niż u chłopców, w rozwoju psychicznym dziewcząt spełnia ojciec. Pod wpływem takich jego cech, jak: siła charakteru, odwaga, serdeczność, autorytet w rodzinie oraz stosunek do matki, kształtuje się wyobrażenie córki o mężczyźnie, jego roli wobec matki, pozycji w rodzinie i miejscu w społeczeń-

stwie. Ojciec, który cieszy się swoją córką, jest z niej dumny, wpływa na to, że ma ona poczucie własnej godności, jest pogodna i czuje się bezpieczna, przez to kształtuje się jej pożądanе i właściwe życie uczuciowe (Pospiszyl, 2007).

Ojciec dla każdego dziecka pośredniczy między domem a ciekawym i nieznanym światem zewnętrznym. Jego stosunek do pracy zawodowej, sukcesy, niepowodzenia, potrzeby i zainteresowania wzbogacają psychikę i doświadczenia dziecka (Mastalski, 2006).

Obecność ojca w rodzinie, jego aktywny udział w jej życiu, a zwłaszcza w wychowaniu dzieci, stanowią klucz do ich prawidłowego rozwoju psychicznego i dobrego przystosowania społecznego. Pozytywne relacje między ojcem a dzieckiem są więc warunkiem stopniowego osiągania przez nie dojrzałości społecznej. Najbardziej korzystna do ukształtowania się u dziecka emocjonalnych składników wartościowania moralnego jest łagodna postawa wychowawcza ojca, połączona z okazywaniem przez niego czułości. Ojciec umożliwia dziecku stopniowe wyzwolenie się spod wpływów nadmiernie czulej, nadopiekuńczej matki. Zazwyczaj ojciec kocha i jest kochany spokojnie, bez gwałtownych wahań uczuciowych charakteryzujących miłość dziecka z matką. Ojciec ma do spełnienia w rozwoju dziecka specyficzną, niezwykle ważną i trudną rolę, polegającą na dostarczeniu bodźców w zakresie rozwoju, których ono od matki otrzymać nie może (Mastalski, 2006).

Erich Fromm (1971, s. 56) uważa, że ojciec „jest tym, który uczy dziecko, który wskazuje mu drogę w świat. [...] Miłość ojca jest miłością uwarunkowaną. Jej zasadą jest: kocham cię, ponieważ spełniasz moje oczekiwania, ponieważ wypełniasz swój obowiązek, ponieważ jesteś taki jak ja. [...] Jeśli miłość ojca uzależniona jest od jakichś warunków, mogę coś zrobić, aby ją zdobyć, mogę na nią zapracować; miłość ojca nie leży, tak jak miłość macierzyńska, poza zasięgiem mojej kontroli”.

Wzrastanie dziecka w zdrowej rodzinie przygotowuje je do tworzenia nowych i prawidłowych, z punktu widzenia społecznego, więzi międzyludzkich w dojrzałym życiu. Więź rodzinna polega na symbiozie, czyli wzajemnym współdziałaniu na zasadzie obopólnych korzyści tych, którzy idą przez życie razem (Rembowski, 1975, 1979, 1986).

Rodzice dziecka powinni szanować jego spontaniczność, pozwolić mu działać, starając się unikać zachowań, które w jakiś sposób mogłyby hamować dziecięcą ekspresję. O rozwoju twórczości dziecka decyduje szczęśliwe dzieciństwo, rodzice, którzy dają poczucie bezpieczeństwa, sprawiają, że czuje się ono akceptowane i kochane, dostarczają materiałów rozwijających wyobraźnię i pozwalają mu podążać wybraną własną drogą. „Twórczy rozwój dziecka wymaga zapewnienia mu [...] poczucia bezpieczeństwa i niezbędnej dawki wolności w rozwoju osobistym” (Nęcka, 2001, s. 146). „Naukowcy najczęściej pochodzili z rodzin, w których szanowano prawo jednostki do wolności osobistej i swobodę poszukiwań” (Mendecka, 2003, s. 103).

Od matki i ojca w różnych okresach życia dziecko oczekuje miłości, która może być: pozbawiona uczuć, zbyt wymagająca, rozpieszczająca i rozsądna (Filipczyk, 1981). Rodzicielstwo pozbawione miłości przejawia się jednostronną troską o dziecko, tzn. zapewniona jest mu opieka, odżywianie, zaspokajane są potrzeby biologiczne i materialne oraz rodzic postępuje tak z obowiązku, a nie z miłości. W miłości zbyt wymagającej rodzic ogranicza, przytłacza sobą dziecko, stawiając mu wygórowane cele, zadania, nie znając jego możliwości i potrzeb. Dopasowuje je do swojego wzorca, traktuje je jako przedłużenie własnego życia, własnych dążeń, a nie jak odrębną osobowość. Trudno jest też rodzicowi zaakceptować inne cechy, dążenia, pragnienia, uzdolnienia i zainteresowania dziecka. W miłości rozpieszczającej rodzic nadmiernie koncentruje się na dziecku, spełniając wszystkie wymagania, usuwając możliwe przeszkody, dzięki temu przyczynia się do rozwoju jego postawy egocentrycznej. Najbardziej pożądana jest miłość rozsądna rodziców do dziecka, która przejawia się zainteresowaniem nim, poznaniem go i poszanowaniem jego odrębności, akceptacją i opieką nad nim, zaspokajaniem jego potrzeb, stawianiem mu wymagań, więziami uczuciowymi z nim (Filipczyk, 1981).

„Miłość macierzyńska i ojcowska w hierarchii miłości ludzkiej uważana jest za najpiękniejszą, najbardziej dojrzałą, bo przypisuje się jej cechy bezinteresowności, służebności i ofiarności” (Dymara, 1996, s. 118). Rozsądna, czujna, konsekwentna i wymagająca, a jednocześnie wyrozumiała miłość do dziecka – jest podstawowym warunkiem jego prawidłowego rozwoju.

Właściwy rozwój psychospołeczny potomka gwarantuje uczestnictwo ojca w wychowaniu dziecka. Tej roli nie zastąpi kobieta, która pełni wobec dziecka funkcję ekspresyjną, ojciec zaś instrumentalną. Aby mógł on dobrze wywiązać się ze swojej roli, „musi z konkretnej osoby przekształcić się w »symbol ojca«” (Pospiszyl, 2007, s. 24). Ów moment jest początkiem nowego i najważniejszego etapu rozwoju, czyli okresu „umiejętności aktywnego wejścia w życie społeczne jako reprezentanta określonej płci i wieku” (Pospiszyl, 2007, s. 24).

W kształtowaniu postaw moralnych ojciec odgrywa podstawową rolę (Pospiszyl, 2007, s. 7). Na potwierdzenie tego można przywołać wnioski badań prowadzonych przez Teresę Kukułowicz. Pierwszym wnioskiem jest to, że postawy mężczyzn w ich 25 r.ż. charakteryzuje (w odróżnieniu do starszych mężczyzn) surowość, gniewanie się, unikanie rozmów, obawa uszkodzenia ciała dziecka. Przepuszczalnie surowość i dystans młodych mężczyzn wobec dziecka są następstwem dążenia do bezwzględnej realizacji posiadanych wyobrażeń i do idealizacji, co charakteryzuje ludzi młodych. Ci sami młodzi ojcowie jednocześnie są niepewni swoich umiejętności opiekuńczych, dlatego obawiają się uszkodzić (np. ciało) dziecko. Ojcowie starsi – drugi wniosek – dopuszczają swobodę porozumiewania się z dzieckiem, dzielenia z nim zainteresowań, poszanowanie jego praw, aprobatę jego działań itp. Postawy ojców są bardziej łagodne.

Odpowiada to ogólnej tendencji przekształcania się postaw, czyli wraz z upływem lat przechodzi od surowości do łagodności. Dziecku jest potrzebna identyfikacja z ojcem, aby mogło rozwijać się prawidłowo. Tą drogą może ono osiągnąć kolejny, wyższy etap rozwoju społecznego i moralnego (Kawula i in., 2009).

Znaczenie ojca podkreśla również E. Fromm, porównując jego miłość z macierzyńską. Uważa on, że miłość ojcowska jest zdeterminowana określonymi sposobami zachowania się dziecka. Zauważa, że stosunek dziecka do ojca jest odmienny niż do matki. „Ojciec nie reprezentuje naturalnego świata, reprezentuje on drugi biegun ludzkiego istnienia: świat myśli, przedmiotów, które są dziełem rąk ludzkich, świat prawa i ładu, dyscypliny, podróży i przygody. Ojciec jest tym, który uczy dziecko, tym, który mu wskazuje drogę w świat” (Pospiszyl, 2007, s. 30). Ojciec „wyprowadza” dziecko z domu, pokazując mu sposób życia w pozarodzinnym świecie.

Stosunek dziecka do ojca jest odmienny niż do matki – zdaniem Fromma – gdyż ojciec nie pełni takiej samej funkcji: wszechogarniającej, wszechopiekuńczej i wszechmiłującej. W związku z tym dziecko, a zwłaszcza syn, kieruje się wobec niego jednocześnie z uległością i buntem. Jego uległość jest uznana za produkt ludzki, sztuczny, oparty na sile i prawie, ponieważ ojciec jest symbolem sumienia, obowiązku, prawa i hierarchii, co potwierdzają słowa „unia dziecka z ojcem stanowi wykaz praw i potrzeb tworzonych przez kulturę” (Pospiszyl, 2007, s. 80).

Dziecko w 3-5 r.ż., w tzw. okresie edypalnym, przestaje być zależne tylko od matki, wkraczając w świat ojca. Przyjmuje ono niejednoznaczną postawę, tzn. zależne jest od matki i „pociąga” je świat reprezentowany przez ojca. W ten sposób dziecko przezwycięża swój egocentryzm, ucząc się być człowiekiem pełnym emocji, wrażliwym, dzięki czemu potrafi współżyć z ludźmi. „Miłość ojcowska jest bowiem uzupełnieniem macierzyńskiej w zakresie stwarzania stymulatorów rozwoju społecznego” (Pospiszyl, 2007, s. 29).

W życiu dziecka obecność ojca odgrywa ważną rolę. Chłopcy wychowywani bez ojca są bardziej zagrożeni niedostosowaniem społecznym, mają podwyższony poziom lęku, niższą samoocenę (Pospiszyl, 2007). Brak ojca lub niespełnianie przez niego swoich ojcowskich funkcji skutkuje „zmarnowaniem” syna, co jak twierdzi Guy Corneau jest równoznaczne z niepożądanymi społecznie zachowaniami. Także dla córek nieobecność ojca stanowi traumatyczne zdarzenie. Kazimierz Pospiszyl (2007), powołując się na badania Barbary Goulter i Joany Minninger, stwierdza, że córki nieobecnych ojców mogą obierać dwa kierunki dróg. Jedna – tęsknią za ojcem. W przyszłości mogą je fascynować znacznie starsi i wysoko społecznie usytuowani mężczyźni. Drugą drogą podążają te dziewczęta, których tęsknota za ojcem została stłumiona przez obniżenie jego wartości, jak i wszystkich mężczyzn. A zatem pozbawione „opieki ojcowskiej” dziecko nie posiada [...] właściwego wyczelowania proporcji pomiędzy dobrem i złem, światłem i ciemnością, Bogiem i szatanem, z natury rzeczy staje się skłonne do

krańcowości, czyniących całe jego życie pasmem niepowodzeń i to nawet wtedy, kiedy formalnie osiągnie sukces w życiu” (Pospiszyl, 2007, s. 31).

Ojciec reprezentuje wobec dziecka siłę fizyczną, energię, stanowczość, zapewnia odpowiednie warunki materialne, daje poczucie bezpieczeństwa i stabilizację, stawia przed nim wymagania, dzięki czemu uczy je, jak należy pokonywać życiowe trudności. Prowadzi to do wytworzenia u dziecka takich cech, jak: odwaga, skuteczność, szlachetność, oraz pokazuje, jak stać się prawym człowiekiem. On wspiera i mobilizuje dzieci, zachęca je do radzenia sobie z problemami. Stawia określone cele i zadania, dzięki którym stymuluje rozwój społeczny dziecka, przygotowując je do dorosłego życia. Ojciec mobilizuje swoje dziecko do pracy nad sobą, do samodoskonalenia, rozwijania swoich umiejętności.

Analogicznie do miłości macierzyńskiej miłość ojcowska ma również wpływ negatywny. Na miłość ojcowską trzeba zasłużyć i można ją utracić, jeżeli dziecko nie spełni jego oczekiwań. W miłości ojcowskiej tkwi zasada mówiąca, że posłuszeństwo staje się główną zaletą, a nieposłuszeństwo – grzechem, karą jest zaś odebranie ojcowskiej miłości (Pospiszyl, 2007, s. 31). Taka miłość ojcowska, wyrażona w idei patriarchy, mobilizuje umysł i sumienie, prowadzi do dyscypliny i indywidualizmu. Ojcowska miłość ma również cechy negatywne, do których przede wszystkim należy hierarchiczność, ucisk i uległość (Pospiszyl, 2007). Ojciec jako wychowawca pobudza rozwój intelektualny i pragmatyczny dziecka, nie narzucając mu drogi życiowej (Kawula i in., 2009). Wpływa on na aspiracje potomka, wyzwala potrzebę osiągnięć. Prowadzi do osiągnięcia dojrzałości, ucząc wybierania między impulsywnym a racjonalnym działaniem. Obecność i postawa ojca jest związana z osiąganymi przez dziecko wynikami w nauce. W sposób naturalny, spontaniczny dzieci uczą się od ojca poprzez obserwację, co S. Kawula nazywa *wychowaniem przez życie*, wychowaniem przez rodzinne życie z ojcem.

Dla synów i córek ojciec stanowi pierwszy wzorzec męskości. Chłopcy uczą się roli męża, dojrzałego mężczyzny. Dziewczęta zaś stwarzają sobie ogólny obraz mężczyzny oraz swojego przyszłego męża. Szczęście w życiu, zgodność własnej, życiowej drogi z normami, zasadami, pomyślność w życiu rodzinnym i małżeńskim w zdecydowanej mierze zależy od kontaktów ojca z dziećmi obojga płci.

Restytuując powinności ojca w rozwoju dziecka, przywołam słowa Petera B. Neubauera twierdzącego, iż dziecko wychowywane (od najwcześniejszych lat) bez udziału ojca jest „mniej odporne na przeżywanie lęków separacyjnych” (Pospiszyl, 2007, s. 20), co upośledza je we właściwym przystosowaniu społecznym. Ciągły i aktywny udział ojca w zabiegach pielęgnacyjnych dziecka w naturalny sposób kształtuje ich silny związek emocjonalny, osłabiając „symbiotyczny związek dziecka z matką, który z kolei nierzadko stanowi blokadę kolejnych etapów uspołeczniania się dziecka” (Pospiszyl, 2007, s. 21).

Kolejność urodzeń jest jednym z warunków społecznych rodziny. Według literatury do rozwoju dziecka przyczynia się, oprócz relacji z rodzicami i stylu wychowania, także liczba rodzeństwa oraz ich płeć (Blair, 2011; Bochniarz, 2010; Kuryś, Szynceł, 2010). Powszechnie uważa się bowiem, iż najstarsze dziecko dąży do władzy, ma cechy przywódcze, najmłodszemu poświęca się wiele uwagi, natomiast środkowemu najmniej.

Zajęcie przez dziecko określonej pozycji w rodzinie

można uznać za ukształtowanie się określonej organizacji funkcjonowania jednostki w jej otoczeniu. Relacje wzajemne, które określają te pozycje, powstają i są podtrzymywane przez działanie, czyli określonym zmianom w otoczeniu odpowiadają zmiany zachowania się jednostki. Pozycja dziecka w rodzinie jest wtedy dobra, gdy łączy je z rodzicami oraz z innymi członkami rodziny związki emocjonalne podtrzymywane przez okazywanie sobie uczuć. Pozycja pozytywna to pozycja zrównoważona. Stwarza ona optymalne warunki dla rozwoju dziecka, rozwija jego aktywność, daje poczucie bezpieczeństwa, a także własnej wartości (Porębska, 1982, s. 18).

Od dawna interesująca jest kwestia, które z rodzeństwa jest twórcze. Według rodziców pierwsze dziecko jest zazwyczaj najbardziej wyjątkowe. Wyjątkowy związek pomiędzy pierworodnym a rodzicami wiąże się z poczuciem powołania do życia niesamowitej istoty oraz zachwytem związanym z rodzicielskimi marzeniami i nadziejami (Richardson, 2001). W czasie pierwszej ciąży kobiety najczęściej bardziej dbają o swoje zdrowie i samopoczucie, czytają książki na temat płodu i noworodków. Brak doświadczenia nie pozwala rodzicom podejść spokojnie do trenowanych przez dziecko nowych zachowań, sposobów rozładowywania napięcia, co powoduje nierzadko poczucie bezradności i niepokoju. Wszystko, co dzieje się z pierworodnym, jest bacznie obserwowane i archiwizowane (Richardson, 2001). Pierworodne dzieci są zwykle wychowywane według reguł książkowych. Bywa, iż rodzice są wobec nich bardzo konsekwentni, chociaż zmieniają zasady i wymagania zależnie od trudności zastanej sytuacji.

Najstarszy chłopiec często jest obarczany dodatkowym ciężarem, stając się *alter ego* swojego ojca, nawet do tego stopnia, że otrzymuje to samo imię i zgodnie z oczekiwaniami rodziny powinien pójść w jego ślady, niezależnie od faktycznych zdolności i zainteresowań.

Pierwsze dziecko najczęściej staje się dla niedoświadczonych rodziców eksperymentem. Bardzo pragną sobie poradzić z pierwszym dzieckiem, ale brak doświadczenia sprawia, że są bardzo spięci i pełni niepokoju, przekazując te uczucia dziecku. Bywają nadopiekuńczy lub zbyt pobłażliwi wobec pierworodnego, ale jednocześnie mają bardzo wygórowane oczekiwania. Jeśli ono nie spełnia tych ambicji, to jest karane, a nawet odrzucane (Richardson, 2001).

Uprzywilejowana pozycja w rodzinie najstarszego trwa jednak do czasu narodzin kolejnego dziecka. Rodzice nie mają już dla dziecka tyle czasu, zapału i chęci do wspólnych zabaw, co wcześniej. Jego zachowania zaczynają oceniać bardziej surowo

i są bardziej wymagający. Miłość rodzicielska bardziej zależy od spełniania pewnych warunków (Richardson, 2001). Niektóre najstarsze dzieci niezadowolone z odebrania im centralnej uwagi rodziców przez narodzone rodzeństwo proszą o oddanie brata/siostry lub mogą próbować wyrządzić mu/jej krzywdę, co prowadzi do nieprzyjemnych konsekwencji dla sprawcy (Richardson, 2001).

Rodzice oczekują od starszego dziecka pomocy w opiece nad młodszym rodzeństwem, co w pewnym stopniu już wyznacza mu taką rolę w życiu. Ponieważ najstarsze dziecko spędziło najwięcej czasu tylko z rodzicami, mogąc ich obserwować i naśladować, to dlatego jest często najbardziej do nich podobne (Richardson, 2001).

Dzięki doświadczeniom z dzieciństwa najstarsze dziecko jest zwykle bardzo odpowiedzialne i perfekcyjne. Zazwyczaj ono realizuje pragnienia i marzenia rodziców, będąc „dobrym dzieckiem”. Poprzez opiekę nad młodszym rodzeństwem uczy się pełnić te role wobec słabszych kolegów i koleżanek, a następnie również i wobec partnera (Richardson, 2001).

Najstarsze dziecko ma wyższą pozycję w rodzinie niż pozostałe rodzeństwo. Staje się najczęściej strażnikiem niezmienności w rodzinie. Broni swojej pozycji przed młodszym rodzeństwem, podtrzymuje rodzinne tradycje, daje dobry przykład młodszym dzieciom, pielęgnuje miłe wspomnienia z przeszłości, chcąc być oparciem dla młodszego rodzeństwa.

Dziecko najmłodsze musi podporządkować się regułom, które panują w domu. Wymaga to rozwoju i doskonalenia dojrzałości emocjonalnej, ukształtowanych nawyków samodzielnego działania w stopniu osiągalnym w jego wieku.

Najmłodsze dziecko często zyskuje dużo uwagi, bo każdy inny członek rodziny poczuwa się do odpowiedzialności za opiekę nad nim. Samo bycie najmłodszym sprawia, że jest najbardziej urokliwe, często bywa rozpieszczane dłużej niż pozostałe dzieci. Może być traktowane jak rodzinna maskotka. Rodzice zazwyczaj są bardziej spokojni i tolerancyjni wobec błędów tego dziecka, nie wpadają w panikę przy każdym problemie. Ich dumą jest nadal najstarsze dziecko, a ich radością – uroczę najmłodsze (Richardson, 2001).

Najmłodszym dzieciom rodzice często pobłazniają bardziej niż pozostałym. Oczekują one dobra od życia i wyrastają z nich optymiści i hedoniści. Najmłodszy wyglądają na bezradnych, często oczekują pomocy od innych ludzi, którą zresztą otrzymują. Oni sami nie muszą się wiele wysilać (Richardson, 2001).

Wobec najmłodszych dzieci rodzice na ogół stosują mniej kar i utrzymują mniejszą dyscyplinę, szczególnie jeśli starsze rodzeństwo jest liczne. W przeciwieństwie do starszych dzieci, najmłodsze częściej jest karczone przez matkę niż ojca, która zazwyczaj złagodziła już zasady obowiązujące wobec starszych dzieci (Richardson, 2001). Jeżeli członkowie rodziny kierowali ich życiem, to najmłodszy mogą buntować się, upierać się, lub mogą być nieśmiali, niepewni. Gdy zaś najmłodszy nosili używane ubrania i zabaw-

ki, to w dorosłym życiu mogą być ważne dla nich dobra – ich jakość i atrakcyjność. Szczęście rodziny przyczynia się do pogody, radości i wysokiego poczucia własnej wartości najmłodszego rodzeństwa (Richardson, 2001).

Najmłodsze dzieci są najbardziej twórcze, niekiedy wyjątkowo urocze, co zdarza im się to wykorzystywać. Identyfikują się z najsłabszymi, dlatego walczą o równość w szerokim tego słowa znaczeniu. Z historii wiadomo, że dzieci ostatnie z rodzeństwa jako pierwsze popierały reformy i nurty charakterystyczne dla oświecenia. One w życiu dorosłym odnoszą sukcesy w pracy zawodowej, na przykład w: dziennikarstwie, branży reklamowej, sprzedaży oraz sztuce (Richardson, 2001).

Pojawienie się drugiego dziecka jest dużą zmianą dla rodziny. Wiele zależy od indywidualnych cech dziecka, postawy rodziców, a także i wieku rodzeństwa. Im mniejsza różnica wieku między rodzeństwem, tym rodzice zazwyczaj przejawiają więcej zachowań typowych w stosunku do pierwszego i następnego dziecka (Faber i in., 1995). Młodsze dziecko naturalnie akceptuje ilość czasu, jaką poświęcają mu dorośli. Ono nie wie, jak dużo rodzice bawili się z jedynakiem. Jeszcze w łóżeczku nauczyło się, że siostra lub brat są najważniejszym źródłem rozrywki. Rodzeństwo staje się główną „ofiarą” próśb o wspólną zabawę. Jeżeli jednak starsze odmawia, potrafi bawić się samo (Parker i in., 2003). Kontakty dziecka z innymi dziećmi w rodzinie charakteryzuje stosunek równorzędności, partnerstwa, współpracy, współdziałania, wzajemnej wymiany usług. Umiejętności te będą dziecku bardziej potrzebne w jego przyszłym samodzielnym życiu, bardziej nawet niż postawa zależności i podporządkowania, której uczy się w stosunkach z dorosłymi (Filipczuk, 1981).

Ś r e d n i e d z i e c k o w rodzinie nie ma ani praw najstarszego, ani przywilejów najmłodszego. Często ogarnia je poczucie, że życie jest niesprawiedliwe. Są za małe do tego, by wolno im było robić to, co najstarszym. Są one też za duże na zachowania charakterystyczne dla najmłodszego. Jednak jako dorośli są wrażliwi na ignorowanie i lekceważenie innych. Często średnie dzieci bywają raczej mniej zdolne do przyjmowania inicjatywy i niezależnego myślenia niż pozostałe. Ze wszystkich dzieci w rodzinie najrzadziej miewają jakieś osiągnięcia naukowe i rzadziej podejmują studia. Aby uniknąć porażki, nie koncentrują się dłużej na przedmiocie. Jeśli jest jakaś dziedzina, w której najstarsze dziecko nie radzi sobie dobrze, następne dziecko może się nią zająć i być w niej perfekcjonistą, jednocześnie zaniedbując wszystko inne (Filipczuk, 1981).

pozytywną stroną tej pozycji jest to, że średnie dzieci rzadziej stają się powodem zmartwień rodziców niż starsze i najmłodsze. Przejmują od rodziców mniej niepokoju, więcej swobody, możliwości naturalnego rozwoju, zyskując mniej uwagi i przyczyniając im mniej troski. Na średnie dzieci nie wywiera się dużej presji osiągnięcia przez nich sukcesów. One szybko się uczą empatii i współdziałania od rodzeństwa i rodziców. Ponieważ nigdy nie były same z rodzicami, nie czują się zdradzone (Richardson, 2001).

Średnie dzieci mogą dążyć do rywalizacji, chociaż najczęściej nie współzawodniczą otwarcie z resztą rodziny. Jeśli na przykład należą do rodziny, której członkowie osiągają sukcesy, mogą wybrać zachowania destrukcyjne. Zdarza się, że zachowują się autodestrukcyjnie, chcąc zwrócić na siebie uwagę. Im bliższe wiekiem starszemu rodzeństwu jest średnie dziecko, tym silniejsza bywa jego potrzeba konkurowania z nim, zwłaszcza jeśli są tej samej płci (Richardson, 2001). Chociaż średnie dzieci są zazwyczaj bardziej odpowiedzialne niż dzieci najmłodsze, mają więcej problemów niż rodzeństwo najstarsze i najmłodsze. Brakuje im autorytetu tych pierwszych i spontaniczności tych ostatnich. Średnie dzieci muszą się nauczyć żyć w zgodzie z bardzo różnymi pod względem osobowości najstarszymi i najmłodszymi. W rezultacie mogą bardzo dobrze sobie radzić w kontaktach z różnymi ludźmi. Stanowią swego rodzaju most między rodzeństwem. Dzięki tej sytuacji uczą się sztuki negocjowania i kompromisu (Richardson, 2001).

Kontrowersyjny współcześnie jest termin „średni”, albowiem używany jest wobec dzieci, które nie zajmują krańcowych pozycji. Dlatego dąży się do bardziej precyzyjnego określenia pozycji dziecka, przy uwzględnianiu liczby rodzeństwa, płci, wieku czy czasu. Ostatni czynnik jest istotnym wyznacznikiem, albowiem najstarsze i najmłodsze dziecko mogą spędzić w domu rodzinnym tylko kilka lat. Podaje się więc propozycje używania terminu bardziej adekwatnego – „konstelacja rodzeństwa” (Richardson, 2001).

Rodzice bardzo kochający je d y n a k a otaczają go troską, serdecznością, opieką, stwarzają przyjazną atmosferę, zapewniając mu pozytywne doświadczenia społeczne. Organizują mu wiele okazji do obserwacji, naśladowania wielu codziennych czynności oraz narzucają różne czynności, które rozwijają go intelektualnie i fizycznie. Koncentracja uczuciowa na dziecku może prowadzić do kilku błędów wychowawczych, tj. hamowanie jego samodzielności, rozpieszczanie go, jest ono najważniejsze w domu. Jedynek o wiele więcej wie, rozumie, kalkuluje niż jego rówieśnicy. Rodzice oczekują od niego sukcesów szkolnych, na co też się nastawia. Takie zachowanie rodziców prowadzi u dziecka do: niedojrzałości psychicznej, emocjonalnej, fizycznej, braku wytrwałości w działaniu, samodzielności i zaradności oraz wykazuje ono chęć łatwych sukcesów.

Uczuciem powodującym konflikty dzieci w rodzinie jest zazdrość, której jest wiele odmian, na przykład o dobra materialne, zabawki, ubrania itp. (Winnicott, 1993). Późniejsze korzyści płynące z empatii objawiają się zrozumieniem społecznych zmian w otoczeniu, wynoszą człowieka na wyższy poziom moralny i społeczny, wzbogacając formy współpracy, udzielania pomocy innym, budząc szacunek dla samego siebie. Z kolei rywalizacja jest formą ubiegania się o pierwszeństwo i korzyści. Przedmiotem zaś rywalizacji między rodzeństwem są uczucia, miłość, uwaga, zainteresowanie rodziców sobą. Im więcej uwagi rodzice poświęcają wybranemu dziecku, tym bardziej ono

odczuwa konkurencję o te uczucia brata lub siostry. Konkurencja między dziećmi może przejawiać się w różnych formach, np. kłótniach, skarżeniu itp. Często dzieci odkrywają, iż bycie grzecznym nie opłaca się, gdyż rodzice więcej czasu poświęcają rodzeństwu sprawiającemu kłopoty (Richardson, 2001). Między rodzeństwem dochodzi również do aktów przemocy, do których najczęściej zaliczamy kopanie, gryzienie itp.

Dzieci z tej samej rodziny współdziałają, czyli mają wspólne cele, pokonują trudności itp., co jest ważnym wskaźnikiem ich rozwoju społecznego. Rozmowy, zabawy, wysiłki i prace podejmowane przez rodzeństwo tworzą więź wspólnych przeżyć, pozwalają się lepiej poznać i bardziej zbliżają do siebie.

Między dziećmi w rodzinie mogą istnieć przyjacielskie uczucia, ale i wrogie, agresywne (Kohnstamm, 1989). Dobroć rodziców i czas poświęcany swoim dzieciom sprawiają, że rzadko powstaje głęboka więź między rodzeństwem. Lojalność między dziećmi rodzi się w niekorzystnych sytuacjach rodziny, na przykład braku rodziców, samotności matki. Im mniej czasu mają rodzice dla swych dzieci, tym lepszy będzie charakter ich stosunków, a rodzeństwo będzie więcej dla siebie znaczyło, uczucie współzawodnictwa zostanie zastąpione lojalnością. Przyjaźń między rodzeństwem potrafi przetrwać trudne chwile, pozwala im na poznanie reguł współżycia, włączania się w różne układy między rodzeństwem. Te doświadczenia prowadzą do pożądanego współżycia z ludźmi.

Przeprowadzone badania nie przyniosły jednoznacznych wniosków. Badacze podkreślali, iż kolejność dziecka w rodzinie nie decyduje o twórczości potomstwa, a osobowość rodziców, styl wychowania, tradycja, satysfakcja z roli małżeńskiej i rodzicielskiej (Mendecka, 2003; Popek, 2010b; Szmidt, 2013).

W niniejszym podrozdziale zwróciłam uwagę na znaczenie rodziny w życiu jej członków oraz jej strukturę. Za S. Kawulą przytaczam definicję rodziny jako małej i pierwotnej grupy społecznej będącej instytucją małżeńską (związek monogamiczny), z której wynika pokrewieństwo. Dziecko wychowuje się przez uczestniczenie w naturalny sposób w życiu rodziny. Rodzina stanowi pierwszą szkołę uczuć i stosunku do otoczenia, dostarcza wzorów do naśladowania, przyswaja sposoby zachowania, reagowania i postępowania w zależności od rodzaju doświadczeń. Pełni ona funkcje wychowawcze w każdym okresie rozwoju dziecka, ponieważ czynności wychowawcze są dostosowane do fazy rozwoju dziecka, jego potrzeb i możliwości. Do struktury rodziny zaliczam czynniki: 1) materialne (m.in. dochody rodziców/opiekunów, mieszkanie rodziny); 2) społeczne (m.in. wykształcenie, zawód rodziców, pozycja dziecka w rodzinie, i środowisku, kolejność urodzeń) oraz 3) kulturalne (Kupisiewicz, 2005). Na rozwój twórczości dziecka oddziałują przede wszystkim więzi w rodzinie oraz jej struktura, wspólnie spędzany czas wolny, któremu poświęcam dalszą część pracy.

Atmosfera życia i czas wolny rodzin

W rodzinie następuje rozwój osobowości dziecka, który jest ciągły i długotrwały oraz odbywa się pod wpływami warunków życia, oddziaływania wychowawczego i środowiska lokalnego. „Rodzina stanowi najbardziej powszechne środowisko życia człowieka. Od niej zaczyna się biografia człowieka; towarzyszy mu przez całe dorosłe życie. Uważa się, że rodzina wywiera istotny wpływ na zachowanie się jednostek, ich stosunek do innych osób, świata, wartości, do systemu norm i wzorów postępowania. Życie w rodzinie obejmuje bowiem długi okres, zaczyna się, zanim pojawią się inne środowiska w życiu człowieka, a członków rodziny łączą więzi biologiczne (więzy krwi) i emocjonalne” (Maciaszek, 1980, s. 49; Mastalski, 2006).

Jest ona grupą odniesienia, z którą świadomie i mocno identyfikuje się każdy jej członek. Współtworzy i przejmuje kultywowane w niej poglądy, postawy, obyczaje, wzory zachowania i postępowania. Rodzice są pierwszymi nauczycielami dziecka, uczą je zasad postępowania, wskazują różnice pomiędzy dobrem a złem, wpajają wartości i normy moralne, które sami uznają za właściwe oraz które przyswajają w bezpośrednich kontaktach. Rodzina kształtuje osobowość swych członków.

Według Jana Pawła II

Pośród tych wielu dróg rodzina jest drogą pierwszą i z wielu względów najważniejszą. Jest drogą powszechną, pozostając za każdym razem drogą szczególną, jedyłą i niepowtarzalną, tak jak niepowtarzalny jest każdy człowiek. Rodzina jest tą drogą, od której nie może on się odłączyć: Wszak normalnie każdy z nas w rodzinie przychodzi na świat, można więc powiedzieć, że rodzinie zawdzięcza się sam fakt bycia człowiekiem. A jeśli w tym przyjsciu na świat oraz we wchodzeniu w świat człowiekowi brakuje rodziny, to jest to zawsze wyłom i brak nad wyraz niepokojący i bolesny, który potem ciąży nad całym życiem (Dymara, 1996, s. 100).

Rodzina kojarzy się z zaspokajaniem potrzeb emocjonalnych, z oczekiwaniem szczęścia i miłości (Mastalski, 2006). To właśnie emocjonalny charakter różni rodzinę od innych środowisk: „rodzina pozostaje dla ogromnej większości dzieci i dorosłych podstawowym zespołem wspólnoty życia. Jest to wspólnota głównie emocjonalna, w której podczas wszystkich lat życia nastąpiło wzajemne wyróżnianie poglądów i ocen tak wielkie, jak to tylko było możliwe. Dla wielu dom staje się emocjonalną ostoją bezpieczeństwa psychicznego” (Kamiński, 1975, s. 82). W rodzinie występuje silne poczucie wspólnoty i solidarności, które wyraża się postawami i zachowaniami jej członków. Członkowie tej grupy mówią o sobie raczej „my”, niż „ja”, są lojalni, nastawieni przyjaźnie, podejmują prace dla wspólnego celu, są gotowi ponosić odpowiedzialność za wspólne działanie. „Rodzina zapewnia jednostce zaspokajanie potrzeb emocjonalnych, w tym potrzeb zwierzenia się z przeżyć konfliktowych, daje poczucie bezpieczeństwa, daje możliwość odzyskania równowagi, a zatem także utrzymania integracji osobowości” (Szczepański, 1972, s. 306). Potrzeba ta zaspokajana jest przede wszystkim przez bliskość fizyczną,

więź psychologiczną i wzajemną czułość między rodzicami a dzieckiem, które warunkują prawidłowy jego rozwój, wpływają na kształtowanie umiejętności nawiązywania i utrzymywania pozytywnych stosunków z innymi ludźmi.

H. Izdebska (1961, 1988) za zasadniczą rolę integracji rodziny uważa więź między członkami rodziny a dziećmi. Nawet wówczas, gdy rodzina nie wywiązuje się ze swych zadań, miłość rodziców stanowi bezcenny kapitał uczuciowy, pewności i wiary w siebie (Maciaszek, 1980).

Rodzina jest to jedyna grupa społeczna, z którą dziecko ma styczność w pierwszych latach życia. Wpływ ten ma charakter świadomy, poprzez podejmowane celowe zabiegi wychowawcze, ale również niezamierzony, w codziennym współżyciu, w toku wspólnego bytowania (Pecyna, 1998).

Rodzina o wysokiej spójności wywiera na jednostkę większy wpływ, niż ta o niskiej. Owa spójność rodziny wiąże się z atrakcyjnością jej poszczególnych członków, co sprzyja powstawaniu silnych więzi między nimi, ich identyfikacją i wspólnymi ideałami. Wyróżniamy czynniki wzmacniające spójność rodziny: zaspokajanie wspólnych i indywidualnych potrzeb, poczucie bezpieczeństwa i uczuć; przynależność emocjonalna; przewaga pozytywnych więzi międzyosobowych; wspólne ideały i zainteresowania; atmosfera równości i sprawiedliwości, symboliczne obrzędy i ceremonie; wspólni wrogowie oraz zapewnianie swoim członkom wysokiej pozycji w rodzinie i środowisku. Czynniki, które zagrażają spójności rodziny, są: nieopanowywanie popędów; zazdrość i współzawodnictwo; wiele stresów i frustracji, brak wspólnych rozwiązań, dominacja jednych nad drugimi członkami rodziny (Mastalski, 2006). Rodzina jako mały system wychowawczy jest atrakcyjna dla swoich członków, jeśli są ciekawe: cele i sposoby ich realizacji, jej organizacja i współżycie, motywacja i zaspokajanie potrzeb.

Ogromny wpływ na wychowanie dziecka ma jakość i liczba więzi pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny. „Ilość możliwych interakcji jest wprost proporcjonalna do liczby jej członków [...] zależą od składu rodziny” (Sołowiej, 1983, s. 48). One są ważnym czynnikiem rozwoju społecznego, emocjonalnego, poznawczego i twórczego dla dziecka (Sołowiej, 1983). Dowiedziono, że więzi te są tym trwalsze i bardziej wielostronne, im rodzina jest większa, tzn. im jest bardziej wielodzietna (Sołowiej, 1983). Powstają wówczas więzi trojakiemu rodzaju, czyli zachodzą relacje między małżonkami, między rodzicami a dziećmi i wzajemne układy między rodzeństwem. W tym ostatnim przypadku ogromne znaczenie ma płeć rodzeństwa. Innego rodzaju układy powstają między dwiema siostrami, inne między braćmi, a jeszcze inne między siostrą a bratem (Mastalski, 2006). Na wychowanie dziecka mają też często duży i bardzo pozytywny wpływ osoby dalej spokrewnione, ale systematycznie się kontaktujące.

Właściwy stosunek uczuciowy rodziców do dziecka jest podstawowym warunkiem prawidłowego formowania jego mechanizmów regulacyjnych. Natomiast niewła-

ściwy, czyli obojętny lub negatywny stosunek do dziecka, niekorzystnie wpływa na tworzenie się jego poznawczych mechanizmów regulacyjnych (Mastalski, 2006). Przy negatywnym nastawieniu rodziców często występuje u dziecka niskie poczucie własnej wartości. Brak poczucia bezpieczeństwa u dziecka prowadzi zwykle do zahamowania jego tendencji do samodzielności i aktywności, co w efekcie wpływa niekorzystnie na poziom samooceny, a także na utrwalanie potrzeby osiągnięć. Dziś świat potrzebuje społeczeństwa zamożnego w wartości, które ukryte są w emocjach, a wyzwolić je można dzięki dobremu wychowaniu (Mastalski, 2006).

Wzajemne stosunki – zdaniem J. Szczepańskiego (1988) – między członkami rodziny są określone poprzez tradycje przekazane wychowaniem, przez prawo, nakazy natury moralnej, religijnej, wzajemne uczucia i postawy członków rodziny. A zatem współczesna rodzina ma niewiele wspólnego z dawnym sposobem organizacji życia, ponieważ większość potrzeb człowiek może zaspokoić poza domem. Ogniwem łączącym jest zabezpieczenie materialne i emocjonalne dzieci. Coraz częściej – według H. Izdebskiej (1988) – definiuje się rodzinę, w której dorośli przyjmują legalną odpowiedzialność za byt materialny i wychowanie dzieci, a małżeństwa nie rozwiązują się w sposób naturalny.

Życie w rodzinie ma charakter intymny, jest przekazywaniem siebie w myślach, uczuciach, postawach. Mądrość i dobroć, rozumiana jako życzliwość i spolegliwość, nadają tym działaniom koloryt ciepła, wzruszenia oraz głębi (Michalski, 2013). W miłości rodzicielskiej mieszczą się bowiem najpiękniejsze ludzkie pragnienia i postawy, ogarniające zdolność do świadczenia na rzecz innych, bezinteresowną życzliwość i ufność, a także rozumienie „inności” zainteresowań i zamiłowań poszczególnych członków rodziny oraz tolerancję dla odmiennych niż rodzicielskie poglądów. Ważne jest, aby członkowie rodziny wiedzieli, że zawsze mogą na siebie liczyć, aby mieli poczucie bezpieczeństwa, bliskości i więzi emocjonalnych. Nikt nie powinien czuć się zapomniany, niedostrzegany i niedoceniany. Rola rodziny w życiu dziecka jest nieoceniona (Mastalski, 2006). Rodzina jest systemem, w którym dziecko uczy się zachowań i kształtują się jego stosunki z ludźmi. Rodzic winien łączyć tradycję z wyzwaniem, jakie spotyka młody człowiek w przyszłości. Daje on mu rzeczy materialne, aby zapewnić w przyszłości dobrobyt, tak też postara się dla niego o bogactwo zapewniające mu dobrobyt duchowy. Rodzic dostarcza dziecku mądrości, która wykiełkuje i później się rozwija. Głównym zadaniem dobrych rodziców jest moralne kształtowanie dziecka i czuwanie nad jego rozwojem, a także utrwalanie tradycji i wartości moralnych (Mastalski, 2006).

Stosunki międzysobowe w rodzinie mają charakter trwałe, implikując serię interakcji zachodzących między jej członkami. Te interakcje są mniej lub bardziej trwałe, ograniczone w czasie ich trwania, co uzależnione jest od wzajemnego wpływania na własne zachowanie (Tyszkowa, 1991). W interakcji ważny jest proces wzajemnej per-

cepcji, procesy komunikacji interpersonalnej oraz wymiana nagród i kar (Tyszkowa, 1991). Interakcje, choć ograniczone czasem ich trwania, charakteryzują się kontynuacją w czasie, stanowią następstwo uprzednich interakcji i jednocześnie są kontynuacją w przyszłości. To właśnie decyduje o powstawaniu ciągu mniej lub bardziej trwałych interakcji, tzw. stosunków międzyosobowych.

Członkowie rodziny oddziałują na siebie na zasadzie sprzężeń zwrotnych, w których zachowania osób wzajemnie się wzmacniają lub osłabiają. W takiej sytuacji trudno jest określić znaczenie czyjegoś zachowania na dany efekt, czyli co jest przyczyną, a co efektem. W rodzinie zachodzą liczne interakcje (np. między małżonkami, między rodzeństwem, między rodzicami a dziećmi, między wnukami a dziadkami, między rodzicami a teściami itp.), które są wzajemnie sprzężone. A zatem tak jak w każdym systemie, tak też w rodzinie jest wiele podsystemów, wynikających z ich funkcji, charakteru, zadań i ról. Granice między nimi są elastyczne i często wynikają z podejmowanych zadań. Podział na podsystemy, których specyfikę przedstawię poniżej, zależy od wielu czynników, a przede wszystkim cyklu życia rodziny.

W rodzinie naturalna jest diada matka–dziecko, w której matka zaspokaja podstawowe potrzeby pociechy kosztem podsystemu małżeńskiego. Charakter tych zależności zmienia się adekwatnie wraz z wiekiem potomstwa. Zawarte przymierza i koalicje w rodzinie wyznaczają jednocześnie jej granice wewnętrzne (Mastalski, 2007). W diadzie o charakterze przymierza granice mają charakter elastyczny, umożliwiając bliskie kontakty między wszystkimi członkami rodziny. Koalicje powodują zatarcie granic między pokoleniami, stwarzając nadmiernie bliskie związki między osobami z wyłączeniem innej (np. koalicja między matką a dzieckiem z wyłączeniem ojca).

Analizując rodzinę jako system interakcji, można ją scharakteryzować za pomocą trzech cech: spójności, adaptacyjności i komunikacji (Radochoński, 1984). Spójność rodziny to więź emocjonalna łącząca jej członków oraz stopień indywidualnej autonomii, jakiej doświadczają. Dla prawidłowego funkcjonowania rodziny najkorzystniejszy jest umiarkowany poziom spójności, ponieważ stwarza pożądaną równowagę między przywiązaniem jednostki do rodziny a jej niezależnością (Radochoński, 1984). Spójność rodziny – jak pokazują badania Grażyny Mendeckiej (2003) – osłabia potencjał twórczy dzieci. Kolejno adaptacyjność rodziny oznacza stopień i zakres dostosowywania się jej do nowych zmieniających się warunków, wymagań, uwarunkowanych czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi, czyli jest to zdolność tego systemu do zmiany swojej struktury władzy, układu ról zależnie od sytuacji. Ważne jest jednak utrzymanie równowagi w rodzinie, aby poprzez wprowadzane zmiany nie doprowadzić do chaosu. Adaptacyjność rodziny okazała się czynnikiem wpływającym na zachowania heurystyczne twórczych dzieci (Mendecka, 2003). W rodzinie ważny jest sposób porozumiewania się jej członków, co decyduje o sposobie przekazywania zasad, norm moralnych i społecznych, emocji i wiedzy o świecie. Najbardziej pożądanym wydaje się otwarty

system komunikacji z kodem rozwiniętym. Rodzice porozumiewając się z dzieckiem w sposób zrozumiały, uwzględniają jego indywidualne cechy i możliwości rozwojowe, apelując do jego rozsądku i uczuć. Rodzice uzasadniają swoje normy, zasady, nakazy, pokazując płynące z nich korzyści dla dziecka (Mendecka, 2003). Sposób porozumiewania się członków rodziny stanowi uniwersalny element jej funkcjonowania oraz odzwierciedla jej indywidualne i psychospołeczne cechy. Efektywna komunikacja wymaga umiejętności przesyłania zrozumiałych i spójnych wewnętrznie informacji, podtrzymywania ich wymiany i empatii. Komunikować się to tyle, co rozumieć partnera, symultanicznie przyjmować jego perspektywę poznawczą, mieć wrażliwość interpersonalną (Mendecka, 2003). Otwartość komunikacyjna zdecydowanie korzystnie odbija się na sile więzi twórczych badanych z matką. Trudności w komunikacji z nią rozwijają zaś konformizm badanych. Trudności komunikacyjne z matką przyczyniają się do rozwoju stereotypowych zachowań u dzieci. Otwartość komunikacji badanych z ojcem wpływa korzystnie na rozwój postawy twórczej dzieci (Mendecka, 2003).

Poza granicami wewnętrznymi rodzina ma także zewnętrzne granice, które są elastyczne, umożliwiając jej uczestnictwo w szerszych systemach społecznych. Jednocześnie granice zewnętrzne muszą być na tyle wyraźne, aby zapewniły rodzinie intymność, odróżniając ją od innych systemów rodzinnych, lecz zapewniając jej prawidłowe funkcjonowanie (Mastalski, 2002).

Dom stanowi najważniejsze miejsce dla każdego dziecka, a rodzice jako pierwsi wychowawcy i nauczyciele są dla niego autorytetem, wzorem do naśladowania, cieszą się jego powagą i uznaniem. Rodzice kształtują osobowość, przekazują mu wartości, postawy i zachowania wobec członków rodziny i otaczającego świata. Z nimi dziecko silnie się identyfikuje, ponieważ są osobami najbliższymi w sensie fizycznym i psychicznym oraz zaspokajają jego potrzeby i mają kontrolę nad ważnymi dla niego celami (Mastalski, 2006).

A. Braun, J. Morris, G. Couch dostrzegli istniejącą zależność między stosunkami uczuciowymi z rodzicami a kształtowaniem się cech charakteru dzieci, działających z korzyścią na współżycie w grupie rówieśniczej, rozwój moralny, uprzejmość i czynność.

Żadne środowisko czy instytucja nie nauczy kulturalnego współżycia z ludźmi dziecka, które wzrasta w atmosferze wzajemnego poniżania się dorosłych. Każde dziecko pragnie być dumne z rodziny. Oddziaływanie rodziny dokonuje się w toku codziennego życia. Jego efekty, szczególnie postawy prospołeczne, zależą od struktury rodziny, panujących w niej stosunków, poziomu kulturalno-wychowawczego, sytuacji materialnej oraz świadomości i odpowiedzialności za socjalizację jednostki (Mastalski, 2006).

Dzięki rozwojowi cywilizacji rodzinie ofiarowano więcej czasu wolnego, co okazało się problematyczne. Ilość tego czasu wyprzedza umiejętności jego użytkowania. Ludzie potrafią lepiej wykorzystać czas pracy niż czas wolny, ponieważ edukacja jednostronnie

ukierunkowuje ich do efektywnej pracy zawodowej. Dlatego jest konieczne umiejętne wykorzystanie czasu wolnego i przystosowanie się człowieka do nowych warunków egzogennych (Kamiński, 1965; Pięta, 2008).

W PRL-u problematyka czasu wolnego dzieci i młodzieży była przedmiotem zainteresowania pedagogów, socjologów, inżynierów, lekarzy i przedstawicieli nauki o kulturze fizycznej, którzy badali jego ilość, sposoby wykorzystania, rolę rodziny, szkoły i instytucji pozaszkolnych w przygotowaniu wychowanków do gospodarowania nim itp. W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia problematyka czasu wolnego zniknęła z pola zainteresowań badaczy (Kargul, 1997; Trempała, 1997). Wyplłynęła ona dopiero w trakcie: 1) makrostrukturalnych zmian w edukacji, które wymusiły optymalizację funkcjonowania szkoły również w tym zakresie; 2) wartości przekazywanych przez rodzinę i szkołę, dotyczących różnych wzorów aktywności wolnoczasowej; 3) pedagodzy końca XX wieku mają świadomość, że organizowanie czasu wolnego nie może być traktowane jako celowy proces wychowania, ale stwarzanie możliwości samorozwoju, samorealizacji; 4) gdy czas wolny stał się sferą prywatną podopiecznych, w której manifestują swoją indywidualność, odrębność, dlatego nie może on być planowym, organizowanym, celowym procesem; 5) gdy mass media zdominowały czas wolny współczesnego człowieka niezależnie od jego wieku; 6) nadmiar finansów (lub jego brak), co decyduje o atrakcyjności spędzania czasu wolnego przez współczesne rodziny (Kargul, 1997).

Współcześnie istnieje konieczność przygotowania ludzi do umiejętnego i wartościowego, pod względem zdrowotnym, moralnym i kulturalnym, spędzania wolnego czasu. Dlatego też środowisko człowieka winno być nasycone pożądanymi instytucjami i urządzeniami infrastruktury czasu wolnego, aby uzyskać wyższą jakość życia, jak to odbywało się w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych minionego stulecia (Walczak, 1994).

Już mimowolne obserwacje pozwalają zauważyć, że możliwości materialne (np. osób dorosłych) powodują wybieranie instytucji i form spędzania czasu wolnego według zainteresowań.

Czas wolny nie obejmuje pracy zarobkowej normalnej i dodatkowej, kształcenia i uczenia się, zaspokajania elementarnych potrzeb fizjologicznych, obowiązków domowych. Można go spożytkować na: swobodne wczasowanie, życie rodzinne, obowiązki społeczne i aktywność przynoszącą doraźne korzyści (Czajkowski, 1979). Czas wolny dzieci jest odmienny od czasu wolnego dorosłych. U rodziców występuje on po pracy i czynnościach domowych. Sposób zużycia czasu wolnego przez dzieci jest kontrolowany i występuje interwencja wychowawcza ze strony rodziców oraz szkoły. Obejmuje on czas po nauce w szkole i domu, pomoc w domu, drogę do i ze szkoły, posiłki. Zależy od: warunków materialnych i kulturowych rodziców, dostępu do lokalnych placówek wychowania pozaszkolnego. U dzieci spełnia on funkcje: wypoczynku, rozrywki,

rozwoju osobowości (Kamiński, 1965), twórczą, percepcji twórczości, rekreacyjną, uspołeczniającą (Ziemska, 1973) oraz wychowawczą i kulturotwórczą. Funkcjonalne formy czasu wolnego opierają się na: wypoczynku, rozrywce i rozwoju osobowości. Natomiast rzeczowe formy czasu wolnego obejmują: turystykę, sport, środki masowego przekazu, teatr, filharmonię, muzeum i samokształcenie (Czerniewicz, 1953; Dąbrowski, 1966).

Czas wolny jest nieodzownym elementem organizacji i funkcjonowania życia społecznego współczesnej rodziny. Obecne metody pracy, technologia i intensywność pracy są źródłem silnych stresów i zmęczenia, których usunięcie wymaga dłuższego niż niegdyś wypoczynku, dobrego i przemyślanego jego zorganizowania. Rozszerzenie sfery czasu wolnego jest więc warunkiem wzrostu wydajności pracy i lepszej nauki. W perspektywie pełnej samorealizacji człowieka rysuje się zatem jedność pracy i czasu wolnego, nie zaś trwała opozycja tych sfer aktywności społecznej. Konsekwencją takiego stanowiska jest traktowanie działania w czasie wolnym jako pełnowartościowej aktywności społecznej. Każda praca i nauka powoduje zużycie sił energetycznych. A zatem celem czasu wolnego jest ich regeneracja. Podmiot musi otrzymać adekwatną dawkę odpoczynku i odprężenia. Podczas pracy umysłowej w tkankach zachodzą złożone procesy biologiczne zużywające składniki odżywcze, niezbędne przy wytwarzaniu energii w organizmie. Zmęczenie atakuje ośrodki nerwowe, regulujące funkcjonowanie organizmu. Dlatego wypoczynek jest tak ważny, może być bierny (to przeplatanie pracy umysłowej z pracą fizyczną lub odmiennym rodzajem pracy umysłowej) lub aktywny (którego celem jest atrakcyjność i wykonalność) (Czerniewicz, 1953; Dąbrowski, 1966).

Czas wolny jest traktowany instrumentalnie, czyli ma służyć: wypoczynkowi, zdrowiu fizycznemu i psychicznemu, radości życia, racjonalnej organizacji stosunków międzyludzkich w grupach naturalnych, mających decydujące znaczenie dla wychowania, powszechnemu uczestnictwu w kulturze, więziom międzyludzkim, ponadlokalnym i z przyrodą, kompensacji braków i niedostatków w sferze życia społecznego, stabilizacji oraz napięć i stresów społecznych, wprowadzaniu nowych rozwiązań organizacji życia osobistego i społecznego (Bednarek, 2000). Czas wolny jest ważnym zasobem każdego człowieka, każdej rodziny. Poprzez dokładną analizę naszego czasu, którym dysponujemy, możemy go przeznaczyć na zaspokojenie własnych interesów, potrzeb, odpoczynku czy rekreacji. Na sposób realizacji czasu wolnego wpływają priorytety (rodzinne i osobiste), wykształcenie, tradycje środowiskowe, dochody, stan cywilny, płeć, a przede wszystkim wiek i zainteresowania. Organizowany czas wolny dla dzieci musi uwzględniać zasady:

- 1) zaspokajania potrzeb, zainteresowań i indywidualnych uzdolnień;
- 2) dobrowolności wyboru formy;
- 3) aktywności w uprawianiu wybranej formy;

- 4) stopniowania trudności;
- 5) priorytetu aktywności ruchowej;
- 6) satysfakcji i zadowolenia z uprawianej działalności;
- 7) zapewniania rozwoju społecznego (Bednarek, 2000).

Do podstawowych form spędzania czasu wolnego dzieci należą zajęcia:

- plastyczne (rysowanie, malowanie, prace z różnych materiałów i tworzyw);
- techniczne o charakterze zabawowym lub praktyczno-użytecznym (drobne naprawy sprzętu, wykonywanie ozdób);
- muzyczne (gra na instrumentach, rytmika, chór, tworzenie grup śpiewających, tanecznych);
- teatralne (recytacje, żywe słowo, lalkarstwo, teatr, pantomima);
- modelarstwo (lotnicze, astronautyczne, szkatliczne, komunikacyjne);
- fotograficzne i filmowe;
- motoryzacyjne (Bednarek, 2000).

Zajęcia kulturalno-rozrywkowe obejmują: czytelnictwo, rozrywki umysłowe, film i teatr, telewizję i radio, imprezy kulturalne i artystyczne (widowiska, festyny, pokazy, zabawy ludowe, balet, koncerty, występy, pokazy i zawody sportowe), życie towarzyskie. Do form rekreacji ruchowej, służących zdrowiu fizycznemu i dobremu samopoczuciu, należą: wycieczki piesze, rowerowe, rajdy oraz zabawy i gry ruchowe, terenowe i sportowe (Bednarek, 2000).

Duże znaczenie w tym zakresie ma edukacja społeczeństwa, jest bowiem czynnikiem podnoszącym poziom intelektualny wszystkich grup społecznych, co jednocześnie daje podstawę do pogłębienia zainteresowania tym zagadnieniem i światem zewnętrznym. Edukacja wraz z odpowiednią organizacją czasu wolnego kształtuje: 1) potrzeby psychiczne ludzi, 2) standardy kulturowe, 3) wzorce spędzania czasu wolnego oraz 4) podwyższa poziom kultury wczasowania.

Czas wolny od nauki i pracy zawodowej, jako dobro społeczne, wymaga wypełnienia go treściami (Bednarek, 2000). Dlatego kluczowe wydaje się poznanie i analiza podstawowych mechanizmów ludzkiego działania, przywołując tu teorię potrzeb A. Masłowa (2014), który wyodrębnia dwa rodzaje potrzeb, tj. niedostatku i rozwoju. Zgodnie z jego teorią człowieka motywuje głównie potrzeba rozwoju, a szczególnie samorozwoju. Polega ona na maksymalnym rozwijaniu i doskonaleniu uzdolnień i możliwości jednostki, na jej twórczym działaniu dla dobra własnego i najbliższego środowiska. Potrzeba samorealizacji nie ustaje po jej zaspokojeniu, ale cały czas pogłębia i rozszerza się. Działanie w jej zakresie obejmuje zdobywanie wiedzy, doświadczeń, doskonalenie umiejętności, przeżywanie piękna i dobra, sięgając aż twórczości.

Rozwój biologiczny, psychiczny, kulturalny i społeczny człowieka wymaga: 1) właściwej pielęgnacji dzieci, a potem młodzieży i dorosłych, 2) wrastania w wartości kultury materialnej i duchowej, 3) internalizowania pożądanych modeli kultury i moralności,

4) wrastania w grupę społeczną, 5) przyswajania odpowiednich ról (Maslow, 1968). Urzeczywistnianie powyższych zadań może się przyczynić do podniesienia kultury czasu wolnego przyszłych pokoleń.

Reprezentowane wzorce, poglądy, stosunek do czasu wolnego, poziom kultury wychowawczej przez rodziców wpływają na rozwój zainteresowań intelektualnych i kulturalnych dzieci. Kształtowanie pożądanego modelu czasu wolnego dzieci zależy od:

- wiedzy rodziców o formach i roli wychowawczej tego czasu;
- sposobu korzystania ze środków masowego przekazu;
- uznawanych w rodzinie modeli wychowawczych czasu wolnego;
- właściwego zaspokajania potrzeb indywidualnych – istotą jest zachowanie właściwych proporcji między zajęciami rozwijającymi, uspołeczniającymi, rekreacyjnymi a twórczymi (Maslow, 2014).

Rodzina spędza wspólnie czas w sposób uzależniony od zainteresowań, hobby jej członków. Wyróżniamy – za Janiną Maciaszkową (1975, 1980) – modele spędzania czasu wolnego, czyli: nastawiony na realizację hobby, rekreacyjny (realizowany poprzez turystykę, krajoznawstwo, sport), uczestnictwa w kulturze (muzyce, plastyce, malarstwie, fotografice), kontaktów społecznych (nastawiony na wielorakie kontakty z ludźmi, udział w życiu organizacji społecznych, kontakty z krewnymi, sąsiadami i przyjaciółmi). Ze względu na wymiar wspólnie spędzanego czasu wolnego i znaczenie, jakie mu się przypisuje, można wyodrębnić rodziny: 1) bezwzorcowe o niskim poziomie wspólnie spędzanego czasu i niskim poziomie znaczenia, jakie mu się przepisuje (członkowie rodziny mało czasu wolnego spędzają wspólnie i nie doceniają jego wagi); 2) intencjonalne (członkowie rodziny mało spędzają wspólnie czasu wolnego, ale widzą jego wagę i mają takie potrzeby), 3) ustrukturuwane (członkowie kładą silny nacisk na wspólnie spędzany czas, ale nie doceniają jego roli), 4) rytmiczne (kładą silny nacisk na wspólnie spędzany czas i doceniają jego rolę oraz znaczenie dla rozwoju dziecka, a także całej rodziny).

Utrudnieniami dotyczącymi oddziaływania wychowawczego rodziców na czas wolny dzieci są: praca zawodowa ich obojga, uwarunkowania życia społecznego, intensywność i wielość oddziaływania różnorodnych bodźców, wywołujące stan zmęczenia, napięcia i rozproszenia (Maciaszkowa, 1975, 1980). Bierne spędzanie czasu wolnego przez rodziców rozwija u dzieci postawy konsumpcyjne, a aktywne – skłania je do refleksji, rozszerzania zainteresowań, kształtując pożyteczne postawy moralne.

Oprócz rodziny dziecko poznaje nowe dla niego środowiska szkolne, rówieśnicze, lokalne, które mają ogromny wpływ na rozwój społeczny dziecka, przechodzi proces uspołecznienia i socjalizacji. Zbigniew Skorny o rozwoju społecznym pisze, że „polega na zmianach zachodzących w poszczególnych okresach życia w zakresie przejawianych form aktywności społecznej. Tworzą ją czynniki występujące w toku różnych kontaktów interpersonalnych związanych z przynależnością i uczestnictwem w działalności róż-

nych grup” (Skorny, 1987, s. 14). Bardzo ważne dla rozwoju dziecka jest waloryzowanie zainteresowań w formie zabawowej, która jest podstawowym i niezastąpionym elementem czasu wolnego. Szczególnie sprzyja aktywizacji myślenia, stymuluje wyobraźnię i zachęca do współpracy z rówieśnikami (Pecyna, 1998).

Obowiązek szkolny jest bardzo ważnym etapem w procesie stopniowego odrywania się od rodziców, usamodzielniania i uniezależniania. Zmieniają się horyzonty intelektualne i społeczne, zmienia się również stosunek dziecka do domu i rodziców.

Zdarza się, że dochodzi do opóźnienia rozwoju społecznego dziecka. Istnieje wiele przyczyn tego zjawiska, jednak wszystkie tkwią w środowisku rodzinnym. Częstym powodem tego opóźnienia jest nadmierna troskliwość i nadopiekuńczość rodziców. Dziecko nie może być samodzielne, jest wyręczane przy prawie wszystkim, co robi, na przykład w ubieraniu, jedzeniu, sprzątaniu zabawek, a w zamian nie ma nawet najmniejszych obowiązków. Postawa ta prowadzi do przekonania u dziecka, że jest najważniejsze na świecie, jest „pępkiem świata”. Kiedy takie dziecko wkracza w grupę rówieśników, ciężko mu się pogodzić z tym, że nie jest najważniejsze i jedyne.

Swoistym przejawem odmienności rozwoju społecznego jest utrzymująca się u dziecka postawa egocentryczna. Wówczas zainteresowania dziecka skupiają się tylko na nim samym, czego przejawem jest mówienie i myślenie więcej o sobie niż o innych oraz nastawienie na własne korzyści.

Często to rodzice opóźniają kontakt dziecka z rówieśnikami, izolują je przed niewłaściwymi wpływami rówieśników, na przykład w czasie wolnym. W ten sposób dziecko jest jak najdłużej zatrzymywane w domu wśród dorosłych rodziców, dziadków, starszego rodzeństwa.

Brak treningu społecznego, który można osiągnąć poprzez organizację czasu wolnego, prowadzi do zaburzenia umiejętności przystosowania społecznego, co może prowadzić do opóźnienia rozwoju społecznego. Dziecko z tego typu dysharmonią wykazuje nieumiejętność współżycia z innymi dziećmi, wynikającą z braków w kontaktach społecznych. „Wyrabianiu społecznych zachowań będzie służyła taka postawa rodziców, w której będą oni akceptować dziecko, ale także stawiać mu pewne wymagania” (Jugowar, 1982, s. 145), wprowadzać w życie rówieśników, organizować czas wolny zgodne z jego możliwościami rozwojowymi. Czas wolny w towarzystwie rówieśników sprzyja realizowaniu różnych celów grupy rówieśniczej. Podporządkowanie się im w zdroworozsądkowych ramach „wpłynie na umiejętne godzenie własnych pragnień z celami innych osób” (Jugowar, 1982, s. 145).

Czas wolny rodziny i dziecka nie może funkcjonować niezależnie od siebie w procesie wychowania. Wielu rodziców nie zdaje sobie sprawy z konieczności współpracy organizowania wspólnego czasu wolnego, co może prowadzić do wzajemnego niezrozumienia potrzeby i oddalania się od siebie. Skutki wzajemnej izolacji tych dwóch podmiotów prowadzą do zaniedbań wychowawczych, z reguły szkodliwych dla dziecka.

Ze względu na rozwój dziecka najbardziej pożądanym jest społeczny i rekreacyjny model spędzania czasu wolnego przez jego rodziców. Preferują oni działalność w grupach rówieśniczych, zespołach wychowawczych, poznawanie świata, zdobywanie nowych wiadomości i umiejętności oraz jego przekształcanie. Badania dowodzą, że współcześni zapracowani rodzice trafniej, skuteczniej, ekonomiczniej i wielostronnie wykorzystują czas wolny z dziećmi niż rodzice niepracujący, przyjmujący znacznie częściej postawę bierną (Trempała, 1997).

Dziecku rozpoczynającemu naukę szkolną zmniejsza się czas na zabawę i rozrywkę na rzecz zajęć obowiązkowych, czyli pracę, do której zaliczamy naukę i zajęcia w gospodarstwie domowym. Dla utrzymania właściwego rytmu i uniknięcia niepożądanego zjawiska musi zaistnieć równowaga między wykonaną pracą a wypoczynkiem. Nadmiar pracy i brak wypoczynku powoduje osłabienie organizmu, zmniejszenie odporności na choroby, szybkie zmęczenie, pogorszenie koordynacji nerwowo-mięśniowej, występowanie bólei mięśniowych lub stawowych. Dlatego też, z punktu widzenia prawidłowego rozwoju dziecka, nie można oddzielać organizacji pracy od wypoczynku. Brak odprężenia, możliwość pozyskiwania doświadczeń i niedojrzałość psychiczna dziecka uzależnia je od rodziców i dorosłych (Kargul, 1997; Trempała, 1997).

Pożądanym jest, aby dziecko spędzało czas wolny w towarzystwie rówieśników, co prowadzi do uspołecznienia, porównywania własnego postępowania z czynami innych, przeżywania radości i zadowolenia ze współdziałania w zespole. Niebezpiecznym dla organizmu dzieci jest hałas (wywołujący zaburzenia układu nerwowego, osłabiający odporność organizmu na czynniki chorobotwórcze) i stres (wprowadzający dziecko w stan napięcia nerwowego, zmartwienia i niepokoju). A zatem istotne są walory higieniczno-zdrowotne czasu wolnego dziecka. To oznacza, że czas wolny dziecka ma: odprężać go psychofizycznie, dostarczać dużo świeżego powietrza, ruchu fizycznego (rozwijając układ mięśniowo-kostny i sprawność fizyczną) oraz ma być zabawą, radością (poprawiając samopoczucie fizyczne i żywotność) (Kargul, 1997; Trempała, 1997). Celowo organizowany przez rodziców czas wolny ma prowadzić do wyzwiania u dzieci inicjatywy, aktywności, samodzielności, a z czasem do samowychowania, podnoszącego ich umiejętności. Otoczenie i czas wolny dzieci musi dostarczać im bodźców i wrażeń, rozwijających ich zainteresowania, uzdolnienia, prowadząc do rozwoju życia wewnętrznego (Tanaś, 2017).

Organizacja czasu wolnego dzieci – co przestudiowano w niniejszym podrozdziale – ma dwa zadania, czyli: 1) stwarzanie możliwości wypoczynku, rozrywki i rozwoju oraz 2) ukierunkowanie potrzeb i ukształtowanie nawyków właściwego jego spędzania. Dobór czynności związanych z czasem wolnym zależy od zainteresowań, zamiłowań ukształtowanych przez rodziców oraz od stopnia upowszechnienia rozmaitych form aktywności, które związane są z rozwojem lokalnych placówek wychowania pozaszkolnego. Zorganizowane formy działalności w czasie wolnym mają duży wpływ na

wyzwalanie się i kształtowanie umiejętności współżycia w grupie, realizację własnych zamierzeń twórczych (Tanaś, 2017). Bardzo ważne znaczenie w wychowaniu mają doświadczenia rodziców, ale pod warunkiem, że są one odpowiednio wykorzystywane. Doświadczenie życiowe może być pomocne w działaniu człowieka, jeżeli skłania go do głębszego ujmowania spraw, pomaga w lepszym zrozumieniu złożonej struktury procesów i zjawisk społecznych oraz kształtujących się na tym tle nowych potrzeb, dążeń i właściwości ludzi (Izdebska, 1988, s. 96). Rodzice na podstawie wniosków z własnych przeżyć dochodzą do pewnych przekonań i im starają się podporządkować proces wychowania, wybierając adekwatne metody i style wychowania.

Style i metody wychowania w rodzinie

Wypadkowe metod oddziaływania na dziecko wszystkich członków rodziny nazywamy stylami wychowania (Łobocki, 2005). W rodzinach małych, dwupokoleniowych o stylu wychowania decydują przede wszystkim rodzice, sprawujący funkcję wychowawczą. Styl wychowania wypływają z poglądów rodziców na temat wychowania ich dziecka, które są mniej lub bardziej skryzalizowane i wynikają z własnych doświadczeń wyniesionych z ich rodzin macierzystych oraz z obserwacji różnych sposobów rozwiązywania problemów wychowawczych w życiu codziennym przez innych ludzi (Łobocki, 2005; Magda-Adamowicz, 2017; Mastalski, 2006).

Spotykamy różne klasyfikacje stylów wychowania. I tak, w klasycznym ujęciu, wyróżnia się trzy główne style wychowania, a więc: demokratyczny, autokratyczny (surowy i życzliwy) oraz liberalny (kochający i obojętny) oraz dodatkowo styl niekonsekwentny (Łobocki, 2005; Ryś, 2001).

Style wychowania – zdaniem Rudolpha H. Schaffera (2006) – są związane z postawami wobec potrzeb dziecka. Wyodrębnia on style: pozostawiania zupełnej swobody, „lepienia z gliny”, konfliktowy oraz wzajemności i współdziałania. Jego zdaniem pozytywny rozwojowo jest jedynie ostatni styl, bo pierwsze trzy stanowią zagrożenie dla rozwoju i autonomii dziecka.

Jedne z pierwszych badań nad stylami wychowania były prowadzone przez Kutra Lewina, R. Lippitta i R.K. White'a (1939), którzy wyróżnili trzy podstawowe style: autokratyczny, demokratyczny i liberalny (Biernat, 2006; Borecka-Biernat, 1992; Zielińska, 2012). Ową klasyfikację później nieco rozszerzono o styl niekonsekwentny. Diana Baumrind (1966, 1991) wyróżniła trzy style wychowawcze: autorytarny (który jest oparty na sile, posłuszeństwie, surowości i dystansie wobec dziecka, braku pochwał i braku pytań o opinię dziecka, nadmiernie wymagający i kontrolujący), permissywny (tzw. wychowanie bezstresowe, liberalne, przyzwalające, oparte na pozytywnych więziach emocjonalnych i miłości, o ograniczonej kontroli, niestawianiu wymagań, niekonsekwencji, uwzględnianiu opinii dziecka, słabych kompetencjach komunikacyjnych

rodziców) i autorytatywny (tzw. wychowanie racjonalne, czyli demokratyczne, oparte na ciepłej i uzewnętrznionej więzi emocjonalnej, powiązane z kontrolą i jednocześnie z poszanowaniem potrzeb dziecka oraz wymaganiami ukierunkowanymi na osiągnięcia, sprecyzowanych konkretnych zasadach, realnym autorytecie popartym sensownym uzasadnieniem). Eleanor Emmons Maccoby (1992) dodali do tego styl odrzucająco-zaniedbujący (tzw. wychowanie konsekwentne z brakiem zaangażowania rodziców, brakiem czułości i wymagań, wsparcia). Autorzy dokonali charakterystyki stylów z uwzględnieniem wymiarów: kontroli, troski, jasności komunikacji, dojrzałości wymagań. R.H. Schaffer (2006) wyróżnił analogiczne style, biorąc pod uwagę dwa wymiary relacji rodzicielskich: ciepło i wrogość (koncentrują się na dziecku) oraz permissywność (brak ogłędzin i roszczeń) i restrykcyjność (nadmiar wymagań i kontroli). Autor przyjął nieco inną terminologię, wyróżniając style: demokratyczny, nadopiekuńczy, autorytatywny (ciepło, restrykcyjność) oraz autorytarny (wrogość, restrykcyjność), pobłażliwy (ciepło, permissywność), zaniedbujący (wrogość, permissywność). Ryszard Praszkiara (1988) wyodrębnia zaś style swobody, treningowy i terytorialny.

Mają one różne charakterystyki w zakresie podstawowych cech rodziny, charakteru relacji i zależności między poszczególnymi członkami rodziny, następnie sposobów oddziaływania, a także preferowanych metod wychowawczych, wynikających z przekonań na temat jednostki ludzkiej i mechanizmów jej rozwoju (Ryś, 2001).

Style wychowania mają osobniczy wydźwięk dla osiąganych efektów wychowawczych. Ich stosowanie jest uzależnione od wieku dziecka, jego potrzeb rozwojowych, możliwości, stanu zdrowia, cech osobowości, ale również w silnym stopniu poglądów rodziców na wychowanie oraz od struktury, zasobów i deficytów rodziny (Bradshaw, 1994).

W analizie stylów wychowania rodzicielskiego ważna jest zgodność poglądów na wychowanie obojga rodziców. Ich przekonania na wychowanie kształtują się przede wszystkim na podstawie osobistych doświadczeń, często wyniesionych z domu rodzinnego, które przenoszą do własnego domu (Bradshaw, 1994). Niektóre z ich poglądów wynikają też z obserwacji funkcjonowania innych rodzin, a także są wynikiem osobistych studiów, tj. rozwijania własnej wiedzy, na podstawie wiedzy naukowej lub potocznej, literatury przedmiotu lub popularnej. Style wychowania mogą wpływać z chwilowej mody, na przykład współcześnie lansowany przez media jest styl liberalny, zwany bezstresowym wychowaniem (Bradshaw, 1994). Zgodność poglądów rodziców na wychowanie jest ważnym elementem i podstawą skuteczności ich oddziaływania na dziecko, co jest trudne do osiągnięcia, gdyż rodzice wywodzą się z różnych środowisk rodzinnych i wychowawczych. Pojawiają się więc dwie możliwe sytuacje: homogamiczna (doświadczenia obojga małżonków z rodzin pochodzenia są podobne) lub heterogamiczna (w rodzinach obojga małżonków preferowano różne style oddziaływania

wychowawczego). Aby osiągnąć skutki wychowawcze, oboje rodzice muszą ustalać i uzasadniać swoje postępowanie.

Dla niniejszych badań przyjęłam klasyfikację stylów za Marią Przetacznik-Gierowską i Grażyną Makiełło-Jarża (1992): demokratyczny, autokratyczny, liberalny, niekonsekwentny i okazjonalny, które dalej interpretuję.

W rodzinach patriarchalnych przeważa autokratyczny styl wychowania, który ma charakter konserwatywny i jest oparty na autorytecie, przemocy bądź pedantyzmie. Od dzieci wymaga się bezwzględnej karności i posłuszeństwa, podporządkowania wszelkim poleceniom i nakazom rodziców, a zwłaszcza ojca. Decyzje w sprawach rodziny i dzieci podejmują rodzice lub jedno z nich, bez porozumienia z innymi członkami, nie uzasadniając swych decyzji i poczynań. W rodzinie autokratycznej dziecko zna swe prawa i obowiązki. Rodzice kontrolują jego postępowanie i żadne wykroczenie nie ujdzie ich uwadze.

Często rodzice, którzy sami sprawiali trudności wychowawcze, z perspektywy czasu oceniają konsekwencje własnych zachowań, wprowadzają do wychowania dzieci nadmiar zakazów i rygorów, są surowi, nieufni i podejrzliwi. Przenosi się na własne dziecko dawne wady czy braki w wychowaniu i dla jego dobra wprowadza się domowy reżim.

Konsekwentnie stosują kary i nagrody. Istnieją różne odmiany autokratycznego stylu wychowania: od surowego nadzoru, ostrych środków represji i stawiania wymagań przekraczających nieraz możliwości dziecka, do racjonalnego ograniczenia jego swobody, stawiania przed dzieckiem zadań i wymagań dostosowanych do jego cech indywidualnych i rozwojowych. Pierwszy wariant oparty jest na karach i wzbudzeniu lęku. Zakłada dystans i jednostronne komunikowanie się dziecka z rodzicami, którzy wydają rozkazy i pouczają, jak ma się zachować w określonych sytuacjach. Drugi wariant opiera się na ujawnionej dziecku życzliwości, połączonej jednak z przekonaniem o konieczności stałego kierowania nim i silnej kontroli jego czynności. Między dzieckiem a rodzicami istnieje również dystans, nie wyklucza on jednak serdeczności i wzajemnego okazywania uczuć, a komunikowanie się bywa dwustronne. Oprócz pouczeń czy napomnień dziecko uzyskuje wyjaśnienia i rzeczowe odpowiedzi na nurtujące je pytania. Miejsce surowych kar zajmuje często nagana i perswazja.

Dzieci przyzwyczajone do bezwzględnego posłuszeństwa, a darzące rodziców uczuciem, przejmują często wzorce postępowania rodziców, zachowują się despotycznie i okrutnie wobec młodszych i słabszych kolegów, na których mogą wywierać presję. Inne są zastraszane i uległe, niezdolne do samodzielnego działania i myślenia, przywykłe tylko do wykonywania rozkazów i poleceń z zewnątrz. Jeszcze inne buntują się przeciw ustawicznemu przymusowi i stają się agresywne w sposób jawny lub ukryty bądź też stawiają bierny opór otoczeniu. Dzieci wychowywane stylem autokratycznym przyswajają normy zachowania w sposób powierzchowny, bez zrozumienia, co utrudnia im inter-

nalizację zasady i wzorców postępowania. A zatem wychowanie autokratyczne cechuje wzmożona kontrola nad dzieckiem, presja, nacisk, brak konsekwencji w wychowaniu. Kontrola autorytatywna natomiast wywiera wpływ głównie w zakresie posłuszeństwa, kosztem ograniczenia jego wolności, w dziedzinach, które nie powinny być ograniczone (Magda-Adamowcz, 2017; Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1992).

Całkowicie przeciwnym do powyższego stylu jest styl *liberalny*. Różni się tym, że takie postępowanie z dzieckiem jest w pełni świadome i zamierzone. Rodzice przyjmują, w ich mniemaniu, słuszne założenie, że dziecku należy pozostawić całkowitą swobodę, nie hamując jego aktywności i spontanicznego rozwoju. Rodzic interweniuje dopiero w sytuacjach drastycznego naruszenia norm społecznych. Restrykcje są słabe i łagodne. Rodzice usprawiedliwiają przed otoczeniem postępowanie dziecka jego wiekiem i brakiem dojrzałości. W takiej sytuacji wpajanie norm i zasad moralnych jest opóźnione.

Często tacy rodzice byli wychowani surowo, w atmosferze chłodu i dystansu, dlatego w stosunku do swoich dzieci są zazwyczaj nadmiernie pobłażliwi. Pozwalają im na wszystko, nie wprowadzają żadnych niezbędnych dla zdyscyplinowania i ich społecznej edukacji nakazów i zakazów. U tych rodziców szczęśliwe dzieciństwo równa się z wolnością, która szybko przekształca się w samowolę, co prowadzi do wielu problemów.

Dziecko z trudem przystosowuje się do grupy rówieśniczej. Swoboda i brak ograniczeń w wychowaniu nie przyczynia się do socjalizacji dziecka, nie są zaspokajane jego zainteresowania, nie jest ono wprowadzane w świat społeczny. Jednocześnie dziecko ma trudności w sprostitaniu wymaganiom codziennego życia (Magda-Adamowcz, 2017; Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1992).

Najbardziej pożądanym społecznie jest *demokratyczny styl* wychowania i pozwalający dopuszczać dziecko do współudziału w życiu rodziny. Dziecko wraz z rodzicami omawia i dyskutuje rozmaite sprawy codzienne, planuje i organizuje sposób spędzania wolnego czasu, zastanawia się nad rozwiązaniem problemów. Wypowiada swoje zdanie i przyczynia się do podjęcia określonej decyzji. Uczy się tym samym liczyć ze zdaniem innych oraz współdziałać z rodzicami przy każdej okazji i udzielać im pomocy. Rozwijamy u niego własną inicjatywę oraz kształcimy postawy prospołeczne. Dziecko zna zakres swoich obowiązków i zadań, które podjęło z własnej woli. W takim stylu wychowania stosunkowo wcześniej kształtuje się u dziecka samokontrolę i dyscyplinę opartą na zinterioryzowanych normach i zasadach moralnych. Więzy emocjonalna dziecka z rodzicami jest silna. Przeważają zdecydowane uczucia pozytywne, wzajemne zaufanie, sympatia i życzliwość. Wychowanie demokratyczne cechuje silny werbalny kontakt między rodzicami a dziećmi, uwidaczniający się prawem wglądu dziecka w sprawy rodzinne, brak arbitralności rodziców. Dzieci z domów demokratycznych aktywnych charakteryzują się większą aktywnością w szkole.

Scharakteryzowane powyżej style wychowania przeważnie nie występują w rodzinach w postaci czystej. Jeden z nich zwykle dominuje, wpływając na swoistą atmosferę życia rodzinnego oraz stosowane metody wychowania (Magda-Adamowcz, 2017; Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1992).

Często w rodzinach występuje styl okazywania, który charakteryzuje się zmiennością i przypadkowością oddziaływań na potomka. Zależnie od chwilowego samopoczucia rodzice są dla dziecka bardziej lub mniej wyrozumiali, nie zwracają uwagi na jego wybryki lub kiedy indziej surowo za nie karzą. Okazują mu czułość i darzą zainteresowaniem. Innym razem w podobnej sytuacji zachowują się wobec dziecka obojętnie lub nawet wrogo. Takie postępowanie utrudnia dziecku przyswojenie norm społecznych i moralnych, wywołując poczucie niesprawiedliwości i krzywdy. Wychowanie niekonsekwentne wiąże się z brakiem u rodziców sprecyzowanych zasad postępowania wobec dziecka i swoistą ich biernością pedagogiczną. Przejawiają oni inicjatywę i podejmują określone środki wychowawcze tylko pod naciskiem jakiegoś zdarzenia, wprowadzając wtedy rygory i zakazy, których później nie przestrzegają i nie egzekwują. W innych sytuacjach, aby skłonić dziecko do posłuszeństwa, stosują obietnice, często niedotrzymywane, albo obdarzają je podarunkami itp. Takie postępowanie nie prowadzi do kształtowania pozytywnych cech charakteru, ale uczy dziecko egoizmu i manipulacji. Wówczas traci ono szacunek dla rodziców, którzy przestają być dla niego autorytetem, równocześnie czuje się osamotnione i bezradne, bez oparcia i życzliwej pomocy najbliższych mu osób. W takich powtarzających się sytuacjach dziecko nie interioryzuje norm moralno-społecznych oraz trudno jest mu dostosować się do zespołu (Magda-Adamowcz, 2017; Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1992).

Zdarza się, że małżonkowie nie dochodzą do porozumienia w sprawach wychowania dzieci. Prowadzi to do stylu wychowania niejednorodnego (tzw. mieszanego). Wówczas rodzice stawiają dzieciom różne, niekiedy przeciwstawne wymagania, inaczej je oceniają za to samo zachowanie, stosują odmienny system kar i nagród. Takie postępowanie ma ujemne konsekwencje dla rozwoju osobowości dziecka. Brak jednolitego stylu wychowania w rodzinie może wywołać u niego zachwianie równowagi emocjonalnej, objawy nadpobudliwości lub zahamowania psychoruchowego, poczucie zagrożenia i lęk. Aby przystosować się do trudnej sytuacji, dziecko ucieka się też często do kłamstwa lub pochlebstwa albo uczy się wykorzystywać różnice zdań między rodzicami na swoją korzyść (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1992).

Sposób podejmowania decyzji o charakterze wychowawczym rodziców charakteryzują ich zachowania w znacznym stopniu stałe i powtarzające się. Te powtarzające się oddziaływania składają się na doświadczenia dziecka, które stopniowo uogólnia i odnosi do własnych możliwości, co rzutuje na jego osiągnięcia.

Jeżeli w dzieciństwie odczuwało się brak czegoś, uważa się za oczywiste i zrozumiałe zapewnienie tego swojemu dziecku i to na ogół w nadmiarze. Jest to nieświadomiona

potrzeba zrekompensowania własnych niespełnionych pragnień. Chodzi tu głównie o sferę materialną, wszelkiego rodzaju ułatwienia, a także „prestizż”. Wyrażane jest to w przenoszeniu na dziecko i jego grupę rówieśniczą własnej pozycji społecznej, tego, co wynika z zajmowanego stanowiska, posiadanych wpływów.

Dziecko czy dorastający nie zdaje sobie na ogół sprawy z tego, jaką krzywdą jest dla niego takie uprzywilejowanie, jaką stratą dla jego indywidualnego rozwoju jest korzystanie z wpływów rodziców, w jak dwuznacznej sytuacji stawia ich życie w cieniu „wielkości” i „ważności” dorosłych z najbliższego otoczenia społecznego. Korzysta ono z udogodnień, niekiedy „taryfy ulgowej”, bo jest to łatwe, przyjemne, stawia ponad rówieśnikami. Oczywiście, nie zyskuje on uznania w szerokim ich kręgu, toteż szuka osób sobie podobnych. W oparciu o taki właśnie mechanizm tworzą się różne, tak zwane „bananowe paczki”, młodociane grupy „nadludzi”. Niechęć i lekceważenie otoczenia wzmacniają tendencje do wszelkich ekstrawagancji, odwzajemniania się pogardą, czego widocznym wyrazem jest łamanie norm moralnych, obyczajowych, niekiedy również prawnych (Izdebska, 1988, s. 96).

Rodzina odgrywa bardzo istotną rolę w życiu dziecka, poznaje ono określone normy zachowania, uczy się, co jest dobre, a co złe. Rodzice jasno i stanowczo komunikują swe oczekiwania, uzyskują je, a przy występowaniu zachowań pożądaných z wychowawczego punktu widzenia wyrażają swą radość, aprobatę i zadowolenie. Dlatego dziecko w rodzinie uczy się określonych zachowań, poznaje różnorodne normy, wzorce i nakazy, co wypływa z postaw rodziców wobec niego.

Każdy członek rodziny w specyficzny sposób oddziałuje na dziecko, co wpływa na jego aktywność. Postępują w świadomy sposób, wielokrotnie powtarzają swoje zachowania, chcąc uzyskać skutek. Są to zatem metody wychowania, które powodują oczekiwane zmiany zgodnie z uprzednimi założeniami. Stanowią one celowe działania zgodne z potrzebami dzieci, wielokrotnie sprawdzone w pracy wychowawczej rodziny. Przez m e t o d y w y c h o w a w c z e stosowane przez rodziców będziemy rozumieć określone sposoby ich postępowania z dzieckiem, wyrażające się inspirowaniem warunków i sytuacji wychowawczych, które zmierzają do utrwalania lub zmiany zachowania dziecka i jego cech osobowości (Konarzewski, 1987; Łobocki, 2005; Mastalski, 2006).

Uwzględniając zakres oddziaływania i elementy sytuacji wychowawczej, którymi rodzice mogą dysponować, wywierając wpływ na dziecko, wyróżnia się dwa główne rodzaje metod, tj. oddziaływania bezpośredniego i pośredniego. Za metody bezpośredniego oddziaływania wychowawczego uznaje się te, które są realizowane w interakcji rodzica z dzieckiem, czyli: wyjaśnianie, przekonywanie, sugestie, perswazję, karę, nagrodę i własny przykład. Z kolei metody pośredniego oddziaływania wychowawczego polegają na świadomym organizowaniu środowiska wychowawczego, w celu tworzenia określonych warunków dla przeżyć, zachowań i doświadczeń dziecka, które kształtują przyjęte i uznawane społecznie wartości i normy. Do nich zaliczymy: organizowanie wielostronnej działalności dziecka i środowiska społecznego (Konarzewski, 1987; Łobocki, 2005; Mastalski, 2006).

W literaturze dostrzegamy wiele klasyfikacji metod wychowania. Biorąc pod uwagę sposób wywierania wpływu na zachowania dzieci w danej sytuacji, który zaspokaja lub utrudnia realizację potrzeb dziecka, Heliodor Muszyński (1975) wyróżnia metody: wpływu osobistego (wysuwania sugestii, perswazji, oddziaływania przykładem osobistym, wyrażania aprobaty i dezaprobaty, ocen), sytuacyjnego (nagradzanie, karanie, instruowanie, organizowanie doświadczeń, wywoływanie antycypacji następstw zachowań społeczno-moralnych, przydzielania funkcji i ról społecznych), organizowania środowiska społecznego dzieci i samowychowania. Sposób wywierania wpływu zależy zaś od: 1) rodzica (wychowawcy), jako autorytetu; 2) aktualnego stanu rzeczy, od którego zależy zaspokajanie (lub też nie) aktualnych potrzeb dzieci, 3) otoczenia społecznego grupy rówieśniczej i jej opinii, 4) dziecka i jego potrzeb, poglądów, przekonań, postaw i ideałów. Realizacja procesu wychowania rodzinnego polega na umożliwieniu dziecku dokonywania wyboru pomiędzy zachowaniami o różnej wartości. Rola rodzica sprowadza się do sugerowania, inicjowania, wspierania, kierowania różnorodnymi elementami sytuacji, operując systemem nagród i kar, aby wyzwolić i utrwalić w dziecku pożądane wychowawczo formy aktywności oraz aby jego wybory były zgodne z ich oczekiwaniami.

W niniejszej pracy na potrzeby badań przyjęto – za Krzysztofem Konarzewskim (1987) – wielopoziomowość struktur regulacyjnych człowieka, wyróżniając dwa poziomy wzajemnie się dopełniające regulacji reaktywnej (czyli nawyki) i celowej (czyli celowe czynności człowieka i jego wiedzę). Autor, uwzględniając dwie strategie zmianotwórcze, tj. solowe i zespołowe oddziaływanie na jednostkę, wyróżnił dwie grupy metod wychowania: indywidualne i grupowe. Postępując według pierwszej, rodzic oddziałuje bezpośrednio na względnie izolowaną jednostkę. Gdy zaś stosuje drugą, rodzic wpływa na dziecko za pośrednictwem grupy – rodziny, której sam jest członkiem. Dlatego też autor dzieli metody wychowania na indywidualne (nagroda i kara, modelowania, zadaniowa i perswazja) i grupowe (odniesienia porównawczego, nacisku grupy, kształtowania systemu ról i norm społecznych, kulturowych wzorów życia), na których skupię się w dalszej części pracy.

N a g r a d z a n i e w y c h o w a w c z e może polegać na oficjalnym wyrażeniu aprobaty i wyróżnieniu wychowanka, na przydzieleniu mu określonej funkcji lub roli, na przyznawaniu mu dodatkowych przywilejów, wręczeniu prezentów, przyznawaniu godności honorowych lub wyróżnień symbolicznych. Nagradzanie o charakterze symbolicznym, które opiera się na uwewnętrznieniu, a więc interioryzacji pewnych wartości, odgrywa zupełnie inną rolę w wychowaniu niż nagradzanie o charakterze konkretnych gratyfikacji lub przywilejów. Dlatego w drugim wypadku cofnięcie nagród jest przyjmowane przez wychowanka jako kara. Nagradzanie wychowawcze powinno być stosowane możliwie w formach symbolicznych lub honorowych wszędzie, gdzie zachodzi potrzeba skłonienia wychowanka do określonej aktywności lub też utrwal-

nia jej. Musi ono opierać się na dobrym rozeznaniu w aktualnych motywacjach oraz indywidualnych możliwościach dziecka. Nagrody można podzielić na zewnętrzne (czyli w formie słownej, pochwały, gesty, materialne, pozwolenia, skupienie uwagi) i wewnętrzne (dziecko ma satysfakcję z dobrze wykonanej czynności, widzi korzyści i czuje wewnętrzne zadowolenie z tego, co oznacza, że jest zainteresowane i angażuje się w działanie). Nagradzanie należy stosować po wykonaniu zadania, a nie przed nim. Aby nagradzanie było skuteczne, nie może być zapowiedziane i należy nagradzać każdą poprawnie wykonaną czynność. Niewłaściwe nagradzanie może prowadzić do egoizmu, co utrudnia życie w rodzinie. Za właściwe kryterium stosowanych nagród można uznać wzrastającą pożądaną aktywność dziecka, zmierzającą do podejmowania nowych i trudniejszych zadań (Konarzewski, 1987; Łobocki, 2005; Mastalski, 2006).

Realizacja procesu wychowania rodzinnego nie może się obyć także bez k a r a - n i a wychowawczego, które zmierza do wprowadzenia wychowanka w stan napięcia spowodowany udaremnieniem jakichś jego motywów lub niespełnieniem jego oczekiwań. Funkcja wszystkich tego rodzaju zabiegów polega na zwalczaniu zachowań destrukcyjnych, obniżaniu prawdopodobieństwa występowania ich w przyszłości, a tym samym w tłumieniu niepożądanych wychowawczo dyspozycji psychicznych wychowanka. Karanie wychowawcze spełnia ponadto istotne funkcje orientacyjne, pozwalając wychowankowi ustalić, co dobre, a co złe oraz jakie wymagania stawia wychowawca. Okazuje się, że kary wywołują z reguły tendencję do unikania, czemu towarzyszy uczucie strachu. Nazbyt silne karanie lub stała przewaga kar w wychowaniu dziecka powoduje wykształcenie się stałej orientacji na zagrożenie, która z czasem czyni jednostkę niezdolną do działania nastawionego na pozytywne i odległe cele. Jednostki, w których wychowaniu przeważały kary, wykazują większą skłonność do kłamstwa, dogmatyzmu i uprzedzeń, a nawet agresji (Konarzewski, 1987; Łobocki, 2005; Mastalski, 2006). Okazuje się przy tym, że karanie takich zachowań, jak kłamstwo lub agresja, powoduje jedynie zmiany lub przeniesienia tych zachowań, rzadko natomiast ich zahamowanie. Kary są skuteczne w przypadku dzieci zachowujących się zazwyczaj pozytywnie. Kary u dzieci sprawiających trudności wychowawcze nie są efektywne. Skuteczności kary towarzyszy pewien rodzaj reakcji emocjonalnych. Kara jako sytuacja negatywna wywołuje: lęk, strach, ból, wstyd, poczucie winy, niepokój, depresję. Jeśli kara jest skuteczna, to wywołuje wstyd, a kara nieskuteczna powoduje złość, wrogość lub brak reakcji. Celem kary powinna być poprawa postępowania, dlatego winna budzić wiarę we własne możliwości. Jednak przed wykonaniem czynności dziecko trzeba zapoznać z konsekwencjami. Aby kara spełniała swoją funkcję, należy uwzględnić jej adekwatność do popełnionego czynu, wiek dziecka, motyw jego postępowania. Karanie nie może być czynnością stałą. Spełnia ona swoją rolę, gdy jest stosowana z krótkim komentarzem po określonej czynności, między karzącym a karanym istnieją pozytywne

relacje oraz dziecka są znane kryteria kary i przedmiot kary stanowi wartość dla niego (Konarzewski, 1987; Łobocki, 2005; Mastalski, 2006).

Karanie wychowawcze może polegać na udaremnianiu tych motywów wychowanka, z których wypływa karana aktywność bądź też jakieś inne motywy. W tym drugim wypadku zachodzi zwykle niebezpieczeństwo, że reakcje wychowanka będą się kształtować w sposób niewłaściwy. Kary cielesne lub nadmiernie surowe wywołują zwykle reakcje agresywne lub obronne. Drugim towarzyszą najczęściej stany lękowe, które słabiej mobilizują organizm. Przekroczenie pewnego poziomu lęku czyni jednostkę niezdolną do twórczego i konstruktywnego działania (Sikora, 2010). Zależność ta przemawia przeciwko stosowaniu kar polegających na użyciu przemocy i wywołujących stany zagrożenia, a więc głównie kar podważających poczucie osobistego bezpieczeństwa wychowanka. Karanie wychowawcze nigdy nie powinno prowadzić do trwałej dyskryminacji wychowanka, poniżania jego godności. Dziecko przed otrzymaniem kary powinno spotkać się z wyjaśnieniem przyczyn i sytuacji. Karanie może nastąpić dopiero po próbie przekonania wychowanka, iż postąpił niewłaściwie i zasługuje na nią. Najbardziej pożądane jest, aby kara stwarzała wychowankowi możliwość rekompensaty za wyrządzone zło i w takim wypadku kara raz poniesiona anuluje winę.

„Kary cielesne uważa się za najmniej skuteczne i niosące za sobą najbardziej krótkotrwałe efekty pozorne lub nawet często mijają się z celem, ponieważ mogą wyzwolić poczucie niepewności, niepokój, a nawet utrwalić upór, zawziętość oraz skłonności do kłamstwa” (Pecyna, 1998, s. 238-239). Karane w ten sposób dzieci mogą wykazywać pogłębienie zaburzeń zachowania, występuje poczucie ciągłego zagrożenia wywołujące trwałe lęki i głębokie urazy psychiczne. Mogą się pojawić różnego rodzaju kompleksy, poczucie osamotnienia, smutek, niewiara we własne siły, nieufność, zamykanie w sobie, chęć zemsty i agresja. Rygor wzmacnia agresywność. Agresja zaś wyzwolana pod wpływem kary u karanych osób bywa skierowana bądź na samych siebie, zamieniając się w autoagresję, bądź na wychowawców stosujących te kary. Dzieci rodziców agresywnych – według badań M. Nowak (2008) – w ich obecności są nieśmiałe. Natomiast stają się agresywne w stosunku do kolegów w szkole i na podwórku. Dzieci, które widziały agresję rodziców wobec siebie, przenoszą agresję poza dom rodzinny. Tolerowanie agresji wzmacnia ten sposób zachowania. Podobnie stosowanie surowych kar fizycznych, połączone z brakiem serdeczności, wykazuje znaczny związek z agresywnością (Mastalski, 2006). Bywa również i tak, że rodzice nie pozwalają na przejawianie agresji wobec nich samych, ale tolerują zachowania agresywne wobec kolegów i rodzeństwa (Nowak, 2008).

Celem nagradzania i karania jest pomaganie dzieciom w zdobywaniu umiejętności uczenia się. Mimo że mechanizmy oddziaływania wzmocnień negatywnych i pozytywnych nie są jednakowe, to jednak nie można kary i nagrody stosować w sposób izolowany. Im też towarzyszy objaśnienie.

Tłumaczenie, objaśnianie dziecku norm i zasad, błędów postępowania to *metoda słowna* (*perswazja*). Wyjaśnianie trudnych kwestii odbywa się na konkretnych przykładach. Wypowiedzi rodzica umieszczone są w „emocjonalnym tle”, tzn. głos mówiącego spokojny, stanowczy, kategoryczny, który musi jakby zestroić się ze stanem emocjonalnym wychowanka. Perswazja polega więc na tworzeniu i przekazywaniu dziecku komunikatów językowych w celu wywołania zmian w strukturach jego wiedzy. Oddziaływanie wychowawcze przebiega przede wszystkim w sytuacjach komunikacyjnych, które zachodzą między dwoma jednostkami połączonymi wspólnym językiem, sferą pozajęzykową. Jedną stroną jest nadawca wysyłający intencjonalne komunikaty, a drugą ich odbiorca. Aby zaszły zmiany pod wpływem perswazji, ważna jest aktywność umysłowa dziecka, żeby dostrzegło ono pożądane aspekty sytuacji (Konarzewski, 1987; Łobocki, 2005; Mastalski, 2006).

Poprzez aktywny udział dzieci w wypełnianiu zadań, obowiązków domowych realizujemy *metodę zadaniową*. Czynnikiem warunkującym efektywne wdrażanie dzieci do pracy jest stały przydział obowiązków domowych (z uwzględnieniem możliwości psychofizycznych dziecka), osobisty przykład rodziców angażujących się w czynności domowe. Celem stosowania tej metody jest uruchomienie i ukierunkowanie aktywności dziecka z pomocą stawianych mu zadań, których celem jest wywołanie wielostronnych zmian w strukturach jego wiedzy (Konarzewski, 1987; Łobocki, 2005; Mastalski, 2006).

W toku codziennego życia rodzice oddziałują na dziecko bezpośrednim przykładem własnym. Wówczas mówimy o *metodzie modelowania*, czyli uczenie się przez obserwację swoich rodziców. Dziecko wykonuje ruchy i wydaje dźwięki podobne do tych obserwowanych u modela, którym cały czas jest rodzic. Dzięki temu dziecko powiększa repertuar swoich umiejętności i podwyższa poczucie swojej wartości. Za pomocą tej metody można modyfikować u dziecka czynności poznawcze, językowe, oceny moralne, czynności motoryczne. Aby ta metoda była efektywna, czynności modela, jako autorytetu, muszą być dostosowane do wieku obserwatora. Im więcej modeli przejawia dane zachowania, tym szybciej będą one przyswojone przez dziecko. Skuteczność modelowania jest też zależna od motywacji zdaniowej wzbudzonej przez instrukcję bądź modela, oraz na ile obserwator – dziecko będzie zainteresowane znalezieniem rozwiązania.

Dziecko obserwując rodzica, jednocześnie się z nim porównuje. A zatem rodzice i inni członkowie rodziny są układem odniesienia dla dziecka, czyli konfrontuje się ono z na przykład autorytetem rodziny. Dziecko uczy się zachowań poprzez obserwacje i naśladowanie autorytetu. *Metoda odniesienia porównawczego* polega na tym, że rodzice rezygnują z bezpośredniego oddziaływania. Starają się ukształtować otoczenie rodzinne dziecka w taki sposób, aby wywierany przez nie wpływ prowadził do pożądanych zmian w samym podopiecznym. Stanowi ono dla członków grupy

sposób określania ich sytuacji, ponadto ma wpływ na dobór dróg postępowania w tych sytuacjach. Odniesienie porównawcze, jako rodzaj wpływu rodziców na dziecko, nie jest tak bardzo podatne na oddziaływania kogoś z zewnątrz. Rodzic, chcący zmienić wychowanka, powinien odnieść się do pozostałych członków jego rodziny. Na ich przykładzie może on pokazać zmiany, a możliwe, że jednostka również będzie chciała się im poddać (Konarzewski, 1987).

Członkowie rodziny współdziałają ze sobą dla osiągnięcia określonego celu. A zatem stosują wobec dziecka nacisk pochodzący z wnętrza rodziny (a nie tylko od jednego z rodziców). Stosowana jest więc przez każdego członka rodziny *metoda nacisku grupowego*. Właściwe funkcjonowanie jednego członka rodziny jest warunkiem poprawnego zachowania pozostałych osób. Nacisk przez członków rodziny jest stosowany, gdy na przykład dziecko pod jakimś względem odchodzi od wyznaczonej drogi postępowania. Rodzic musi skupić się na trzech obszarach. Po pierwsze – co zrobić, by nacisk rodziny kształtował w jednostce te cechy, które są pożądane. Po drugie, w jaki sposób sterować siłą danego nacisku oraz, po trzecie, jak sprawić, by nacisk rodziny był skierowany na dane dziecko (Konarzewski, 1987). Naciskiem są wszelkiego rodzaju wpływy rodziny na każdego jej członka, który pod jakimś względem odchodzi od oczekiwanego postępowania. Rodzice stosujący tę metodę powinni przemyśleć dwie kwestie. Po pierwsze, muszą skupić się na efektywnym postępowaniu wobec dziecka, aby kształtować w nim określone cechy, dobierając adekwatne środki oddziaływania. Po drugie, rodzice muszą obmyślić sytuacje wychowawcze, w których nacisk rodziny będzie skierowany na dziecko (Konarzewski, 1987).

Rodzice kontrolują zachowania członków rodziny i jej dzieci stosując *metodę ról i norm społecznych*. Rola w rodzinie stanowi wzorzec postępowania, którego oczekuje się od danej osoby. Za pośrednictwem systemu ról, czyli wzajemnych powiązanych oczekiwań, partnerzy kontrolują swoje zachowania. Nieprzebranie zadań wynikających z danej roli dyskryminuje jednostkę na rolę niższą, mniej ważną. W rodzinie można też wykreować sytuację, w której dzieci samodzielnie podejmują decyzje odnośnie do struktury lub ich funkcjonowania. W tej sytuacji rodzic nie narzuca dzieciom niczego. To dzieci podejmują decyzje, realizują je i przestrzegają. Rodzic może w stosunku do swoich dzieci przyjąć trzecią technikę, tj. nie narzuca i nie podzuca im rozwiązań, lecz pobudza dzieci do samodzielnej twórczości, uświadamiając im ich możliwości, a jednocześnie pokazuje im swoją wiarę w nich (Konarzewski, 1987). Rodzice uświadamiają sobie, iż elementy ich kultury są zapożyczone od rodzin (np. swoich macierzystych) lub stanowią zupełne *novum*, czyli rodzice wspólnie wymyślają i ustalają zasady funkcjonowania ich rodziny. Rodzic, wpływając na członków rodziny, stosuje którąś z poniższych technik. Pierwszą jest *technika arbitralnego stanowienia ról i norm*, polegająca na niesieniu pomocy członkom rodziny w realizacji ich ról społeczno-rodzinnych. Druga *technika to decyzje gru-*

powe – rodzinne, rodzic również proponuje rodzinie role i zasady współżycia społecznego, jednak nie narzuca ich. Jej członkowie znajdują się w sytuacji, dzięki której samodzielnie podejmują decyzje dotyczące struktury czy funkcjonowania swojej rodziny. Ostatnia, trzecia to technika pobudzania wynalazczości kulturowej. Rodzice nie narzucają i nie podrzucają rodzinie gotowych rozwiązań, lecz pobudzają jej członków do samodzielnego poszukiwania, do kreatywności. Rodzic musi sprawić, by uświadomili oni sobie swoje możliwości i zaczęli działać (Konarzewski, 1987).

Ostatnią metodą wychowania grupowego jest modyfikacja kulturowego wzoru życia i odnosi się ona do niektórych elementów kultury rodziny. A zatem techniki stosowane w poprzedniej metodzie (tj. arbitralnego stanowienia ról i norm, decyzji grupy i pobudzania wynalazczości) mogą być również stosowane przy tej metodzie. Rodzic jako wychowawca może zaproponować grupie modyfikację jakichś reguł lub wprowadzenie nowego elementu, który mógłby przeorganizować strukturę rodziny i stać się nowym ośrodkiem integracji. Może on również zaktywizować członków rodziny do wymyślenia czegoś nowego, co w bardzo dużym stopniu wpłynęłoby na jej funkcjonowanie (Konarzewski, 1987). Należy tutaj uświadomić sobie, iż elementy kultury rodziny mogą być zapożyczone od innej. Każdy z rodziców wnosi swoją wizję wyprowadzoną z domu rodzinnego. Elementy kultury rodziny mogą być zupełnie nowe, wspólnie wymyślone i ustalone przez jej członków. Rodzic może nieść pomoc, oferując dzieciom gotowe role.

Dziecko, obserwując zachowania swoich rodziców, naśladuje ich reakcje oraz ogólne tendencje i motywacje ich działania. Poprzez obserwację zachowań rodziców (nawet niewzmacnianych karami lub nagrodami) znaczące jest oddziaływanie ich wzorów osobowych na dzieci. Rodzina niekonfliktowa, w której wszyscy obdarzają się serdecznością, jest przestrzenią, w której dokonuje się prawidłowe profilowanie zachowań i postaw dzieci (Filipczuk, 1981; Łobocki, 2005; Mastalski, 2006).

Stosowane style i metody wychowania są uzależnione od wieku i rozwoju dziecka oraz właściwości i świadomości pedagogicznej rodziców, a także przyjętych przez nich postaw wychowania.

Postawy rodzicielskie

Niekiedy rodzice w sposób bezrefleksyjny przenoszą wzory wychowania wyniesione z domu rodzicielskiego na własną rodzinę. W zmienionych warunkach życia mogą one nie być kompatybilne ze współczesnością. Czasami rodzice wprowadzają do życia rodzinnego elementy, które są odwrotnością własnych doświadczeń lub też biernym powielaniem wzorów utrwalonych w świadomości, co może inicjować nowe trudne sytuacje (Izdebska, 1988).

Również przeżyte przez rodziców zawody i rozczarowania wzbudzają silną potrzebę uchronienia dziecka przed przykrymi doświadczeniami. Niniejsze intencje są dobre, ale skutki takich zachowań bywają nie najlepsze.

Duże znaczenie ma doświadczenie dorosłych w kształtowaniu stosunku dzieci do ludzi. Jeżeli rodzina stara się wpoić nieufność do ludzi, to albo jest ona przejmowana i deformuje życiową postawę dziecka, albo jest zasadniczo odrzucana, co w rezultacie rodzi łatwowierność, niesprzyjającą wyrobieniu sobie właściwego sądu o ludziach, narażającą na pomyłki i rozczarowania, często poważne w konsekwencjach.

Mowa jest tutaj o p o s t a w a c h r o d z i c ó w uważanych za czynnik, od którego w dużej mierze zależy rozwój dziecka i jego przyszłość. Termin „postawa” jest rozumiany jako skłonność do zachowywania się w stały sposób wobec określonego typu sytuacji (Sobol, 1995). Są to względnie trwałe dyspozycje związane z ocenianiem, reagowaniem na określone przedmioty i podmioty, przy czym możemy zaobserwować w zachowaniach jednostki pozytywny lub negatywny stosunek do przedmiotu (osoby, sytuacji) (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013).

Postawę rodziców traktuję jako ich stosunek do dziecka, odczuwanie go, myślenie o nim, zachowanie się werbalne i niewerbalne wobec niego. Maria B. Pecyna (1998) rozumie postawę rodzicielską jako „miłość rodzicielską”, „emocjonalny stosunek rodziców do dziecka”, który wywołuje u niego reakcję w postaci specyficznego zachowania się prawidłowego bądź zaburzonego. Za postawy rodziców M. Ziemska (1979a) przyjmuje utrwaloną, nabytą strukturę poznawczo-dążeniowo-efektywną, ukierunkowującą zachowanie się ich wobec dziecka. Podmiotem postawy rodzicielskiej są zatem rodzice, matka i ojciec. Natomiast ich przedmiotem dziecko lub zagadnienia wychowawcze związane z pełnieniem przez nich ról rodzicielskich (Płopa, 2005a). Joy P. Guilford eksponuje składnik emocjonalny postawy, który wyraża się pozytywną lub negatywną orientacją wobec czegoś (Rembowski, 1986). Ernest R. Hilgard przyjmuje za postawę wyrażanie gotowości do reagowania w specyficzny sposób na podobne sytuacje (Płopa, 2005b). Gordon Allport określa, że postawa eksponuje umysłowy i nerwowy stan gotowości, powstały na podstawie doświadczeń i wywierający wpływ na kierunek i dynamikę reakcji jednostki wobec charakterystycznych sytuacji (Płopa, 2005a).

Postawa, jako względnie trwałe ustosunkowanie się do rzeczy, osób i zjawisk, zawiera trzy komponenty. Są to: komponent behawioralny (czynność motoryczna lub werbalna), komponent emocjonalno-motywacyjny (miłość, nienawiść, czułość, oziębłość itp.) i komponent poznawczy (selekcja i organizacja odbieranych informacji). Przedmioty postawy mogą być bardzo różne (osoby, instytucje, normy moralne itp.), co pozwala wyróżnić m.in. postawę rodzicielską (Rembowski, 1979, s. 55).

Postawą rodzicielską możemy określić „całościową formę ustosunkowania się rodziców (osobno ojca, osobno matki) do dzieci, do zagadnień wychowawczych itp., ukształtowaną podczas pełnienia funkcji wychowawczej” (Rembowski, 1979, s. 55). Maria B. Pecyna

(1998) zwraca uwagę, iż termin „postawa rodzicielska” można stosować zamiennie z terminem „miłość rodzicielska”. Wywiera ona ogromny wpływ na dziecko, gdyż emocjonalny stosunek rodziców wyraża się w niemal każdym słowie, czynności związanej z pielęgniactwem i opieką, stanowi komponent każdego zabiegu wychowawczego.

Na potrzeby niniejszej pracy przyjmuję, że na postawy składają się komponenty: emocjonalny, poznawczy i działaniowy (Ziemska, 1973). Pierwszy z nich jest wyrażany słownie w formie poglądu na wychowanie i miłość do dziecka. Drugi przejawia się w czynnym wyrażaniu uczuć wobec dziecka i poglądach na jego temat. Trzeci zaś znajduje wyraz zarówno w wypowiedziach, jak i w zachowaniu przez swoisty rodzaj ekspresji, która im towarzyszy (Ziemska, 1979). W postawie rodzicielskiej może brakować któregoś z „komponentów”, każdy z nich może się dopiero kształtować lub zanikać, na przykład komponent myślowy może mieć charakter ogólny, a emocjonalny może być bardzo rozbudowany. Wówczas mamy do czynienia z niepełnymi postawami rodzicielskimi. Postawa rodzicielska nie jest więc tylko mniemaniem o dziecku, ale zawiera ładunek uczuciowy, który wyznacza działanie w stosunku do niego. Postawa rodzica wobec dziecka obejmuje trwałą tendencję do pozytywnego lub negatywnego wartościowania dziecka, wynikająca z emocji, wiedzy i doświadczeń na temat jego wychowania. Postawa ta wyraża się w postaci myślowej, czynnej, uczuciowej.

Cechą charakterystyczną postaw, szczególnie rodzicielskich, jest ich plastyczność. Mogą być one w różnym stopniu utrwalone, zorganizowane i podlegają przemianom wraz ze zmieniającym się ich dzieckiem, przechodzącym przez różne fazy rozwoju. Jest to uwarunkowane jakością i stopniem dawania mu swobody oraz form dozoru, odpowiednio do fazy, w jakiej się ono znajduje (Ziemska, 1979a).

Można wyróżnić – za E.B. Hurlock (1985) – czynniki będące źródłem postaw rodzicielskich, tj.:

1. Wyobrażenie „wymarzonego dziecka”, wytworzone, zanim ono się urodziło, wynikające z pragnień rodziców. Gdy dziecko zawiedzie ich oczekiwania, są oni rozczarowani, co sprzyja rozwijaniu postawy odrzucającej je.
2. Wcześniejsze doświadczenia z dziećmi.
3. Przyjęty w danym kręgu kulturowym pogląd, na temat najskuteczniejszych metod wychowawczych.
4. Rodzice, którym rodzicielstwo sprawia radość, co przyczynia się do ich szczęścia, oraz przejawiają życzliwe postawy w stosunku do swoich dzieci.
5. Gdy rodzice sądzą, że potrafią wypełnić swoją rolę, to wówczas ich postawy są o wiele właściwsze. Gdy zaś uważają, iż nie podołają zadaniom, to czują się niepewni w roli rodzica.
6. Rodzice zadowoleni z płci, liczby i cech ich dzieci wykazują bardziej pozytywne postawy.

7. Zdolność i gotowość przystosowania się do modelu życia skoncentrowanego na rodzinie.
8. Jeżeli rodzice chcieli mieć dziecko, aby utrzymać zachwiane małżeństwo i jeżeli to nie pomogło, postawa wobec dziecka będzie o wiele mniej przychylna, niż gdyby pragnęli dziecka, aby zwiększyć swoje zadowolenie z małżeństwa.
9. Stosunek dzieci do rodziców zależy od postawy rodziców wobec nich.

Wiele czynników kształtuje postawy rodzicielskie, na przykład: potrzeby, informacje o przedmiotach postaw, oddziaływanie środowiska społecznego, cechy osobowości, traumatyczne doświadczenia, procesy emocjonalne, wpływ wczesnych doświadczeń, uwarunkowania podmiotowe rodziców, jakość związku małżeńskiego rodziców dziecka, czynniki tkwiące w nim samym (Plopa, 2005a).

Postawy matki i ojca mogą być właściwe, czyli „zdrowe”, stwarzające odpowiednie warunki psychospołeczne dla prawidłowego rozwoju dziecka. Bywają one też niewłaściwe, „chorobotwórcze”, wpływające ujemnie na kształtowanie się jego osobowości. Postawy rodzicielskie wywierają głęboki wpływ na dziecko, ponieważ emocjonalny stosunek rodziców wyraża się w każdym słowie skierowanym do niego, w każdej czynności i opiece nad nim. Stanowią także komponent każdego zabiegu wychowawczego. Względnie trwałe nastawienie emocjonalne, którym przepojone jest postępowanie rodziców, wywołuje u niego reakcję w postaci specyficznego zachowania się. Można wyróżnić różne typy takich względnie trwałych nastawień emocjonalnych wobec dziecka, czyli postaw rodzicielskich (Ziemska, 1979b).

Dobre stosunki między obojgiem rodziców kształtują u dziecka poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa, które ułatwia rozwinięcie jego ambicji, planów na przyszłość i społecznego zaangażowania.

Obojętny stosunek rodziców jest z reguły przyczyną stosowania niekonsekwentnej i chaotycznej dyscypliny, która ma destrukcyjny wpływ na rozwój osobowości dziecka. Tacy rodzice najczęściej mają trudności we własnym życiu uczuciowym, dlatego też mają problem w doradzaniu dzieciom. Rodzice, którzy z dnia na dzień aprobują lub dezaprobuje zachowania dziecka, wprowadzają zamieszanie, co potęguje niepewność uczuciową dziecka i przeszkadza w rozwoju zdrowej, dobrze scalonej osobowości. Na skutek sprzecznej, nieprzyjaznej i niezdecydowanej postawy powstają u dzieci uczucia wrogości i uprzedzenia.

Rozsądna, czujna, konsekwentna i wymagająca, a jednocześnie wyrozumiała miłość jest podstawowym warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka.

Brak czułości, miłości, pozytywnych wzorców prowadzi do postawy wrogości, a czasem agresji. Powstawaniu agresywnego zachowania sprzyja styl wychowania charakteryzujący się wrogością, brakiem akceptacji dziecka oraz wysokim stopniem kontroli jego zachowania.

Pierwsze próby sklasyfikowania postaw rodzicielskich podjęła M. Kenworthy, wprowadzając dwa przeciwstawne typy postaw rodzicielskich – odrzucenia i nadmiernej opieki (Rembowski, 1972). L. Kanner w 1937 roku wyodrębnił cztery typy postaw rodzicielskich, są to: akceptacja i miłość, jawne odrzucenie, perfekcjonizm oraz przesadna opiekuńczość (Przetacznik-Gierowska, 2004).

W wyniku dalszych badań nad zachowaniem się rodziców wobec dzieci powstało wiele nowych typologii postaw rodzicielskich. I tak, E.S. Schaefer dokonał podziału postaw na ogólne: pozytywne (miłość i akceptacja) i negatywne (wrogość i odrzucenie) oraz szczegółowe, związane z zaspakajaniem potrzeb dziecka w szczególnych okresach jego rozwoju. Postawa miłości wiąże się z okazywaniem dziecku czułości i ciepłości, natomiast postawa akceptacji – w aprobacie zachowań dziecka, pomaganie mu w działaniu, darzenie go rozumną swobodą. Postawy miłości i akceptacji kształtują u dziecka poczucie bezpieczeństwa, zdolności do podejmowania samodzielnych decyzji, zapewniają prawidłowy moralny i społeczny rozwój (Rembowski, 1979).

Dostrzegamy więc w tych typologiach, że u źródeł postawy rodziców wobec dziecka

leży jego akceptacja lub odrzucenie. Dziecko akceptowane jest traktowane ciepło, częściej nagradzane, mniej karane i mniej kontrolowane. Dziecko odrzucone emocjonalnie jest traktowane surowo, częściej karane, często i ciągle upominane i kontrolowane. Wzrasta ono w atmosferze upośledzenia i kształtuje się w nim poczucie gorszej inności i towarzysząca mu samoświadomość dewiacyjna. Na tym podłożu wyrastają uczucia wrogości do innych, postawy agresywne i niska samoocena. Dzieci odrzucone łatwo podlegają demoralizacji, gdyż szukając kontaktów zastępczych, zbliżają się do kolegów z paczek przestępczych (Maciaszkowa, 1975, s. 58).

„Można powiedzieć, że wskaźnikami prawidłowych stosunków między rodzicami a dziećmi są: samopoczucie dzieci, przekonanie o miłości rodziców do nich, samoocena znajdująca wsparcie w akceptacji dziecka przez rodziców, postawy dzieci wobec innych ludzi spoza kręgu rodzinnego” (Maciaszkowa, 1975, s. 58).

Różne sposoby wyrażania uczucia i ich konsekwencje ukazują również H. Izdebska (1988). Nadmierna koncentracja uczuciowa prowadzi do powstawania postawy chorobliwej opiekuńczości, przewrażliwienia na punkcie dziecka, niepotrzebnego chronienia go, oszczędzania, gotowości do poświęcenia się, nieprzywiązywania wagi do podziału na prawa i obowiązki dziecka. Samodzielność dziecka i jego dojrzałość społeczna nie rozwijają się w stopniu dostatecznym. Także w innych dziedzinach obserwuje się znacznie powolniejszy lub nawet zahamowany rozwój dziecka. Ma ono zaniżone wyobrażenia o swoich możliwościach, jest onieśmielone, szybko się męczy i nudzi, niechętnie zabiera głos, brak mu zaangażowania w pracę, którą trzeba wykonać samodzielnie, brak mu zdolności organizatorskich, brak mu wyobraźni, ma problemy w kontaktach z rówieśnikami, nie potrafi z nimi współdziałać. Dziecko nieuczestniczące w pracach na rzecz rodziny nie nabywa niezbędnych w dalszym życiu umiejętności, oczekuje na

świadczenia innych. Jest utwierdzone w przekonaniu, że otoczenie ma wobec niego liczne obowiązki, natomiast samo nie odczuwa potrzeby robienia czegokolwiek dla innych. W miarę dorastania, coraz silniej przejawia postawę konsumpcyjną, jest stawiane na „branie” i „korzystanie”. Wszystkie wymienione cechy zostały wyuczone u dziecka w procesie rozwoju i wychowania.

Wyolbrzymione, błędnie interpretowane poczucie odpowiedzialności za dziecko – zdaniem H. Izdebskiej (1988) – prowadzi do ustawicznego czuwania nad dzieckiem, maksymalnego ograniczenia jego swobody, braku zaufania, uciążliwego kontrolowania, wtrącania się do nawet drobnych spraw, ciągłego przestrzegania i pouczenia. U dziecka wcześniej wykształcają się mechanizmy obronne, zaczynają się kłamstwa i ukrywanie problemów przed rodzicami. Nadmierna kuratela i ciągłe zakazy prowadzą do sprzeciwu, a nawet drastycznych form buntu. Dziecko coraz bardziej zamyka się w sobie, unika kontaktów z rodzicami, dochodzi do rozluźnienia więzi z domem. Natomiast dzieci z takich domów tracą poczucie własnej wartości, stają się podatne na wszelkie wpływy albo starają się jak najszybciej opuścić dom rodzinny. Postawy i metody oddziaływania na dziecko mogą być źródłem różnych wypaczeń charakterologicznych: od rodziców przejmują się cechy takie jak podejrzliwość, nieufność, złośliwość, despotyzm.

Nieuwzględnianie zachodzącego procesu wzrostu dziecka prowadzi do infantylizacji procesu wychowania, co wynika z przeświadczenia rodziców, że dziecko jest ciągle małe, bezradne i bezbronne. Nie jest brane pod uwagę, że wraz z upływem lat możliwości i umiejętności wzrastają i należy tylko wspomagać i rozwijać u dziecka zaradność, samodzielność, poczucie odpowiedzialności za własne bezpieczeństwo, własne postępowanie. Często młody człowiek nie potrafi wyzwolić się psychicznie z ciężącej na nim atmosfery „dziecięcości” i musi pokonać wiele trudności na początku swojej samodzielnej drogi życiowej.

„Ogólnie można powiedzieć, że brak umiaru w sposobie wyrażania uczuć stanowi bogate źródło błędów i nieprawidłowości w wychowaniu rodzinnym” (Izdebska, 1988, s. 49). Wymienione trzy rodzaje popełnianych błędów wychowawczych wiążą się z uczuciowym stosunkiem do dziecka. Towarzyszą im:

- a) brak przemyślanej koncepcji czy linii wychowawczego postępowania – wynika z tego rażący brak konsekwencji, miotanie się od nadmiernej pobłażliwości i ustępstw do przesadnej surowości, a nawet drastycznych form reagowania na zachowanie dziecka (stosowanie kar fizycznych często pod wpływem zdenerwowania, ubliżanie dziecku, przeklinanie),
- b) stwarzanie dziecku uprzywilejowanej sytuacji w rodzinie,
- c) wspieranie dziecka w sytuacjach, które wymagają przede wszystkim jego własnych wysiłków i starań.

Maria Ziemska (1973) wyodrębniła postawy prawidłowe (akceptację, współdziałanie, rozumną swobodę, uznanie praw dziecka) oraz nieprawidłowe, czyli o zaburzonym

kontakcie z dzieckiem (nadmierne ochranianie, nadmierne wymagania, odrzucenie, unikanie kontaktu z dzieckiem).

Jest to najbardziej popularna typologia w literaturze naukowej. Ponieważ uwzględniam ją w prowadzonych badaniach własnych, dlatego dokładnie ją przeanalizuję. Postawy właściwe i niewłaściwe tworzą przeciwstawne pary. Tak więc akceptacji podporządkowane jest odtrącenie, współdziałaniu – unikanie, rozumnej swobodzie – nadmierne ochranianie, a uznaniu praw – zbytne wymaganie, zmuszanie, korygowanie. Wyodrębniamy postawy rodzicielskie charakteryzujące się nadmiernym dystansem uczuciowym oraz nadmierną koncentracją uczuć na dziecku, a także postawy dominacji i uległości rodziców.

Rodzice o postawach pozytywnych, prawidłowych wykazują zaufanie do swoich dzieci. One zaś bardzo wcześnie reprezentują systemy wartości obowiązujące w rodzinie. Postawy te występują w różnym nasileniu, współwystępują ze sobą i harmonijnie współdziałają. Rodzice akceptują swoje dziecko, współdziałają z nim, darzą je zaufaniem i swobodą. Poznają jego prawa i miejsce w rodzinie bez przeceniania lub niedoceniania jego roli. Wykazują zaufanie do swojego dziecka, bardzo wcześnie prezentują mu systemy wartości obowiązujące w rodzinie oraz zasady postępowania, które konsekwentnie przestrzegają. Zostawiają mu dużo swobody, podtrzymują jego tendencję do samodzielności, pomagają, gdy o to prosi. Stosują wspólny system dyscyplinarny oparty na akceptowanych przez dziecko zasadach postępowania (Ziemska, 1973).

Rodzice o postawie akceptacji okazują dziecku bliskie, serdeczne uczucia. Lubią swoje dziecko i nie ukrywają tego przed nim. Kontakt z nim jest dla nich przyjemnością i daje zadowolenie. Chwalą je i jawnie je aprobują. Kiedy jest niegrzeczne, dają mu do zrozumienia, że jego zachowanie jest naganne, a nie ono. Starają się poznać jego potrzeby i zaspokoić je. Pozwalają na uczuciową niezależność, dają poczucie bezpieczeństwa i zadowolenia z własnego istnienia. Postawa akceptacji polega na przyjmowaniu dziecka takim, jakim ono jest, ze wszystkimi jego zaletami i wadami. Nie oznacza bezkrytycznego stosunku do dziecka, lecz wysoki stopień empatii i tolerancji, ułatwiający zrozumienie indywidualnych jego potrzeb. Rodzice akceptujący dziecko ufają mu, troszczą się o nie i okazują mu swoje uczucia, martwią się, gdy jest smutne, przejmują się jego sprawami, wtajemniczają je w swoje plany oraz interesują się jego poczynaniami i dążeniami. Nie dają mu nigdy do zrozumienia, że może być dla nich ciężarem lub w czymkolwiek im przeszkadza (Ziemska, 1973).

Postawa współdziałania polega na wyjaśnianiu wątpliwości, spokojnym odpowiadaniu na pytania i próbach kierowania zachowaniami dziecka. Rodzice wyrażają aktywność w kontaktach z dzieckiem, a wymiana uwag i doświadczeń sprawia im dużą przyjemność. Postawa współdziałania wyraża się w stałej gotowości rodziców do uczestniczenia w życiu dziecka, do udziału w jego zajęciach. Współdziałanie nie ma

charakteru natarczywego wtrącania się we wszystkie czynności dziecka i pilnowania go na każdym kroku. Rodzice dają do zrozumienia, że w każdej chwili może ono na nich liczyć, że są gotowi poświęcić mu swój wolny czas i zająć się jego sprawami. Dziecko odpowiednio do swoich możliwości jest angażowane w zajęcia i sprawy domowe. Wspólnie wykonują wiele czynności. Postawa współdziałania wzbudza w dziecku ufność wobec rodziców. Ono chętnie korzysta z ich pomocy i zwraca się do nich o radę. Potrafi troszczyć się nie tylko o siebie, ale i o innych. Jest zdolne do współdziałania, wytrwałe i zadowolone z rezultatów własnego działania.

Postawa rozumnej swobody rodziców pozostawia dziecku możliwość własnej inicjatywy i aktywności. W mniejszym stopniu rodzice twórczych drugo- i trzecioklasistów przejawiają postawę rozumnej swobody i uznania praw dziecka. Rodzice pozostawiają dziecku pole do własnej inicjatywy, aktywności i indywidualności. Kierują jego postępowaniem poprzez wysuwanie sugestii, wyjaśnianie i tłumaczenie. Postawa „rozumnej swobody” polega na pozostawieniu dziecku przestrzeni do własnej inicjatywy i aktywności. Jej zakres staje się wraz z wiekiem coraz szerszy, gdyż dziecko nawiązuje wiele kontaktów społecznych z osobami spoza środowiska rodzinnego. Nie są dziecku ograniczane kontakty, rodzice dyskretnie je tylko nadzorują. Stwarza się mu warunki sprzyjające rozwojowi samodzielności i odpowiedzialności za własne postępowanie. „Gdy rodzice darzą dziecko zaufaniem i swobodą, może być ono zdolne do współdziałania z rówieśnikami, uspołecznione, pomysłowe, bystre, trzeźwe, w miarę pewne siebie, łatwo przystosowujące się do różnych sytuacji społecznych. Może przejawiać dążenie do pokonywania różnych przeszkód, kończenia czynności rozpoczętych, spełniania różnych zadań” (Ziemska, 1973, s. 68).

Postawa uznania praw dziecka. Rodzice kierują postępowaniem dziecka poprzez wysuwanie sugestii, wyjaśnianie i tłumaczenia. Zachodzi zależność między poziomem myślenia dywergencyjnego a uznaniem praw dziecka przez matkę i współdziałaniem z jej strony; również opisana ocena postawy pozostaje w związku z poziomem myślenia dywergencyjnego. Im korzystniejsza postawa, tym wyższy poziom tegoż myślenia. Rodzice traktują dziecko jako równouprawnionego członka rodziny, dopuszczając je, w miarę jak wzrasta, do coraz szerszego kręgu spraw, w których współdecyduje i uczestniczy. Uznanie praw dziecka łączy się z poszanowaniem jego indywidualności, co wyraża się w toku działalności wychowawczej stawianiem takich wymagań, jakim dziecko potrafi sprostać. Unika się nadmiaru sytuacji mogących wywołać zbędne frustracje, zwłaszcza, jeżeli dziecko nie jest na nie zbyt odporne. Poszanowanie indywidualnych cech dziecka przejawia się w delikatnym, taktownym postępowaniu z nim w sytuacjach życia codziennego, w tendencji do rozwijania jego specjalnych zainteresowań i uzdolnień oraz potrzeb uczuciowych i społecznych. Postawa uznania praw dziecka gratyfikuje więc potrzebę szacunku, do czego nie przyczyniają się nadmierne wymagania, korygowanie i krytyka. Postawa uznająca prawa

dziecka w rodzinie kształtuje u niego lojalność i solidarność z innymi członkami rodziny. Nie jest ono uzależnione od rodziców i nie musi zawsze na nich polegać, wykazuje się własną inicjatywą.

Postawy negatywne wpływają zaś na kształtowanie się zachowania dziecka agresywnego, kłótliwego lub zahamowanie rozwoju uczuć wyższych. Dziecko bywa zastraszone, bezradne w napotkanych sytuacjach, trudno dostosowuje się do nowych warunków, co może prowadzić do reakcji nerwicowych, choroby sierocej, częściowego lub całkowitego zahamowania rozwoju uczuć wyższych oraz niezdolności do nawiązywania trwałych więzi uczuciowych. Może być niezdolne do obiektywnych ocen, nastawione antagonistycznie, niewytrwale i niekoncentrujące się na nauce, nieufne, bojaźliwe lub wchodzące w konflikty. W konsekwencji prowadzi to do opóźnienia lub bierności dojrzałości emocjonalnej i społecznej. W wyniku takiego postępowania rodziców dziecko może również przejawiać zachowania, takie jak: nadmierna pewność siebie, zarozumialstwo, awanturniczość, egoistyczne i wymagające nastawienie. Natomiast gdy znajdzie się samo, bywa często niepewne, niespokojne i nieszczęśliwe. Do postaw negatywnych zaliczamy – za Ziemską – postawy unikania, nadmiernie chroniącą, wymagającą, odtrącającą (Ziemska, 1973).

Postawę unikania charakteryzuje ubogi stosunek uczuciowy lub obojętność między rodzicami a dzieckiem, czego też nie zaobserwowano u badanych. W skrajnych przypadkach rodzice w ogóle nie dbają o dziecko, nie zaspokajają nawet jego podstawowych potrzeb materialnych. Przy niskim poziomie materialnym i kulturalnym rodziców dziecko wałęsa się po ulicy, szuka schronienia u kolegów, sąsiadów. Postawa unikająca może przybierać mniej skrajne formy. Dziecko ma wtedy pozornie zapewnioną bardzo dobrą opiekę, rodzice nie szczędzą pieniędzy na stworzenie mu jak najlepszych warunków do zabawy czy nauki. Równocześnie jednak rodzice rzadko znajdują czas dla dziecka, unikają kontaktów z nim, mają swoje własne sprawy i żyją w swoim świecie. Charakterystyczny jest chłód uczuciowy, zaniedbywanie bezpośrednich oddziaływań wychowawczych w codziennym kontakcie. Postawa unikająca może doprowadzić do niestałości uczuciowej oraz niezdolności do nawiązywania trwałych więzi uczuciowych u dziecka. Dziewczyny nawiązują przelotne tylko znajomości, ciągle oczekując na prawdziwą miłość. Dzieci te są niestałe w swych planach, nastawione do życia antagonistycznie, lubią się przechwalać, nie potrafią oceniać obiektywnie. Takie dzieci są na ogół w ciągłych konfliktach ze szkołą i rodzicami, są niezdolne do wytrwałości i koncentracji w nauce. Mogą być nieufne, bojaźliwe, przejawiać lżejsze objawy wykołajenia. Dzieci takie mogą mieć tendencję do zamachów samobójczych i samookaleczeń. Postawę tę charakteryzuje obojętność uczuciowa rodziców. Obcowanie z dzieckiem nie sprawia im przyjemności, a czasem bywa odczuwane jako trudne. Kontakt z dzieckiem jest luźny albo pozornie dobry i maskowany obdarzaniem prezentami, jest to pozorne zaspokajanie jego potrzeb.

Postawa nadmiernie chroniąca obejmuje koncentrację na dziecku, które jest traktowane jak ideał. Często odsuwane jest ono od kontaktów z rówieśnikami. Jest przedmiotem stałej kontroli i bardzo czulej opieki. Rodzice zaspokajają wszystkie pragnienia swojej pociechy, ustępują mu, wyręczają je, ograniczają ruch i swobodę, co powoduje u niego brak samodzielności. Wśród postaw rodziców wobec twórczych dzieci nie występuje postawa nadmiernie chroniąca je, czyli postępowanie ograniczające samodzielność i poczucie autonomii dziecka, co potwierdzają badania prowadzone przez Donalda W. MacKinnona (1978). Postawa nadmiernie chroniąca może być powodem opóźnienia dojrzałości emocjonalnej i społecznej u dziecka. Podejście do dziecka jest wtedy bezkrytyczne, a ono samo jest uważane za wzór doskonałości. Może przejawiać brak inicjatywy, ustępliwość, bierność, przeważnie jest w dużej mierze zależne od matki. Charakteryzuje je egoizm, zarozumiałstwo i wygórowana pewność siebie. Może też tyranizować matkę, która jest wobec niego bezkrytyczna i uległa. Jest awanturnicze i egoistyczne, lecz gdy jest samo, bywa niepewne, niespokojne i nieszczerliwe (Ziemska, 1973).

Przy postawie odtrącającej rodzice stwarzają dystans uczuciowy. Dominują nad dzieckiem, otwarcie je krytykują, nie dopuszczają do głosu, okazują jawną wrogość. Stosują surowe kary, mają wobec dziecka represyjne żądania. Czasem postępują z dzieckiem brutalnie i znęcają się nad nim. Jest ono dla nich ciężarem, przeszkodą w spełnianiu osobistych planów i wzbudzają jego niechęć. Nie lubią dziecka, zaniedbują je, często opiekę nad dzieckiem powierzają innym osobom bądź instytucjom. Dziecko w takich sytuacjach jest nieposłuszne i agresywne. Rozwój uczuć wyższych jest u niego na niskim poziomie. Wykazuje zachowania antyspołeczne. Jest kłótlive, gniewne. Czasem bywa niezaradne życiowo, a przy nagłym odrzuceniu może wykazywać zaburzenia nerwicowe.

Rodzice o postawie nadmiernie wymagającej mają wysokie aspiracje w stosunku do dziecka, chcą je ukształtować według wzorca, nie licząc się z jego realnymi zdolnościami i możliwościami. Rodzice z góry zakładają dostosowanie się dziecka do stawianych wymagań. Znajduje się ono pod presją dorównania ideałowi. Rodzice narzucają autorytet, rządzą dzieckiem, nie przyznają prawa do samodzielności i odpowiedzialności za swoje postępowanie, ograniczają swobodę i aktywność poprzez narzucanie, zmuszanie, nagany, stosowanie sztywnych reguł. Są bardzo krytyczni, ciągle oceniają, wyrażają dezaprobatę i gniew. Dziecko traktowane jest z pozycji autorytetu, bez uznania jego praw, jako równych członków w rodzinie, i poszanowania indywidualności. Nadmierny dystans uczuciowy wobec dziecka, niezaspokajający potrzeby życzliwych uczuć, przynależności i kontaktu z rodzicami, powoduje chorobę sierocą (dziecko może być sierotą we własnym domu, jak to zauważył Janusz Korczak) i w konsekwencji pociąga za sobą częściowe lub całkowite zahamowanie uczuć wyższych i niezdolność do trwałego przywiązania. Jak wynika z badań nad genezą zachowania się

agresywnego u dzieci, frustracja wywołana przez zaniedbanie czy odrzucenie powoduje gniew i agresję. Dystans uczuciowy w skrajnych postaciach prowadzi u starszych dzieci do typu zachowania aspołecznego, a nawet antyspołecznego (Ziemska, 1973). Postawy nadmiernie wymagająca, zmuszająca, korygująca wykształcają u dziecka brak wiary i pewności siebie, uległość, niepewność, przewrażliwienie i obsesję. U tych dzieci występują problemy z koncentracją, trudności szkolne i w przystosowaniu społecznym. Jeżeli dziecko potrafi się zbuntować i ma dobry kontakt z rówieśnikami, wpływ tej postawy ulega osłabieniu. Jedną z głównych potrzeb jest potrzeba godności i szacunku, zwana potrzebą uznania społecznego. Dziecko wyrabia sobie zdanie o sobie na podstawie sądów o nim innych ludzi, rodziców, rodzeństwa, grupy rówieśniczej, źle się więc czuje, jeśli jest stale lekceważone, traktowane niepoważnie, poniżane, nieustannie poprawiane i krytykowane.

Ważność postaw matki w rozwoju dziecka została już dawno i ogólnie przyjęta. B. Bettelheim wykazał, że rodzice, którzy rygorystycznie narzucają dziecku swą postawę, mogą powstrzymać dziecko w prawidłowym rozwoju ważnych funkcji, np. takich jak: czytanie, pisanie itp. Przykład ten wykazuje, że pewne ukryte postawy rodziców mogą mieć wielki wpływ na rozwój postaw dziecka. Wielu badaczy wykazało, że obiektywne pomiary postaw mogą dać dobry obraz ich rozległości i siły (Rembowski, 1978, s. 152).

Badania G. Mendeckiej (2003) dowodzą, że nadopiekuńczość rodziców zasila postawę odtwórczą dzieci, natomiast chroniąca postawa ojca przyczynia się do rozwoju zachowań heurystycznych, a chroniąca postawa matki przyczynia się do rozwoju zachowań algorytmicznych. Badania Elsmona nie ujawniają związku między postawami rodziców a potencjałem twórczym dzieci (Mendecka, 2003). Postawa negatywna – zdaniem M. Ziemskiej – ma duży wpływ na kształtowanie się u dziecka agresywności, nieposłuszeństwa, kłótniwości, kłamstwa oraz kradzieży. Może również doprowadzić do zahamowania rozwoju uczuć wyższych, do zachowań aspołecznych i w konsekwencji nawet zachowań antyspołecznych. Na skutek tych zahamowań mogą pojawić się trudności w przystosowaniu, zastraszanie, bezradność, czasami otyłość, a nawet pozory niedorozwoju, a przy nagłym odrzuceniu – także reakcje nerwicowe. Przy takiej postawie dziecko jest traktowane jako ciężar i rodzice nie mają żadnej przyjemności z opieki nad nim. Czasem poszukują zakładu, który uwolniłby ich od tej niewygody, ograniczającej ich swobodę, a oni mogliby zająć się na przykład robieniem kariery. Nie lubią dziecka i nie życzą go sobie, żywią wobec niego uczucie rozczarowania, zawodu i urazy. Opiekę nad nim uważają za odrażającą lub przekraczającą ich siły. Na postawę odrzucającą składają się takie komponenty, jak nieokazywanie uczuć pozytywnych, nawet demonstrowanie uczuć negatywnych, dezaprobata i otwarta krytyka dziecka, podejście dyktatorskie, niedopuszczające go do głosu, kierowanie dzieckiem za pomocą rozkazów, surowe kary, represywne żądania, zastraszanie, brutalne postępowanie z dzieckiem.

Rodzina i poszczególne jej jednostki (w tym dzieci) są względnie niezależnymi, otwartymi, ożywionymi i zdolnymi do rozwoju oraz ściśle powiązаныmi systemami (Tyszka, 2001). Związek między rodziną a rozwojem dzieci ma charakter interakcyjny. Istnieje wzajemna zależność między funkcjonowaniem a rozwojem rodziny i jednostki (Tyszka, 2003). Rodzina jest więc podstawowym środowiskiem życia człowieka. Dzięki niej kształtują się jego pozytywne i negatywne cechy. Ona jest dla dziecka wzorem do naśladowania, ma doniosłe znaczenie w jego kształtowaniu, wychowaniu i uspołecznieniu. Życie ludzkie od urodzenia aż do śmierci jest związane z rodziną. Człowiek „nie rodzi się – zdaniem H. Izdebskiej – zły czy dobry, nie przychodzi na świat z charakterem. Charakter wyraża się w postępowaniu opartym na zasadach moralnych i społecznych. Charakter człowieka wyrabia się, kształtuje w trakcie jego rozwoju, pod wpływem wychowania, pracy nad sobą, nabywanego doświadczenia życiowego” (Izdebska, 1961, s. 47). Rozwój dziecka (pod wieloma względami) będzie uzależniony od statusu rodziny (robotniczego, chłopskiego, inteligentnego i elitarnego), jej stanu ekonomicznego, układów stosunków pracy zawodowej członków rodziny, rozkładu władzy i autorytetów, co jest również uwarunkowane środowiskiem lokalnym (Izdebska, 1961; Mastalski, 2006; Sołowiej, 1983; Tyszka, 2003).

Na podstawie przestudiowanej literatury specjalistycznej przyjmuję za rodzinę związek monogamiczny, z którego wynikają pokrewieństwa. Rozróżniam rodziny jedno-, dwupokoleniowe i rozszerzone. Dla struktury rodziny są ważne czynniki ekonomiczne, społeczne i kulturowe. Dotychczasowe badania nie wykazały jednoznacznie, które dziecko z rodzeństwa jest bardziej twórcze, jaka jest najkorzystniejsza dla niego struktura rodziny i jej aspekty wychowawcze.

LOKALNA PRZESTRZEŃ ŚRODOWISKIEM ŻYCIA DZIECKA

Wymowa społeczności lokalnej

Dzieciństwo rozpatrujemy w kontekście środowiska, w którym dziecko twórcze żyje. Przyjmuję w podjętych tutaj eksploracjach, że środowisko lokalne będzie miało znaczenie dla rozwoju twórczości dzieci. Więcej, uważam, że im bogatsze środowisko lokalne, tym więcej jest dzieci i ludzi twórczych, co spróbuje uzasadnić dywagacjami teoretycznymi i eksploracyjnymi.

Pierwszą grupą społeczną, w której dokonuje się rozwój człowieka, jest rodzina i jej środowisko lokalne. Oprócz najbliższych środowisk dziecka (rodziny i szkoły) w rozwoju jego twórczości ważny jest kontekst społeczny i kulturalny otoczenia (Nęcka, 2001). Rodzina przekazuje mu miłość, obraz świata, społeczeństwa, do którego musi się przystosować. Działania dziecka w rodzinie i jej członków w środowisku są czynnikami kształtującymi pierwsze jego odruchy i reakcje.

Środowisko lokalne stwarza zaś rodzinie możliwości rozwoju jej członków. To środowisko „można określać mianem środowiska społecznego, środowiska terytorialnego, środowiska zamieszkania, czy środowiska miejscowego” (Matyjas, 2013, s. 57). W pedagogice społecznej dokonujący typologizacji środowisk uwzględniają różne kryteria, na przykład genezy, charakteru bodźców itp. Oprócz konwencjonalnych i tradycyjnych terminów (takich jak „środowisko lokalne”) pojawiły się w latach dziewięćdziesiątych XX wieku nowe (np. „mała ojczyzna”, „przestrzeń życia”, „świat lokalny”, „środowisko życia”, „ojcowizna”), które sygnalizują nowe myślenie, inne podejście, co wskazuje na zmieniającą się rzeczywistość i zachodzące w niej procesy (Matyjas, 2013). Pojęcie to ulegało ciągłej ewolucji i jest odpowiednikiem socjologicznego pojęcia środowiska życia (Marynowicz-Hetka, 2006).

Ś r o d o w i s k o jest traktowane jako zespół warunków, wśród których egzystuje podmiot, i czynników przekształcających jego osobowość, oddziałujących systematycznie i przez dłuższy czas. Stanowi zespół osobliwości przyrodniczych, kulturalnych i osobowych (Radlińska, 1961). Środowiskiem są te elementy otaczającej nas rzeczywistości,

działające inspirująco i powodujące określone reakcje (przeżycia, emocje). Jest to więc całokształt czynników, które nie należąc do organizmu, działają dla niego i określają lub współwyznaczają jego procesy życiowe. Aleksander Kamiński (1978) doprecyzował ten termin, zwracając uwagę, że w jego zakres wchodzi także kwestie wychowawcze, dlatego mówimy wówczas o środowisku wychowawczym, stanowiącym zespół celowo dobranych i kierunkowanych oddziaływań wychowawczych. Środowiskiem jest więc trwały układ elementów ważnych dla życia i zachowania się człowieka. Wyraża ono ścisły związek pomiędzy człowiekiem a światem, który go otacza, w którym ludzie żyją, działają i się rozwijają. Rzeczy i ludzie, pomiędzy którymi zachodzą określone stosunki, stanowią elementy środowiska.

Środowisko może być określone z różnych punktów widzenia, a tym samym mogą istnieć różne kryteria, zasady jego typologii (Radziewicz-Winnicki, 2008). Klasyfikując środowisko, przyjmuje się rodzaje czynników działających na osobę, albo cechy terytorialne. Uwzględniając rodzaje bodźców środowiskowych działających na podmiot, wyróżniamy na przykład trzy rodzaje środowisk: naturalne, społeczne i kulturowe, których tutaj nie omawiam ze względu na temat przewodni monografii i tego rozdziału (Radziewicz-Winnicki, 2008).

W tym rozdziale omówię środowisko lokalne, traktowane jako sieć osobistych powiązań, kontaktów grupowych, tradycji i wzorców zachowania, które powstają na konkretnym obszarze i w określonej sytuacji społeczno-gospodarczej. Bogactwo sieci i więzi społecznych, wytworzonych w procesie interakcji, umożliwia osiągnięcie poczucia wspólnych wartości, symboli, tradycji, przy równoczesnej świadomości odrębności i chęci współdziałania, jest to tzw. wspólnota lokalna.

Helena Radlińska traktuje środowisko jako „zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników kształtujących jej osobowość oddziałujących stale lub przez dłuższy czas”. Wśród składników środowiska wyróżnia „przyrodę, warunki bytu wytworzone przez pracę ludzką i stosunki pomiędzy ludźmi z nich wynikające. Osoby działające i reagujące na oddziaływanie różnorodnych czynników i wytwory ducha ludzkiego: wierzenia, naukę, literaturę, sztukę, przeżycia, nastawienia psychiczne” (Radlińska, 1961, s. 31). Do składników środowiska zalicza także przeszłość i teraźniejszość, które formują wyodrębniony, szczególny wymiar środowiska, tj. środowisko niewidzialne. Radlińska traktuje je jako najważniejsze z punktu widzenia wychowania. Środowisko niewidzialne obejmuje „pojęcia wierzenia, nastawienia uczuciowe, zwyczaje, stanowiące więź moralną grupy, jednostkę i podtrzymują jej siły lub ograniczają, gaszą jej dążenia” (Radlińska, 1961, s. 32). Przekształcanie warunków ludzkiego życia w zamyśle Radlińskiej, polega na usuwaniu niekorzystnych warunków rozwojowych i wzmacnianiu pozytywnych, co ma się opierać na siłach jednostki, grupy czy środowiska. Zadaniem staje się dynamizowanie owych sił, a więc wzmacnianie podmiotowości. Wśród wypowiedzi autorki, które akcentują wpływ środowiska na rozwój i działanie

człowieka, pojawiają się i te, które eksponują ów jednostkowy, subiektywny filtr, sprawiający, że elementy świata w niepowtarzalny sposób docierają i kształtują doświadczenia danej osoby (Radlińska, 1961, s. 32). W koncepcji środowiska Radlińskiej jest miejsce dla: 1) obiektywności struktury, a więc warunków bytu i subiektywności działającego podmiotu i 2) nadawania im znaczenia oraz 3) przekształcania ich przez działających ludzi (Radlińska, 1961, s. 33).

Społeczność lokalna jest podstawowym komponentem środowiska lokalnego. Należy ona do zbiorowości i grup terytorialnych, tzn. grup i zbiorowości, które charakteryzują się swoistym splotem stosunków społecznych i są zdolne zaspokajać swoje potrzeby, czyli są względnie samowystarczalne (Szczepański, 1972). A zatem zbiorowościami, grupami terytorialnymi są miasto, wieś, dzielnica, przedmieście, osiedle, region, naród, województwo czy powiat, a także jednostki administracyjne. Stosunki łączące bądź dzielące grupy terytorialne i zbiorowości mogą być różnego rodzaju, na przykład stosunki podrzędności lub nadrzędności, krzyżowanie się, cechy geograficzne zajmowanego terytorium, historyczno-społeczne dziedzictwo kultury.

Ś r o d o w i s k o l o k a l n e jest pojęciem określającym pewien typ ładu społecznego i pożądanego stanu zbiorowości ludzkiej, to całokształt czynników, które nie wchodząc w skład, działają na niego, wyznaczając proces jego rozwoju (Lepalczyk, Pilch, 1995).

W wyniku nasilania się procesu globalizacji, szybko postępującego procesu demokracji oraz humanizacji nauk społecznych pojawiły się próby nowego ujmowania środowiska lokalnego w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. W tym właśnie czasie świat traktowany był jako „globalna wioska”, za sprawą telewizji satelitarnej, Internetu. One stwarzają człowiekowi z każdego środowiska lokalnego szansę „bycia wszędzie” i w każdej chwili. Środowisko lokalne stanowi zatem nie tylko lokalną przestrzeń życia, ale i globalną, światową (Radziewicz-Winnicki, 2008).

Środowisko lokalne – zdaniem Tadeusza Pilcha (1995) – oprócz zbiorowości społecznej zamieszkującej niewielki, względnie zamknięty obszar, oznacza również cały system instytucji służących organizacji życia zbiorowego, takich jak: kościoł, szkoła, instytucje usługowe, urzędnia socjalne lub rekreacyjne oraz mechanizmy regulujące zachowania jednostkowe i stosunki międzyludzkie, a więc obyczajowość, normy moralne, autorytety i wzory zachowań. Można więc tu dostrzec takie wymiary środowiska, jak: terytorialny, demograficzny, instytucjonalny, kulturowy i regulacyjny. Tadeusz Pilch (1995, s. 156) wyraźnie rozszerzył zestaw elementów i cech środowiska lokalnego.

Natomiast Tadeusz Frąckowiak (2005), charakteryzując środowisko lokalne, zwraca uwagę na: ramy terytorialne i własną infrastrukturę materialno-instytucjonalną (np. instytucje i urzędnia edukacyjne, kulturowe, socjalne, usługowe itp.), grupy o charakterze wspólnotowym (z dominacją więzi osobowych, pokrewieństwa, sąsiedzkich, przyjacielskich) i stowarzyszenia (organizacje celowe, powołane do realizacji określo-

nych zadań), świadomość mieszkańców swej specyficznej lokalności i terytorialności, poczucie jedności i wspólnoty, normy regulujące życie zbiorowe, sytuacje losowe i trudne dla poszczególnych jednostek lub grup ludzi.

Wiesław Theiss przez środowisko lokalne rozumie

społeczność, która żyje na niewielkiej przestrzeni (od małej wsi po region geograficzny), a jego członkowie są skupieni wokół aprobowanych wartości, celów czy interesów. Tym, co wspólne i co łączy członków społeczności lokalnej, są m.in. kultura i jej dziedzictwo (tradycja, tożsamość, przynależność, lojalność wobec miejscowości czy terenu), formy życia społecznego (sąsiedztwo, solidarność miejscowa, patriotyzm lokalny wspólna biografia), miejscowe środowisko naturalne (przyroda, warunki geograficzne, krajobraz) (Theiss, 2001, s. 11-12).

To podejście jest nieco inne od wcześniejszych, w których autor koncentruje się na atrybutach społeczno-kulturowych środowiska, pomijając zaś wymiar instytucjonalny.

Określony teren geograficzny skupia ludzi w gronie oddziaływań miejscowej tradycji, kultury, różnych form życia społecznego oraz przyrody, co nazwiemy małą ojczyzną. W perspektywie pedagogiki społecznej pełni ona znaczącą rolę socjalizacyjno-edukacyjną dla wszystkich mieszkańców, a szczególnie dla dzieci. Najbardziej bliska „nowej” lokalności, formującej się w warunkach globalizującego się świata jest koncepcja „małych ojczyzn”. Środowisko lokalne stanowi więc *przestrzeń życia i edukacji dzieci*, budując tym samym środowisko wychowawcze. Z tych względów w pedagogice społecznej używane jest zamiast terminu „lokalne środowisko wychowawcze” pojęcie przestrzeni dzieci. To, co jest wspólne dla członków społeczności lokalnej, to kultura, jej dziedzictwo (czyli tradycje, tożsamość, przynależność, lojalność), formy życia (sąsiedztwo, patriotyzm lokalny, wspólne biografie), miejscowe środowisko naturalne (przyrodnicze, geograficzne) (Theiss, 2001). Mała ojczyzna skupia ludzi na określonym terenie geograficznym, w którym oddziałują specyficzne dla niego tradycje, kultura, zróżnicowane formy życia społecznego. Ta przestrzeń lokalna, zwana małą ojczyzną, pełni rolę socjalizacyjno-edukacyjną w stosunku do wszystkich jej mieszkańców, chociaż szczególnie wobec dzieci.

Tak więc środowisko lokalne (wsi, miasta) może być rozpatrywane jako przestrzeń życia człowieka, którą konstruują przestrzenie: fizyczna, społeczna, historyczna, symboliczna, psychologiczna, informatyczna, moralna i transcendentna. Rozwój cywilizacji i przeobrażeń społecznych przyczynia się do zmian powstających w obrębie każdej z tych przestrzeni (Przeclawska, Theiss, 1999). Zaznaczę, że przestrzeń jest czymś otwartym, konstruowanym, zawiera w swej strukturze i treści także wymiar globalny.

Przestrzeń, środowisko lokalne, mała ojczyzna stanowią zespół obiektywnych rozwojowych i wychowawczych, istniejących niezależnie i względnie stałych elementów struktury środowiska, które są źródłem określonych bodźców rozwojowych (Wroczyński, 1974). W przestrzeni lokalnej występują określone rodzaje więzi społecznych, traktowane jako zorganizowane systemy stosunków, instytucji,

środków kontroli społecznej, które skupiają jednostki, podgrupy i inne elementy składowe zbiorowości w całość zdolną do trwania i rozwoju. Florian Znaniecki (1928) dostrzegł planowe i celowe współdziałanie osób w danej zbiorowości. W środowisku lokalnym więzi społeczne kształtują się poprzez bezpośrednią bliskość jej członków, łączność psychiczną oraz postrzeganie obecności drugiego człowieka, a więc gotowość do nawiązywania więzi, utożsamianie się z innymi uczestnikami życia społecznego w danym środowisku (Lepalczyk, Pilch, 1995).

Wyróżniamy – za Januszem Surzykiewiczem (2011, s. 46) – podstawowe znaczenia „przestrzeni społecznej”, którymi są: terytorium (administracja), ramy planowania (planowanie społeczno-socjalne), czynnik sterowania (polityka), ramy interwencji (pedagogika społeczna, praca socjalna), obszar oddziaływania itp. (dzielnica, instytucja), środowisko życiowe (mieszkańców), zasoby (potencjał i źródła przezwyciężania trudności).

Natomiast za T. Pilchem (1995) wyodrębniamy kryteria społeczności lokalnej, do których zaliczamy: aprobującą świadomość uczestnictwa, zamierzone współdziałanie i poczucie wzajemnej niezbędności. Środowisko lokalne w dużej mierze wpływa na wychowanie i rozwój dzieci. Przyczyniają się do tego zarówno organizacje działające w danym środowisku lokalnym, jak i kultura oraz tradycja lokalna i działania z nią związane.

Równowaga między systemem społecznym a środowiskiem jest utrzymywana na zasadzie wartości kulturowych, ról społecznych, wzorów osobowości, reprezentowanych przez interakcje zachodzące w grupach i w instytucjach. Jeśli doskonalimy system wychowania, to musimy jednocześnie doskonalić funkcjonowanie wszystkich instytucji „wychowującego społeczeństwa”. Ponieważ proces wychowania jest jeden i niepodzielny, wychowanie organizowane w szkole nie może być w pełni efektywne, jeśli przeciwdziałają mu spreczne nastawienia i wpływy poza szkołą.

Środowisko lokalne odgrywa ogromną rolę w procesie wychowania oraz integracji człowieka. Ulega ono nieustannym zmianom i przekształceniom, czego przyczynami są: 1) rozluźnianie więzi międzyludzkich (wzrost wolności, swobody, niezależności jednostki), 2) narastająca anonimowość życia, 3) kultywowanie indywidualizmu, zanik instytucji sąsiedztwa, 4) utrata kontroli społecznej (brak nacisku opinii publicznej), 5) deprecjacja społeczna znaczenia instytucji zbiorowych i autorytetów (Radziejewicz-Winnicki, 2008). Warunki „środowiskowe wpływają organizująco na postępowanie ludzi, na ich działanie, wyznaczają ramy przestrzenne i narzucają konieczność przystosowania się do istniejących możliwości” (Jakowicka, 1979, s. 71). Następuje wzajemne oddziaływanie „ludzi i terytorium, a wzorce tych oddziaływań zmieniają się pod wpływem rozwoju sił produkcyjnych, postępu technicznego, zmian w stosunkach produkcji” (Jakowicka, 1979, s. 71).

Pożądane dziedziny aktywności społeczności lokalnej związane z realizacją celów kształcenia, wychowania i opieki można sprowadzić do pięciu kategorii, tj. do aktywności: poznawczej (nauki), kreatywnej, rekreacyjnej, społecznie użytecznej, opiekuńczej (Lepalczyk, Pilch, 1995; Radziewicz-Winnicki, 2008).

W życiu człowiek nieustannie porusza się w przestrzeni społecznej. To, kim jest, zależy od wzajemnych relacji rodziny, kręgów przyjaciół, szkoły czy zakładu pracy. Często okazuje się, że społeczność lokalna łączy ludzi od urodzin do śmierci. Jednocześnie jest najbardziej trwałym i uniwersalnym elementem naszego otoczenia (struktury społecznej). Tak rozumianą więź i miejsce, w którym tradycja spotyka się ze współczesnością, zwykliśmy określać mianem *małej ojczyzny* (Theiss, 1996), dającej poczucie siły i odpowiedzialności, przygotowując i umożliwiając zmianę istniejącej rzeczywistości. Poczucie wspólnoty z miejscem zamieszkania stwarza szansę na jego przekształcenie, na rozwój oparty przede wszystkim na własnych możliwościach. Nasz sukces indywidualny jest więc zakorzeniony we wspólnocie lokalnej, w której żyjemy i działamy. Koncepcja małych ojczyzn jest najbardziej adekwatna w formułującej się globalizacji świata, najdobitniej odzwierciedla jej konstytutywny atrybut. Społeczna przestrzeń nie jest gotową konstrukcją, lecz tworzoną w relacjach i interakcjach zachodzących pomiędzy środowiskiem życiowym a społecznymi dobrami i strukturami w określonych miejscach (Radziewicz-Winnicki, 2008).

Jak wynika z powyższych rozważań, tradycyjne pojmowanie środowiska jako struktury terytorialnej jest wypełnione określoną przestrzenią wzbogaconą kręgami rodzinnymi, szkolnymi, sąsiedzkimi. Każdy podmiot, żyjąc w tym środowisku, kształtuje się pod wpływem jego warunków, ale równocześnie on je zmienia.

Przyjmując za kryterium terytorium, rozróżniamy środowiska społeczne miasta i wsie. Jest to tradycyjny podział, w ramach którego stosuje się różnicowanie ilościowe i jakościowe. Wyróżniamy więc miasta i wsie różnej wielkości i struktury. Najbardziej typowymi środowiskami wychowawczymi są wielkie miasto, miasto i wieś, które charakteryzują się odmienną kulturą, obyczajowością, systemem stosunków i stylów społecznych. Jest to najbardziej tradycyjny podział. W ramach tych klasyfikacji stosuje się różnicowanie ilościowe i jakościowe. Ze względu na prowadzone badania wyróżniam więc środowiska wielkomiejskie, miejskie i wiejskie, którym poświęcam kolejne podrozdziały. W tej monografii będę używała, zgodnie z myślą Bożeny Matyjas (2013), zamiennie pojęcia: środowisko lokalne, przestrzeń życia, środowisko życia, mała ojczyzna, świat lokalny, ojcowizna – moim skromnym zdaniem – nie popełniam błędu. Wszystkie cechy przypisywane środowisku, co wynika z powyższej analizy, są właśnie zawarte w tych pojęciach, „a co najważniejsze, mając na uwadze dziecko, wskazuje się na możliwość jego uczestniczenia w wielu środowiskach życia oraz może być ono wielokrotnie waloryzowane w sposób indywidualny, czyli podkreśla się tu transwersalny wymiar środowiska jednostki” (Segiet, 2011, s. 181). To środowisko warunkuje rozwój

dziecka, co umożliwia mu harmonię z otoczeniem (Lalak, Pilch, 1999). Środowisko jest strukturą zewnętrzną, ale postrzeganą indywidualnie. Jest ono współtworzone przez różne podmioty, wpływy i konstrukcje, dlatego jest strukturą dynamiczną, historycznie zmienną (Radziewicz-Winnicki, 2008).

Wspólnota wiejska

Małą ojczyzną możemy nazwać rodzaj przestrzeni geograficznej, społecznej i kulturowej, w której jednostka żyje i z którą jest emocjonalnie związana. Pojęcie małej ojczyzny ma wymiar symboliczny, gdyż stosowane było/jest przez różnych twórców (np. literatów, filozofów). Za pomocą tego pojęcia określali tęsknotę, sielankowe miejsce wypełnione harmonią i poczuciem bezpieczeństwa. Jest to więc przestrzeń będąca najbliższym otoczeniem, dobrze znanym, bezpiecznym. Najczęściej małą ojczyzną nazywa się rodzinną miejscowość, gminę lub region. Jej granice nie są ostre, często nie są zgodne z podziałem administracyjnym. One są wyznaczone w świadomości człowieka i pokrywają się z przestrzenią swojską, bliską sercu (Radziewicz-Winnicki, 2008, 2014).

Wieś dla geografa jest przede wszystkim zagospodarowanym obszarem w określony sposób. Dla architekta jest ona osadą ludzką charakteryzującą się specyficzną zabudową. Dla administratora, statystyka wieś jest najmniejszą jednostką administracyjną państwa. Socjologowie określają wieś pod względem charakteru zbiorowości ludzi, którzy wieś zamieszkują (Młeczko, 1997). Terminu „wieś” używam w dwojakim znaczeniu: zarówno jako synonim obszarów wiejskich, jak i jednostki osadniczej, jaką jest administracyjnie wyodrębniana wieś. Termin „wieś” można też rozumieć i stosować w sensie zbiorowości ludzi mieszkających na obszarach wiejskich wraz z istniejącymi tam instytucjami, gospodarką wiejską, dorobkiem materialnym, zasobami przyrody, kultury itp. (Wilkin, Nurzyńska, 2016). A przez „obszar wiejski” rozumie się obszary znajdujące się poza granicami administracyjnymi miast. Terminy „obszar wiejski” i „wieś” traktowane są jako równoznaczne. Do kategorii tej zalicza się ludność zameldowaną na pobyt stały w danej miejscowości oraz ludność przebywającą tymczasowo (Wilkin, Nurzyńska, 2016). Mała ojczyzna wiejska jest środowiskiem wyraźnie upośledzonym pod względem kultury materialnej i cywilizacji technicznej miast.

Pierwotnie więc wsie były osiedlami ludności rolniczej. Na przestrzeni wieków bardzo widocznie zmieniło się jej oblicze. Przez całe średniowiecze i większą część epoki nowożytnej warunki życia ludności wiejskiej w Europie niemal się nie zmieniały. W XVII wieku chłopci wciąż mieszkali w niskich, drewnianych chatkach, mających maksymalnie dwa pomieszczenia. Cały ich domowy dobytek stanowiło kilka prostych przedmiotów: ława, stół, wory wypchane słomą. W izbach nie stały żadne meble, a ścianą lub korytarzem ludzie oddzielali swoje pomieszczenie od tego, w którym był inwentarz domowy (Mikulski, Wijaczka, 2012). Polscy chłopcy często mieszkali nawet

nie w chatach, ale lepiankach z gliny i chrustu krytych słomą. Na całym kontynencie oznaką luksusu na wsi były stoły (które zastępowano przeciętymi na pół beczkami), łóżka, krzesła (Mikulski, Wijaczka, 2012). Prości ludzie we wsiach używali ław zarówno do siedzenia, jak i do spania. W XVI wieku, na przykład w Anglii, wciąż za zupełną normę uważano spanie na podłodze. Zbytek była choćby prosta miednica, służąca do sporadycznej kąpeli.

Dopiero od XVI, XVII, a w większości XVIII wieku poszczególne regiony Europy wzbogaciły się, co było zauważalne nawet na wsiach. Ławy zaczęto zastępować krzesłami, pojawiły się pierzyny i wełniane materace, łóżka, a nawet skrzynie zamykane na klucz (Mikulski, Wijaczka, 2012). Ta nowa fala bogactwa ominęła wschodnią Europę. W XVIII wieku wielu chłopów w Polsce żyło tak, jak ich przodkowie w czasach Chrobrego i Łokietka. W jednej chacie mieszkały przeważnie trzy pokolenia. Latem spało się na strychu, na sianie, a zimą w kuchni, po kilkoro, na siennikach wypchanych słomą lub na piecu. Nie posiadano takich wygód, jak woda w kranie czy łazienka, toaleta. W pomieszczeniach nie było podłóg, tylko klepisko, tzn. mocno ubita ziemia (Mikulski, Wijaczka, 2012).

Ludzie wiejscy nie pracowali zawodowo, lecz utrzymywali się z pracy na gospodarstwie. Z rana gospodarze szli do obory obrządzać, tj. nakarmić i napoić, inwentarz. Po skromnym śniadaniu dzieci musiały paść krowy, pilnując, aby zwierzęta nie wchodziły na cudze pola. W tym czasie śpiewały piosenki, paliły ogniska i piekły ziemniaki, bawiły się, co zależało od pogody i od miejsca, gdzie się pasło zwierzęta (Mikulski, Wijaczka, 2012).

Praca na roli była bardzo ciężka i mozolna. Prawie wszystkie prace wykonywano ręcznie. Domownicy wychodzili w pole o świcie i ręcznie kopaczkami kopali zaorane skiby i ugory. Nie używano żadnych nawozów sztucznych, płody ziemi były ekologiczne i zdrowe.

Dzieci uczyły się w domach prywatnych zazwyczaj zimą, kiedy nie było zajęć w gospodarstwie. Ludzie utrzymywali się z upraw rolnych i hodowania zwierząt. Dzieci służyły u bogatszych gospodarzy, nieraz daleko od rodzinnego domu, tam miały wyżywienie i skromną zapłatę. Niektórzy gospodarze byli dla nich dobrzy, ale inni je wykorzystywali. Dzieci oddalone od domu, rodziców i rodzeństwa miały bardzo smutne dzieciństwo (Mikulski, Wijaczka, 2012).

Dziecko we wsi było pozbawione dzieciństwa. Mając zaledwie cztery lata, rozpoczynało pracę, zwykle pasło owce lub pilnowało świń. Edukacja była kosztowna, więc rzadko które dziecko uczęszczało do szkoły podstawowej. A jeśli nawet w pobliskiej wsi była szkoła, zwykle niewiele uczyła. Nie było klas i nauczycieli dla uczniów w różnym wieku. Wszystkie dzieci ze wsi lub kilku zbierały się w jednej salce i słuchały tej samej lekcji. Dzieci wiejskich nie uczono pisania ani czytania. Nauczyciel zamiast uczyć uczniów, wolał ich wykorzystywać do swoich domowych prac (Mikulski, Wijaczka, 2012).

Dziecko obdarzone dobrym zdrowiem miało prawdziwe szczęście. Z dzieckiem chorującym rodzic nie udawał się do lekarza. Jego jedyną szansą na przeżycie był mocny organizm, czemu nie sprzyjały warunki mieszkaniowe. Izby były zatęchłe, urządzenia sanitarne praktycznie nie istniały, po chatach biegały szczury i pluskwy. Również jadłospis był skromny, mięso było rzadkością, zazwyczaj jadano proste potrawy, na przykład zupę na chlebie (Mikulski, Wijaczka, 2012).

Dzieci mniej zamożnych mieszczan także nie otrzymywały książkowego wykształcenia: szły do terminu, by nauczyć się rzemiosła pod kierunkiem mistrzów. Niedolę dzieci żyjących do XIX wieku łatwo dostrzec z dzisiejszej perspektywy. Same dzieci nie uważały się za pokrzywdzone przez los. Były przyzwyczajone do ciężkiej, wyczerpującej pracy oraz okazywały wdzięczność za krótkie chwile radości i zabawy, proste posiłki.

W XX wieku wieś polska przechodzi diametralne zmiany. Od lat siedemdziesiątych XX wieku obserwowaliśmy degradację kulturową i oświatową wsi. Zaniknął system oświaty dorosłych, biblioteki, placówki rekreacyjne i kulturalne, ostatnio także placówki wychowania przedszkolnego (Wilkin, Nurzyńska, 2016). Problematyka wychowawcza wsi – według B. Gałęski (1966) – miała bardzo szeroki zasięg. Charakterystyczne było u uczniów wiejskich ograniczanie postępów w nauce ze względu na ich pracę w gospodarstwie rolnym. Hamulce charakterystyczne dla dzieci wiejskich wynikały z rozbieżności między treścią i formami nauczania szkolnego a wpływem gwary, sztuki ludowej i obyczajów wiejskich. Poziom pracy szkoły wiejskiej nie sprowadzał się tylko do samego udostępniania dzieciom pełnej szkoły podstawowej. Wiązało się to z podniesieniem poziomu ogólnej kultury wsi, udostępnieniem odległych instytucji kulturalno-oświatowych, upowszechnieniem odbioru masowego przekazu, rozwinięciem życia.

W pierwszym dwudziestoleciu XXI wieku wieś, pod wieloma względami, zbliża się do miast. Stanowi ona lokalną społeczność zamkniętą w sobie, obejmującą prawie wszystkie funkcje życia zbiorowego swych członków. Wieś jest małą zbiorowością o ograniczonej przestrzeni, w której występuje poczucie jedności i względnej izolacji. Dominuje rolniczy i społeczny charakter pracy, co prowadzi do podziału pracy i usług. Przeważa przyroda i przyrodniczy rytm życia zawodowego oraz kultura ludowa i folklor jako ważne składniki świadomości wiejskiej. Istnieje też znaczna presja zewnętrznego świata informacji i kultury. Postępuje również dezintegracja więzi pod wpływem czynników migracyjnych, urbanizacyjnych i kulturowych (Radziewicz-Winnicki, 2008, 2004). Narastają międzypokoleniowe konflikty wewnętrzne. Ważną rolę w środowisku wiejskim spełniają szkoła, nauczyciel i ksiądz.

Teraz wraz z restrukturyzacją gospodarczą wsie stają się osadami spełniającymi wiele funkcji, między innymi: administracyjne, usługowe, przemysłowe, turystyczne. Najwięcej ludności na wsi występuje w krajach Afryki (na południe od Sahary), w Azji (z wyłączeniem Zachodniej) oraz na wyspach Oceanii. W skali świata jest

jednakowa liczba ludności we wsi i w miastach. Osadnictwo wiejskie ma dwojaki charakter. Pierwszy to rozproszony, czyli są samotniczymi osiedlami (które składają się z gospodarstw bardzo oddalonych od siebie) oraz farmami (głównie w Ameryce Północnej, Kanadzie, Wielkiej Brytanii, Australii i Nowej Zelandii). Drugi charakter wsi stanowią wsie skupione, czyli niewielkie zbiorowiska gospodarstw rolnych powstające poza główną częścią wsi, które jako zgrupowania większych społeczności ludzkich powstawały także w społeczeństwach pierwotnych. Już od Średniowiecza wieś przyjęła postać układu osadniczego, jak: ulicówka, wielodrożnica czy okolnica, co obserwujemy do dziś.

W Unii Europejskiej obszarem wiejskim jest teren, na którym gęstość zaludnienia jest niższa niż sto osób na kilometr kwadratowy. Wieś jest najstarszą formą stałego osadnictwa, zamieszkałą przez ludność trudniącą się głównie pracą na roli i hodowlą, które stanowią główne lub niekiedy jedyne źródło utrzymania (Olechniski, Załęcki, 2004, s. 242). W jej obrębie występują częstsze i ściślejsze kontakty osobowe oraz powszechna, wzajemna znajomość. W nowoczesnym społeczeństwie wsi coraz częściej dominuje urozmaicony skład zawodowy. Wpływ na to wywierają procesy urbanizacyjne, które prowadzą do daleko posuniętych zmian dotychczasowych cech socjologicznych wsi (Olechniski, Załęcki, 2004, s. 244). Wieś i społeczność wiejska jest społecznością opartą na wspólnocie terytorialnej, szczególnym typie więzi i ładzie moralnym. Każda społeczność lokalna wsi jest większa od rodziny, ale jednocześnie stanowi nieliczną zbiorowość ludzi zamieszkujących wspólnie dla nich terytorium, na którym możliwe są codzienne kontakty osobiste. We wsi znika anonimowość. Społeczność wiejska prowadzi bardzo podobne codzienne warunki bytowania i zajęcia zawodowe, co prowadzi do poczucia wspólnoty i więzi sąsiedzkiej. Relacje członków wspólnoty są bardzo bliskie i określają siebie zaimkiem „my” (Mleczek, 1997). Pojedyncza wieś jest taką społecznością, w której część mieszkańców bezpośrednio lub pośrednio zajmuje się rolnictwem. W związku z tym łączą ich specyficzne relacje z naturą (Mleczek, 1997).

Środowisko wiejskie, rozpatrywane w ujęciu lokalnym, czyli jako środowisko lokalne, wiejska przestrzeń życia dziecka, wspólnotą wiejską obejmuje wydzieloną przestrzeń (teren), w skład której wchodzi: mieszkania/domy, zaplecze usługowe, socjalne i kulturalne zależnie od potrzeb i struktury społeczno-demograficznej mieszkańców. W takiej przestrzeni rozrastają się grupy społeczności lokalnej, stanowiące podstawę wytwarzających się więzi, współzależności i kontaktów międzyludzkich, co konstruuje specyficzną więź, atmosferę, ułatwiającą kształtowanie się osobowości wszystkich jej mieszkańców. Kładzie to nacisk na strukturę środowiska, jego funkcje i aspekt społeczno-wychowawczy, co pozwala rozpatrywać wieś jako przestrzeń życia i edukacji dzieci wiejskich (Radzewicz-Winnicki, 2008). Środowisko wiejskie stanowi przestrzeń obejmującą różne sfery, obszar, teren. To w niej istotną rolę odgrywają tradycyjne wartości, tzn. rodzina, praca na roli, sąsiedztwo, regionalizm (tradycja i folklor), lu-

dyczność, religijność, kontakty bezpośrednie, bliskość przestrzenna, mniejsza ruchliwość mieszkańców, samopomoc, lokalność i jednorodność społeczności wiejskich, międzypokoleniowe przekazywanie wartości, duże zróżnicowanie socjokulturowe (zależne od tradycji), poziom gospodarowania, położenie, specyfika gospodarki, warunki infrastruktury, styl życia mieszkańców, ich wykształcenie. Te cechy właśnie przestrzeni wsi determinują procesy socjalizacji i wychowania (Theiss, 2001).

Najważniejszym źródłem zmian i przyspieszenia procesu zmniejszania dystansu rozwojowego między miastem a wsią w Polsce jest integracja naszego kraju z Unią Europejską (Wilkin, Nurzyńska, 2016). Lata 2004-2016, a więc okres członkostwa Polski w Unii Europejskiej, to najlepszy czas dla polskiej wsi w całej jej historii. Dla widocznego postępu warunków dochodowych, infrastrukturalnych i edukacyjnych mieszkańców wsi duży wydzźwięk miały dwa rodzaje polityki unijnej: 1) wspólnej polityki rolnej (WPR), skierowanej głównie do rolników, którzy z niej najbardziej skorzystali i 2) polityki spójności zorientowanej na pomaganie regionom słabiej rozwiniętym, do których należą w Polsce województwa: warmińsko-mazurskie, podlaskie, lubelskie, świętokrzyskie i podkarpackie (Wilkin, Nurzyńska, 2016). Obydwa projekty okazały się bardzo efektywne.

Obszary wiejskie stały się atrakcyjnym miejscem zamieszkania, o czym świadczy między innymi to, że znaczna liczba mieszkańców miast przenosi się na wieś, a dotychczasowi mieszkańcy wsi nie zamierzają się z niej wyprowadzać. A to oznacza, że więcej osób migruje z miasta na wieś niż w odwrotnym kierunku (Wilkin, Nurzyńska, 2016). Czynnikiem zmniejszającym ludność wsi w Polsce jest natomiast migracja zewnętrzna (zagraniczna). Ludność wsi stanowi 1/3 wszystkich emigrantów. Zjawiskiem bardzo pozytywnym jest wydłużanie się trwania życia na wsi, i to we wszystkich województwach, czemu towarzyszy wzrost poziomu starzenia się ludności wiejskiej (Wilkin, Nurzyńska, 2016). Poziom wykształcenia ludności wiejskiej jest wyraźnie niższy w porównaniu z mieszkańcami miast, ale różnice te zmniejszają się. Najniższy poziom wykształcenia mają mieszkańcy wsi zatrudnieni w rolnictwie indywidualnym. Dochody mieszkańców wsi nie różnią się znacząco od dochodów mieszkańców miast, zwłaszcza mniejszych. Odnotowano niezależnie od płci, wieku i poziomu wykształcenia spadek stopy bezrobocia na wsi. U mieszkańców wsi jest wysokie zadowolenie z życia (Wilkin, Nurzyńska, 2016).

Postępuje proces starzenia się ludności wiejskiej, tj.: zmniejszył się odsetek ludności w wieku przedprodukcyjnym, wzrósł odsetek osób w wieku poprodukcyjnym (Wilkin, Nurzyńska, 2016). Wzrosło zatrudnienie i spadła stopa bezrobocia ludności związanych z gospodarstwem rolnym. Polska wieś jest kojarzona ze spokojem, zdrowszym środowiskiem, swobodą, przestrzenią oraz bliskością natury.

Wieś systematycznie skraca dystans dzielący ją od miasta. W 2013 roku z Internetu korzystała połowa osób mieszkających na wsi, a już dwa lata później ponad połowa jej

mieszkańców. Także znajomość języków obcych nie różnicuje już mieszkańców wsi i miast tak wyraźnie jak dawniej (Wilkin, Nurzyńska, 2016).

Stereotypowi zaprzecza informacja, że rolnicy są lepiej zorganizowani niż na przykład pracownicy sektora prywatnego, co może prowadzić do zmniejszenia barier w procesie modernizacji rolnictwa. Na wsi wzrasta liczba osób z wyższym wykształceniem, zamożnych i praktyków religijnych. Warunki materialne własnego gospodarstwa domowego jako dobre oceniła ponad połowa Polaków mieszkających na wsi. Zadowolenie z życia w Polsce (ogólnie biorąc) zadeklarowało w 2015 roku 3/4 badanych. Jednak mieszkańcy wsi i rolnicy w mniejszym stopniu, niż inne grupy społeczno-zawodowe, zagrożone są patologiami, takimi jak: narkomania, alkoholizm, kradzieże i napady (Wilkin, Nurzyńska, 2016).

W obszarze edukacji, społecznej aktywności i korzystania z nowoczesnych technologii wyraźnie zmniejsza się dystans między światem miejskim i wiejskim, co świadczy o rosnącym poziomie materialnego dobrobytu polskiego społeczeństwa wiejskiego. Nadal źródłem największego dystansu między miastem a wsią jest poziom dochodów, który na wsi i wśród rolników rośnie, ale relatywnie wolniej niż w miastach i pozostałych grupach zawodowych. Interesującą nowością jest zmiana nieufnych i niezorganizowanych rolników w liderów kapitału społecznego na polskiej wsi (Wilkin, Nurzyńska, 2016). Systematycznie zmniejsza się udział rolnictwa w tworzeniu produktu globalnego i produktu krajowego (Wilkin, Nurzyńska, 2016).

Na koniec 2015 roku 60 tysięcy rolników zrealizowało projekty modernizacji gospodarstw rolnych (Wilkin, Nurzyńska, 2016). Realizacja inwestycji wodno-kanalizacyjnych i drogowych zmieniła oblicze cywilizacyjne polskiej wsi i zasadniczo przyczyniła się do poprawy jakości życia (Wilkin, Nurzyńska, 2016).

Wieś poprawiła swoją pozycję konkurencyjną w odniesieniu do inwestycji w zakresie turystyki, usług, handlu, rzemiosła i drobnego przemysłu. W szczególności na wsi odnotowano znaczący postęp w zakresie infrastruktury technicznej. W ostatnich pięciu latach wzrosła liczba wiejskich świetlic (o 15%) i domów kultury (o 16%).

Na ogół mieszkańcy wsi, zwłaszcza rolnicy, cechują się nieco niższymi aspiracjami i w ślad za tym wyższą subiektywną oceną swojej sytuacji materialnej, aniżeli wynikałoby to z poziomu dochodów. W okresie po akcesji Polski do Unii Europejskiej zmniejszyły się różnice pomiędzy warunkami życia na wsi i w miastach, oceniane na podstawie poziomu i struktury wydatków (Wilkin, Nurzyńska, 2016).

Pod względem wielkości dochodów wieś ustępuje miastom, tzn. dochody mieszkańców wsi są o 30% niższe. To znaczny dysparytet, przekładający się na zasięg ubóstwa, dotykający znacznie większy odsetek ludności wiejskiej. Praca najemna stanowi główne źródło utrzymania już dla 1/4 mieszkańców wsi. Natomiast pracę na własny rachunek, która przyjmuje postać pracy w gospodarstwie rolnym, wykonuje 1/2 mieszkańców wsi. Świadczenia społeczne (emerytury, renty, zasiłki i inne) stanowią główne źródło

utrzymania dla 1/4 mieszkańców wsi (Wilkin, Nurzyńska, 2016). Przedmiotem szczególnej troski są rodziny wielodzietne, chronienie ich przed patologiami związanymi z ubóstwem, te działania wspomagają tworzenie kapitału ludzkiego.

Systemy opodatkowania i zabezpieczenia społecznego rolnictwa pokazują, że jest to sektor traktowany szczególnie przez państwo, o czym świadczy:

- „(nie)opodatkowanie” podstawowej działalności rolniczej;
- nieduże obciążenie pozostałymi podatkami, a zwłaszcza podatkiem rolnym, co oznacza, że rolnictwo w niewielkim stopniu partycypuje w tworzeniu dochodów publicznych;
- odmienny sposób ubezpieczeń społecznych rolników, oparty przede wszystkim na relatywnie niskich składkach i dotacji z budżetu państwa;
- spory zakres finansowania przez państwo składek na ubezpieczenie zdrowotne;
- dostęp do pomocy społecznej;
- wprowadzenie obowiązku ubezpieczenia odpowiedzialności cywilnej rolników, a także części ich majątku, czyli budynków i upraw, przy wsparciu finansowym tych ostatnich (Wilkin, Nurzyńska, 2016).

Celem tych działań jest skuteczne wspieranie rozwoju rolnictwa pod względem przemian strukturalnych, socjalnym, co ma wzmocnić aktywność ekonomiczną, społeczną i zawodową mieszkańców wsi przy równoczesnym zwiększeniu wydajności pracy w rolnictwie (Wilkin, Nurzyńska, 2016).

Mimo zachodzących przemian społeczno-gospodarczych oraz środowiskowych, podstawową funkcję obszarów wiejskich stanowi produkcja żywności i surowców do jej wytwarzania. Zatem coraz większego znaczenia nabierają działania proekologiczne, których głównym celem jest przywrócenie lub utrzymanie równowagi w środowisku przyrodniczym. Do najważniejszych wyzwań należy troska o jakość wód, gleb i powietrza, które traktowane są jako dobra publiczne, chociaż nie zawsze dostrzegane i doceniane (Wilkin, Nurzyńska, 2016).

Bezsprzecznie można powiedzieć, że dzięki dostępowi do znaczących funduszy europejskich stworzono szansę polskiej wsi na wzmocnienie rozwoju sektora rolno-żywnościowego. Wsparcie dochodowe i modernizacyjne stanowi istotę procesów innowacji, modernizacji i przemian strukturalnych we wsi i rolnictwie w Polsce. Zmiany na poziomie mikroekonomicznym (gospodarstw rolnych) będą przekładać się na przekształcenia na poziomie sektorowym całego rolnictwa, co w konsekwencji prowadzi do poprawy szeroko rozumianej konkurencyjności rolnictwa polskiego (Wilkin, Nurzyńska, 2016). Podstawowym wyzwaniem dla polskiej polityki gospodarczej i społecznej jest więc rozwój rolnictwa oparty na wiedzy oraz pełne efektywne wykorzystanie ludzkich i materialnych zasobów wsi (Wilkin, Nurzyńska, 2016).

Wejście Polski do Unii Europejskiej oznaczało zatem dostęp do zasobów finansowych oraz wprowadzenie nowej jakości zarządzania w sektorze publicznym, tj. elementów

kontroli ze strony partnerów społecznych oraz ewaluacji efektywności i skuteczności pomocy unijnej, co zaowocowało inwestycjami infrastrukturalnymi, rozwojem przedsiębiorczości na wsi, nowymi miejscami pracy dla jej mieszkańców bezpośrednio na terenach wiejskich, jak w miastach (Wilkin, Nurzyńska, 2016). Wraz z bezpośrednim wsparciem rolnictwa w postaci dopłat poprawiła się sytuacja dochodowa wsi. Siły endogeniczne rozwoju wsi są jeszcze za słabe, aby zapewnić dalszy jej wzrost ekonomiczny na wysokim poziomie. Wieś staje w obliczu nowych wyzwań związanych z demografią. Obecnie jeszcze nadmiar siły roboczej jest problemem, lecz staje się coraz widoczniejszy problem związany ze starzeniem się wspólnoty wiejskiej i pogarszaniem się relacji osób aktywnych i biernych zawodowo (Wilkin, Nurzyńska, 2016).

Wieś polska zachowuje cechy tradycyjne, spontaniczne i często bezkrytyczne działanie. Podstawą działania i doświadczenia życiowego jest wielka rodzina, obejmująca kilka generacji z władzą należącą do starszych. Cały czas wieś, przechodząc ogromne przemiany, jest żywym eksponatem środowiska lokalnego. Mimo tego wieś zachowała ogromne możliwości pozytywnych bodźców wychowawczych, które nie są w pełni wykorzystane przez jej członków (Theiss, 2001). Środowisko lokalne wsi rozpatrywane w kategorii małej ojczyzny, wspólnoty obejmuje ludzi zamieszkujących nieduży obszar i pozostających w bliskich relacjach (Surzykiewicz, 2011, s. 51), co prowadzi do wytworzenia specyficznej przestrzeni, w której zachodzi proces relacji między środowiskiem życiowym i społecznym a strukturami wiejskimi.

Ponieważ wieś zachowała charakter wspólnoty, to częściowo pozostały tam sprzyjające warunki wychowawcze. Wieś nie ma wielu dóbr i instytucji, których skupienie stanowi charakterystyczną zaletę wielkiego i małego miasta. W sytuacji pośredniej znajdują się środowiska wiejskie położone w strefie wpływu miast. Ludność wiejska stosunkowo łatwo może skorzystać ze wszystkich dóbr i instytucji skupionych w tych ośrodkach. Dlatego też trudności wychowawcze wsi polegają na przestrzennym rozproszeniu instytucji i organizacji wychowawczych, dóbr kultury, tradycji i cywilizacji współczesnej. Korzystanie przez ludność wsi ze środków masowego przekazu znajdujących się w miastach charakteryzuje się dużym zróżnicowaniem, zależnym od wielkości i typu wsi, ich kulturowego wyposażenia, miejsca i roli w regionie oraz sieci komunikacyjnej, odległości od instytucji wychowawczych, przede wszystkim od szkół (Radziewicz-Winnicki, 2008, 2004).

W środowisku wsi występuje globalna i lokalna wspólnota życia dzieci, w której funkcjonują: 1) jawne siły społeczne, na przykład jednostkowe – wolontariusze i zbiorowe – samorządy, lokalne – stowarzyszenia społeczne, grupy zadaniowe (np. wsparcie rodzinne, opieka nad dziećmi); 2) wspólne cele, interesy, kultura i jej dziedzictwo, zbliżone formy społecznego funkcjonowania oraz świadomość współodpowiedzialności za wspólne dobro (m.in. infrastrukturę materialną, obiekty kulturowe i przyrodnicze itp.); 3) bezpośrednie kontakty osobowe i przyjaźnie wśród dzieci, co zbliża ich rodziców

i krewnych; 4) sieć stosunków rzeczowych i osobowych, które wzbogacają sferę życia prywatnego, dając poczucie bezpieczeństwa i komfort psychiczny. Pod wpływem globalizacji środowisko wiejskie ulega szybkim przemianom, staje się wspólnotą otwartą, co przejawia się: pracą zawodową i korzystaniem z usług poza miejscem zamieszkania, przynależnością do różnych organizacji, utrzymaniem powiązań koleżeńsko-przyjacielskich z osobami z innych miejscowości, krajów (Radziewicz-Winnicki, 2008, 2014).

Współcześnie środowisko wiejskie, jako przestrzeń życia dzieci, skupia w sobie wymiary lokalny i globalny, które się wzajemnie przenikają. Biografia dzieci wiejskich kształtuje się na przecięciu różnych wymiarów przestrzeni. Każda jednostka indywidualnie odbiera bodźce płynące z zewnątrz, tworząc swoje niepowtarzalne środowisko, którego warunki i czynniki są zlokalizowane w różnych ramach społeczno-przestrzennych. W tej sytuacji następuje interakcja wpływów intencjonalnych i spontanicznych środowiska. Są one budowane przez: rodzinę, szkołę, parafię, różnego typu instytucje, mass media i inne. One jako partnerzy uczestniczą w procesie edukacyjnym dzieci wiejskich. Środowisko wiejskie jest otwarte na świat zewnętrzny i zachodzące w nim procesy globalizacji. Można więc zauważyć, że wzajemnie się dopełnia oraz przenika globalizacja i lokalizacja. Lokalność przyczynia się do budowania tożsamości człowieka, jego poczucia bezpieczeństwa, zachowania indywidualności, intymności (Matyjas, 2013). Globalizacja sprzyja zaś pozytywnym zmianom, na przykład: integracji społeczności, rozwojowi wspólnoty lokalnej, wzbogaceniu i uatrakcyjnieniu lokalnego środowiska życia i edukacji, rozszerzeniu jego funkcji edukacyjnej, wychowawczej, kulturalnej, socjalnej i opiekuńczej. W tej specyficznej antynomii idei lokalności i globalności funkcjonują wiejskie dzieci. Ich przestrzeń życia jest jednocześnie lokalną i globalną (Theiss, 2001). Świat „globalnej wioski” dochodzi do nich głównie poprzez telewizję (satelitarną), komputer, Internet, które oddziałują na nie pozytywnie (tzn. wartościowo pod względem poznawczym, edukacyjnym, społecznym) lub negatywnie (gdy zagrażają rozwojowi i wychowaniu młodego człowieka, prowadząc do: poczucia osamotnienia, osłabienia więzi emocjonalnej z najbliższymi, zaniku czytelnictwa, zachowań agresywnych, netoholizmu) (Radziewicz-Winnicki, 2008, 2004).

Przeźstrzeń życia miejskiego

Miasto stanowi obszar silnie zabudowany, będący skupiskiem ludności wykonującej czynności zawodowe (nierolnicze). Charakteryzuje się ono skondensowaną zabudową, wieloraką kompozycją społeczną mieszkańców, utrzymujących się z handlu, rzemiosła, przemysłu i usług. Podstawową przyczyną zakładania i rozwoju miast było naturalne dążenie ich mieszkańców do zrzeszania się w organizacjach społecznych umożliwiających zwiększanie efektywności pracy ludzkiej. Miasta różniły się funkcjami, wielkością i formą w różnych okresach historycznych, gospodarczych oraz obszarach geograficz-

nych. Stosuje się dodatkowe określenie aglomeracji miejsko-przemysłowej, konurbacji, regionu miejskiego (i in.) ze względu na to, że miasta nie zawsze zamykają się w granicach administracyjnych, oraz liczba ludności często nie oddaje ich istotnej wielkości. Swoisty charakter miasta zależy od spełnianych funkcji (np. handlowej, rzemieślniczej, górniczej, portowej i in.) (Pawłowski, 1971).

Pierwsze miasta powstały w drugiej połowie VI tysiąclecia p.n.e. Na ogół były one samodzielnymi jednostkami politycznymi (np. Sumer IV-III tysiąclecie) oraz ośrodkami religijnymi (np. starożytny Egipt, Mezopotamia, Indie, Chiny). Charakterystycznym typem miasta-państwa była grecka polis. Około II tysiąclecia p.n.e. na Krecie do wielkiego rozkwitu doszło Knossos, a na lądzie grecki Tyryns i Mykeny. W wyniku pierwszej kolonizacji greckiej miasta powstawały na wyspach Morza Egejskiego i wybrzeżach Azji Mniejszej. Druga zaś wielka kolonizacja grecka, przypadająca na VIII-VII w. p.n.e., objęła tereny od Hiszpanii aż po wschodnie pobrzeża Morza Czarnego, wybrzeża Azji Mniejszej, Egipt i Cyrenajkę. Miasta greckie miały zróżnicowaną strukturę zawodową (tj. ośrodki handlu i rzemiosła, np. Ateny). W VI-V w. p.n.e. wykształciły się zasady planowania miast z prostokątną siatką ulic, agorą i zespołem budowli publicznych (Pawłowski, 1971).

Natomiast na Półwyspie Apenińskim stwierdzono powstawanie miast już w VIII wieku p.n.e. w regionach południowych i w Etrurii. Wraz z polityczną ekspansją Rzymu, zakładano miasta w Italii i podbitych prowincjach. Od IV wieku p.n.e. szczególną rolę w rozwoju przestrzennym miast odegrało zastosowanie planu obozu rzymskiego, który cechował prostokątny zarys murów i skrzyżowanie dróg pod kątem prostym. W państwie rzymskim wykształciła się szczególna forma samorządu miejskiego. Tutaj również, jak w starożytnej Grecji, różnicowały się funkcje miast na ośrodki handlowe, administracyjne itp. Po upadku państwa rzymskiego rozpoczął się na jego obszarze proces dezurbanizacji. Na początku naszej ery miasta pojawiły się na obszarze kultur prekolumbijskich (Pawłowski, 1971).

W średniowieczu kształtowały się nowe formy zbiorowości społecznych, jakimi były miasta. We wczesnej fazie średniowiecza większość miast stanowiła siedzibę królów, książąt, biskupów, hrabiostw. Miasto mogło istnieć dzięki ludności, którą w różny sposób zachęcano do osadnictwa w nich. Najatrakcyjniejszą wizją był brak poddaństwa. Przybyła ludność osadzała się w podgrodziach, często pod murami obronnymi grodów. Rozwój gospodarki towarowo-pieniężnej sprawił, iż miasta zdołały przekształcić się w samodzielne ośrodki, których rozwój był zależny od rozkwitu handlu i rzemiosła (Duranton, 2015).

Miasto było więc systemem osadniczym, w którym ludzie piastujący zawody nierolnicze tworzyli skupiska celem wykonywania swoich zawodów. Osady typu miejskiego (w przeciwieństwie do wiejskich) cechowała znacznie bardziej rozwinięta (ale początkowo prymitywna) urbanistyka. W nich rozkwitał głównie handel i rzemiosło,

które decydowały o egzystencji tych ośrodków. Średniowiecze to również okres wielkich zmian w najrozmaitszych dziedzinach życia, tj. począwszy od ówczesnej mentalności, przez sposób życia do zajęć zawodowych. Zaczął się proces przekształcania prymitywnych skupisk osadniczych w rozwinięte ośrodki miejskie przypominające swoim kształtem i organizacją współczesne miasta, czemu sprzyjało wiele czynników. Najważniejszym było to, iż po wielowiekowych wędrówkach ludów i licznych najazdach nastąpił okres względnej stabilizacji. Rolnicy nadwyżki swoich upraw zbywali na miejskich targach, gdzie z kolei zaopatrywali się u rzemieślników w niezbędne akcesoria, na przykład narzędzia (Duranton, 2015).

Istotnym etapem rozwoju polskich miast była ich lokacja na prawie niemieckim. Umożliwiło to wprowadzenie wspólnych rozwiązań w całej Europie Zachodniej. Nowe tendencje w rozwoju gospodarczym miały ogromny wpływ na organizację polityczno-prawną miast, co przejawiało się uzyskiwaniem przez mieszczan nowych przywilejów i praw. Najważniejszy był przywilej lokacyjny, stanowiący niejako podstawy pod samorząd miejski, co prowadziło do usamodzielnienia się stanu mieszczańskiego, a jednocześnie uzależnienia się od niego miast. Miasto ulokowane na prawie niemieckim posiadało własne targi. Przywileje lokacyjne nadawali panujący, panowie feudalni lub duchowni, co pozwalało dzielić miasta na książęce i prywatne. Dlatego książęce miasta były większymi (Pawłowski, 1971).

W następstwie tego procesu istniały dwa rodzaje miast. Pierwsze to te, które swój rodowód wywodziły z czasów rzymskich i cechował je chaos, ponieważ brakowało planów zabudowy. Drugim typem miast były te, które swój byt zawdzięczały rozwojowi gospodarki towarowo-pieniężnej. Były one nowoczesnymi miastami, które budowano, opierając się na dobrze przeanalizowanych planach. Miasta pochodzenia średniowiecznego okalały solidne mury, które oddzielały ludność biedniejszą żyjącą na przedmieściach (Pawłowski, 1971).

Geneza powstania miast decydowała o jego funkcji. Na przykład polskimi portowymi miastami był Gdańsk i Gdynia. Kolejno bursztynowy szlak przyczynił się do rozwoju miast: Pińczowa, Sandomierza, Kozienc, Zielonki, Kalisza, Włocławka itp. Miejsca, w których pielęgnowano kult religijny, to Częstochowa, Licheń itp. Wraz z ewolucją podgrodzi, a co za tym idzie – handlu w nowoczesnych ośrodkach miejskich, ewoluowała wymiana. Nabywanie produktów w zamian za własne wyroby zaczął wypierać pieniądź, który był atrakcyjniejszą i o wiele wygodniejszą formą płatniczą. Charakteryzował on głównie rzemiosło wolne. Rzemieślnicy byli wyłącznie nastawieni na konkretną linię produkcji. Mieli oni dwie opcje: albo zaopatrzyć się w zasoby możnowładców w zamian za własne produkty, albo na wolnym rynku za pośrednictwem monety. Dynamiczny rozwój gospodarczy, w tym ekspansja rzemiosła w świeżo rozwiniętych miastach, wymagały zasadniczych reguł, zasad prawnych, które umożliwiały ich utrzymanie i względną ochronę. Korzystniejsza okazała się wolna produkcja i wymiana.

Podatki, które uzyskiwano w jej rezultacie, przynosiły większe korzyści niż pierwotne zagarnianie produktów pracy. Z tego wynika, że pierwotne społeczności też rządziły się lokalnymi prawami wypływającymi od władców (Pawłowski, 1971).

Rozwój ówczesnych miast napędzał przede wszystkim handel. Centrum życia miejskiego stanowił targ, który odbywał się sporadycznie, lecz nie w regularnych odstępach czasowych. Jego pierwowzoru możemy upatrywać w osadach średniowiecznych. Wszelkie święta i uroczystości były częstym bodźcem ich inicjowania. Popularne były tzw. jarmarki, odbywające się raz w roku. Nieustannie wzrastała częstotliwość ich występowania, nawet do kilku dni w tygodniu, a obejmowała handel lokalny i dalekosiejący. Największe korzyści mieli pośrednicy w tzw. międzynarodowej wymianie. Początkowo stanowiła ona domenę wielkich właścicieli ziemskich. Stopniowo, wraz z rozwojem miast, opłatami celnymi, różnorodnymi podatkami zajmowały się coraz bogatsze osoby, nawet książęta. Jedne autorytety przypisywały miastotwórczą rolę handlowi, a inne uważały go jedynie za bodziec wtórny w rozwoju miast.

Znaczna rozbudowa miast rozpoczęła się od drugiej połowy XVIII wieku w wyniku rewolucji przemysłowej. Odkrycia naukowe i wynalazki techniczne (maszyna parowa) sprzyjały procesom urbanizacyjnym (migracje ze wsi do miast). Żywiłowość tych procesów powodowała różnicowanie się statusów społecznych ludności, powstawały nadmiernie zagęszczone i nędzne dzielnice robotnicze oraz wykwintne śródmieścia (Pawłowski, 1971).

Rozwój nauk społecznych i przyrodniczych, zwłaszcza wiedzy w zakresie higieny publicznej, wzmógł od połowy XIX wieku działania na rzecz uzdrowienia środowiska miejskiego. Powstawały nowe koncepcje urbanistyczne, na przykład miasto liniowe, miasto ogród, miasto przemysłowe. Po I wojnie światowej rozpoczęto działania w celu złagodzenia problemu mieszkaniowego w miastach poprzez budownictwo mieszkaniowe dla nisko zarabiających zgodnie ze standardami higieny. Wówczas wypracowano ideę miasta funkcjonalnego (Pawłowski, 1971).

Po II wojnie światowej odbudowano wiele doszczętnie zniszczonych miast, nadając im cechy nowoczesności (np. Warszawa), rozpoczęto przebudowę i rozbudowę miast historycznych (m.in. Sztokholm, Moskwa, Paryż). Prace urbanistyczne koncentrowano na unowocześnianiu układów komunikacyjnych (metro, autostrady miejskie), budowie nowych dzielnic mieszkaniowych, tworzeniu wydzielonych ośrodków handlowo-usługowych, zakładaniu nowoczesnych obszarów przemysłowych oraz wyznaczaniu rejonów wypoczynku, sportu i zabaw. Zakładano też nowe miasta, głównie w celu odciążenia miast o nadmiernej dynamice wzrostu. W słabiej zaludnionych rejonach powstawały nowe miejskie ośrodki przemysłowe. Stale rosła liczba miast i doskonalono metody planistyczne poprzez łączenie licznych dyscyplin naukowych celem regulowania procesów rozwojowych miast i łagodzenie konfliktów powstających w trakcie ich przebiegu (Pawłowski, 1971).

Istnieje kilka funkcji miastotwórczych, dzięki którym nawet osiedla wiejskie przekształcały się w miasta. Są to: handlowe i handlowo-usługowe (jako ośrodki handlu i rzemiosła dla otoczenia), obronne (powstałe w pobliżu zamku lub warowni), stołeczne i administracyjne (rozwickały się wokół siedziby władcy) oraz komunikacyjne (powstawały przy mostach, skrzyżowaniach szlaków handlowych), przemysłowe i górniczo-przemysłowe. Charakter miast kształtował się w czasie ich długiej historii (Pawłowski, 1971).

Wyróżniamy etapy urbanizacji miast. Pierwszym jest wstępna urbanizacja, która przebiega w różnym tempie koncentracji ludności w mieście, co wynika ze wzrostu zapotrzebowania na pracowników w sektorze przemysłowym, gospodarczym, usługowym. Wówczas zachodzi urbanizacja głównie demograficzna i ekonomiczna. Drugi etap to urbanizacja wtórna, tzw. suburbanizacja, którą charakteryzuje szybki wzrost liczby ludności na terenach zewnętrznych stref aglomeracji, co zaś wynikało z żywiłowego osiedlania się imigrantów z obszarów wiejskich w ubogich dzielnicach. Bogatsi mieszkańcy centrum przynosili się zaś na peryferia, tworząc tam dzielnice klasy średniej i bogatej. Urbanizacja w ujęciu demograficznym i ekonomicznym łączy się również z aspektem przestrzennym (tzw. eksplozja miast) (Pawłowski, 1971).

Funkcje miast określają potrzeby regionu lub państw oraz mieszkańców i instytucji tam działających. One decydowały o powstaniu miast i ich dalszym rozwoju. W toku historii miasta funkcje te się zmieniały. Współcześnie miasta są zazwyczaj wielofunkcyjne. Wyróżniamy kilka podstawowych funkcji miastotwórczych, tj.: przemysłową (ośrodek przemysłu przetwórczego lub/i wydobywczego), usługową, w tym: administracyjną (siedziba władz i związanych z nimi urzędów), transportową (węzły szlaków komunikacyjnych, porty), handlową (ośrodki handlowe i targowe), edukacyjną (przedszkola, szkoły różnych poziomów) oraz medyczną, kulturotwórczą (muzea, teatry, filharmonie, festiwale, kongresy itp.), turystyczną (kurorty nadmorskie i górskie, uzdrowiska), religijną, wojskową (Pawłowski, 1971).

Po II wojnie światowej przemiany w Polsce dotyczyły sfery politycznej, gospodarczej i społecznej. Pod wpływem narzucenia ustroju komunistycznego miasta straciły swój ewolucyjny charakter. Rozwickała się wizja życia miejskiego jako symbolu awansu społecznego, postępu i polepszenia warunków życia, co było dostępne każdej chętnej osobie. Począwszy od lat pięćdziesiątych XX wieku, urbanizacja w Polsce była determinowana głównie forsownym uprzemysłowieniem, sterowanymi potrzebami ideologii komunistycznej, co nazywamy „urbanizacją kierowaną”. Natomiast w latach 1956-1960, na skutek zwolnienia tempa uprzemysłowienia, uzyskał przewagę proces urbanizacji. W następnym dziesięcioleciu ponownie dominuje proces uprzemysłowienia. W układzie regionalnym południowej i środkowej części Polski występowała przewaga procesów uprzemysławiania, a w północnych rejonach panował proces urbanizacji.

Dynamika wzrostu liczby ludności polskich miast spada w latach osiemdziesiątych XX wieku. Zwolnił też proces urbanizacji, do czego przyczynił się schyłek komunizmu oraz restrukturyzacja gospodarki na skutek transformacji, pojawienia się bezrobocia, spowolnienia przyrostu ludności i spadku liczby urodzeń (Węclawowicz, Łotocka, Baucz, 2010).

Transformacja społeczno-gospodarcza zapoczątkowana w 1989 roku w Polsce przyniosła powrót gospodarki rynkowej. Stały się też widoczne zmiany charakteru urbanizacji i przestrzeni miasta. W warunkach gospodarki rynkowej następuje proces urbanizacji polegający na migracji z obszarów wiejskich do miast i przejmowaniu miejskiego stylu życia i zawodów. Podstawowe znaczenie miały zmiany hierarchii i struktury społecznej (Węclawowicz, Łotocka, Baucz, 2010). Pojawienie się bezrobocia od 1990 roku dotknęło w pierwszym rządzie robotników.

Ostatnie dwadzieścia lat charakteryzuje się nieznacznymi zmianami liczby ludności Polski, jak również ogólnej liczby ludności miast. Już od końca lat osiemdziesiątych XX wieku, uwzględniając rzeczywisty odpływ migracyjny za granicę, obserwujemy nieznaczne zmniejszanie się ogólnej liczby mieszkańców. Względna stałość wielkości zaludnienia była w tym czasie wskaźnikiem ograniczającym aktywność i jednocześnie stabilizującym system osadniczy. Jednak oddziaływanie tego czynnika nasili się w następnych dziesięcioleciach (Węclawowicz, Łotocka, Baucz, 2010).

Z początkiem lat dziewięćdziesiątych XX wieku nastąpił wzrost liczby ludności miast w wyniku imigracji ludności wiejskiej oraz przyrostu naturalnego. Od połowy lat dziewięćdziesiątych następował spadek liczby mieszkańców miast i wzrost liczby mieszkańców wsi, co wynikało z wysokiego odpływu ludności za granicę oraz ujemnego przyrostu naturalnego, a także z mniejszej migracji na wieś (Węclawowicz, Łotocka, Baucz, 2010).

W ostatnim dwudziestolecu (1997-2017) rozmieszczenie miast, miasteczek w Polsce oraz rozkład wielkości miast pozostały bez zmian. Modyfikacje współczesne miast dotyczą szczególnie przekształceń w sferze funkcjonalnej, gospodarczej i społecznej miast. To oznacza koncentrację inwestycji i nowoczesną działalność gospodarczą w miastach oraz selektywny napływ migracyjny (Węclawowicz, Łotocka, Baucz, 2010).

Socjologiczną obserwację miasta rozpoczęli na początku XX wieku amerykańscy badacze. Wkrótce po nich teorie miast zaczęli także prezentować badacze europejscy, a wśród nich badacze polscy, tacy jak Stanisław Ossowski, Stanisław Rychliński czy Florian Znaniecki (Jałowiecki, Szczepański, 2002).

W roku 1984 Bohdan Jałowiecki ogłosił wyodrębnienie nowej subdyscypliny, jaką była socjologia przestrzeni. Bogaty dorobek socjologii miasta jest fundamentem do zrozumienia istoty miasta i procesów w nim zachodzących (Majer, 2010). Florian Znaniecki podkreślał, że miasto należy analizować w sposób charakterystyczny dla jego

mieszkańców. Postrzegał on miasto nie tylko jako przestrzenną całość, która realizuje się w działaniu i doświadczeniu ludzkim (Jałowiecki, Szczepański, 2002).

Marian Malikowski (1989) wskazuje definicję miasta jako zwartą, wyodrębniającą się z otoczenia, zindywidualizowaną, posiadającą ukształtowane centrum jednostkę osadniczą zamieszkałą przez ludność nierolniczą, produkującą dobra materialne, wartości i usługi szczególnie intensywnie oddziałującą na środowisko przestrzenne.

Zdefiniowanie miasta nie jest łatwe. Aleksander Wallis już ponad czterdzieści lat temu podkreślał problemy z dokonaniem adekwatnej definicji miasta. Uważał, że jeśli nie można takiej definicji podać, to należałoby się do niej zbliżyć. Jego zdaniem liczne definicje eksponują cechy miast takie jak:

- zróżnicowanie zawodowe lub społeczna heterogeniczność;
- zróżnicowanie zabudowy;
- przewaga grup wtórnych nad pierwotnymi;
- przewaga kontaktów rzeczowych nad osobistymi (Wallis, 1967).

Miasto jest systemem, który składa się z dwóch podsystemów – urbanistycznego i społecznego (Wallis, 1967).

W środowisku miejskim występuje jednostkowy przemysł lub nawet jego stagnacja. Często istnieje duży dorobek kulturowy, historyczny i tradycje. Kontakty i więzi sąsiedzkie są tutaj bliższe, trwalsze niż w środowisku wielkomiejskim. System oddziaływań jest też duży, lecz również zmienny i zróżnicowany. Dlatego – według Marii Jakowickiej (1979) – uwzględniając kryteria: cechy urbanistyczne, strukturę ludności i sieć instytucji, w miastach możemy wyodrębnić ich sfery, tj. centralną, mieszaną, nową i peryferyjną. Współcześnie możemy dostrzec jeszcze jedną sferę – nowobogacką. Sferę pierwszą centralną stanowi najstarsza część miasta położona w śródmieściu. Centrum stanowi starówka z ratuszem miejskim, okalanym stylowymi kamieniczkami. Druga strefa, mieszana, rozwijała się w pierwszych latach powojennych, czyli w czasie rozbudowy miasta wykorzystywano przestrzeń i tutaj pojawiło się budownictwo nowe i zabytkowe. Trzecią, nową strefę stanowią osiedla budowane z początkiem lat pięćdziesiątych, często o charakterze bliźniaczym. Kolejną sferą jest nowobogacka, w której to przestrzeni znalazły się duże, okazałe domy, wille, często osób majątnych, inteligencji. Ostatnią sferą jest peryferyjna, w której dostrzegamy zabudowę półwiejską, o małych domkach, z ogrodem oraz zakłady przemysłowe (Jakowicka, 1979).

Mieszkańcy, a szczególnie dzieci i młodzież, uczestniczą w wielu grupach celowych. Dominują więzi rzeczowe w życiu społecznym. Stosunki międzyludzkie mają charakter powierzchowny. Społecznie obniża się znaczenie rodziny i zanika tradycyjny autorytet. Brakuje też społecznych autorytetów osobowych. W środowisku miejskim występuje również bezosobowa i nierygorystyczna kontrola społeczna, z dominacją postaw przyzwalających i izolacyjnych. Zwiększa się anonimowość życia i działania prowadzące do powszechnego poczucia braku przynależności. Nikną postawy patriotyzmu lokalnego

i instytucje sąsiedztwa. Życie towarzyskie jest regulowane kryteriami zawodowymi, a nie terytorialnymi. Pojawiała się też w środowisku miejskim tolerancja wobec różnic, racjonalizacja myślenia i sekularyzacja zachowań obyczajowych. Wyróżniamy cztery obszary istnienia społeczności miejskiej, czyli przestrzenną, ekonomiczną, demograficzną i kulturalną. Na tych płaszczyznach tworzy się istota miasta, jego czasowe i terytorialne odmienności, wreszcie jego istotne przeobrażenia (Jakowicka, 1979).

Dynamika rozwoju miast, ich żywiołowe i skomplikowane drogi przemian są źródłem niepokojących zjawisk i przeobrażeń. Zanik więzi i rozpad tradycyjnych struktur rówieśniczych i sąsiedzko-lokalnych owocuje postępującą anonimowością, nasileniem się zjawisk patologicznych oraz poczuciem osamotnienia, wyobcowania. Pojawiają się osoby nieskłonne i niezdolne do zachowań zgodnych z regułami grupy, pozbawionych „orientacji społecznej”, nieprzystosowanych do jakiegokolwiek roli społecznej i aspołecznej. Na przestrzeni lat nie zniknęły różnice między miastem a wsią (Radziewicz-Winnicki, 2008, 2014).

Miasto jest środowiskiem szczególnie korzystnym dzięki odpowiedniej lokalizacji wielu różnych organizacji i instytucji wychowawczych. Poprzez różnicowanie się środowisk wielkomiejskich w mniejsze, węższe środowiska (takie jak centrum, dzielnica, osiedle), następuje znaczne wydzielenie podstawowych układów, ułatwiające komunikację, różnicujące wpływy wychowawcze na proces uspołecznienia młodzieży. W porównaniu z innymi środowiskami, dzięki dostępności wszystkich podstawowych dóbr, system wychowawczy w środowiskach wielkomiejskich funkcjonuje integralnie, w szczególności dzięki wymianie informacji i odpowiednim formom współdziałania (Radziewicz-Winnicki, 2008). W środowisku miejskim występuje jednostkowy rozwój przemysłu lub stagnacja. Dorobek kulturowy, historyczny i tradycje miasta są najczęściej duże. Liczebność nie przekracza stu tysięcy mieszkańców, których kontakty są luźne, ale występują więzi sąsiedzkie. Nie jest to społeczność zamknięta. System oddziaływań społecznych nie jest tak duży, jak w środowiskach wielkomiejskich lub metropoliach, lecz również zmienny i zróżnicowany.

Środowisko życia wielkomiejskiego

Rozwój cywilizacji oraz emigracja i imigracja, celem poszukiwania lepszych warunków życia, doprowadziły do powstania wielkich miast. Największe miasta tworzą dzisiaj potężne aglomeracje liczące miliony mieszkańców.

Od początku cywilizacji stanowiły one centrum rozwoju społeczno-gospodarczego i ideologicznego. W nich realizowano śmiało pomysły, powstawały wynalazki, koncentrowała się wiedza, władza i bogactwo, działały najważniejsze instytucje, konstruowano reprezentacyjne zabudowania. Niniejsze wynika z koncentracji ludności oraz stosunków społecznych i zawodowych, ale przede wszystkim z ich ról, pozwalających skupiać

kapitał i handel międzynarodowy, co przyczyniało się bezpośrednio do integracji międzynarodowej, a pośrednio do rozwoju państwowości.

Wielkie miasta o charakterze metropolitalnym zawsze zajmowały kluczową rolę w rozwoju świata. Peter Hall (1997) stwierdza, że już antyczne Megalopolis, założone przez Greków w około 370 roku p.n.e., liczyło 40 tys. mieszkańców, a jego mury mierzyły 9 kilometrów. Biorąc pod uwagę współczesne standardy, za pierwsze wielkie miasto uważany był Rzym, liczący wówczas według historyków od 750 tys. do 1,25 mln ludności. Jego wielkość przyczyniła się do wprowadzenia wielu rozwiązań funkcjonalnych, tj.: akweduktu (kanału wodociągowego, rurociągu nadziemnego, doprowadzającego wodę z odległych źródeł), systemu zaopatrzenia w wodę, sieci dróg, międzynarodowego systemu dostawy żywności, utylizacji odpadów, wprowadzenia kodeksu prawnego, ruchu miejskiego itp. Przez następnych siedemnaście wieków żadne miasto na świecie nie osiągnęło wielkości starożytnego Rzymu (Hall, 1997).

Do największych i najstarszych wielkich miast należą Londyn, Nowy Jork, które przekroczyły liczbę miliona mieszkańców już w pierwszej połowie XIX wieku. Te miasta straciły swoją pozycję po II wojnie światowej na rzecz szybko rozrastających się miast w krajach rozwijających się. W pierwszych dekadach XIX wieku istniały tylko dwa ponadmilionowe miasta – Londyn i Pekin. Sto lat później było ich już szesnaście (Burdett, Rode, 2007). Od 1985 roku było już dwadzieścia megamiast liczących ponad 10 mln i czterysta pięćdziesiąt metropolii. W tej chwili dziesięcioma największymi metropoliami świata, w których występuje więcej niż 10 mln mieszkańców, są: Szanghaj, Mumbai, Tokio, Karaczi, Delhi, Stambuł, Nowy Jork, Moskwa, Seul, Pekin (Soja, Kanai, 2007).

Mimo długiej historii istnienia, ciągle rosnących obszarów, wielkie miasta pozostają cały czas ośrodkami atrakcyjnymi i młodymi duchem, które przyciągają najambitniejsze, najzdolniejsze, otwarte i ciekawe świata osoby, które chcą do niego należeć i go doświadczać (Burdett, Rode, 2007; Soja, Kanai, 2007).

Wielkie miasta były historycznie postrzegane jako ważne kryterium wzrostu gospodarczego całego kraju. W historii świata przez długi czas uważano budowanie imperium wokół miasta za kluczowe ze względów gospodarczych i politycznych. Dobitnymi przykładami tej tendencji są na przykład Aleksandria około 200 roku p.n.e., Rzym w 1 roku n.e. oraz Chang'an w Chinach w 800 roku n.e. (Chandler 1987). Duże miasta doprowadziły do rozwoju i dobrobytu, a z kolei rozwój cywilizacyjny umożliwił dalszy ich wzrost.

Decydenci polityczni i teoretycy ekonomii zainspirowani tą obserwacją od dawna podkreślają rolę urbanizacji oraz miast dla efektywności i wzrostu gospodarczego państw (Duranton, 2015; Glaeser, 2014). Zwłaszcza wielkość miast jest uważana za istotny czynnik rozwoju gospodarczego. Badania, oparte głównie na dowodach empirycznych USA i Wielkiej Brytanii, wyraźnie pokazują, iż wielkie miasta przyczyniają

się do większej produktywności i wzrostu gospodarczego przez generowanie tzw. oszczędności, wynikających z nagromadzenia, które pozwalają na produktywniejsze wykorzystanie dostępnych zasobów (Melo i in., 2009).

W ostatnich kilku dekadach świat znacznie ewoluował. To znaczy, że poddano wnikliwej analizie związków między wielkimi miastami a ich sukcesami gospodarczymi. Okazuje się, że w krajach o niskim poziomie rozwoju gospodarczego nastąpiła szybka urbanizacja. Wielkie miasta nie występują tylko w krajach bogatych i dynamicznie się rozwijających (Melo i in., 2009). Ponadto same miasta znacznie się powiększyły. Okazuje się, że istnieje istotny związek pomiędzy różnymi kategoriami wielkich miast a zagregowanym wzrostem gospodarczym (Frick, Rodríguez-Pose, 2017). Zarówno koncentracja ludności w miastach, jak i ich wielkość wpływają na wzrost gospodarczy oraz sposoby oddziaływania, które różnią się w zależności od wielkości danego kraju. Wielkość miast, ich infrastruktura, zarządzanie i struktura branżowa wpływają na wyniki gospodarcze (np. Brülhart, Sbergami, 2009; Camagni, Capello, Caragliu, 2013; Castells-Quintana, 2017; Glaeser, 2014; Henderson, 2003). Zatem wielkość kraju ma znaczenie dla związku między skalą miast a wzrostem gospodarczym. Małe miasta najlepiej wpływają na wzrost w stosunkowo małych krajach, natomiast wielkie miasta – w dużych krajach. Miasta średniej wielkości mają niekorzystny wpływ na wzrost gospodarczy tylko w bardzo małych krajach. W związku z tym wielkie miasta można uznać za czynnik wpływający na zagregowaną dynamikę gospodarczą tylko w najbardziej zaludnionych krajach.

Na odnośnienie korzyści z posiadania większych miast krajom pozwalają trzy czynniki: 1) wysoki udział sektorów, 2) dobrze rozwinięta infrastruktura miejska oraz 3) poziom skutecznego zarządzania. Zasadniczo rzecz ujmując, wielkie miasta mogą być siłą napędową wzrostu, ale tylko w sprzyjającym kontekście. Dla wielu małych krajów mniejsze miasta faktycznie zapewniają lepszą równowagę pomiędzy zaletami miast a utratą korzyści wynikającą z rozwoju miast (Frick, Rodríguez-Pose, 2017).

Skupienie ogromnej liczby ludności na niewielkim obszarze prowadzi też do wielu dylematów wielkich miast, do których należą między innymi:

- rozwój patologii, na przykład: przestępczości, narkomanii, prostytucji,
- choroby cywilizacyjne (choroby serca i układu krążenia, otyłość, stres),
- bezdomność,
- duża imigracja cudzoziemców,
- problemy komunikacyjne,
- problem ze znalezieniem pracy adekwatnej do kwalifikacji,
- wysokie ceny działek budowlanych w obrębie miasta,
- deprecjacja środowiska (smog, ścieki, śmieci) (Frick, Rodríguez-Pose, 2017).

W XIX wieku nastąpiły istotne przeobrażenia techniczne, ekonomiczne i społeczne prowadzące do wzmożenia procesów urbanistycznych. W tym czasie w wyniku wiel-

kiego postępu technicznego nastąpił ogromny rozwój przemysłu opierającego się na produkcji fabrycznej. Dlatego napływa ludność do miast, co przeobraża ich strukturę przestrzenną. Równolegle następowała rewolucja przemysłowa oraz w dziedzinie transportu kołowego i kolejowego. W miastach pojawiają się nowe obiekty: najpierw manufaktury i zespoły fabryczne, później budynki szkół i akademii, a wreszcie dworców kolejowych i urzędów pocztowych oraz hoteli, muzeów i budynków wystawowych. Przykładem tego jest rozwój polskich (obecnie wielkich) miast: Krakowa, Katowic, Łodzi, Poznania, Wrocławia, Warszawy.

Rozwój przemysłu i produkcji masowej to nowy etap w rozwoju miast. One nie tylko na nowo organizują życie miast, ale także przyciągają liczne masy ludności ze wsi. Przemysł lokuje się głównie na obrzeżach miasta, a wokół nich skupiały się osiedla o taniej zabudowie mieszkaniowej dla pracowników. W otoczeniu fabryk były też pałace fabrykantów sąsiadujące z domami kadry pracowniczej oraz czworakami najbiedniejszych rodzin robotników. Coraz większa liczba ludności napływającej za pracą do miast powoduje zapotrzebowanie na niedrogie mieszkania. Dlatego powstał nowy typ zabudowy: kamienice czynszowe z reprezentacyjnym frontem.

W drugiej połowie XIX wieku na obszarze Polski liczba mieszkańców miast wzrosła trzykrotnie. W 1900 roku do miast o największej liczbie ludności zaliczała się Warszawa, licząca 700 tys. mieszkańców, oraz kolejno Łódź – 314 tys., Lwów – 150 tys., Poznań – 117 tys., Kraków – 85 tys. Pod koniec XIX wieku te największe miasta miały możliwość stać się wielkimi i nowoczesnymi. Pojęcie nowoczesności miasta można rozpatrywać w różnych kategoriach: ekonomicznej, technicznej oraz społecznej, plastycznej. Według Pawłowskiego (1971) miastem nowoczesnym jest system urbanistyczny, który maksymalnie wykorzystuje zdobycze cywilizacyjne, zapewniając optymalne warunki bytu i rozwoju kulturalnego swych mieszkańców. Oprócz tego wiele wynalazków drugiej połowy XIX wieku przyczyniło się do rozwoju techniki, co przełożyło się w wielkich miastach na pojawienie się nowoczesnych (wówczas) środków transportu: kolei, tramwajów, metra i samochodów. Najpierw w wielkich miastach wprowadzono w obszarze łączności telegrafy, a potem telefony, a w budownictwie materiały stalowe i żelbeton. Kolejno oświetlenie gazowe zastąpiono elektrycznym. Nastąpił też rozwój sieci wodociągowej i kanalizacyjnej, które przyczyniły się do higieny, zdrowia i bezpieczeństwa wielkich aglomeracji (Pawłowski, 1971). Napływająca ludność do miast (najczęściej ze wsi) stwarzała liczniejsze problemy dotyczące odpowiednich warunków mieszkaniowych oraz higienicznych i zdrowotnych, a także kulturowych. Wzrost liczby społeczeństwa następował głównie w wielkich miastach i ich stan nie zależał tylko od funduszy, ale również od sposobu użytkowania i działania władz miast. Należy zaznaczyć, że prawidłowy rozwój miast był możliwy tylko dzięki swobodnemu rozwojowi terytorialnemu (Pawłowski, 1971).

Sytuacja wielkich miast pod zaborami nie dawała takiej możliwości. Zwłaszcza na obszarach przy fortach panował zakaz zabudowy lub ograniczano ją. W ten sposób miasto nie miało naturalnego rozwoju terytorialnego. W konsekwencji w miastach, w których narastała liczba ludności, dochodziło do ogromnej intensyfikacji zabudowy, przez co drastycznie narastały złe warunki mieszkaniowe i zdrowotne. Za przykład może służyć Warszawa, której teren ograniczono podwójnym pierścieniem fortów oraz istniejącą już wcześniej cytadelą i rozległymi terenami wojskowymi, co nie pozwalało na naturalny rozrost, szczególnie w kierunku północnym. To w rezultacie doprowadziło do absurdalnego zagęszczenia zabudowy mieszkalnej oraz chaosu przestrzennego. Podobna sytuacja występowała w Poznaniu, Krakowie itp. (Pawłowski, 1971).

Na podstawie tego przykładu zauważamy, jak ważną rolę spełniała likwidacja przestarzałych fortyfikacji oraz zniesienie ograniczeń zabudowy w pasach przyfortecznych. Obserwujemy to też na przykład w rozwoju Szczecina, gdzie tereny zagospodarowano na zasadzie geometrycznego schematu promienistego układu ulic, czego inspiracją była budowa arterii paryskiej realizowanej przez Georgesa Eugèna Haussmanna. W drugiej połowie XIX wieku powstały więc zespoły kwartałów obrzeżnej zabudowy mieszkaniowej z usługami na parterze. Coraz większa gęstość zabudowy i zaludnienia powodowała powstawanie intensywniejszych problemów politycznych, urbanistycznych, technicznych i społecznych (Castells-Quintana, 2017; Glaeser, 2014; Henderson, 2003).

Dawniej w wielkich miastach dorośli nie troszczyli się tak bardzo o swoje dzieci. Możliwość każdego dziecka determinowała jego pozycja społeczna oraz płeć. Dzieci bawiły się na świeżym powietrzu. Bogatsze maluchy posiadały prawdziwe zabawki, na przykład wirujące bąki, miniaturowe wiatraczki, konie na biegunach, piłki, obręcze, lalki, gwizdki i gliniane ptaszki. Po skończeniu siedmiu lat dziecko było przygotowywane do życia dorosłego. Dla dzieci z bogatszych rodzin oznaczało to szkolną edukację. Pozostałe dzieci przyuczano do rzemiosła, handlu lub służby dworskiej. Natomiast dzieci robotników były przygotowywane do pracy w zakładzie. Szlachetnie urodzona dziewczynka uczyła się zaś czytania i arytmetyki, ale jedynie w takim zakresie, aby mogła sprawnie kierować służbą i domem oraz robić rachunki. Poza tym – podobnie jak uboższe rówieśnice – uczono ją przędzenia, tkania i wdrażano do innych zajęć domowych (Castells-Quintana, 2017; Glaeser, 2014; Henderson, 2003).

Edukacja była zarezerwowana dla przyszłych księży, zakonników, ksiąząt i konserwatorów wiedzy. Do szkół klasztornych posyłano młodszych synów szlacheckich, później zaczęły one jednak przyjmować młodzież z gminu. Istniał bardzo duży rygor, tj.: uczniów karano za słabą pamięć, często za błędy samego nauczyciela. Na początku językiem wykładowym była łacina, potem język zaborcy, z czasem język ojczysty. Rzeczywista ilość przekazywanej wiedzy nie była wielka, nie stosowano specyficznych metod nauczania, aby chłopcy efektywnie zdobywali wiedzę.

W miastach dzieci dorastały do roli robotników i czeladników. Rolą dzieci szlachty miało być przedłużenie linii rodowej i powiększanie stanu posiadania rodziny poprzez awanse w służbie panom feudalnym oraz poprzez korzystne małżeństwa. Wiele z tych związków było wcześniej planowanych (Castells-Quintana, 2017; Glaeser, 2014; Henderson, 2003).

Coraz większą rolę gospodarczą i społeczną odgrywają miasta przekształcające się z regionalnych ośrodków kultury i handlu w światowe rynki usług oraz globalne centra zarządzania. Wyraźnie zatem widać, iż zjawisku narastającej globalizacji odpowiada proces urbanizacyjny, który dotyczy wielkich miast i jest określany jako metropolizacja przestrzeni (Markowski, Marszał, 2006).

Grzegorz Gorzelak i Maciej Smętkowski (2005) przyjmują, że pierwszoplanowym kryterium dotyczącym kwalifikowania miast w kategorii wielkich jest: liczba mieszkańców (która wynosi minimum ok. miliona), wysoce rozwinięty sektor usług (w szczególności pośrednictwo finansowe, telekomunikacja, media), a także ośrodki zarządzania administracją publiczną i gospodarką oraz instytucje nauki i kultury, jak również potencjał innowacyjny, wyjątkowość i specyfika miejsca, którą charakteryzuje wartość architektoniczno-urbanistyczna i historyczna.

Bohdan Jałowiecki i Marek S. Szczepański (2002) uważają, że gdy mówimy dziś „miasto”, od razu nasuwa się nam zazwyczaj myślenie o mieście dużym, tymczasem obok istnieją miasta średnie i małe. Są one omijane i niezauważane. Policzone, że obecnie na kuli ziemskiej istnieje około czterystu miast, które liczą milion i więcej mieszkańców. Jedna trzecia tych miast znajduje się w Azji. Jest to nowa sytuacja, gdyż większość metropolii jest kształtowana w oderwaniu od tradycyjnych archetypów i modeli miasta. Jeżeli dotychczasowe tempo urbanizacji utrzyma się, to w niedługim czasie większość mieszkańców kuli ziemskiej stanie się mieszkańcami wielkich metropolii.

Koncentrują się więc na wielkich miastach, skupiających powyżej stu tysięcy do miliona mieszkańców ludności, których kontakty mają charakter przede wszystkim rzeczowy, na ogół anonimowy i krótkotrwały, co prowadzi do wyobcowania jej członków. Występuje tutaj zmienny i zróżnicowany system społecznych oddziaływań. Członkowie tej społeczności stykają się z większą liczbą grup społecznych, jednostek i wytworów kulturowych. Oprócz tego istnieje tu wysoko i wszechstronnie rozwinięty przemysł, tradycje oraz znajduje się siedziba władz terenowych i wojewódzkich.

Nowe technologie, systemy produkcyjne, globalne rynki oraz instytucjonalna struktura handlu światowego zdominowały tradycyjny sektor rolny, który zatrudnia wciąż ponad połowę ludzi na świecie. Rozpoczęła się ogromna emigracja ludzi ze wsi, która skazuje ich na trudną walkę o przetrwanie w przeludnionych wielkich miastach, stojących na granicy katastrofy ekologicznej (Jałowiecki, Szczepański, 2002).

Saskia Sassen uważa, że w miastach można lepiej niż w innych miejscach zaobserwować zmiany społeczne. Przede wszystkim w wielkich miastach zachodzą makroprocesy zmian społecznych. W nich dokonują się największe zmiany globalizacyjne, to tam osiedlają się imigranci oraz koncentruje się globalny kapitał. Są to najbardziej znaczące wskaźniki przemiany współczesnych wielkich miast (Jałowiecki, Szczepański, 2002).

Dzięki odpowiednim zapleczom wychowawczym w wielkich miastach nasila się zainteresowanie dzieci sportem, kulturą masową, czytelnictwem, twórczością artystyczną. Rozwijają się wiele instytucji wychowawczych zajmujących się funkcjonowaniem pozaszkolnym: domy kultury, świetlice, muzea, koła zainteresowań, drużyny sportowe itp. Praca wychowawcza w obrębie dużych szkół ogranicza się do współpracy na płaszczyźnie komitetów rodzicielskich z rodziną normalną. Niedostrzegana jest współpraca z rodzinami wymagającymi opieki, patologicznymi, nieumiejącymi sobie radzić (Jałowiecki, Szczepański, 2002).

Po II wojnie światowej polskie miasta borykały się z brakiem środków finansowych, co nie sprzyjało rozwojowi i hamowało lokalną aktywność i przedsiębiorczość obywateli. Współcześnie sytuacja uległa zmianie. W ostatnich latach rozgrywały się wydarzenia przeobrażające polskie wielkie miasta, tj.: reformy (które wyzwoliły energię obywateli), nowe rozwiązania prawne (które uczyniły z władz samorządowych prawdziwych gospodarzy własnego domu), akcesja do Unii Europejskiej. Istotnie dopiero fundusze unijne dostępne od 2007 roku otworzyły nowy rozdział, bo rzeczywiście eliminują problem braku środków, jako głównej bariery rozwoju polskich metropolii. Analizując sytuację wielkich miast w Polsce, należy uwzględnić ich potencjał rozwojowy, tj.: spuściznę historyczną, naturalne atuty i słabości miasta oraz jakości zarządzania w ostatnich kilkunastu latach.

Do wielkich miast Polski, uwzględniając liczbę mieszkańców, zaliczamy: Warszawę, Kraków, Łódź, Wrocław, Poznań, Gdańsk, Szczecin, Bydgoszcz, Lublin, Katowice. W analizie potencjału rozwojowego polskich wielkich miast uwzględnia się kilka obszarów. Pierwszym obszarem jest liczba ludności, tj. kwalifikacje pracowników, struktura demograficzna miasta, sytuacja na rynku pracy, aktywność społeczna mieszkańców. Dalej to kultura i wizerunki, które pokazują sposób postrzegania miasta. Łatwiej przyciągnąć do atrakcyjnego miasta turystów i inwestorów oraz pobudzić aktywność mieszkańców dla jego lepszego wizerunku. Kolejno to jakość życia mieszkańców wielkich miast, czyli oferowane warunki życia i pracy oraz stan środowiska naturalnego, poziom opieki zdrowotnej, jakość instytucji edukacyjnych, poczucie bezpieczeństwa. W konsekwencji istotne są obszary techniczny i infrastrukturalny, które posiada miasto, tj.: zasoby mieszkaniowe, transport, centra handlowe, media. Natomiast obszar instytucjonalno-demokratyczny wskazuje biegłość działania instytucji miejskich (władz i administracji) oraz obserwowaną aktywność społeczną. Kolejno to atrakcyj-

ność inwestycyjna, która jest magnesem dla inwestorów zagranicznych i krajowych. Ostatni obszar stanowi źródło finansowania rozwoju miasta. Na podstawie corocznych raportów dotyczących poszczególnych polskich wielkich miast można wysnuć wnioski, że ich najmocniejszymi stronami są: sprawne instytucje i dobre zarządzanie finansami miast, przedsiębiorczość i etos pracy, wysoka jakość życia i edukacji. Częste problemy tych miast spoczywają w: umiarkowanie korzystnych warunkach do inwestowania, niewysokiej atrakcyjności wizerunkowej miast, ograniczonej komunikacji lotniczej w kraju oraz z Polską i światem. Natomiast pod względem jakości usług edukacyjnych ich sytuacja jest bardzo dobra. W tych miastach występuje wiele wyższych uczelni z różnych obszarów wiedzy. Bardzo dobrej jakości są usługi medyczne. Jest niski poziom śmiertelności niemowląt. Zauważalny jest syntetyczny miernik zdrowotności ludności i funkcjonowania służby zdrowia. Sytuacja wielkich polskich miast w zakresie kultury wysokiej jest duża, ale ich możliwości są znacznie wyższe. Te miasta posiadają bardzo duży potencjał kulturowy i wielowiekowe tradycje oraz mają udane imprezy kulturalne. Wskaźniki kultury życia codziennego kształtują się w nich bardzo dobrze, gdyż obejmują: kina, tereny zielone, restauracje, stadiony sportowe.

Dezintegracja środowiska lokalnego – zdaniem Tadeusza Pilcha (1996) – jest procesem stałym i nieuchronnym. Liczne próby zahamowania tych procesów, przeciwdziałania im lub ich modelowania, nie przyniosły pomyślnych efektów. Dlatego ważne są mechanizmy integracji społeczności lokalnych. Zwłaszcza że niemożliwe jest wychowanie społeczne bez środowiska lokalnego.

Na przestrzeni wieków jedni uczeni uważali za najistotniejsze w rozwoju i wychowaniu dziecka zadatki dziedziczne, czyli cechy genetyczne, a inni sądzili, że podstawowym czynnikiem kształtowania się osobowości jest oddziaływanie środowiska. Takie jednostronne traktowanie problemu nie jest trafne. Dziecko od narodzin znajduje się pod wpływem różnorodnych oddziaływań świata zewnętrznego, mających ogromne znaczenie dla jego rozwoju. Środowisko kształtuje nie tylko samego człowieka, ale również jest wytworem jego działalności. Istota spoczywa na obustronnym funkcjonowaniu współzależności podmiotu ze środowiskiem (Radziewicz-Winnicki, 2008). Dzięki swej działalności dokonuje on zmiany w otoczeniu, podporządkowując je sobie zależnie od potrzeb. Świadome kształtowanie środowiska przez niego oddziałuje z kolei na jego osobowość, wpływa na sposób życia, działanie, myślenie i twórczość.

Diagnozowanie konkretnych właściwości środowiska (lokalnego i rodzinnego), ważnych z punktu widzenia sprawnego funkcjonowania i rozwoju dziecka, współkonstruuje obraz jego dzieciństwa. Diagnoza pedagogiczna pozwala rozpoznać społeczne warunki, w jakich żyją twórcze dzieci. Ma ona charakter społeczny, ponieważ: 1) wzbogaca wiedzę o udziale i znaczeniu właściwości środowiska dla dzieciństwa twórczych dzieci oraz 2) doszukuje się związku tych dzieci z osobami i instytucjami istotnymi

dla rozwoju ich twórczości. Badane środowisko lokalne dziecka można organizować i przekształcać, aby uczynić je przyjaznym rozwojowi i wychowaniu dziecka twórczego, co stanowi punkt wyjścia w prowadzonych przeze mnie badaniach.

Podsumowując rozważania zawarte w czwartym rozdziale, przyjmuję, że im bogatsze środowisko lokalne, tym więcej jest osób (w tym dzieci) twórczych. Wiele czynników zawartych w zróżnicowanych sytuacjach oferowanych przez poszczególne środowiska lokalne wzbogaca wiedzę dziecka o sobie i świecie, rozwija myślenie narracyjne, biograficzne i twórcze, co jednocześnie pozwala zmieniać siebie i stwarzać optymalne warunki rozwoju twórczości dziecka. To środowisko lokalne stymuluje dalszy, szybszy wzrost jego inteligencji, wiedzy, umiejętności i twórczości. Jednak dopiero interakcja czynników wewnętrznych (omówionych w rozdziale drugim) ze środowiskiem zewnętrznym (lokalnym i rodzinnym) wyznacza ostateczny kształt twórczości dzieci 7-9-letnich. A zatem zadaniem najbliższego środowiska (tj. rodzinnego i lokalnego) jest stwarzanie dziecku sytuacji sprzyjających rozwojowi jego twórczości. Omówione tutaj środowiska lokalne rodzin dzieci należy rozpatrywać i oceniać z zastosowaniem kryterium oryginalności i użyteczności w odniesieniu do ich twórczości i indywidualnego rozwoju, a nie w sensie szerszych obiektywnych norm społecznych. Dotychczasowe rozważania teoretyczne dały podstawę do sprecyzowania założeń metodologicznych badań własnych.

OPIS METODOLOGII BADAŃ WŁASNYCH

Tezy badawcze

Dla prowadzonych rozważań i penetracji empirycznych uznaję znaczenie czynników biologicznych i dziedzicznych, przy jednoczesnym wpływie środowiska społecznego (tutaj rodzinnego i lokalnego), zakładając współwystępowanie i interakcje czynników obu grup, co prowadzi w konsekwencji do rozwoju dziecka/człowieka. Dlatego obszar badawczy niniejszej pracy wyznacza, co wielokrotnie podkreślałam, cztery ingredience: twórcze dziecko, jakość jego dzieciństwa, przestrzeń rodzinna i przestrzeń lokalna.

Dzieckiem jest osoba niepełnoletnia (czyli poniżej 18 r.ż.), niezależnie od płci, o dużym potencjale rozwojowym (Schaffer, 2006), potrzebująca miłości, opieki, pomocy, wsparcia, sytuacji rozwojowych. Koncentruję więc swoje badania na dziecku okresu późnego dzieciństwa, czyli dziecku 7-9-letnim (Schaffer, 2006; Trempała, 2011; Vasta, Haith, Miller, 2004). Natomiast dzieciństwo jest terminem trudnym do zinterpretowania, ponieważ każda jednostka, przywołując swoje doświadczenia, inaczej je interpretuje. Można te wspomnienia ułożyć na kontinuum bez troski – obowiązku, nieodpowiedzialności – odpowiedzialności, zadowolenia – smutku, swobody – ograniczeń, aktywności – bierności, rodzina i dom – ich braku. Rozbieżności kulturowe różnych krajów także przyczyniają się do wielorakich poglądów na temat dzieciństwa. Wizerunek dziecka i jego dzieciństwa zmienia się wraz z czasem i kulturą. Ze względu na swoją dojrzałość dziecko i jego dzieciństwo może być traktowane: 1) przedmiotowo (bo uzależnia się ono od dorosłego jako jednostki dojrzałej oraz dziecko jest obiektem oddziaływań zewnętrznych), 2) podmiotowo (dziecko jest aktywnym podmiotem, twórcą własnej biografii, współpartnerem).

Jestem zwolennikiem podejścia egalitarnego i przyjmuję, że każde dziecko jest twórcze, ale w różnym stopniu i zakresie w obszarach życia codziennego. Twórcze dziecko wchodzi w interakcje z najbliższym środowiskiem społecznym. Nadmieniam, że to samo środowisko rodzinne może działać jako inhibitor lub katalizator na rozwój twórczości dzieci (Popek, 2010a). W ostatnim trzydziestoleciu polscy naukowcy kilkakrotnie podejmowali próby przestudiowania środowiska twórczych osób, na przykład Józefa Sołowiej (1983), Aleksander Nalaskowski (1998), Janina Uszyńska-

-Jarmoc (2003), Grażyna Mendecka (2003), Maciej Karwowski (2009), do których będę w niniejszej monografii wracać. Badania te dotyczą różnych prób badawczych, terenu, z wykorzystaniem różnych narzędzi, co już różnicuje pozyskane wyniki badań.

Jakość dzieciństwa dzieci twórczych analizuję jako kategorię dynamiczną, zmieniającą się w czasie i przestrzeni. Wówczas rozumie się poczucie satysfakcji dziecka, rodziny, wynikające ze świadomości zaspokojenia potrzeb. Na jakość dzieciństwa twórczych dzieci 7-9-letnich składają się sytuacje obiektywne (ekonomiczne, społeczne i kulturowe) i subiektywne (samopoczucie, samoocena ogólnych i specyficznych warunków życia, zadowolenie, nadzieje, marzenia itp.). Przyjmuję też, że jest ona uwarunkowana przestrzenią rodzinną (tj. społeczną, kulturową i ekonomiczną) oraz lokalną (wielkomięską, miejską i wiejską).

Problematyka badań

Jakość dzieciństwa twórczych dzieci 7-9-letnich w perspektywie środowiska rodzinnego i lokalnego jako zjawisko pedagogiczne jest wielowymiarowa, dlatego uwzględniłam wszechstronne strategie badawcze, które w tym miejscu omawiam. Zamierzam nie tylko rozpoznać twórcze predyspozycje dzieci, lecz również poszukuję czynników w środowisku rodzinnym i lokalnym, które przyczyniają się do rozwoju lub hamowania twórczości dzieci. Dlatego celem głównym badań własnych uczyniłam dokonanie charakterystyki predyspozycji twórczych oraz jakości dzieciństwa twórczych dzieci 7-9-letnich z uwzględnieniem specyfiki środowisk rodzinnego i lokalnych, tj. dużego i małego miasta oraz wsi. W ten sposób staram się wzbogacić teoretyczną wiedzę pedagogiczną. Na podstawie wyników badań własnych sformułuję postulaty kierowane do dalszych badań oraz dla praktyki, realizując cel praktyczny. Natomiast celem społecznym niniejszych badań wypływa z oczekiwań współczesnego społeczeństwa na jednostki twórcze, aktywne, refleksyjne i krytyczne, mogące rozwijać się w środowisku rodzinnym i lokalnym, jednocześnie kształtując je.

Cele te znalazły wyraz w sformułowaniu jednego głównego problemu, który kolejno uszczegółowiłam. Przyjęły one postać takich oto pytań:

1. Jaka jest jakość dzieciństwa twórczych dzieci 7-9-letnich w perspektywie ich rodzin i poszczególnych środowisk lokalnych?
 - 1.1. Jaki jest poziom i zakres występowania twórczych dzieci 7-9-letnich w poszczególnych środowiskach lokalnych?
 - 1.2. Jaka jest jakość dzieciństwa twórczych dzieci 7-9-letnich z perspektywy ich rodzin?
 - 1.3. Jaka jest jakość dzieciństwa twórczych dzieci 7-9-letnich z perspektywy środowisk lokalnych?
 - 1.4. Jak twórcze dzieci 7-9-letnie postrzegają swoje dzieciństwo?

Na podstawie sformułowanych problemów badawczych opracowuje się hipotezy, które weryfikuje się w czasie realizacji badań własnych. Jednak w badaniach prowadzonych metodą sondażu diagnostycznego należy zrezygnować z hipotez badawczych, ponieważ w wypadku opisu i zrozumienia zjawiska przypuszczenia mogą ukierunkowywać proces badawczy, dlatego nie ma takiej konieczności, co tutaj uczyniłam (Brzeziński, 1997; Babbie, 2003; Gnitecki, 1999; Maszke, 2008; Palka, 1977, 2003, 2006, 2018; Pilch, 1995; Rubacha, 2008; Zaczyński, 2000).

Przedstawione wcześniej założenia teoretyczne i sprecyzowane na ich podstawie problemy badawcze pozwalają wyodrębnić zmienne badań i ich wskaźniki.

Prowadziłam badania dwuetapowe. W pierwszym etapie badań wyselekcjonowałam dzieci twórcze. Dlatego zmienną uczyniłam potencjał twórczy dzieci 7-9-letnich, określając poziom myślenia dywergencyjnego. A zatem zmiennymi szczegółowymi są: płynność, giętkość, wrażliwość na problem, oryginalność myślenia.

W drugim – zasadniczym etapie badań – wyłoniłam zmienną zależną, co wynika z tematu rozprawy i sprecyzowanego problemu głównego, którą jest jakość dzieciństwa twórczych dzieci. Rodzice i członkowie rodziny wraz z dziećmi konstruują jakość dzieciństwa, zaspokajając ich potrzeby – o czym pisałam wcześniej. Jakość dzieciństwa jest kategorią dynamiczną, zmieniającą się w czasie i przestrzeni. Obejmuje ona składniki obiektywne (warunki ekonomiczne, społeczne i kulturowe) i subiektywne (samoocena ogólnych i specyficznych warunków życia ujmowana w kategoriach zadowolenia, nadziei, lęku, samotności itp.), co ma znaczenie dla korzystnego lub niekorzystnego odczuwania jakości życia, jakości dzieciństwa.

Zatem zmiennymi niezależnymi warunkującymi jest środowisko rodzinne i lokalne. W środowisku lokalnym zwróciłam uwagę na środowisko wielkomiejskie, miejskie i wiejskie. W środowisku rodzinnym uwzględniłam zaś czynniki kulturowe i społeczno-ekonomiczne rodzin. W czynnikach kulturowych szczegółowo skupiłam się na stosunkach między członkami rodziny (pozytywnych, negatywnych, obojętnych), metodach wychowania (indywidualnych i grupowych), stylach wychowania (demokratycznych, autokratycznych, liberalnych), postawach wychowawczych rodziców (pozytywnych i negatywnych). Dla czynników społeczno-ekonomicznych rodzin ważne są: struktura rodziny (pełna, rozbita, zrekonstruowana, eurosieroctwo, sierota, rodzic samotnie wychowujący dziecko, rodzina zastępcza), wykształcenie rodziców (wyższe, średnie, zawodowe, podstawowe), kolejność urodzeń (najstarsze, środkowe i najmłodsze dziecko oraz jedynek) oraz warunki do nauki ich dzieci. W prowadzonych badaniach zwróciłam też uwagę na wiek badanych i ich etap kształcenia, marzenia (fantastyczne, zawodowe, dotyczące sławy, rodziny i majątku), czas wolny (uprawianie sportu, czytanie książek, oglądanie telewizji, granie na komputerze, chodzenie na wycieczki, spędzanie czasu z rówieśnikami) oraz świadomość rodziców twórczości ich dzieci (świadomy, nieświadomy, dostrzega zalety).

Procedura badawcza

Omawiając procedurę i organizację badań własnych, jednocześnie zwracam uwagę i omawiam zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze. Celem zrealizowania zaplanowanych badań dobrałam metody ich prowadzenia. W tej monografii przyjąłm założenie, że nie ma jednego, uniwersalnego, a równocześnie obiektywnego wskaźnika twórczości, dlatego też nie ma uniwersalnych metod (technik i narzędzi) eksploracyjnych to zjawisko (Magda-Adamowicz, 2015). Podstawą projektowania badań jest przyjęcie tezy, że źródłem twórczości dziecka jest jego potencjał twórczy. Może on ujawniać się we wczesnym dzieciństwie, przyjmując różne formy ekspresji (Magda-Adamowicz, 2013) i zdolności twórczej, które rozwijają lub hamują różne czynniki najbliższego środowiska. Badacze twierdzą, że każde dziecko dysponuje potencjałem twórczym, ale nie wszystkie potrafią go uruchomić i wyeksponować (np. Craft, 2001; Górniewicz, 1991, 1997; Krasoń, 2005, 2013; Lewis, 1988; Limont, 1994, 1996, 2010; Ogrodzka-Mazur, 2007; Pietrański, 1969; Szmidt, 2007, 2013; Zborowski, 1986). Dzieci wywodzące się z dużych rodzin, w których występuje różnopłciowe rodzeństwo, osiągają wyższy poziom kreatywności. Z tych względów tak istotne są czynniki podmiotowe dzieci, czyli cechy myślenia twórczego, które podlegają cały czas rozwojowi i wpływom środowiska zewnętrznego. A zatem głównym celem pierwszego etapu badań podjętych w pracy jest zbadanie twórczego potencjału dzieci 7-9-letnich w trzech środowiskach lokalnych, tj. wielkomiejskim, miejskim, wiejskim.

Wykorzystałam w badaniach własnych metodę sondażu diagnostycznego, którą realizowałam za pomocą kilku technik i narzędzi, tj.: 1) testu (test myślenia dywergencyjnego J.P. Guilforda i Test Stosunków Rodzinnych (TSR) E. Bene i J. Anthony'ego), 2) analizy dokumentów (ciąg dalszy opowiadań dotyczących sytuacji rodzinnych i opiekuńczo-wychowawczych), 3) ankiety (kwestionariusz postaw wobec życia rodzinnego i dzieci M. Ziemskiej, kwestionariusz ankiety metod wychowawczych stosowanych przez rodziców, kwestionariusz ankiety stylów wychowawczych stosowanych przez rodziców), 4) analizy rysunku (na temat *Moje marzenia* i *Moja rodzina*), 5) wywiadu z dzieckiem i rodzicami (kwestionariusz wywiadu nt. rodziny i nt. warunków rodzinnych). Klasyfikację metod, technik i narzędzi przyjąłm za T. Pilchem (1995). Badania i ich analizy prowadziłam w konsultacji ze Stanisławem Popkiem z UMCS w Lublinie.

Badania były prowadzone trój etapowo. Celem pierwszego etapu badań – adekwatnie do pierwszego problemu szczegółowego – było wyselekcjonowanie dzieci twórczych i nietwórczych. Dlatego użyłam tylko jednego narzędzia, był to test myślenia dywergencyjnego Joya P. Guilforda dostosowany do polskich dzieci i warunków przez Krystynę Bielugę (2003), Renatę Stawinogę (2007) i Jana Zborowskiego (1986).

Zasadniczymi wskaźnikami uzdolnień twórczych jednostki według J.P. Guilforda są: płynność, giętkość i oryginalność myślenia, które kolejno poddaję poniżej analizie.

Płynność myślenia – pierwszy wskaźnik – oznacza łatwość wytwarzania dużej liczby pomysłów rozwiązania problemu. Joy P. Guilford (1978) wyróżnił kilka rodzajów płynności: słowną, ideacyjną, ekspresyjną i skojarzeniową. Wyróżnia się kilka rodzajów płynności: 1) płynność słowna – która ułatwia wytwarzanie wielu słów, nie tylko przywoływanie ich z pamięci. Ocenia się ją poprzez sprawdzenie liczby stosownych słów przywołanych z pamięci lub na nowo stworzonych; 2) płynność ideacyjna – dzięki której wymyślamy tematy, jest uważana za jedną z najważniejszych zdolności myślenia twórczego. Można ją ocenić przez sprawdzenie liczby trafnych rozwiązań sytuacji problemowej, dotyczącej na przykład zastosowań danego przedmiotu; 3) płynność ekspresyjna – ułatwia formułowanie myśli. Można ją ocenić, sprawdzając liczbę sensownych zdań pisanych według określonych kryteriów; 4) płynność skojarzeniowa – ułatwia dobór adekwatnych słów. Można ją ocenić poprzez sprawdzenie liczby trafnych, sensownych określeń danego zjawiska.

W myśleniu dywergencyjnym ważna jest również różnorodność wytwarzanych pomysłów, czyli giętkość myślenia, pozwalająca szybko zmieniać kierunki poszukiwań, rozwiązania problemu, przełamywać błędne nastawienie i tworzyć różnorodne pomysły. Wyróżniamy giętkość spontaniczną, którą bada się poprzez produkowanie zróżnicowanych jakościowo pomysłów, i giętkość adaptacyjną, ujawniającą się w zadaniach rysunkowych, w których podmiot ma wykryć zamaskowaną figurę.

Kolejnym istotnym wskaźnikiem myślenia dywergencyjnego jest jego oryginalność traktowana jako zdolność pozwalająca wyjść poza stereotypy. Umożliwia dostrzeganie nowych, niezwykłych aspektów sytuacji problemowej. Rozróżniamy oryginalność słowną i figuralną.

Ostania wyodrębniona przez J.P. Guilforda cecha to wrażliwość na problemy pozwalająca wykrywać wady, luki, niedostatki i trudności w sytuacjach i przewidywać ich następstwa. Główną zaletą tej koncepcji było sprecyzowanie czynników umysłowych, decydujących o zachowaniu twórczym.

„Test twórczości [...] wymaga od dziecka wymyślania własnych odpowiedzi, a nie wyboru spośród podanych alternatyw. Zwierają one zestaw zadań otwartych, z których większość nie ma zakładanego wyniku maksymalnego. Wynik ten jest uwarunkowany możliwościami jednostki na danym etapie rozwoju” (Stawinoga, 2007, s. 95). Z tych względów maksymalną liczbę punktów osiągniętą przez dziecko w niniejszych badaniach stanowił punkt wyjścia do opracowania procentów i poziomów myślenia twórczego. Dzieci, które uzyskały zaledwie 0-6% z możliwych punktów, są traktowane jako te nietwórcze (Magda-Adamowicz, 2009c, 2015). Analizę wyników badań poziomu myślenia dywergencyjnego dzieci dokonałam na podstawie zdobytych punktów w teście, które stanowiły podstawę opracowania czterostopniowej skali według zasady przyjętej przez C. Nowaczyka (1995):

- 1) wysoki – 100-70%,
- 2) średni – 69-53%,
- 3) niski – 52-7%,
- 4) brak myślenia twórczego – 0-6%.

Gdy dziecko uzyskało wysokie wyniki w tym narzędziu, to potraktowałam je jako twórcze. W tej grupie, tj. dzieci twórczych, prowadziłam dalsze badania, chcąc określić warunki kulturowe, społeczne i ekonomiczne ich rodzin w poszczególnych środowiskach lokalnych.

Zbrane informacje w dokumentach podlegały analizie ilościowej i interpretacji jakościowej. W ten sposób wyselekcjonowałam dzieci twórcze w poszczególnych przestrzeniach lokalnych, na których skupiałam dalsze badania.

Z dziećmi twórczymi prowadziłam Test Stosunków Rodzinnych (TSR), którego autorami są E. Bene i J.J. Anthony, który dokładnie omówił T. Wiącek (2012). Test ten bada stosunki emocjonalne pomiędzy dzieckiem a członkami jego rodziny w jego percepcji. Posiada on dwie wersje, zastosowałam wersję dla dzieci młodszych, w której badane są cztery zasadnicze obszary emocji na dwóch poziomach nasilenia emocji: 1) pozytywne (umiarkowane i silne pozytywne), 2) negatywne (umiarkowanie i silnie negatywne), 3) związane z nadmierną pobłażliwością ze strony rodziców, 4) dotyczące nadmiernej opiekuńczości ze strony rodziców. Emocje pozytywne i negatywne na obu poziomach nasilenia są badane jako te, skierowane do dziecka ze strony członków rodziny i odwrotnie, tj. do osób z grona rodzinnego. Dziecko otrzymuje kartki z twierdzeniami opisującymi konkretne ustosunkowania emocjonalne. Potem podawana jest instrukcja mówiąca, że na kartkach są wiadomości do różnych osób z jego rodziny i jego zadaniem jest przyporządkowanie kartki do osoby, do której ta wiadomość najbardziej pasuje. „Pan Nikt” jest postacią pozwalającą odrzucić jakieś twierdzenie, niepasujące do żadnej osoby. Zatem „Pan Nikt” gromadzi emocje nierozdysponowane przez dziecko w jego rodzinie. Na ten test składa się dwadzieścia sylwetek przedstawiających osoby w różnym wieku, tuszy, wzroście itp. Sylwetki te są tak skonstruowane, aby mogły oznaczać każdego z członków rodziny dziecka. Obejmują one dziadków, dorosłych i małe dzieci (w wózku). Spośród tych sylwetek badany może odtworzyć swój dom rodzinny. A zatem w prosty technicznie sposób, w postaci zabawy odtworzona jest sytuacja domowa i wewnętrzna atmosfera emocjonalna rodziny dziecka. Na stawiane pytania dziecko wybierało adekwatną do przedstawionej sytuacji osobę z rodziny lub „Pana Nika”. Pytania były zbliżone do tych stawianych w czasie wykonywania rysunku rodziny przez badanych, czyli: Kto najwięcej poświęca ci czasu? Co chciałbyś zmienić w domu? Kto jest najgrzeczniejszy w rodzinie? Kto jest najszczęśliwszy? Kto jest najmniej szczęśliwy i dlaczego? Z kim odrabiasz lekcje? Kto przychodzi po ciebie do szkoły? itp. (Wiącek, 2012).

Kolejno dzieci wypowiadały się na temat *Moje marzenia* i *Moja rodzina*, wykonując też rysunki, które poddałam analizie. Interpretacja rysunku w teście Cormana (1970) obejmuje trzy poziomy: graficzny (rozległość, siła i ekspansywność linii, wielkość przestrzeni rysunku, rozmieszczenie jego elementów), struktur formalnych (dokładność wykonania), treści (to subiektywna wizja własnej rodziny i relacji między jej członkami) (Frydrychowicz, 1994). W prowadzonych badaniach przede wszystkim interesowała mnie treść rysunku, którą analizowałam według dwóch kryteriów. Pierwszym jest centralna postać w rodzinie, rysowana w pierwszej kolejności, na pierwszym planie, często powiększona, przedstawiona starannie, ozdobnie. Badany identyfikuje się z tą postacią. Drugie kryterium to postaci dewaloryzowane, pomijane, zmniejszane, usytuowane z dala od innych, narysowane niestarannie. Dziecko nie identyfikuje się z nią (Frydrychowicz, 1994; Rodriguez, 2011). Rozmowę o rysunku zaczynam od pochwalenia rysunku, a badany sam objaśniał, co narysował. Wypowiedź podtrzymywałam pytaniami, aby dowiedzieć się, co przedstawia rysunek, tj. kto to jest, co robi, w jakim jest wieku, jakie są związki uczuciowe między narysowanymi osobami, kto jest najmilszy (lub najgrzeczniejszy) w tej rodzinie, kto najmniej miły, kto jest najszczęśliwszy, kto najbardziej nieszczęśliwy i dowiadujemy się dlaczego. Test Cormana jest dokładnie omówiony w monografii Anny Frydrychowicz (1994), dlatego go nie zestawiam w aneksie.

Przeprowadziłam też wywiad z dziećmi i rodzicami, według powyżej podanych pytań. Przyjęłam, że wywiad (zwany też w literaturze rozmową, dialogiem) stanowi naturalną sytuację, w której dzieci, a potem rodzice wyrażają swoje myśli i wymieniają się nimi z drugim uczestnikiem dialogu (prowadzącym wywiad). W czasie wywiadu obserwowałam zachowania dzieci (potem kolejno rodziców) i sposób wypowiedzania, które rejestrowałam za pomocą dyktafonu i notatek, co podlegało analizie (Braun-Gałkowska, 2016; Kubinowski, 2011). W obu wywiadach (tj. z dziećmi i potem ich rodzicami) dbałam o zaaranżowanie warunków sprzyjających werbalizacji myśli. Rozmówcy zaproponowałam rolę partnera, doradcy, chcąc uzyskać nie tylko odpowiedź i opis (np. sytuacji), ale też wyjaśnienie niniejszego i doradzenie. Moją rolą – badaczka było stworzenie swobodnej, bezpiecznej i akceptującej atmosfery, w której aprobeowałam wypowiedź, reagowałam na nią, stawiałam pytania, prosiłam o wyjaśnienie niezrozumiałych kwestii. Do wywiadu mieliśmy wyznaczone miejsce i dużo czasu. Te elementy są istotne, gdyż sprzyjają komunikowaniu się (Braun-Gałkowska, 1986; Kubinowski, 2011).

W kolejnym etapie badań, chcąc określić stosowane metody i style wychowawcze przez rodziców, badane dzieci twórcze pisały ciąg dalszy opowiadań, które przedstawiały różne sytuacje rodzinne i miały charakter wychowawczo-opiekuńczy. Rodzice zaś wypełniali ankiety *Kwestionariusza dla rodzin do badania postaw rodzicielskich*

(autorstwa M. Ziemskiej, 1982), które uzupełniłam wywiadami z nimi (Kubinowski, 2011). Kwestionariusz M. Ziemskiej (1973, 1982) składa się z 115 stwierdzeń, na które badani odpowiadali w kategorii: zachowanie słuszne (T), raczej słuszne (t), zdecydowanie nie zgadzam się (N), raczej nie zgadzam się (n). Poszczególne stwierdzenia odnoszą się do czterech skal: górowania, bezradności, koncentracji i dystansu. Dzięki nim możliwe jest natężenie postaw, tj. górowania nad dzieckiem, bezradności wobec niego i jego wychowania, nadmiernej koncentracji uczuciowej na nim, nadmiernego dystansu w kontakcie z nim. Opracowałam (zliczyłam) oddzielnie ustosunkowania się matki i ojca według przyjętych punktów, zsumowałam je dla poszczególnych skal (wynik surowy). To narzędzie dokładnie omówiła M. Ziemska w swojej monografii (1973, 1982), dlatego go nie zestawiam w aneksie.

Obiektywny stosunek, zachodzący między dwiema cechami tego samego obiektu, będzie mieć charakter związku korelacyjnego. W rachunku korelacyjnym mierzy się częstotliwość wzajemnego wpływu. Adekwatnie do tego zastosowałam test chi-kwadrat. Definiując go najogólniej, można określić, że to różnica kwadratów stosunków rozbieżności między liczebnością zaobserwowaną a liczebnością oczekiwaną. Dokładne obliczenia statystyczne są w archiwum autorki.

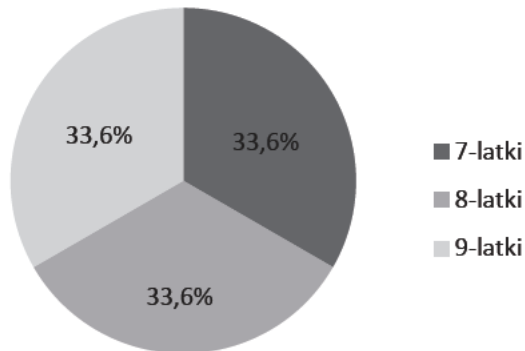
Stosując tak wiele i różnych narzędzi, celem zdiagnozowania dzieci twórczych i ich środowiska rodzinnego w poszczególnych obszarach lokalnych, otrzymałam swoisty *collage* (Creswell, 2013; Smolińska-Theiss, 2014). Łącząc ilościowe badania sondażowe z badaniami jakościowymi, zrealizowałam badania triangulacyjne. Triangulacja nie stanowi prostej czynności i jest współcześnie pożądanym rozwiązaniem metodologicznym. Istotną właściwością triangulacji „jest spójność teoretyczna i metodologiczna oraz walory heurystyczne” (Smolińska-Theiss, 2014, s. 176; Creswell, 2013). Badania triangulacyjne są zbiorem „praktyk opartych równocześnie na pomiarze, opisie, analizie i wyjaśnianiu związków przyczynowych między zjawiskami edukacyjnymi oraz interpretacji i rozumieniu sensu i znaczenia procesów” (Gnitecki, 1999, s. 100; Creswell, 2013; Palka 2018). U podstaw metod triangulacyjnych leży stosowanie badań ilościowych i jakościowych, łączenia na wzajem dopełniających się strategii, metod i technik badawczych, a więc oparcie badań na pomiarze i wyjaśnianiu, analizie i interpretacji, rozumieniu. W badaniach triangulacyjnych zbieranie danych odbywa się na drodze stosowania testów, kwestionariuszy ankiet i wywiadów w połączeniu z analizą dokumentów, wytworów, odwołując się do doświadczeń osobistych badanych (Gnitecki, 1999). Opis i wyjaśnienie jest skorelowane z rozumieniem i kontekstem badanego zjawiska. Dzięki temu następuje ilościowa i jakościowa prezentacja wyników badań (Creswell, 2013; Gnitecki, 1999; Palka, 2003, 2018).

Osoby badane

W roku 2010 przeprowadzono badania pilotażowe. Badania zasadnicze zrealizowano w latach 2011-2016 na próbie dziewięciuset uczniów z kl. I-III ze środowiska wielkomiejskiego, miejskiego i wiejskiego (czyli po trzysta osób z każdej klasy) w województwie dolnośląskim i lubuskim. Po 33,33% badanych pochodzi ze środowiska wielkomiejskiego, miejskiego i wiejskiego. Wówczas wzięło udział dziewięciuset uczniów 7-9-letnich uczęszczających do klas I-III szkoły podstawowej.

Badania realizowałam na terenie szkół. Liczebność uczniów w poszczególnych zespołach klasowych i poszczególnych środowiskach lokalnych była zbliżona i wynosiła: 1) z trzech środowisk lokalnych po 300 osób, czyli razem 900; 2) a w każdym środowisku w każdej klasie po 100 dzieci, tj.: w kl. I – 100 badanych, w kl. II – 100 ankietowanych i w kl. III – 100 respondentów. Na początku w badaniach brało udział więcej dzieci i ich rodziców w poszczególnych środowiskach lokalnych. Jednak nie wszystkie te osoby (dzieci i ich rodzice) uczestniczyły w każdym etapie badań. Zaistniała konieczność usunięcia ich, gdyż utrudniłoby to uzyskanie pełnego obrazu wyników badań. Dlatego w badaniach uwzględniłam tylko po 100 osób z każdej klasy i środowiska lokalnego.

Wykres 1. Odsetek badanych dzieci 7-9-letnich (N = 900 = 100%)



Źródło: opracowanie własne.

Te badania ilościowe wzbogaciłam badaniami jakościowymi. Chciałam odkryć i opisać mało znany obszar dzieciństwa dzieci twórczych z trzech przestrzeni lokalnych, ukazując ich realny świat rodzinny i biografie. Ustalałam i opisywałam niepowtarzalne zjawiska. Jednocześnie bezpośrednio zaspokajam ciekawość ludzi, co przeciwstawia się statycznemu ujmowaniu świata, opierając się na koncepcji ciągłych zmian, ruchu,

rozwoju w rzeczywistości edukacyjnej. Te rodzaje badań pozwalają odkrywać zjawiska niejako na tle innych zjawisk i ich całości, które stanowią część składową rzeczywistości edukacyjnej. Jednocześnie badani przyjmują własny język wypowiedzi, dzięki czemu mogłam dokładnie poznać różne aspekty badanej całości, z ich dynamiką i rozwojem. Łatwiej też dostrzegałam jej złożoność i osobliwość. Szerzej poznając kontekst interesujący mnie – badacza z rozpoznawaniem warunków naturalnych. Jednocześnie uściślałam sens i znaczenie dotychczas istniejących lub też tworzonych nowych pojęć pedagogicznych. Prowadzone przeze mnie badania mają charakter diagnostyczny, ponieważ rozpoznawałam i analizowałam zjawisko dzieciństwa twórczych 7-9-latków. Diagnoza posłużyła tutaj do rozpoznania oraz opisu analitycznego i wyjaśniającego środowisko dzieci twórczych (Łobocki, 2011; Palka, 2018; Pilch, 1995; Rubacha, 2008). Zatem podjęte badania mają charakter diagnostyczny, opisowo-ilustrujący i wyjaśniający.

Zaprezentowane założenia metodologiczne badań własnych, wsparte wcześniej studiami literatury przedmiotu oraz badaniami pilotażowymi, pozwoliły świadomie przeanalizować i zinterpretować wyniki badań własnych, czemu poświęcam cztery kolejne rozdziały monografii.

DZIECI TWÓRCZE W EKSPLOWANYCH ŚRODOWISKACH LOKALNYCH

Twórczy badani w środowisku wielkomiejskim

Nim przystąpię do analizy przestrzeni rodzinnej w poszczególnych środowiskach lokalnych twórczych dzieci, muszę najpierw je wyselekcjonować z badanej próby. Temu celowi poświęcony jest szósty rozdział. Poszukiwania odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule niniejszego rozdziału doprowadziły do selekcji i hierarchizacji materiału badawczego celem wyjaśnienia podstawowych zagadnień składowych: myślenia twórczego dzieci z trzech środowisk lokalnych, tj. wielkomiejskiego, miejskiego i wiejskiego. Na tej podstawie wyselekcjonowałam dzieci twórcze i nietwórcze w tych trzech środowiskach (podrozdział „Dzieci twórcze i nietwórcze”) i w tej grupie dzieci twórczych będę dalej kontynuować badania (rozdziały 7-9).

Według J.P. Guilforda (1978) istotne znaczenie dla twórczości mają zdolności myślenia dywergencyjnego, które nazwał zdolnościami twórczego myślenia. Jest to składnik poznawczy istotny – zdaniem S. Popka (2010) – dla twórczości, który pozwala na wielokierunkowe, otwarte myślenie. Badany może podać więcej rozwiązań, ponieważ nie ma jednego poprawnego. One odgrywają ważną rolę w sytuacjach pozostawiających dużą swobodę wyboru kierunku poszukiwań. Joy P. Guilford (1978) podzielił procesy myślenia na wytwarzanie dywergencyjne (to umiejętność wytwarzania możliwie różnorodnych rozwiązań tego samego zadania, zachodzi przy rozwiązywaniu problemów otwartych) i konwergencyjne (prowadzi do jednego poprawnego rozwiązania, stosuje się je w problemach typu zamkniętego).

Najlepiej rozwiniętą cechą myślenia dywergencyjnego jest płynność myślenia, potem oryginalność. Najsłabiej jest rozwinięta wrażliwość na problem, która jest zdolnością do wykrywania wad, luk, niedostatków i trudności występujących w różnych sytuacjach oraz umiejętnością przewidywania następstw zdarzeń.

Dzieci 7-, 8- i 9-letnie mają najlepiej rozwiniętą płynność myślenia, czyli zdolność do wytwarzania w krótkim czasie wielu pomysłów. W płynności myślenia 7-letnie twórcze dzieci łącznie uzyskały 3590 punktów, 8-letnie – 5130 punktów, a 9-letnie

– 7110 punktów. W płynności myślenia najlepiej rozwinięta jest płynność skojarzeniowa – łącznie dzieci uzyskały 6060 punktów. Drugie miejsce zajmuje płynność słowna – łącznie 5680 punktów¹.

Drugą cechą wysoko rozwiniętą jest oryginalność myślenia, czyli zdolność wychodzenia poza stereotypowe rozwiązania. Cecha ta rozwija się wraz z każdym rokiem edukacji. Dzieci 7-letnie uzyskały 1740 punktów, 8-letnie – 2350 punktów i 9-letnie – 4220.

Przebadano 300 dzieci 7-9-letnich ze środowiska wielkomiejskiego, czyli po 100 z każdego poziomu kształcenia. Wśród dzieci 7- i 8-letnich najlepiej rozwinięte są cechy: płynność (a w niej skojarzeniowa i słowna), oryginalność, potem giętkość (a w niej spontaniczność) myślenia i wrażliwość na problem. Wśród dzieci 9-letnich najlepiej rozwinięte są cechy: płynność (a w niej skojarzeniowa i słowna), oryginalność, kolejno wrażliwość na problem i giętkość (a w niej spontaniczność). Te wyniki świadczą o tym, że płynność i giętkość myślenia jest rozwijana w toku edukacji dziecka.

Dzieci twórcze w przestrzeni miejskiej

Badanie myślenia dywergencyjnego dzieci 7-9-letnich kontynuowałam w środowisku miejskim. Przypomnę, że na podstawie badań A. Nalaskowskiego (1998) uważam, że najwyższe osiągnięcia w zakresie twórczości reprezentują dzieci ze środowisk małomiasteczkowych, ponieważ są one zróżnicowane kulturowo i religijnie, otwarte na doświadczenia dziecka, brakuje tu anonimowości i panuje większe poczucie bezpieczeństwa. Te wnioski ukierunkowały moją procedurę badawczą.

Najsłabiej jest rozwinięta cecha myślenia twórczego: wrażliwość na problem i giętkość myślenia. Najlepiej rozwiniętą cechą myślenia dywergencyjnego jest płynność, potem oryginalność.

Dzieci 7-, 8- i 9-letnie mają najlepiej rozwiniętą płynność myślenia. 7-latki łącznie uzyskały 3500 punktów z płynności myślenia, 8-latki – 4100 punktów, a 9-latki – 6470 punktów. W płynności myślenia najlepiej rozwinięta jest płynność skojarzeniowa – łącznie dzieci uzyskały 5650 punktów. Drugie miejsce zajmuje płynność słowna – łącznie 4700 punktów.

Drugą cechą wysoko rozwiniętą jest oryginalność myślenia, która rozwija się z każdym rokiem edukacji. Dzieci 7-letnie uzyskały 1540 punktów, 8-letnie – 2130 punktów i 9-letnie – 4010.

Przebadano 300 uczniów z klas I-III ze środowiska miejskiego, czyli po 100 z każdego poziomu kształcenia. Wśród dzieci 7- i 8-letnich najlepiej rozwinięte są cechy: płynność (a w niej skojarzeniowa i słowna), oryginalność, potem giętkość (a w niej

¹ Obliczenia, zestawienia, dane statystyczne przedstawione w rozdziałach 6-9 znajdują się w archiwum autorki.

spontaniczność) myślenia i wrażliwość na problem. Wśród dzieci 9-letnich najlepiej rozwinięte są cechy: płynność (a w niej skojarzeniowa i słowna), oryginalność, kolejno wrażliwość na problem i giętkość (a w niej spontaniczność). Te wyniki świadczą o tym, że płynność i giętkość myślenia jest rozwijana w toku edukacji dziecka.

Twórczy respondenci we wspólnotach wiejskich

Identyfikację dzieci twórczych kończy badanie w środowisku wiejskim, w którym zastosowano to samo narzędzie. Przypomnę, iż na podstawie badań Janiny Uszyńskiej-Jarmoc (2003) stwierdziłam, że najmniej dzieci twórczych jest właśnie w środowisku wiejskim. W miejskim i wielkomiejskim jest zaś zbliżona liczba dzieci twórczych i jest ich znacząco więcej niż w środowisku wiejskim.

U dzieci wiejskich najlepiej rozwiniętymi cechami myślenia dywergencyjnego są płynność myślenia, potem oryginalność, najsłabiej zaś wrażliwość na problem i giętkość myślenia.

U dzieci 7-9-letnich w środowisku wiejskim najlepiej rozwinięta jest płynność myślenia. Dzieci 7-letnie łącznie uzyskały 2170 punktów z płynności myślenia, 8-latki – 2150 punktów, a 9-latki – 2920 punktów. W tej płynności myślenia najlepiej rozwinięta jest płynność skojarzeniowa – łącznie dzieci uzyskały 2720 punktów. Drugie miejsce zajmuje płynność słowna – łącznie 2350 punktów.

Drugą cechą wysoko rozwiniętą jest oryginalność myślenia, która rozwija się z każdym rokiem edukacji. Dzieci 7-letnie uzyskały 1330 punktów, 8-letnie – 1900 punktów i 9-letnie – 3808.

Najsłabiej jest rozwinięta wrażliwość na problem, która pozwala wykrywać wady, luki, niedostatki trudności występujące w różnych sytuacjach oraz jest umiejętnością przewidywania następstw zdarzeń.

Przebadano 300 dzieci 7-9-letnich ze środowiska wiejskiego, czyli po 100 z każdego poziomu kształcenia. Wśród dzieci 7-8-letnich najlepiej rozwinięte są cechy takie jak: płynność (a w niej skojarzeniowa i słowna), oryginalność, potem giętkość (a w niej spontaniczność) myślenia i wrażliwość na problem. Wśród dzieci 9-letnich najlepiej rozwinięte są cechy: płynność (a w niej skojarzeniowa i słowna), oryginalność, kolejno wrażliwość na problem i giętkość (a w niej spontaniczność). Te wyniki świadczą o tym, że płynność i giętkość myślenia jest rozwijana w toku edukacji dziecka.

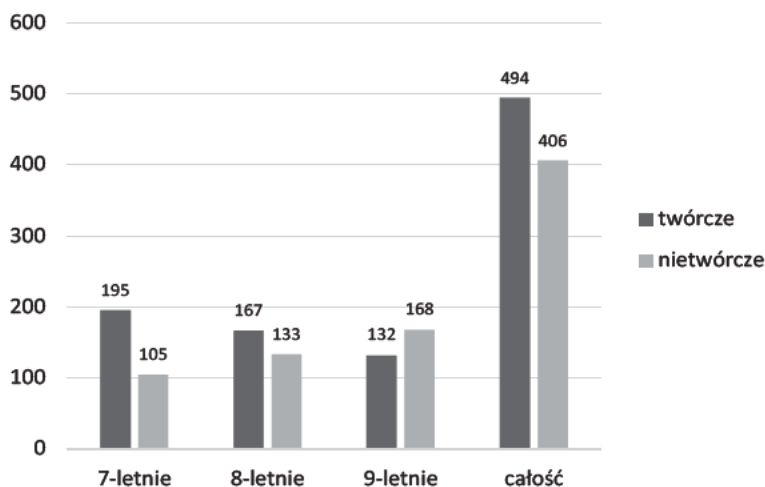
Dzieci twórcze i nietwórcze

Badania J. Uszyńskiej-Jarmoc z roku 2004 – jak już wspomniałam – dowodzą, że jest mniej dzieci twórczych w środowisku wiejskim, a w miejskim i wielkomiejskim ich

liczba jest zbliżona. Różnice między grupami są bardzo wyraźne. Typ środowiska lokalnego różnicuje poziom twórczości dzieci. Natomiast A. Nalaskowski (1998) w swoich badaniach dowodzi, że dzieci ze środowiska małego miasta są bardziej twórcze niż z wielkiego miasta lub wsi. Te niejednoznaczne wyniki sugerują dalsze prowadzenie badań.

Na podstawie wcześniejszych analiz wyłoniłam dzieci twórcze i nietwórcze, rozkładając na wiek badanych, co przedstawiam na wykresie 2.

Wykres 2. Dzieci 7-9-letnie twórcze i nietwórcze



Źródło: opracowanie własne.

Aż 494 (tj. 54,9%) osoby stanowią grupę dzieci 7-9-letnich, które cechuje twórcze myślenie (uwzględniając niski, średni i wysoki poziom). Natomiast 406 (tj. 45%) uczniów nie posiada potencjału twórczego i ich uznaję za nietwórczych. Wyniki jednoznacznie ukazują, iż najliczniejszą grupą uczniów prezentujących cechy nietwórcze są 9-latki – 168 (18,7%) osób, kolejno 8- i 7-latki. Twórczych 8-9-letnich dzieci jest 167 (18,6%) respondentów, wśród 7-latków jest 195 (tj. 21%) takich uczniów. Najmniejszą liczbę nietwórczych uczniów odnotowałam w grupie 9-latków, tj. u 168 (tj. 18,7%) uczniów.

Biorąc pod uwagę wiek badanych, należy więc zauważyć, iż najliczniejszą grupę osób o myśleniu twórczym stanowią 7-8-latki. Najmniej przedstawicieli tego poziomu odnotowałam u 9-latków. Z kolei uczniów nietwórczych jest najwięcej również wśród 9-latków, najmniej zaś w zespole najmłodszych badanych.

Dokonując ogólnej analizy, dane wskazują, iż uczniowie w zdecydowanej większości prezentują twórcze myślenie (uwzględniając niski, średni i wysoki poziom twórczości).

Tabela 1. Poziom twórczości dzieci 7-9-letnich w trzech środowiskach lokalnych

Środowisko lokalne	Poziom twórczości	Liczba dzieci z poszczególnych grup wiekowych			Razem
		7-latki, kl. I	8-latki, kl. II	9-latki, kl. III	
Wielkomijskie	nietwórczy	20	30	38	88
	niski	20	15	16	51
	średni	10	15	16	41
	wysoki	50	40	30	120
	Σ	100	100	100	300
Miejskie	nietwórczy	15	28	50	93
	niski	18	20	20	58
	średni	17	10	10	37
	wysoki	50	42	20	112
	Σ	100	100	100	300
Wiejskie	nietwórczy	70	75	80	225
	niski	18	9	10	37
	średni	2	8	5	15
	wysoki	10	8	5	23
	Σ	100	100	100	300
Suma		300	300	300	900

Źródło: opracowanie własne.

W tych trzech środowiskach lokalnych – uwzględniając niski, średni i wysoki poziom twórczości – na 900 badanych 7-9-latków jest tylko 541 (60%) osób twórczych, a 40% – 359 dzieci jest nietwórczych.

Kolejnym krokiem jest zestawienie danych w kolejnych grupach wiekowych i w poszczególnych środowiskach lokalnych, co ukazuje tabela 1.

Obserwujemy szczególną tendencję, mówiącą, że wraz z rosnącym wiekiem badanych maleje potencjał twórczy oraz w środowisku wielkomijskim i miejskim zbliżona jest liczba osób o wysokim poziomie twórczości, a mniej jest dzieci twórczych w środowisku wiejskim.

W każdym środowisku dzieci 7-9-letnie mają najlepiej rozwiniętą płynność myślenia. W tej płynności myślenia optymalnie jest rozwinięta płynność skojarzeniowa. W edukacji wczesnoszkolnej – zwłaszcza polonistycznej – uczniowie dobierają, wymyślają wyrazy o znaczeniu przeciwnym, synonimy lub uogólnienia – co może się przyczyniać do rozwoju płynności skojarzeniowej. A zatem dzieci w toku edukacji coraz łatwiej dobierają odpowiednie słowa, trafnie, sensownie dopasowują określenia danego zjawiska. Drugie miejsce zajmuje płynność słowna, co może wynikać z tego, że już w przedszkolu nauczyciele często stosują rymowanki, same dzieci często układają

krótkie rymujące się wersy. Płynność słowa ułatwia wytwarzanie wielu słów, nie tylko przywoływanie ich z pamięci. Ocenia się ją poprzez sprawdzenie liczby stosownych słów przywołanych z pamięci lub na nowo stworzonych. Badani uzyskiwali w zakresie płynności myślenia najwięcej punktów. Zauważyłam też, że w klasie I wiele dzieci twórczych swobodnie ustnie podawało rozwiązanie do zadania. Dzieci miały problemy z ich zapisywaniem.

Kolejną cechą wysoko rozwiniętą jest oryginalność myślenia, czyli zdolność wychodzenia poza stereotypowe rozwiązania. Cecha ta rozwija się z każdym rokiem edukacji w każdym środowisku lokalnym. Cecha ta umożliwiła dzieciom dostrzeganie nowych, niezwykłych aspektów sytuacji problemowej. Te dzieci potrafią znajdować niezwykle, rzadkie rozwiązania, niekonwencjonalne, łączące odrębne skojarzenia, które są oceniane jako pomysłowe, nieoczekiwane, ale jednocześnie sensowne, adekwatne do wymogów danej sytuacji.

Na podstawie obliczeń statystycznych, które ze względu na objętość tekstu i jego cel, nie znalazły się w tym opracowaniu, stwierdzam, że poziom „p” jest mniejszy od granicznego poziomu $\alpha = 0,05$ (obliczenia statystyczne w archiwum autorki). A zatem wnioskujemy, iż między badanymi grupami dzieci 7-letnich z trzech środowisk lokalnych istnieje istotna różnica pod względem badanej cechy, tj. twórczości. W środowisku wielkomiejskim i miejskim, częściej niż w środowisku wiejskim, dominuje poziom wysoki twórczości wśród 7-9-latków. W środowisku wiejskim częściej występuje poziom nietwórczy.

Na podstawie tych analiz możemy uogólnić, że im starsze dzieci, tym wyższy odsetek dzieci nietwórczych w środowiskach wielkomiejskich i miejskich oraz tym mniejszy odsetek poziomu wysokiego w środowisku wiejskim.

W środowisku wielkomiejskim najwięcej jest osób o wysokim poziomie twórczości, 120, tj. 13,3% próby badawczej. W środowisku miejskim występuje 112 czyli (12,5%) respondentów o wysokim poziomie twórczości. Istnieje nieduża różnica między środowiskiem miejskim a wielkomiejskim, tzn. 8 (0,8%) dzieci twórczych o wysokim jej poziomie. Najniższe efekty pod względem twórczości ma środowisko wiejskie – 23 (2,6%) osoby mają wysoki poziom twórczości. Najmniej jest dzieci twórczych w środowisku wiejskim. Zaprezentowałam wyniki badań dotyczące myślenia twórczego dzieci 7-9-letnich. Znaczna grupa osób, tj. 255 (28%), prezentuje wysoki poziom myślenia twórczego. Z kolei 406 (45%) osób cechuje się myśleniem odtwórczym. Tylko wśród pierwszej grupy dzieci twórczych koncentruję dalsze badania.

Pozyskane w tym zakresie wyniki badań własnych są bliższe tym opublikowanym w 2003 roku przez J. Uszyńską-Jarmoc. W środowiskach miejskich istnieje więcej dzieci twórczych, ponieważ jest tu więcej ośrodków oświatowych, kulturalnych, więcej sytuacji pobudzających i rozwijających twórczość. Dostrzegamy jeszcze jedną

zależność: wraz z wiekiem dzieci (niezależnie od środowiska lokalnego) maleje liczba osób twórczych.

Resumując zgromadzone w tym rozdziale wyniki badań, stwierdzam, że: 1) na 900 przebadanych dzieci 7-9-letnich twórczych jest 255 (tj. 28%), a 645 (tj. 72%) nietwórczych w trzech środowiskach lokalnych; 2) w środowisku wielkomiejskim jest twórczych 120 (13,3%) badanych; 3) w środowisku miejskim jest twórczych 112 (12,5%) respondentów; 4) w środowisku wiejskim jest respondentów twórczych 23 (2,6%) oraz 5) więcej jest dzieci twórczych w wieku 7 lat, czyli jest ich 110 (12,2%) próby; 6) najmniej jest dzieci twórczych w wieku 9 lat, tzn. 55 (6,12%) badanych.

Tabela 2. Twórcze dzieci 7-9-letnie w trzech środowiskach lokalnych

Środowisko lokalne	Dzieci twórcze z poszczególnych grup wiekowych						Razem	
	7-latki, klasa I		8-latki, klasa II		9-latki, klasa III			
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Wielkomiejskie	50	19,6	40	15,7	30	11,8	120	47
Miejskie	50	19,6	42	16,4	20	7,8	112	44
Wiejskie	10	3,9	8	3,1	5	2	23	9
Ogółem przebadanych	110	43,1	90	35,3	55	21,6	255	100

Źródło: opracowanie własne.

A zatem dalsze badania koncentruję już na grupie dzieci twórczych, czyli na 255 osobach, które już stanowią stuprocentową grupę odniesienia. W środowisku wielkomiejskim jest 120 (47%) osób twórczych; w środowisku miejskim 112 (44%) respondentów i w środowisku wiejskim 23 (9%) badanych.

W tym miejscu mogę postawić pytanie: Czy na podstawie badania myślenia twórczego mogę powiedzieć, że dziecko jest twórcze? Zwłaszcza, iż w rozdziale drugim niniejszej rozprawy pisałam, że współcześnie badając twórczość, należy uwzględnić jej wszystkie aspekty, tj.: cechy, proces, dzieło twórcze i środowisko zewnętrzne.

Wszelka aktywność twórcza opiera się na operacjach czynności myślenia. Podmiotem twórczości jest właśnie myślenie, które jest czynnością jednolitą, a jednocześnie zróżnicowaną pod względem formy. U dzieci 7- i 8-letnich w procesie myślenia powiązana jest synteza i analiza, a każde poznanie zaczyna się od spostrzegania całości, przez co powstaje niejasny obraz. W kolejnym etapie dziecko wyodrębnia z wyobraźni przedmiot, dokonując jego analizy – rozumienie i syntezy (jako wyższa forma poznania), o czym pisałam w rozdziale drugim. Dziecko potrafi już posługiwać się abstrakcyjnymi pojęciami i porównywać je (Filipiak 2012; Zborowski, 1986). Te czynności myślenia odpowiadają 9-latkom. Kolejnym wyższym etapem myślenia jest samodzielne przyswajanie wiedzy przez dziecko w nowych sytuacjach lub przez badanie, odkrywanie

jej nieznanymi prawidłowości i praw. W pierwszej sytuacji mówimy o samodzielnym dochodzeniu do wiedzy, a w drugim o myśleniu twórczym (Filipiak 2012; Zborowski, 1986).

Wyodrębnione poszczególne operacje myślenia twórczego odpowiadają cechom wyszczególnionym przez J.P. Guilforda. Zdolność myślenia twórczego jest umiejętnością intelektualną prowadzącą do wytworu, co dodatkowo wymaga bogatej wyobraźni i pomysłowości. Polecenia zawarte w teście J.P. Guilforda dotyczą właśnie tych cech. Dziecko, wymyślając nowe rozwiązania, analizuje materiał, a potem syntezuje. Kolejno kojarzy odległe idee i na tej podstawie generuje nowe pomysły. A zatem zachodzi jednocześnie proces twórczy oraz uzyskujemy efekt – dzieło, które też podlega analizie. Środowisko zewnętrzne dzieci twórczych badam zaś odrębnymi narzędziami, co zestawiam w kolejnych rozdziałach. Toteż mogę powiedzieć z całą odpowiedzialnością, że 255 dzieci 7-9-letnich jest twórczych.

W szóstym rozdziale przeanalizowałam cechy myślenia twórczego dzieci 7-9-letnich. U dzieci 7-9-letnich najlepiej rozwinięte są cechy takie jak: płynność (a w niej skojarzeniowa i słowna), oryginalność, potem giętkość (a w niej spontaniczność) myślenia i wrażliwość na problem. Najwięcej dzieci twórczych jest w klasie pierwszej, czyli dzieci 7-letnie. Najwięcej jest dzieci twórczych najmłodszych – 110, potem 8-latki – 90 i 9-latki – 55 dzieci.

Na 900-osobową próbę 7-9-latków jest tylko 255 dzieci twórczych. W środowisku lokalnym wielkomiejskim jest ich 120, miejskim – 112 i wiejskim – 23. Dalszą analizę i interpretację badań skupiam właśnie na tej grupie dzieci, tj. grupie 255-osobowej. Rozwój ich twórczości w dużej mierze zależy będzie od przestrzeni rodzinnej i lokalnej.

WARUNKI SPOŁECZNO-EKONOMICZNE RODZIN TWÓRCZYCH 7-9-LATKÓW Z POSZCZEGÓLNYCH ŚRODOWISK LOKALNYCH W EMPIRYCZNYCH POSZUKIWANIACH

W prowadzonych rozważaniach teoretycznych i badaniach własnych poszukiwałam odpowiedzi na pytanie: Jaka jest jakość dzieciństwa twórczych dzieci 7-9-letnich w rodzinach poszczególnych środowiskach lokalnych? Dlatego skupiałam się na środowisku rodzinnym, wyodrębniając warunki społeczne, kulturowe i ekonomiczne rodziny, którym odpowiadają dwa kolejne rozdziały. Charakteryzując rodzinę, zwróciłam uwagę na ich obiektywne cechy i indywidualną percepcję.

Celem tej części eksploracji uczyniłam poszukiwanie czynników rodzinnych, skupiając się tutaj na warunkach społeczno-ekonomicznych w poszczególnych środowiskach lokalnych rozwijających lub też hamujących predyspozycje twórcze 7-9-latków. Studium literatury specjalistycznej przedstawionej w pierwszych czterech rozdziałach monografii dostarcza informacji na temat warunków wspierających i hamujących rozwój potencjału twórczego dzieci. Zgodnie z systemowym interakcyjnym modelem twórczości dziecko może posiadać potencjał twórczy, który ujawnia się i rozwija w stymulującym środowisku społecznym (Poppek, 2003, 2010b). Jednak należy zauważyć, że to samo środowisko rodzinne może jedne dzieci rozwijać, a inne hamować. Dlatego tak ważny jest naturalny, jednocześnie mały system wychowawczy, którym jest rodzina.

Dotychczasowe badania nie ukazują jednoznacznego związku między warunkami społeczno-ekonomicznymi rodziny a twórczością ich dzieci. Na podstawie prowadzonych eksploracji Earl J. Ogletree i Wiliam Uljaki oraz Elizabeth A. McDaniel stwierdzają, że twórczość dzieci w dużym stopniu zależy od socjoekonomicznych warunków ich rodzin. R.K. Seymour, P.G. Warden i R.S. Prawat nie znaleźli zaś takich powiązań (Mendecka, 2003). Natomiast B. Kaltounis i A.O. Solomon na podstawie swoich badań dochodzą do przeciwnych wniosków. Uważają oni, że dzieci pochodzące z rodzin o niskim standardzie społeczno-ekonomicznym osiągają wyższy poziom twórczości (Mendecka, 2003). Niewykluczone, że obniżony standard ekonomiczny rodziny, jako

czynnik stresujący, może – zdaniem D.K. Simonton przyczynić się do rozwoju twórczości dzieci (Mendecka, 2003). „W rodzinach zrekonstruowanych, z których wywodzili się uczeni, często występowały serdeczne kontakty z macochą. Przedstawiciele nauk społecznych w większości charakteryzowali swoje stosunki z rodzicami jako konfliktowe. Charakterystyczną cechą ich rodzin była dominująca rola matki” (Mendecka, 2003, s. 103).

Ogletree i Uljaki oraz McDaniel ukazali także zależność pomiędzy wysokim statusem społeczno-ekonomicznym a rozwojem twórczości. Natomiast Seymour, Warden i Prawat nie znaleźli takich powiązań (Mendecka, 2003). Badania B. Kaltsounis, A.O. Solomon dowiodły, że nieprawidłowe warunki społeczne i ekonomiczne rodzin warunkują wysoki stopień twórczości dzieci (Mendecka, 2003). Laureatami Nagrody Nobla – jak zauważył Ochse – są najczęściej Żydzi wywodzący się z niższych warstw społecznych (Mendecka, 2003). „W rodzinach żydowskich ocenia się jednostkę według jej indywidualnych osiągnięć, a potrzeba osiągnięć, obok koncentracji na zadaniu, jest warunkiem powodzenia aktywności twórczej. System wartości oraz cechy osobowości decydują o osiągnięciach twórczych w większym stopniu niż status ekonomiczny rodziny” (Mendecka, 2003, s. 109). „Ambicją rodziców było umożliwienie dziecku osiągnięcia wyższego, niż to było ich udziałem, statusu społecznego. Przy czym byli oni świadomi przyszłych konsekwencji takiego stanu rzeczy, jakim byłoby rozluźnienie więzi uczuciowych z rodziną i utrudnienie porozumienia na linii rodzice – dzieci” (Sołowiej, 1987, s. 62).

Należy zauważyć, że przytaczane wnioski z badań są sprzeczne. Tym bardziej pożądane są dalsze badania na różnych próbach badawczych i w zróżnicowanych środowiskach lokalnych, rodzinnych, rówieśniczych, instytucjonalnych.

Badania własne wykazały – przypomnę – że na 900 przebadanych dzieci 7-9-letnich twórczych jest 255 (tj. 28%) w trzech środowiskach lokalnych. W środowisku wielkomiastowym jest twórczych 120 (13,3%) badanych, a w środowisku miejskim – 112 (10,3%) respondentów. W środowisku wiejskim jest twórczych 23 (2,6%) respondentów. Więcej jest dzieci twórczych w wieku 7 lat, czyli jest ich 110 (12,2%) próby, a najmniej w wieku 9 lat, tzn. 55 (6,12%) badanych.

Zgodnie z przyjętymi założeniami badawczymi monografii, analiza i interpretacja warunków społeczno-ekonomicznych rodzin z poszczególnych środowisk lokalnych twórczych dzieci koncentruje się wokół pięciu zagadnień, są to: płeć dzieci, kolejność ich urodzeń, struktura rodziny oraz wykształcenie rodziców, a z nimi związane są możliwości ekonomiczne, którym poświęcam kolejne podrozdziały.

Płeć twórczych dzieci

Pedagodzy i psychologowie twórczości doszukują się zależności między płcią a twórczością dziecka/człowieka. Studiowane biografie osób twórczych, które pojawiły się w róż-

nych dyscyplinach na poszczególnych etapach historii człowieka, przede wszystkim koncentrują się na mężczyznach. Za przykład mogą służyć analizy przeprowadzone przez S. Popka (2003, 2010b) biografii szesnastu twórczych intelektualistów – samych mężczyzn. Gardner (1998) przeprowadza studium czterech wybitnych postaci współczesności, jedną jest kobieta, a trzech pozostali to mężczyźni. Należy też zauważyć, że kobieta, niemalże przez całą historię człowieka, miała dbać o ognisko domowe. Czasy współczesne (i nieliczne w historii) pozwalają jej na karierę zawodową, mimo że jest obciążona obowiązkami rodzicielki, matki, opiekunki, żony. Mając świadomość tych ograniczeń, zwróć uwagę na płęć twórczych i odtwórczych 7-9-latków z poszczególnych środowisk.

Powołując się na stanowisko H. Kastena, stwierdzimy, iż płęć odgrywa istotną rolę również w dorosłym życiu człowieka (Mendecka, 2003). „Bracia wspomagają zdolności matematyczno-techniczne młodszego rodzeństwa, pobudzają ich umiejętności pisarskie i aktorskie, aktywność sportową, wpływają na sukces zawodowy, podwyższają poziom produktywności młodszego rodzeństwa obojga płci” (Mendecka, 2003, s. 91). Oddziaływanie sióstr jest zaś widoczne w trakcie edukacji, które rozwija elokwencję i zdolności braci do twórczego rozwiązywania problemów.

Badania dowodzą, że ojcowie twórczych dziewcząt charakteryzowali się twórczym myśleniem, szerokimi zainteresowaniami, znajomością literatury i sztuki, byli dla nich wzorem do naśladowania (Mendecka, 2003). Rodzice twórczych dziewcząt byli wykształceni i cenili sukcesy w pracy zawodowej, na której się koncentrowali (Mendecka, 2003). Twórcze dziewczęta częściej niż twórczy chłopcy wykazywały zachowania heurystyczne, ale też częściej konformizm (Mendecka, 2003). Płęć „nie jest czynnikiem różnicującym poziom osiągnięć twórczych dzieci sześciolatek. Zarówno grupa dziewcząt, jak i chłopców uzyskuje podobne wartości średnich” (Uszyńska-Jarmoc, 2003).

Biologiczna płęć dziecka jest definiowana już w momencie poczęcia. Wynika ona z obecności lub nie w zygocie chromosomu Y. Przed narodzinami dziecka w czasie rozwoju zachodzi w jego ciele wiele celowych i ukierunkowanych zmian. Są one w pewnym stopniu zaprogramowane genetycznie. Chociaż ma na nie wpływ także organizm matki, w którym rozwija się płód – nowy człowiek. Jednym z pierwszych procesów zachodzących w mózgu jest kształtowanie komórek płciowych, które pozwalają rozwinąć się narządom rozrodczym i komórkom płciowym (Brannon, 2002). Z tego powodu młody organizm będzie mógł w przyszłości przekazać geny swemu potomstwu. Jest to bardzo ważny proces, gdyż zachodzi przed wykształceniem innych ważnych komórek, z których rozwiną się narządy takie jak: serce, płuca, mózg oraz przewód pokarmowy. Dzięki temu procesowi możliwe jest przetrwanie całego gatunku ludzkiego. Powstający organizm zapewnia sobie przede wszystkim najpierw możliwość zachowania ciągłości pokoleń.

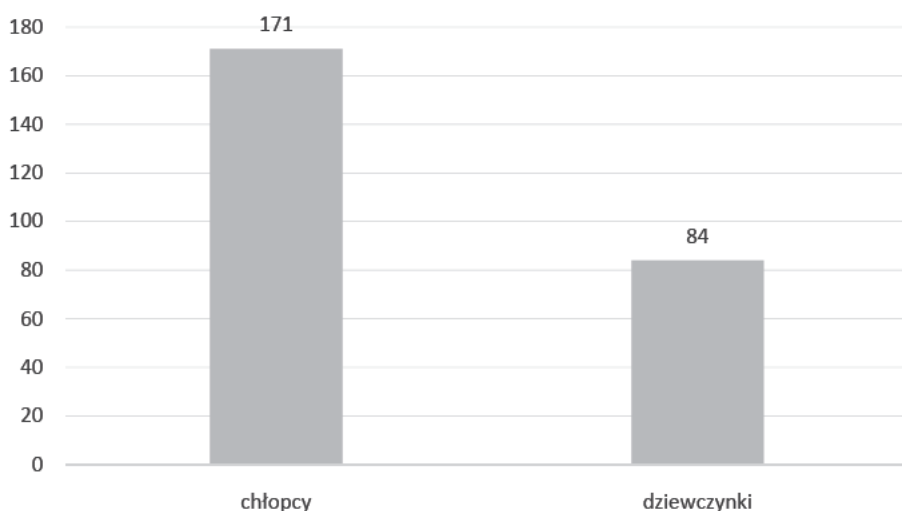
Istnieją liczne kontrowersje na temat tego, czy płęć dziecka we wczesnym dzieciństwie ma istotny wpływ na cechy jego psychiki, czy też nieadekwatne metody wy-

chowowania chłopców i dziewczynek. W dzieciństwie kształtują się zainteresowania i umiejętności dotyczące różnych dziedzin życia. Jest wiele czynników wpływających na rozwój osobowości dziecka. Są to między innymi: rodzina, zabawki, szkoła, grupa rówieśnicza i dalsze otoczenie (Brannon, 2002).

Czynniki zewnętrzne wpływają na socjalizację dziecka do ról społecznych. Ponieważ zabawa jest podstawową formą aktywności dziecka, to zabawki inspirujące do określonego typu zabaw mają ogromny wpływ na przyswojenie przez dziecko ról społecznych, które będzie pełniło w przyszłości. Zabawa uczy kontaktów interpersonalnych, współpracy i współżycia z rówieśnikami, pozwala również zdobywać umiejętności, wiadomości oraz rozwijać zainteresowania. W czasie zabawy dzieci często naśladują zachowania dorosłych, przez co uczą się pewnego porządku, ale również utrwalają go. Znaczący to, że w dorosłym życiu prawdopodobnie będą powielaly schematy i porządek, który został im wpojony w dzieciństwie (Moir, Jessel, 1993).

Po zestawieniu i przeliczeniu otrzymanych danych okazuje się, że jest w grupie badanych dzieci twórczych 171 (67%) chłopców i 84 (33%) dziewcząt, co ilustruje wykres 3.

Wykres 3. Płeć twórczych 7-9-latków (N = 225)



Źródło: opracowanie własne.

Wyraźnie widać, że między badanymi grupami dziewcząt i chłopców istnieje statystycznie różnica. Istnieje większy odsetek twórczych chłopców niż twórczych dziewczynek. Wykres 6 pokazuje, iż więcej chłopców aniżeli dziewczynek stanowi grupę twórczą. Te rezultaty badań są bliskie wynikom uzyskanym przez A. Ostrowską (2015), obejmującym co prawda grupę osób 14-17-letnich.

Kolejno przyjrzymy się badanym w poszczególnych środowiskach lokalnych z uwzględnieniem ich płci.

W środowisku wielkomiejskim najwięcej jest twórczych chłopców 88 (czyli 34,5% badanej próby w tym otoczeniu), twórczych dziewcząt jest 32 (12,5%). W środowisku miejskim jest twórczych 67 (26,28%) chłopców próby i dziewczynek 45 (17,6%) badanych. W środowisku wiejskim jest twórczych 16 (6,3%) chłopców i 7 (2,75%) dziewczynek. Należy też zaznaczyć, że jest więcej twórczych chłopców w wieku 7-8 lat, a mniej w wieku 9-10-latków.

Ponieważ jest więcej twórczych chłopców w każdym środowisku niż dziewczynek, czy zatem możemy przyjąć, że bardziej twórczy są mężczyźni niż kobiety? Badania prowadzone przez Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Warszawski we współpracy z Ostfold University College w Norwegii w ramach projektu Innovative gender² pokazują, że kobiety mają często skłonność do umniejszania swojej roli w procesach innowacyjnych w przedsiębiorstwach i zespołach naukowych, dając pierwszeństwo mężczyznom. W projekcie postawiono między innymi pytania: Jakie są popularne zachowania innowatorskie? Czy w jednakowym stopniu strategie wspierające innowacyjność uwzględniają zachowania twórcze mężczyzn i kobiet?

Przyjęto w projekcie pojęcie *innovative gender*, które należy traktować jako innowacyjność analizowaną z punktu widzenia płci kulturowej. Barbara Liberda z Uniwersytetu Warszawskiego zwraca uwagę, że równościowe polityki odnoszące się do przedsiębiorczości i innowacyjności zakładają, że innowatorzy i wynalazcy nie mają płci. Dostrzega ona istniejące problemy i nierówności, które wynikają z uprzedzeń, historii, stereotypów, z braku infrastruktury w zakresie opieki nad dziećmi. W związku z tym część społeczeństwa gorzej wykorzystuje swoje możliwości. Jej zdaniem można zwiększyć innowacyjność kraju, regionu, przedsiębiorstwa, jeżeli lepiej będą wykorzystywane zdolności i talenty kobiet i mężczyzn.

Pokazuje też, że różnorodność (nawet ze względu na płeć) jest korzystna z punktu widzenia wzrostu i rozwoju gospodarczego, co trzeba promować. Pojęcie *gender* rozszerza znaczenie płci biologicznej. Określa ono płeć jako zbiór cech, zachowań postaw i atrybutów przypisanych przez kulturę i oczekiwanych przez społeczeństwo zarówno od kobiety, jak i od mężczyzny. Fenomen płci kulturowej odnosi się też ściśle do relacji między nimi (Pankowska, 2005). Natomiast polityka nakierowana na wspieranie innowacyjności jest neutralna ze względu na płeć. A zatem trudno jest udowodnić – zdaniem Anny Zachorowskiej-Mazurkiewicz – że płeć dobrze lub źle działa na innowacyjność (Pankowska, 2005). Badania ankietowe przeprowadzone w grupie ponad stu przedsiębiorstw pokazują, że to głównie mężczyzna określa siebie jako „siewcę idei”, kierownika czy lidera zespołu. Natomiast kobiety zawężają swoją

² *Kreatywność kobiet i mężczyzn*, Społeczeństwo, PAP, Nauka w Polsce, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,408624,kreatywnosc-kobiet-i-mezczyzn.html> [7.03.2016].

rolę przede wszystkim do: członka zespołu, osoby pełniącej funkcję reprezentacyjną lub organizacyjną. Uważają, że tylko pomagają, a po zdobyciu funduszy lub zorganizowaniu zespołu, wycofują się. Brak tej równości prowadzi do słabszego wykorzystania zdolności, kompetencji kobiet i mężczyzn, a w konsekwencji do efektywnego spożytkowania potencjału intelektualnego dla postępu.

Zaprezentowane badania ukazują męski model tworzenia innowacji, który jest uznany za wzorzec dominujący. Polityka wspierająca innowacyjność nie uwzględnia zachowań twórczych i innowacyjnych reprezentowanych przez kobiety, przez co uprzywilejowuje jedną z płci. Potwierdzono tradycyjne myślenie, iż innowacyjność, kreatywność, wynalazczość nie ma nic wspólnego z płcią. Z tego względu aktywność innowacyjna może być trudniejsza dla kobiet niż dla mężczyzn. Zaprezentowane wyniki badań nie pokazują nam potencjału tych osób. One zwracają uwagę na kulturę innowacji i przedsiębiorstw. A zatem nie odpowiadają też na pytanie, czy płeć determinuje zdolności twórcze.

Wracając do prowadzonych przez mnie badań, oprócz powyższej analizy, prowadziłam też obserwację zabaw dziecięcych w czasie pauz międzylekcyjnych i w świetlicy szkolnej. Zauważyłam, że zabawki odgrywają bardzo ważną rolę w procesie kształtowania się płci dziecka. W pewien sposób są jej determinantem. Wybór zabawek ma różne podłoże, może być narzucony z góry przez rodziców czy rówieśników, może również być decyzją samego dziecka. Takie wybory są często powiązane z reklamami w telewizji, w prasie, z wybieranymi przez dzieci zawodami oraz z ich zainteresowaniami. W celu poznania ulubionych zabawek i powodów, dla których dzieci tak chętnie je wybierają, a także tych, którymi dzieci nigdy by się nie pobawiły, przeprowadziłam obserwację połączoną z rozmową uczestniczącą. Zaczęłam od obserwacji tego, jak i czym najchętniej się bawią, a jakich zabawek unikają, później zadałam im pytania dotyczące moich obserwacji.

Obserwowani twórczy chłopcy najczęściej wybierali do zabawy różnego rodzaju klocki, figurki lub karty z podobiznami superbohaterów lub herosów z kreskówek. Dużą popularnością wśród chłopców cieszyły się klocki lego, z których powstawały z góry określone budowle. Nadal bardzo popularne są samochodziki, jednakże obecnie najlepsze są te zdalnie sterowane lub interaktywne. Samochody często były używane do przewożenia klocków na miejsce „budowy” lub jako pojazdy superbohaterów. Chłopcy wybierali głównie zabawy aktywne, tzw. strzelanie czy zabawę w berka. Nigdy za to nie bawili się, chyba że bawili się z dziewczynkami, typowo „kobięcymi” zabawkami, jak lalki, „sklepik” czy zabawa w dom i „małą kuchnię”.

Obserwowane twórcze dziewczynki najczęściej bawiły się w sklep lub dom, używając do tego specjalnych zestawów. Lalki bardzo często w tych zabawach odgrywały rolę dzieci. Zabawy dziewczynek były znacznie „spokojniejsze” i „dojralsze” niż zabawy

chłopców. Bardzo popularne były różne gadzety związane z serialem Hannah Montana. Dziewczynki miały kredki i piórniki z podobiznami bohaterów tego serialu. Bardzo chętnie malowały, kolorowały i lepiły figurki z plasteliny. Dziewczynki bardzo chętnie się nią bawią. Unikały za to klocków czy samochodzików, czyli typowo chłopięcych zabawek.

Popularnością zarówno wśród chłopców, jak i dziewczynek cieszą się zabawki edukacyjne. Laptopy, mówiące autka czy lalki. Jednak najbardziej zaskakującą dla mnie zabawką łączącą zarówno chłopców, jak i dziewczynki była guma do skakania.

Po krótkiej obserwacji zadałam twórczym dzieciom kilka pytań. Na początek zapytałam o to, jakimi zabawkami bawią się najchętniej w domu, na podwórku. Najczęściej pojawiającą się odpowiedzią wśród chłopców był duży zdalnie sterowany samochód. Następnie pojawiały się klocki lego, z których można zbudować cyrk, robot Transformers (zabawka pochodząca z filmu), samochodziki Hot Wheels oraz karty do gry Duel Masters, a także modele do sklejania. Za to dziewczynki na pierwszym miejscu postawiły kącik kuchenny, w którym znajdują się miniaturowe imitacje wszystkich sprzętów kuchennych. Następne miejsca zajmowały zestawy z lalkami Barbie, gry z bohaterami serialu *Hannah Montana i guma do skakania*. Chłopcy jednogłośnie stwierdzili, że nigdy nie pobawiliby się lalką, bo to wstyd, ponieważ to zabawka dla dziewczyn. Dziewczynki za to były podzielone. Część z nich nigdy nie bawiłaby się klockami lego. Były jednak takie, które uważały, że to fajna zabawka i czasem chętnie po nie sięgają. Za to, co do samochodzików i robotów, były zgodne – to zabawki dla chłopaków.

Następnie, korzystając z okazji, że zbliżały się święta, spytałam dzieci, jakie zabawki chcą otrzymać. Uzyskane odpowiedzi były przeróżne, oto kilka z upragnionych prezentów chłopców (w każdym z badanych środowisk lokalnych): 50% twórczych chłopców chce dostać terenowy samochód akumulatorowy, 30% badanych – tor wyścigowy Hot Wheels (najlepiej z kompletem samochodzików i wyrzutnią), 33% respondentów – samochód straży pożarnej z przyczepą i sprzętem gaśniczym; 41% uczniów – wojskowy pociąg na baterie z torami oraz 29% chłopców – kierownicę do komputera i najnowszą wersję *Need for Speed*.

*Ja lubię bawić się klockami.
Chcę być w przyszłości architektem.
Będę budować wysokie drapacze chmur.
(Arek, lat 8)*

Za to dziewczynki najczęściej chcą dostać: 30% badanych – matę taneczną, 35% – grę *Hannah Montana*, 28% badanych – pamiętnik na głosowe hasło, 45% respondentek – lalkę Agatkę oraz 29% uczennic – minizestaw do makijażu.

*Ja często bawię się w kosmetyczkę.
Chcę w przyszłości być kosmetyczką.
(Sandra, 8 lat)*

*A ja będę modelką.
Dlatego razem bawimy się.
Sandra jest kosmetyczką, a ja jej klientką.
(Asia, 8 lat)*

Twórcze dzieci swoje wybory najczęściej motywowały tym, że widziały je w telewizji lub u kolegi. Czasem pojawiały się odpowiedzi, że zabawki to dla nich swego rodzaju „przygotowanie”, ponieważ w przyszłości chciałyby wykonywać taki zawód. Jedna z dziewczynek powiedziała mi, że w przyszłości chciałyby pracować w sklepie, dlatego jej marzeniem jest dostać na gwiazdkę „mały sklepik”, taki jak mają w szkole. Jednak największy wpływ na wybory dzieci mieli rodzice. To oni od urodzenia tłumaczyli im, że są dziewczynką lub chłopcem, jednocześnie kupując zabawki, ubranka dopasowane do danej płci. W szkole taki „układ” się tylko utrwała, ponieważ każde dziecko przychodzi z zakodowaną informacją, jakimi zabawkami powinno się bawić i o jakich zabawkach marzy. A zatem pomysły na swoje zabawki dzieci biorą głównie z reklam telewizyjnych i prasowych, grupy rówieśniczej, bajek i seriali telewizyjnych, wystaw sklepowych.

Od chłopców usłyszałam kilka odpowiedzi, jednak wszystkie były bardzo zbliżone i pokazywały, jak bardzo zakorzeniony jest u dzieci podział na płci:

*Bo to nie zabawka dla facetów,
Tylko dziewczyny bawią się lalkami.
Po co lalki, przecież nie jestem dziewczyną???*
*Nie lubię zabawy lalkami, to nudne i dobre dla dziewczyn.
(Alek, 7 lat)*

Odpowiedzi dziewczynek również były zbliżone, wywyższały one swoją zabawkę nad zabawkę chłopców:

*Autka są dziecinne, a lalkami można się opiekować,
Do lalki jest dużo dodatków, mam ubranka, wózek,
butelkę, ta zabawa jest znacznie ciekawsza.
Autka są dla chłopaków, nie dla dziewczynek,
Zawsze bawię się lalkami.
(Diana, 7 lat)*

Te wypowiedzi pokazują, jak silnie w dzieciach zakorzenione są stereotypy na temat podziału ról społecznych. Już stosunkowo małe dzieci uważają, że to, co dobre dla dziewczynek, niekoniecznie jest dobre dla chłopców oraz dziewczynki nie powinny się bawić tym, co chłopcy. Takie myślenie dzieciom wpajają rodzice, a dzisiejsze społeczeństwo tylko to utrwała.

Wśród ogromnej liczby zabawek, jakie obecnie pojawiają się na rynku, nadal zachowane są stereotypy płci. Zabawki dla dziewczynek są nastawione głównie na to, by wykształcić u nich umiejętności obserwacji i naśladownictwa. Mają one również na celu inspirowanie do zabaw tematycznych, których istotą jest odgrywanie różnych ról, głównie opiekuńczo-wychowawczych.

*My bawimy się w domu.
Ja jestem mamą, a Ala (to lalka, którą trzymała w ręce)
To moja córka.
Lubię się kimś opiekować.
A w domu mam psa, o którego dbam,
czyli chodzę z nim rano i wieczorem
na spacer, daję mu dwa razy dziennie jeść,
czeszę go, chodzę, ale już z mamą do weterynarza.
(Paula, 8 lat)*

Dla dziewczynek główną zabawką jest lalka, która stanowi przedmiot ich opieki i troski. W zabawach dziewczynek jest kładziony nacisk na relacje interpersonalne, układanie kontaktów międzyludzkich na zasadzie współpracy i opieki. Chłopcy za to najczęściej mają do czynienia z zabawkami bardziej różnorodnymi. Budują, przeżywają przygody, uczestniczą w walkach, jeżdżą pojazdami, zapoznają się z różnymi zawodami. W przeciwieństwie do dziewczynek nie rozwijają oni w sobie postaw opiekuńczych, nie uczą się ich czynności z zakresu prac domowych, nie wpaja im się potrzeby dbania o powierzchowność. Ich świat odnosi się głównie do sfery pozadomowej. Zabawki skierowane do chłopców rozwijają w nich wycucie przestrzenne, umiejętności konstrukcyjne, twórcze, umiejętności techniczne, podnoszą ich sprawność manualną. Kontakt z zabawkami mechanicznymi zapewnia im obycie z techniką i rozwija wiedzę na temat różnych mechanizmów.

Płeć u dzieci determinują zatem ich rodzice, to oni od ich poczęcia kupują im rzeczy skierowane do danej płci. Jest oczywiste, że chłopczyk nie dostanie różowego kocyka, a w jego łóżeczku nie znajdą się lalki. Ludzie praktycznie od urodzenia dziecka kodują w nim pewien stereotyp płci, a zabawki, które mu kupują, tylko to wzmacniają. Zabawki mają ogromną rolę w definiowaniu płci dziecka. Uczą je, jakie role społeczne odgrywają przedstawiciele kobiet i mężczyzn.

W prowadzonej rozmowie jedna z matek, która sama wychowuje badanego twórczego chłopca, stwierdza:

*Kupiłam mu, jak był maleńki,
misia jako pierwszą zabawkę,
a potem kolejne dwa mniejsze misie.
U niani bawił się zabawkami jej córki
(m.in. lalkami, wózkami). W przedszkolu*

*już bawił się z kolegami samochodzikami.
Teraz, gdy ma osiem lat, to nie chce się bawić
lalkami, nie chce ubrać różowej bluzki,
mimo że ma wzorki chłopięce, bo syn uważa,
że to jest dziewczęce. Lubi teraz bawić się
żołnierzycami, samochodami itp.
(mama 8-letniego Karola)*

Dziecko samo instynktownie wybiera zabawki dopasowane do jego płci, według pewnych „zasad”, które zakodowali mu rodzice. To oni dają mu przykład, gdy ono jeszcze samo nie potrafi decydować, jakimi zabawkami powinno się bawić i które są dobre dla chłopca, a które dla dziewczynki.

Teoria uczenia się na modelu głosi, iż dzieci imitują zachowania dorosłych zarówno z najbliższego otoczenia, jak i ukazywane w środkach masowego przekazu. Przykład bardzo popularny przedstawiany w mediach: chłopcy są ukazywani jako typ rozbójnika, a dziewczynki jako opiekunki ogniska domowego. Istnieje cała gama różnorodnych przykładów promowania ról związanych z płcią, rozpoczynając od bajek, skończywszy na reklamach emitowanych w telewizji. Jednak wpływ rodziców jest przeważający. Zwłaszcza w wieku 7-9 lat dzieci bacznie obserwują swoich rodziców i naśladują ich charakterystyczne cechy zachowań. Można więc zauważyć tendencje wzorowania się młodych, kształtujących się ludzi na dorosłych tej samej płci, lecz wszystkie sposoby wyjaśnienia tego zjawiska, jak wynika z badań, są niezadowolające (Beisert, 2004).

Płeć stanowi podstawę naszej tożsamości. W pierwszej kolejności często mówimy o sobie „jestem kobietą” lub „jestem mężczyzną”. Na podstawie tych deklaracji realizujemy nasze zadania życiowe, stajemy się odrębnymi jednostkami społecznymi, z innymi prawami i obowiązkami oraz stajemy się ofiarami stereotypów i dyskryminacji (Moir, Jessel, 1993).

Od kobiet i od mężczyzn oczekuje się w życiu społecznym podejmowania różnych zadań. Kobiecość i męskość jest związana z każdą sferą życia ludzkiego. Na tej podstawie kobietom przypisuje się emocjonalność, opiekuńczość, delikatność, uprzejmość, uległość. Męskość jest zaś kojarzona z pracą zawodową, władzą, działalnością publiczną, z zainteresowaniem rzeczami, a nie ludźmi, niezależnością, dominacją, samodzielnością, racjonalnością i aktywnością. To oczywiście jedynie wybiórcze skojarzenia, wybrane dla przykładu w celu lepszego zobrazowania problemu (Moir, Jessel, 1993).

Z punktu widzenia dzisiejszych czasów nie ma różnicy, czy ktoś rodzi się kobietą, mężczyzną, czy też osobą o niejednoznacznie określonej płci biologicznej. Każda ludzka istota ma jednakową godność i równe prawa. Każda ludzka istota powinna móc żyć bez lęku, mieć możliwość swobodnego określania swoich życiowych celów i wybierania dla siebie drogi, która najbardziej jej odpowiada. Rzeczywistość jest jednak inna. Daleko nam jeszcze do zagwarantowania wszystkich praw, do których zobowiązują

międzynarodowe deklaracje. Na całym świecie ludzie doświadczają dyskryminacji ze względu na płeć lub na sposób kreacji własnej płci (Moir, Jessel, 1993).

Głównie to socjalizacja jest drogą do kobiecości i męskości. Dziecko kształtuje swoją rolę płciową na podstawie obserwacji innych ludzi, głównie rodziców i krewnych. Podsumowując powyższe rozważania, zauważamy, że wśród twórczych dzieci w wieku 7-9 lat jest 84 (33%) dziewczynek i 171 (67%) chłopców. W środowisku wielkomiejskim, miejskim i wiejskim jest więcej twórczych chłopców.

Kolejność urodzeń dzieci twórczych

Badacze zwracają także uwagę na kolejność urodzonych dzieci twórczych. Ponieważ kolejność urodzeń wyznacza ich pozycję w rodzinie i stawiane im wymagania przez rodziców. Ta sytuacja wskazuje również, na jakim etapie rozwoju jest rodzina. Inaczej funkcjonuje rodzina z jednym dzieckiem, a inaczej z czwórka. Oczywiście dzieje się tak, gdy rodziców cechuje stabilność, brak trudnych sytuacji, a ich dzieci rodzą się zdrowe.

Jak sądzi H. Kasten, dzieci wywodzące się z dużych rodzin, w których występuje różnopłciowe rodzeństwo, osiągają wyższy poziom kreatywności, co może mieć związek z mnogością i różnorodnością doświadczeń (Sołowiej, 1987). Według Kostena, Miller i Gerrard oraz Reggio i Sotoodeh dla chłopców niekorzystna jest pozycja najstarszego dziecka, gdyż wychowywany jest surowo (Sołowiej, 1987), natomiast Schubert wskazywał na najmłodsze twórcze dziecko (Sołowiej, 1987). Jedni badacze uważali, że: 1) niekorzystna jest pozycja najstarszego dziecka, gdyż wychowywane jest surowo i ma się opiekować młodszym rodzeństwem, co wpływa na jego konformizm (Richardson, Richardson, 2001); 2) najmłodsze dzieci są najbardziej twórcze, niekiedy wyjątkowo urocze (Mendecka, 2003); 3) średnie dzieci, nie mając praw najstarszego i przywilejów najmłodszego, mają dużą presję na osiągnięcia, dlatego są najbardziej twórcze z rodzeństwa, i jeszcze 4) jedynie kochany przez rodziców otoczony troską, serdecznością, opieką, wychowywany w przyjaznej atmosferze, z zapewnionymi pozytywnymi doświadczeniami społecznymi, co prowadzi do ograniczenia jego twórczości (Wagner, 1979; Schubert, 1983).

Posiadanie rodzeństwa ma też aspekt pejoratywny. Rodzeństwo może także kształtować cechy negatywne, jak: lęk, niesamodzielność, brak indywidualizmu (Mendecka, 2003, s. 91). Przedstawione wnioski badań pokazują duże rozbieżności, które mogą być uzależnione od kilku czynników: 1) natury procesualnej – zróżnicowanej liczebności badanej próby, różnych warunków środowiskowych, a w tym rodzinnych i kulturowych; 2) różnych kryteriów twórczości, na przykład: wytwory twórczości dziecięcej, wyniki testów mierzących poziom myślenia, postaw twórczych itp.; 3) doboru rozmaitych narzędzi badawczych, uwzględniających różne wskaźniki (Sołowiej, 1987).

Wyniki badań A. Roe podają, że twórczość matematyczną reprezentują jedynacy i pierwsze dziecko w rodzinie, ponieważ one kierują się motywem osiągnięć i dlatego uzyskują wysoką pozycję w nauce (Mendecka, 2003). Rodzice mają wobec nich wyrażone oczekiwania „wybicia się” i poświęcają im wszystkie zasoby oraz ono bardziej identyfikuje się z nimi (Nęcka, 2001). Dzieci urodzone później nie są zaś zorientowane na sukces i podejmują aktywność twórczą w sztukach pięknych. Przyjęto więc, że „twórczość może wynikać ze specjalnego traktowania dziecka w rodzinie” (Nęcka, 2001, s. 147). Natomiast badania Franka J. Sullowayna zaprzeczają powyższemu tezom. Badacz uważa, że rewolucji, dzięki swojej twórczości, dokonywały osoby urodzone później, w stosunku do jedynaków i pierworodnych (Mendecka, 2003). Uważa on, że jedynacy i pierwsze dziecko, spełniając oczekiwania rodziców, nie mogą sobie pozwolić na twórczość. Natomiast osoby urodzone jako kolejne dzieci nie muszą spełniać wygórowanych oczekiwań, ale walczą o swoją pozycję w rodzinie, co polega na pielęgnowaniu ukrytych talentów, które pozwalają się wybić i wygrać rywalizację z rodzeństwem (Nęcka, 2001).

Badania nad ustaleniem twórczych jednostek wśród rodzeństwa trwają od XIX wieku. Albert, Galton, Helson, Crutchfield, Lichtenwalner i Maxwell, Weisberg i Springer wskazali na najstarsze dziecko (Mendecka, 2003). Eisenman zwrócił uwagę, iż pierworodni chłopcy chętniej podejmują ryzyko, co łączy się ze zdolnościami twórczymi (Mendecka, 2003). Efektem działań najstarszych były najczęściej dokonania naukowe. Joy P. Guilford (1978) potwierdził, że najstarsze dziecko ma rozwinięty nawyk niezależności i samodzielności myślenia, gdyż przyjmuje odpowiedzialność za młodsze rodzeństwo i inne obowiązki domowe.

Do najbardziej rewolucyjnych i innowacyjnych osiągnięć – według Bohmera i Sittona – doprowadza kolejne z rodzeństwa. Zdaniem Matossiana i Schaefera dzieci młodsze walczą w domu o swoje prawa, wzrastają „w atmosferze konfliktu ze starszym, bardziej uprzywilejowanym ze względu na wiek, rodzeństwem. W sytuacji sprzyjającego klimatu polityczno-społecznego ten nawyk może przekształcić się w chęć zmiany istniejącego porządku” (Sołowiej, 1987, s. 74). Kolejne z dzieci najczęściej są literatami, nie mogą jednak poszczycić się osiągnięciami na polu muzyki klasycznej. Badacze Cicerelli, Dewing, Taft, Joesting w ogóle nie zauważyli zależności pomiędzy pozycją dziecka w rodzinie a jego twórczością (Sołowiej, 1987).

Mając tak różne wnioski z badań, głównie zagranicznych, na tym etapie eksploracji spróbuję doszukać się znaczenia kolejności urodzeń dla twórczości dzieci 7-9-letnich. Na podstawie wypełnionych ankiet przez rodziców, które uzupełniono rozmowami, otrzymaliśmy informację związaną z postawionym pytaniem: Jaka jest kolejność urodzeń w rodzinie dzieci twórczych?

Wśród 255 dzieci twórczych dominują ostatnie (najmłodsze) z rodzeństwa – 92 (36%) i kolejno pierwsze z rodzeństwa 91 (35,7%) badanych, potem dopiero jedynacy

(46 – 18,0%) i średnie (czyli mają najstarsze i najmłodsze rodzeństwo) – 26 (10,2%) 7-9-latków.

Wśród przebadanych twórczych dzieci klas młodszych jest 92 (36%) n a j m ł o d - s z y c h w rodzinie. W środowisku wielkomiejskim jest ich 52 (20% respondentów), miejskim – 33 (13%), a w wiejskim – 7 (3%).

Damian ma dwoje starszego rodzeństwa.

Nic go nie interesuje.

Cały czas bawiłby się i oglądał telewizję.

(mama 7-letniego Damiana)

*Sławciu jest najmłodszy, ma
czwórkę starszego rodzeństwa.*

Nie chce się uczyć, o wszystkim zapomina.

Tylko siedziałby na dworze i bawiłby się z kolegami.

(mama 8-letniego Sławka)

Najmłodsze dzieci z rodzeństwa nie mają obowiązków najstarszego. Często w rodzinie mają pozycję uprzywilejowaną. Rodzice są w stosunku do nich najmniej konsekwentni. Często rodzice nie są wobec nich wymagający, co powoduje, że nie mają dobrze rozwiniętej samokontroli, są twórczy, swobodni. Dla nich najistotniejsze jest to, że nie muszą się martwić o zdetronizowanie, co często się przekłada na to, że w dorosłym życiu nadal pozostają dziećmi. Zaobserwowano, że z każdym kolejnym dzieckiem rodzice mniej się zamartwiają i na więcej pozwalają, dlatego najmłodsze potomstwo jest często znacznie bardziej otwarte i śmiałe niż reszta rodzeństwa. Często wchodzą w rolę rodzinnego pupila. Dlatego potrafią wykorzystać swoją sytuację do osiągania własnych celów. Częściej niż pozostałe rodzeństwo podejmują ryzykowne działania. Dzięki swojej otwartości są bardzo kreatywne i oryginalne również w stylu bycia. Nie są dobrze zorganizowane, co im nie przeszkadza. Łatwo ulegają rozczarowaniu i mogą wykazywać niższe poczucie własnej wartości.

Z prowadzonych tutaj badań wynika, że 91 (35,7%) twórczych 7-9-latków jest p i e r w o r o d n y m dzieckiem w rodzinie. Uściślając, w środowisku wielkomiejskim dzieci twórcze są z rodzeństwa najstarszymi 43 (16,9%), w miejskim – 41 (16,1%), a w wiejskim – 7 (2,7%). Są one obciążone wieloma obowiązkami domowymi w stosunku do młodszego rodzeństwa. W nich rodzice pokładają nadzieje.

Mateusz jest najstarszy i ma jeszcze troje rodzeństwa.

Zawsze nam pomaga. Robi zakupy, odprowadza

Damiana do przedszkola, uczy Adelkę do szkoły.

Mateusz uczy się bardzo dobrze i ma wzorowe zachowanie.

Nie mamy z nim żadnych kłopotów.

(mama 9-letniego Mateusza)

*Kamilka ma młodszego brata.
 Bardzo się dobrze uczy.
 Czyta dużo książek.
 Pomaga swojemu bratu myć się.
 Po lekcjach robi podstawowe zakupy.
 Odbiera Wacusia z przedszkola.
 Myje naczynia w kuchni oraz sprząta swój pokój.
 Gdy my wrócimy z pracy, to Kamilka już ma
 odrobione zadania domowe i pouczy się.
 Ja sprawdzam te zadania i mamy czas wolny dla siebie.
 Każde z nas Kamila, Waciuś, mąż i ja
 czytamy książki.
 Waciuś ma trzy lata i też ma swoje obowiązki,
 czyli ma równo układać buciki wszystkich w przedpokoju.
 (mama 7-letniej Kamili)*

Sami rodzice zauważają, że mogą polegać na swoich najstarszych dzieciach, że są one odpowiedzialne, ale nie potrafią poprosić ani przeprosić. Dostrzegają u nich cierpliwość, duże wymagania wobec siebie i rodzeństwa. Najstarsze z rodzeństwa są najbardziej troskliwe i opiekuńcze, bo często oni zajmowali się młodszym rodzeństwem. Z tych względów są dobrze zorganizowani, pewni siebie i bardziej wierzą we własne możliwości. Przyjmują odpowiedzialność za siebie i innych. Są zbyt samokrytyczni wobec siebie, trudniej wybaczą sobie popełniane błędy. Mają silne pragnienie zaimponowania innym, szczególnie znaczącym osobom. W dzieciństwie, kiedy pojawiło się rodzeństwo, poprzez opiekę nad nim i „dorosłe” zachowanie, otrzymywali pochwały i aprobatę rodziców (Richardson, 2001). Dziecko najstarsze może czuć się zazdrosne o te najmłodsze w domu. Są to czynniki utrudniające mu bycie twórczym, ale też motywujące go do wyeksponowania swojej inności.

W prowadzonych tutaj analizach badań własnych twórczych *ś r e d n i c h d z i e c i* w rodzinie było 26 (10,2%) badanej próby. Doprecyzowując, w środowisku wielkomiejskim średnich dzieci jest – 9 (3,5% badanych), w miejskim – 13 (5,1% respondentów), w wiejskim – 4 (1,6% próby). Dzieci środkowe (ani najmłodsze, ani najstarsze) nieustannie muszą prowadzić negocjacje z rodzeństwem.

*Ala bardzo stara się mieć dobre oceny
 jak jej starszy brat.
 Nauka jej szybko przychodzi.
 Często pomaga Mateuszowi,
 przy najmłodszym niesfornym braciszku.
 (mama 7-letniej Ali)*

*Beata chce mieć lepsze oceny,
 ale nie jest tak zdolna jak najstarszy
 z rodzeństwa. Pomaga mi w kuchni.
 Razem ze mną piecze ciasto, myje naczynia.
 (mama 7-letniej Beaty)*

Nie mają oni praw najstarszego i przywilejów najmłodszego. Dlatego często lepiej sobie radzą z nawiązywaniem kontaktów. Są sprawni w negocjacjach, bo tę umiejętność pozyskali celem pokojowego współżycia i ze starszym, i z młodszym rodzeństwem. U tych dzieci można zaobserwować trochę cech starszego dziecka, takich jak odpowiedzialność, chęć imponowania, ale też cechy młodszego, czyli wesołość i zwracanie na siebie uwagi otoczenia. Często ulegają presji otoczenia, są podatni na perswazję rówieśników. Jednak odnoszą więcej sukcesów w zajęciach sportowych czy wymagających kreatywności. Wykazują się wrażliwością na inne osoby. Są efektywnymi mediatorami, negocjatorami i potrafią przywracać dobre stosunki pomiędzy skłóconymi stronami. W dzieciństwie pełnili często funkcje mediatora w sporach między rodzeństwem. Szybciej opuszczają rodzinny dom. Stosunkowo częściej angażują się w wolontariat, wspierają fundacje, chorych, potrzebujących pomocy. Bywa, że są zagubieni i nie wiedzą, w którym kierunku mają podążać, mają niższą pewność siebie niż starsze rodzeństwo (Richardson, 2001).

W badaniach własnych okazało się też, że 46 (18,0%) to twórczy j e d y n a c y, którzy mają inną pozycję i rolę w rodzinie, którym rodzice stwarzają najlepsze warunki rozwoju psychicznego i emocjonalnego. Twórczych jednaków w środowisku wielkomiejskim jest 16 (czyli 6,3%), a środowisku miejskim – 25 (9,8%), wiejskim – 5 (2,0%). Jedynacy – jak uważają ich rodzice – wykazują błyskotliwość w rozmowach z dorosłymi i przeważnie wolą przebywać w ich towarzystwie, niż bawić się z innymi dziećmi.

Sebastian jest jedynakiem.

My oboje pracujemy.

On wraca ze szkoły o godzinie piętnastej.

Na obiady chodzi w szkole.

Dobrze się uczy i zachowuje.

Ma cztery zadania w domu: musi

posprzątać swój pokój, wyjść dwa razy

z psem na spacer i robi podstawowe zakupy.

(mama 9-letniego Sebastiana)

Natalka jest bardzo grzeczna w szkole,

dobrze się uczy, ma dużo koleżanek.

Nie ma większych obowiązków w domu,

bo ja nie pracuję.

(mama 8-letniej Nataliki)

Mogą one przejawiać większą samodzielność i chęć dominowania nad innymi. Jeżeli matka pracuje zawodowo, to dziecko wcześniej – w żłobku, przedszkolu – ma kontakt z grupą rówieśniczą. Tym samym podlega oddziaływaniom wychowawczym i socjalizacyjnym. Jedynak będąc w ciągłym kontakcie z dorosłymi, ma warunki szybkiego, a nawet przyśpieszonego rozwoju umysłowego. Zaspokajana jest jego ciekawość i zainteresowania. Unika przykrych doznań związanych z rywalizacją z rodzeństwem o względy któregoś rodzica. Jedynacy mają wnikliwe spojrzenie na świat oraz nieprzeciętną

wyobrażnię. Chętniej bawią się w domu niż z rówieśnikami. Oprócz miłości dostają od rodziców dużą dawkę krytycyzmu i presji, by byli we wszystkim dobrzy. Na jedynaku koncentruje się cała uwaga i ambicje rodziców. Nie zawsze sobie radzi w sytuacjach konfliktowych, bo nie ma odpowiedniego treningu. Jedynak może słabiej dostosowywać się do otoczenia. Często jest w centrum uwagi nadopiekuńczych rodziców. W młodszym wieku szkolnym jedynacy ujawniali silną więź emocjonalną z obojgiem rodziców, a w szczególności z matkami. Matki – zdaniem Józefa Rembowskiego – przejawiały prawidłowe postawy wobec jedynaków, stymulując aktywność ruchową i słowną dziecka oraz rozmaite formy wyrażania uczuć i potrzeb. Badania Jana Zborowskiego dowodzą, że jedynacy osiągają znacznie lepsze wyniki w nauce od innych dzieci. Większość jedynaków nie ma jednak trudności w kontaktach z grupą rówieśniczą, jakkolwiek ich stosunki koleżeńskie nie są zbyt rozległe i ograniczają się zazwyczaj do kilku wybranych przyjaciół.

W tym podrozdziale przeanalizowałam pozycję dziecka w rodzinie zależnie od kolejności jego urodzenia i stawianych wobec niego wymagań rodziców. Jedne badania dowodzą, że najmłodsze dzieci z rodziny są najbardziej twórcze, inne – że twórczość reprezentują jedynacy i pierwsze dziecko w rodzinie. Przeanalizowane wyniki badań własnych pokazują, że dzieci twórcze są urodzone w środowiskach: 1) wielkomiejskim jako najstarsze, najmłodsze i jedynacy; 2) miejskim jako pierwsze, jedynacy i ostatnie z rodzeństwa oraz 3) wiejskim jako najstarsze, najmłodsze i jedynacy. Niniejsze badania pokazują, uogólniając, że niezależnie od środowiska lokalnego to właśnie najstarsze i najmłodsze dziecko z rodzeństwa jest najbardziej twórcze.

Podsumowując powyższe dywagacje, kolejność przyjścia na świat nie jest jedynym ani decydującym czynnikiem rozwoju twórczości. Stanowi ona jeden z wielu elementów środowiska rodzinnego, w jakim dziecko się wychowuje. Oprócz jego własnych cech istotne są też właściwości charakteru rodziców i ich styl wychowawczy oraz otaczająca je kultura. Wiedza ta jednak daje szansę na lepsze zrozumienie, skąd wzięło się wiele cech, które posiadamy.

Struktura rodziny a twórczość dzieci

W tym etapie badań, które prowadziłam za pomocą ankiet skierowanych do rodziców, poszukiwałam odpowiedzi na pytanie: Jaki wpływ ma struktura rodziny na twórczość dzieci 7-9-letnich?

Struktura rodziny i „jej skład wyznaczają ilość i rodzaje interakcji pomiędzy tworzącymi ją osobami” (Sołowiej, 1987, s. 48). Skład rodziny może różnicować poziom twórczości dzieci, co już nie występuje w stosunku do rodzin młodzieży, która ma rozbudowane kontakty pozarodzinne (Sołowiej, 1987). W przypadku prowadzonych tutaj badań nie można oczekiwać potwierdzenia zależności między wielkością rodzin

a twórczością dzieci, ponieważ wśród badanych – prawdopodobnie – rzadko wystąpią rodziny wielodzietne. Rodzice dzieci 7-9-letnich są na ogół ludźmi młodymi i ze względu na staż małżeński nie mogą mieć jeszcze dużej liczby dzieci. Należy też zauważyć, że we współczesnej Polsce wielodzietność jest raczej zjawiskiem rzadkim.

W rozwoju twórczości dziecka istotną rolę odgrywają warunki społeczne oraz struktura ich rodziny (Mendecka, 2003). Dotychczasowe badania nie potwierdziły jednoznacznie źródeł twórczości wypływających z warunków społecznych rodzin przyszłych twórców. Analiza biografii pokazuje, że cechy rodzin stymulowały rozwój twórczości dziecka.

Niektóre badania w XX wieku ukazały związek między wielkością rodziny a rozwojem intelektualnym dzieci (Sołowiej, 1987). Dowiedziono, że poziom inteligencji obniżał się wraz z wzrastającą liczbą potomstwa. Gdy w badaniach dodatkowo uwzględniono status społeczny rodziny, to wówczas tę tezę odrzucono. Udokumentowano zaś, że poziom intelektualny badanych osób pozostawał na tym samym poziomie w rodzinach o najwyższym statusie, mimo wzrostu ich liczebności. W grupie osób o średnim statusie poziom intelektualny był nieco niższy. Jednak znaczne obniżenie poziomu intelektualnego wraz ze zwiększaniem liczby rodzeństwa zaobserwowano u osób, które pochodziły z rodzin o najniższym statusie społecznym. Józefa Sołowiej tłumaczyła to brakiem ukrytych stymulatorów, na przykład księgozbioru domowego, płytek, wycieczek itp.

Blake uważał, że wraz ze wzrostem liczby dzieci, zmniejsza się jakość wpływu na potomka, co z kolei negatywnie wpływa na rozwój psychiczny i fizyczny dziecka (Mendecka, 2003).

Istotną rolę w rozwoju twórczości dzieci odgrywa status społeczno-ekonomiczny. Wraz ze wzrostem liczebności dzieci w rodzinach o niskim statusie obniża się poziom twórczego potencjału i odwrotnie (Mendecka, 2003).

Próbowano też ukazać związek między wczesną utratą jednego z rodziców a rozwojem twórczości dziecka. Według Eisenmana i Foxmana osobami twórczymi są te, które mają oboje rodziców (Mendecka, 2003). Przeciwnego zdania jest A. Roe, która dowiodła, iż bardziej twórcze jednostki mają tylko jednego z rodziców (Sołowiej, 1987). Ann Roe stwierdziła, iż „utrata rodziców przed 16 r.ż. jest trzykrotnie częstsza w grupie badanych twórców naukowych niż w ogólnej populacji” (Sołowiej, 1987, s. 72), co częściej występowało u przedstawicieli nauk ścisłych niż społecznych. Te wnioski z badań potwierdza C. Cox, wykazując, iż geniusze wczesnie utracili rodzica. Eisenstadt mówi zaś, że 25% wybitnych postaci historycznych, utraciło jednego lub oboje rodziców przed ukończeniem 10 r.ż. (Sołowiej, 1987). Brak ojca może prowadzić do liberalizmu i tym samym do rozwoju potencjału twórczego dziecka (Sołowiej, 1987). 75% wybitnych twórców – stwierdzili Goertzelowie – wywodziło się z rozbitych domów, uwzględniając rodziny skonfliktowane, jak i niepełne (Sołowiej, 1987).

Jak widzimy na podstawie przeprowadzonego studium literatury, wnioski z badań są niejednoznaczne oraz nie uwzględniają one środowiska lokalnego. Dlatego na tym etapie eksploracji spróbuję doszukać się znaczenia struktury rodziny dla twórczości dzieci 7-9-letnich. Przypomnę, że na podstawie przestudiowanej literatury przedmiotu wyodrębniłam rodziny, uwzględniając dwa kryteria, ich wielkość i skład, czyli są to rodziny: dwupokoleniowe (rodzice wraz z dzieckiem/dziećmi), wielopokoleniowe, pełne, niepełne (tzn. jedno z rodziców wychowuje dziecko) i zastępcze. Nie wyodrębniam eurosierot i domów dziecka, ponieważ takie przypadki nie wystąpiły w prowadzonych badaniach.

W środowisku wielkomiejskim dominują rodziny dwupokoleniowe (120, tj. 47%), pełne (70 – 28%), niepełne (45 – 18%) oraz występuje 5 (2%) rodzin zastępczych. W przestrzeni miejskiej również występuje więcej rodzin dwupokoleniowych (84 – 33%), 28 (11%) wielopokoleniowych, pełnych (70, czyli 27%) oraz 39 (15%) niepełnych i 3 (1%) zastępcze. We wspólnocie wiejskiej najwięcej jest 17 (tzn. 7%) dwupokoleniowych, 6 (2%) wielopokoleniowych, 20 (8%) pełnych i tylko 3 (1%) niepełnych.

Dzieci twórcze zamieszkują z rodzicami – 221 (86,7%) oraz wspólnie z innymi członkami tylko 34 (13,3%). 160 (62,7%) dzieci twórczych pochodzi z rodzin pełnych, a 87 (34%) z niepełnych, a tylko 8 (3,1%) żyje w rodzinach zastępczych. Dominują rodziny dwupokoleniowe (221, tj. 86,6%) i pełne (160, czyli 62,7%). Rodzic wychowujący dziecko musi też okazać się większą dojrzałością rodzicielską. W badanych środowiskach rodzice stanowili grupę ludzi na ogół młodych – tj. 88% respondentów, nieprzekraczającą 39 r.ż. Ponad połowa małżonków to związki rówieśnicze.

W zależności od badanej cechy myślenia twórczego stwierdzam, że dzieci 7- i 8-letnie z rodzin wielodzietnych wykazały się lepszą płynnością myślenia w zakresie: płynności słownej, skojarzeniowej i ideacyjnej. Dzieci 9-letnie z rodzin dwupokoleniowych uzyskały lepsze wyniki tylko w zakresie płynności słownej. Płynność ideacyjna i ekspresyjna pozostawały na podobnym poziomie w obu badanych grupach dzieci. Duża różnica z korzyścią dla dzieci z rodzin wielodzietnych wystąpiła przy badaniu płynności skojarzeniowej.

27% (tj. 70) badanych mieszka wraz z rodzicami, stanowiąc pełną rodzinę. W środowisku wielkomiejskim jest 70 pełnych rodzin, ale wraz z wiekiem dzieci maleje ich liczba, tj. wśród 7-latków jest ich 33, 8-latków – 20 i 9-latków – 17. Bardzo podobnie jest w środowisku miejskim, czyli też jest 70 pełnych rodzin, których liczba z wiekiem dzieci się zmniejsza, tj. 33, 24 i 13. Najwięcej rodzin pełnych jest w środowisku wiejskim, jest to aż 20 na 23 badanych. A zatem wnioskujemy – na poziom „p” jest mniejszy od granicznego poziomu $\alpha = 0,05$ – iż między badanymi grupami dzieci 7-9-letnich z trzech środowisk lokalnych istnieje istotna różnica pod względem badanej cechy. W środowisku wielkomiejskim i miejskim rzadziej niż w środowisku wiejskim dominuje pełna rodzina. W środowisku wiejskim częściej występują rodziny pełne niż

w wielkomiejskim i miejskim. Prawidłowa struktura rodziny stanowi ważny czynnik dla rozwoju dziecka. Rodzina pełna, oparta na więzi biologicznej, charakteryzuje się pełnym składem osobowym. Rodzice są związani formalnie związkiem małżeńskim oraz zamieszkują wspólnie, wychowując swoje dzieci. Stosunki wewnątrz rodziny są oparte na koligacjach uczuciowych pomiędzy małżonkami oraz między rodzicami i dziećmi. Konflikty, które się pojawiają, są przejściowe. Najczęściej układ ról wewnątrzrodzinnych odpowiada modelowi rodziny tradycyjnej. Ona często utrzymuje kontakty z instytucjami oświatowo-wychowawczymi. W takich rodzinach dominują wzory i wartości ukierunkowane na wykształcenie dziecka.

Tylko 87 (tj. 34%) rodzin dzieci twórczych jest niepełnych. Najwięcej tych rodzin jest w środowisku wielkomiejskim (45), miejskim (39) i wiejskim (3). Dzieci te są wychowywane przez samotne matki (86 kobiet) lub (co jest rzadsze) ojców (tylko 1). Brak ojca lub matki w istotny sposób zaburza funkcjonowanie opiekuńczo-wychowawcze rodziny.

Wychowywanie dzieci przez samotne matki stwarza duże niebezpieczeństwo, którego one nie zauważają. Między innymi często za bardzo koncentrują się na dziecku. Niejednokrotnie czynią z wychowania dziecka jedyny najważniejszy cel swego życia. Poświęcają się dziecku i dla dziecka. Starają się jak najdłużej utrzymać dziecko w zależności emocjonalnej i hamując jego możliwości usamodzielnienia się. Niektóre z nich czynią z syna „zastępczego partnera”, tzn. zwracają mu się z problemami, tym samym odbierając mu dzieciństwo. Dzieci wychowywane bez ojców trudniej rozwiązują problemy życiowe, wykazują więcej napięć emocjonalnych, mają trudności w nawiązywaniu kontaktów, mają mniejsze poczucie bezpieczeństwa i są bardziej agresywne (Mastalski, 2007).

U dzieci niemających kontaktów z ojcem można zaobserwować niższą motywację do osiągnięć, mniejszą tendencję do rywalizacji oraz mniejszą cierpliwość i odporność na bodźce negatywne niż ich rówieśnicy. Przyczyna tego tkwi w tym, że mężczyzna jest bardziej (niż kobieta) konsekwentny w stosowaniu kar i nagród w stosunku do dziecka.

Dziecko ulega wpływom ojca, szczególnie w takich sferach, jak przekonania polityczne i stosunek do pracy zawodowej. Ojciec dla syna jest nie tylko konkretną jednostką, ale stanowi wzór roli męskiej i ojcowskiej, co wpływa na uczenie się ról rodzicielskich. Brak wzoru ojca utrudnia dziecku prawidłowe funkcjonowanie w roli związanej z płcią. W przyszłości nie pozwala kreować prawidłowych relacji z partnerką i pełnić ról rodzicielskich (Mastalski, 2007).

Chłopiec, żeby stał się mężczyzną, mężem i ojcem, musi obserwować mężczyznę, męża i ojca. Mężczyźni, którzy w dzieciństwie zostali pozbawieni żywych kontaktów z ojcem, przejawiają wiele objawów niedostosowania w życiu małżeńskim. Bywają oni nieźrównoważeni, drobiazgowi, wtrącają się do spraw związanych z prowadzeniem

domu i przejawiają mniejszą aktywność płciową (Mastalski, 2006). Chłopiec niemający w rodzinie wzorca męskich zachowań często tworzy sobie wypaczony jego obraz. Najczęściej wizerunek ten kształtuje się pod wpływem mediów, w których mężczyzna jest przedstawiony jako agresywna jednostka. W takiej sytuacji chłopiec odrzuca zasady matki i zachowuje się agresywnie, mniemając, że te normy odpowiadają kobietom. Poza tym brak ojca zarówno u dziewcząt, jak i chłopców łączy się ściśle z postawami lękowymi, wycofującymi się.

Obecność ojca w rodzinie ma także kluczowe znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziewcząt. Dziewczynka z obserwacji zachowania ojca wobec matki kształtuje sobie pogląd na mężczyzn. Zachowanie się ojca wobec córek ma też duże znaczenie, ponieważ jest on pierwszym mężczyzną, z którym kontaktuje się dziewczynka. Obcowanie z ojcem pozwala jej poznać i zrozumieć psychikę przedstawiciela płci odmiennej. Ta całość rzutuje na jej późniejsze kontakty z mężczyznami, pozwala lepiej zrozumieć męża i syna (Pospiszyl, 2007). Sposób traktowania córki przez ojca sprawia, że ona będzie oczekiwała takiego samego traktowania od mężczyzny. Nieobecność ojca pozostawia większe ślady w psychice syna niż córki. Jednak skutki (ujemne lub dodatnie) braku ojca zależą w znacznej mierze od postawy, jaką przyjmie matka wobec byłego męża i wobec zaistniałej sytuacji (Pospiszyl, 2007).

W prowadzonych badaniach wystąpił tylko jeden przypadek, w którym ojciec samotnie wychowuje twórcze dziecko. Ojciec sam stwierdza:

*Rok temu zginęła w wypadku moja żona.
Mamy dwoje dzieci, Karolinę 7-letnią
i Bartka 9 lat. Cały dzień jestem w pracy.
Wczesnie wstaję i odwożę dzieci do szkoły.
Potem są w świetlicy. Około godziny szesnastej
przyjeżdżam po nie. Same odrabiają lekcje.
Syn z córką cały czas klóci się. Nie reaguję na to.
W domu mam co robić, cały czas się kręcę: sprzątanie,
gotowanie, rowery, plac zabaw. Do pracy przygotowuję się
nad ranem około godziny piątej. Po całym dniu jestem zmęczony.
Często pomaga mi moja mama. Bez niej nie dałbym rady.
Dzieciom bardzo brakuje mamy, a mnie żony.
(ojciec 7-letniej Karoliny i 9-letniego Bartka)*

Matka poprzez kontakt, rozmowy ze swoim dzieckiem rozwija i wzmacnia u niego poczucie bezpieczeństwa, pewności i miłości. Dla niego najważniejszą osobą jest właśnie matka, ponieważ ona zaspokaja potrzeby biologiczne i psychiczne dzieci, zajmuje się opieką oraz obdarza uczuciem.

Im młodsze dziecko, tym więcej opieki potrzebuje i tym większa jest rola matki. Zerwanie takich więzi może prowadzić między innymi do zaburzeń psychicznych, zahamowania rozwoju intelektualnego, zaburzeń osobowości (Pospiszyl, 2007). Ona kreuje w rodzinie klimat uczuciowy, od którego zależy kształtowanie postawy uczu-

ciowej dziecka, bogactwa odczuć psychicznych, pozwalając na lepsze zrozumienie problemów innego człowieka. To ona uczy kochać i rozumieć innych ludzi.

Dzieci wychowywane bez matek mają problemy z odczuwaniem, z wyrażaniem i okazywaniem uczuć. Szczególnie ważne zadanie, jakie ma do spełnienia matka, polega na podtrzymywaniu więzi rodzinnych oraz na kultywowaniu tradycji. Opuszczenie dziecka przez matkę skutkuje jego poczuciem braku przynależności do grupy, nieobecnością klimatu emocjonalnego i ciepła w rodzinie, stałego rytmu życia domowego, wiary i pozytywnego stosunku do religii. U dziewcząt brak matki prowadzi do braku wzorca osobowego, co zmniejsza szanse na pożądane zachowania kobiece, wywiązywanie się z roli żony i matki. Natomiast dla syna matka jest wzorem kobiety, którego brak może przyczynić się do trudności w znalezieniu partnerki. Dla rozwoju społecznego dziecka istotna też jest obserwacja stosunku matki do innych osób, jej relacje z innymi. Dziecko dostrzega, że oprócz niego są inne jednostki, które matka kocha i których potrzeby zaspokaja. Zanim samo zainicjuje nawiązywanie kontaktów z innymi osobami, uczy się przede wszystkim od matki sposobu traktowania i odnoszenia do innych. Jeśli nie ma matki, od której może się uczyć, to ta sfera może się wcale nie rozwinąć i jako dorosła osoba będzie singlem, samotną.

Na 255 twórczych dzieci zaledwie 8 (3,1%) z nich pochodzi z rodzin zastępczych. Najwięcej tych rodzin jest w środowisku wielkomiejskim (5) i miejskim (3). Nie odnotowano rodzin zastępczych na wsi.

*Jesteśmy dziadkami Karoliny
i jednocześnie rodziną zastępczą.
Nasz zięć ciężko chorował i zmarł.
Córka po jego śmierci nie mogła się udźwignąć.
Pomagaliśmy jej. Teraz jak ona jest w szpitalu,
to za jej zgodą, przyjęliśmy pieczę zastępczą,
aż ona się wykuruje i „stanie na nogi”.
Karolinka jest bardzo dobrym dzieckiem.
Dbamy o nią, jak o własną córkę.
Chyba nawet bardziej,
bo teraz mamy dla niej więcej czasu
niż dla naszej córki, gdy była mała.
(babcia 8-letniej Karoliny)*

Rodziny zastępcze powstają przede wszystkim w celu wzmocnienia rodziny naturalnej, aby dziecko mogło do niej powrócić. Mają charakter tymczasowy. To znaczy, że dziecko przebywa w niej do momentu unormowania warunków życiowej macierzystej rodziny lub nawet do uzyskania pełnoletniości albo usamodzielnienia. Piecza zastępcza nad dzieckiem pojawia się, gdy rodzina nie może samodzielnie zapewnić opieki i wychowania. Umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej odbywa się na podstawie orzeczenia sądu. Rodziną zastępczą mogą zostać osoby spokrewnione, na przykład: dziadkowie, pradiadkowie, wujostwo, pełnoletnie rodzeństwo. Rodziny zastępcze mogą być za-

wodowe lub niezawodowe. W obu przypadkach w tym samym czasie w takiej rodzinie może przebywać łącznie nie więcej niż troje dzieci. W razie konieczności umieszczenia w rodzinie zastępczej liczego rodzeństwa jest dopuszczalne umieszczenie większej liczby dzieci. Celem rodzin zastępczych jest koncentracja na dobru przyjętego dziecka i poszanowaniu jego praw, zapewniając mu warunki rozwoju i wychowania adekwatnie do jego stanu zdrowia i poziomu rozwoju. Umożliwiony jest kontakt z rodzicami i innymi osobami bliskimi, chyba że sąd postanowi inaczej. Członkowie rodziny udzielają sobie wsparcia w różnych sytuacjach życiowych. Rodziny wspólnie spędzają święta, odwiedzają się przy okazji uroczystości rodzinnych.

W tym podrozdziale przeanalizowałam strukturę rodziny w kontekście twórczości badanych. Podsumowując powyższą analizę i interpretację wyników badań własnych, należy zaznaczyć, że twórcze dzieci pochodzą przede wszystkim z rodzin pełnych oraz rozwiedzionych, w których jeden rodzic samotnie wychowuje dziecko, także 8 jest w rodzinach zastępczych. Niezależnie od środowiska lokalnego dominują rodziny dwupokoleniowe i pełne.

W rodzinach wielodzietnych obserwuje się rozwój u twórczych dzieci płynności, giętkości i oryginalności myślenia oraz cechy heurystyczne. A zatem potwierdzam tezę sformułowaną przez Józefę Sołowiej (1987, s. 118), że istnieje powiązanie pomiędzy właściwościami strukturalnymi rodziny a rozwojem twórczości dzieci, oraz że rodzina pełna i zintegrowana stwarza więcej i jakościowo efektywniejszych kontaktów dziecka z dorosłymi (niż osoba samotnie wychowująca), co kolejno przyczynia się do rozwoju poznawczego i twórczego potomstwa.

Wykształcenie rodziców twórczych dzieci

Kolejnym elementem warunków społeczno-ekonomicznych rodzin dzieci twórczych jest wykształcenie obojga ich rodziców. Zatem tutaj próbuję określić związek twórczości dzieci z wykształceniem ich rodziców. Informacje pozyskuję z ankiet skierowanych do rodziców i z wywiadów z nimi. Przewiduję, że na twórczość dzieci będzie oddziaływał standard życia rodziny, który zależy od jej liczebności, wykształcenia obojga rodziców (Sołowiej, 1987, s. 48).

Dotychczasowe badania wskazują na pewne związki. Matki twórczych dzieci wykazywały zainteresowania artystyczne. Ich rodzice byli osobami bardziej wykształconymi. Ważne było dla nich kształcenie swoich dzieci, dlatego stwarzali im sprzyjające warunki rozwoju (Sołowiej, 1987). Materiały źródłowe biografii ludzi wybitnie twórczych wykazują duże zróżnicowanie ich domowych warunków wychowawczych. Wielu z nich miało konfliktowe domy, byli odrzuceni przez któregoś z rodziców, przeżywali traumatyczne wydarzenia (Mendecka, 2003; Nęcka, 2001; Sołowiej, 1987). Spora też grupa domów rodzinnych twórców – zdaniem G. Mendeckiej (2003) – odznaczała się dużą stabilnością i bliskością emocjonalną. Cechami często występującymi w ro-

dzinach jednostek twórczych było zamiłowanie do pogłębienia wiedzy, uczenie się, silnie wykształcony system wartości, dyscyplina, dzięki którym jednostki twórcze poszerzały swoje horyzonty i nie poddawały się społecznej presji (Mendecka, 2003). Dzięki temu przestrzeń życiowa dziecka twórczego – zdaniem Donalda W. MacKinnona (1978) – była ustrukturyzowana (od najwcześniejszych lat życia), co przyczyniło się do poczucia bezpieczeństwa i właściwego postępowania oraz dziecko mogło przewidywać konsekwencje swojego postępowania. Im wyższe wykształcenie matki, tym silniejsza jest więź z obojgiem rodziców, co wpływa na zachowania heurystyczne dzieci. To oznacza, że im wyższe wykształcenie matki, tym słabsza jest postawa odtwórcza dzieci (Mendecka, 2003).

A zatem wykształcenie rodziców potraktowałam jako wskaźnik ich poziomu umysłowego i kulturalnego, poziomu życia, stylu i prestiżu społecznego. Wyrównany poziom wykształcenia rodziców – jak przyjmęłam w badaniach – ma znaczenie przy doborze metod, stylów, środków wychowania, aspiracji edukacyjnych i życiowych wobec swoich dzieci, co będzie omówione w kolejnym podrozdziale pracy. Zatem istnieje duże prawdopodobieństwo, że rodzice dzieci twórczych mają wyższe wykształcenie. Tacy rodzice mają poczucie ważności zdobywania wiedzy. Będą świadomie i celowo rozbudzać zainteresowania poznawcze dzieci. Badania D.W. MacKinnona dowodzą, że właśnie matki z wyższym wykształceniem stymulowały zainteresowania dzieci oraz we wczesnym okresie ich życia więcej z nimi przebywały (Mendecka, 2003). Kolejno J.E. Drevdahl zauważa, że w okresie dzieciństwa rodzice z wyższym wykształceniem zostawiali dzieciom więcej swobody, uwzględniali ich indywidualność, oczekując jednocześnie właściwego zachowania i odpowiedzialności (Mendecka, 2003). W domach dzieci twórczych rodzice kierują się wewnątrznie przyjętymi wartościami (Mendecka, 2003).

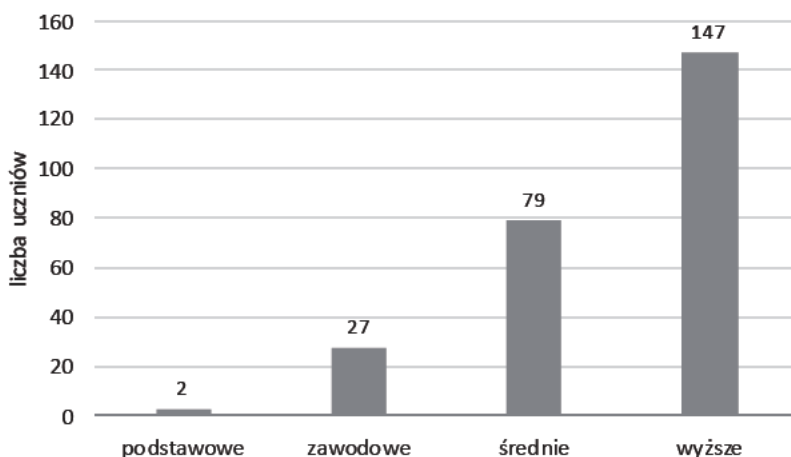
Ponieważ wykształcenie wybitnych osób wiąże się z wysokimi nakładami finansowymi, to Goertzelowie i Whitfeld, Tannenbaum i Simonton podkreślali znaczenie poziomu ekonomicznego rodziny na osiągnięcia twórcze dzieci (Mendecka, 2003; Sołowiej, 1987). Wybitni twórcy wywodzą się z niższych warstw społecznych i trudnych warunków ekonomicznych, czego dowodzą wyniki badań J. Sołowiej (1987) i G. Mendeckiej (2003).

Zwłaszcza wykształcone matki nie dbały o to, jak zostanie przyjęte przez otoczenie ich postępowanie, sposób bycia i wygłaszane opinie. One też, kierując się wewnętrznymi wartościami, okazywały aprobatę lub też dezaprobatę wobec przyjaciół ich dzieci. Takie postępowanie wynika z poczucia bezpieczeństwa, pewności siebie i zaufania do samego siebie. To zaś przyczynia się do tego, że są one postrzegane przez swoje dzieci jako osoby kompetentne, godne zaufania i naśladowania. Matki przedsiębiorcze, efektywniejsze, nastawione na osiąganie sukcesu są dla dzieci wzorem do naśladowania (Sołowiej, 1987).

Wykształcenie świadczy o zasobie wiedzy, umiejętności i sprawności, które umożliwiają jednostce poznanie otaczającego świata i skuteczne w nim działanie. Wykształcenie jest także sztywno określonym wyznacznikiem rodzaju ukończonej szkoły. Wyróżniamy tutaj następujące poziomy wykształcenia: 1) podstawowe, 2) gimnazjalne, 3) zasadnicze zawodowe, 4) średnie (ukończona szkoła ponadgimnazjalna, tj. liceum, technikum) oraz 5) wyższe (ukończone studia wyższe – I stopnia – uzyskując tytuł licencjata lub inżyniera i II stopnia – magistra). W prowadzonych badaniach przypuszczam, że rodzice z wyższym wykształceniem będą się przyczyniać do rozwoju twórczości swego dziecka bardziej niż rodzice o niższym statusie.

W obliczu tak bardzo zróżnicowanych wniosków zestawiałam wykształcenie obojga rodziców dla dzieci twórczych niezależnie od środowiska zamieszkania, co przedstawiłam na wykresie 4.

Wykres 4. Wykształcenie rodziców twórczych dzieci 7-9-letnich (N = 255)



Źródło: opracowanie własne.

Wykres pokazuje, że dzieci twórcze wychowywane są przez osoby z: wyższym wykształceniem 147 (57,6%) respondentów, średnim – 79 (31%) badanych i zawodowym – 27 (10,6%) ankietowanych.

Kolejno uszczegółowiłam, jakie wykształcenie mają poszczególni rodzice pochodzący z określonego środowiska.

W środowisku wielkomiejskim dzieci twórcze są pod opieką matek, które wykazują się wykształceniem: wyższym – 77 (30,2%), średnim – 34 (13,3%) i zawodowym 9 (3,5%) badanych. W środowisku miejskim dzieci twórcze wychowują matki mające wykształcenie wyższe – 68 (26,7%), średnie – 34 (13,3%), zawodowe 10 – (3,9%).

W środowisku wiejskim matki dzieci twórczych mają wykształcenie: średnie – 15 (6%), wyższe – 6 (2,4%), zawodowe – 2 (0,9%). Żadna matka dziecka twórczego nie wykazuje wykształcenia podstawowego.

Wykształcenie matek w środowisku wielkomiejskim i miejskim jest zbliżone. W badanej grupie są bardzo wyraźne różnice w wykształceniu matek ze wsi i z miasta oraz wielkiego miasta. Na poziomie „p”, który jest mniejszy od granicznego poziomu $\alpha = 0,05$, wnioskujemy, iż między badanymi cechami zachodzi istotna statystycznie różnica. W środowiskach wielkomiejskim i miejskim częściej niż w środowisku wiejskim dominuje wykształcenie wyższe matek dzieci twórczych. Toteż wnioskuję, że poziom wykształcenia matek ma znaczenie, jeśli chodzi o aspiracje edukacyjne wobec dzieci, ich osiągnięcia, status społeczny.

W środowisku wielkomiejskim dzieci twórcze są pod opieką ojców, którzy wykazują się wykształceniem: wyższym – 74 (29,0%), średnim – 36 (14,1%) i zawodowym 10 (3,9%) badanych. W środowisku miejskim dzieci twórcze wychowują ojcowie legitymujący się wykształceniem: wyższym – 68 (26,7%), średnim – 34 (13,3%) i zawodowym – 10 (3,9%). W środowisku wiejskim ojcowie dzieci twórczych mają wykształcenie: zawodowe – 13 (5,1%), podstawowe – 4 (1,6%), średnie – 4 (1,6%). Na podstawie obliczeń statystycznych na poziomie „p”, który jest mniejszy od granicznego poziomu $\alpha = 0,05$, wnioskuję, iż nie zachodzi istotnie statystyczna różnica. W środowiskach wielkomiejskim i miejskim, częściej niż w środowisku wiejskim, dominuje wykształcenie wyższe ojców dzieci twórczych. A zatem wnioskuję, że poziom wykształcenia ojców nie ma znaczenia, jeśli chodzi o twórczość ich dzieci.

W prowadzonych tutaj badaniach własnych okazuje się, że średnio dwie trzecie rodziców (matek i ojców) dzieci twórczych legitymowało się wykształceniem wyższym. Ci rodzice znacznie częściej są aktywni, prowokują dzieci do wypowiedania się, podtrzymują rozmowę, pobudzają ich wyobraźnię. Można pokusić się na takie oto daleko idące wnioski, aktywność rodziców pobudza do aktywności twórcze dziecko, co daje „niezwykle pozytywny efekt obustronnego stymulowania aktywności w relacjach rodzice-dziecko” (Sołowiej, 1987, s. 102). Rodzice twórczych dzieci (niezależnie od ich płci i kolejności urodzeń) byli lepiej wykształceni, przywiązywali dużą wagę do kształcenia dzieci i stwarzali im warunki do rozwoju zdolności, przyznając im większą autonomię i kreując więcej możliwości poszukiwań intelektualnych (Mendecka, 2003).

Można więc zauważyć, że wyższy stopień wykształcenia rodziców idzie w parze z większą stymulacją rozwoju umysłowego i twórczego ich dzieci. Wyższy poziom wykształcenia rodziców pozwala im uwzględnić autonomię, podmiotowość dziecka twórczego, odmienne jego przekonania i upodobania. Rodzice o wyższym wykształceniu wykazują też większe zainteresowanie problemami wychowawczymi, dydaktycznymi swoich dzieci, pogłębiają wiedzę w tym zakresie, jednocześnie pozwalając dziecku na swobodę i indywidualność.

Warunki do nauki dzieci twórczych

Z wykształceniem rodziców ściśle wiążą się możliwości finansowe, co kolejno przekłada się na stwarzanie swoim dzieciom lepszych warunków do nauki. Dlatego zwracam uwagę na ten czynnik. Warunki życiowe dzieci zależą od rodzinnej ekonomii, którą charakteryzują wzrost kosztów utrzymania i spadek realnych dochodów (Mastalski, 2007).

B. Kaltsounis i A.O. Solomon na podstawie swoich badań uważają, że dzieci o wysokim poziomie twórczości pochodzą z rodzin o niskim standardzie społeczno-ekonomicznym (Mendecka, 2003). Nieprawidłowe warunki społeczne i ekonomiczne rodzin warunkują wysoki stopień twórczości dzieci (Mendecka, 2003). Dean K. Simonton przyjmuje, że obniżony standard ekonomiczny rodziny działa na dziecko jak czynnik stresujący, dlatego może się przyczynić do rozwoju jego twórczości.

Przyjęłam w prowadzonych badaniach, że o warunkach do nauki decydują takie wskaźniki, jak: poziom materialny życia, źródła dochodu, wyposażenie w urządzenia luksusowe, sytuacja mieszkaniowa, miejsce do nauki.

Poziom materialny życia rodzin w trzech środowiskach jest oceniony jako „średni”, tzn. tak subiektywnie twierdzi 50% rodzin ze wsi, 69% z miasta i 75% z wielkiego miasta. Ze środowiska miejskiego i wielkomiejskiego poziom materialny swojego życia jako „wyższy niż przeciętny” – ocenia 10% badanych i „znacznie wyższy niż przeciętny” – 1% badanych rodziców. Natomiast proporcje są odwrotne w środowisku wiejskim, tzn. 0,5% badanych uważa poziom swojego życia jako „znacznie wyższy niż przeciętny” i 12% – „niższy niż przeciętny”.

Źródłem dochodów w badanej próbie w środowisku wielkomiejskim i miejskim jest praca: we własnym przedsiębiorstwie – po 25%, najemna – po 68%. Odwrotnie przedstawia się sytuacja w środowisku wiejskim, tzn. z własnego gospodarstwa utrzymuje się 68% rodzin i 32% z pracy, za którą otrzymuje płacę (tzw. praca najemna). Środków utrzymania w rodzinie dostarczają rodzice w 89%, znacznie rzadziej sam ojciec lub matka – 8%. Dochody rodzin w pełni wystarczają na wyżywienie, utrzymanie mieszkania, ubrania według 85% badanych ze środowiska wielkomiejskiego, 83% – miejskiego i 60% – wiejskiego. Zaledwie 1% badanych rodzin ze środowiska wiejskiego i miejskiego twierdzi, że z trudem wystarczają im ich dochody na codzienne potrzeby utrzymania.

Dla warunków materialnych badanych rodzin istotne jest wyposażenie rodzin i ich domów w urządzenia luksusowe. Według klasyfikacji Jana Mastalskiego (2007) do urządzeń luksusowych zaliczam: radio, telewizor, kino domowe, komputer, laptop, tablet, telefon stacjonarny i komórkowy, lodówkę, zamrażarkę, odtwarzacz MP3, od-

kurzacz, samochód itp. 78% badanych z trzech środowisk lokalnych posiada wszystkie wymienione urządzenia, czyli reprezentują oni wysoką jakość (standard) życia. Niską jakość życia reprezentuje 3% respondentów, ponieważ posiadają tylko sprzęt niezbędny (tj. radio, telewizor, lodówkę) do funkcjonowania rodzin. Średni poziom reprezentuje 19% ankietowanych, gdyż posiadają większość wymienionych urządzeń.

Mogę więc śmiało stwierdzić, że rodziny dzieci twórczych w badanych trzech środowiskach lokalnych nie mają problemów materialnych i nie doświadczają niedostatku nowoczesnych urządzeń. Oni podążają za nowościami technologicznymi. Ukazane warunki materialne i mieszkaniowe rodzin są korzystne dla życia i rozwoju dzieci twórczych. Potwierdza to ogólną tezę wyprowadzoną w 2005 roku przez Annę Gizę-Poleszczuk, sześć lat później przez Katarzynę Segiet (2011) i w 2014 roku przez Janusza Sztumskiego, mówiącą, że wszelkie kryzysy społeczno-gospodarcze i polityczne wpływają negatywnie na rozwój fizyczny, społeczny i moralny dzieci. Więcej, warunki materialne przyczyniają się nie tylko do rozwoju dzieci, ale też są postacią inwestowania w nie. Liczne badania prowadzone w ostatnim dwudziestoleciu przez polskich naukowców (Giza-Poleszczuk, 2005; Segiet, 2011; Smolińska-Theiss, 2014; Sztumski, 2014) pokazują wzrost możliwości intelektualnych dzieci dzięki dogodniejszym warunkom mieszkaniowym (tj. większej liczbie pokoi, właściwemu oświetleniu, estetyce i higienie pomieszczeń, wyposażeniu w środki techniczne itp.).

Pojawia się tu kwestia, czy lepsza sytuacja mieszkaniowa przyczynia się do dobrych warunków do nauki dzieci. Dlatego zwróciłam uwagę na warunki do nauki i wypoczynku, lokalowe w rodzinach dzieci twórczych.

W środowisku wielkomiejskim 58 (22,7%) dzieci twórczych ma własny pokój, co stanowi 48% badanych z tej próby. Pokój z rodzeństwem ma 48 (18,8%) dzieci twórczych tego środowiska. Zaledwie 14 (5,5%) dzieci uczy się we wspólnym pokoju z całą rodziną. W środowisku miejskim sytuacja jest podobna, tzn.: 55 – 21,6% twórczych dzieci ma oddzielny pokój, 44 – 17,2% ma pokój z rodzeństwem i 13 – 5,1% uczy się we wspólnym pokoju z rodzicami. Dosyć zbliżona jest sytuacja w środowisku wiejskim, czyli twórcze dzieci: 12 (4,7%) ma samodzielny pokój, 8 (3,1%) ma pokój z rodzeństwem i 3 (1,2%) uczy się we wspólnym pokoju z rodzicami.

Mogę więc stwierdzić, że komfortowe warunki do pracy, nauki, tworzenia mają twórcze dzieci 7-9-letnie 48% badanych ze środowiska wielkomiejskiego, 49% z miejskiego i 47,8% – wiejskiego. Uogólniając, ok. 50% twórczych dzieci ma bardzo dobre warunki lokalowe.

Sytuacja lokalowa tworzy możliwości do pracy, nauki i twórczości dzieciom twórczym. W środowisku wielkomiejskim dzieci twórcze mają własne biurko (58, czyli ok. 23%), dzieli je z rodzeństwem (48 – 19%) i z całą rodziną (14 – 5,5%). W przestrzeni

miejskiej pokój i miejsce do nauki ma: samodzielny – 55 osób (22%), z rodzeństwem (44 – 17%) i z całą rodziną zaledwie 13 (5%). We wspólnocie wiejskiej dziecko twórcze ma pokój i biurko: samodzielnie – 10 osób (4%), z rodzeństwem – 8 (3%) i z całą rodziną 4 (2%). Uogólniając, w każdym środowisku lokalnym i w każdej grupie wiekowej połowa dzieci twórczych (123 – 48%) dysponuje własnym biurkiem, a 39% (100 respondentów) ma wspólne biurko z rodzeństwem i zaledwie 31 – 12% korzysta ze wspólnego stołu z całą rodziną.

Skutecznej pracy umysłowej towarzyszy odpoczynek twórczych dzieci 7-9-letnich. Ku temu potrzebne jest miejsce do wypoczynku, zabawy dla dziecka i dla całej rodziny. W środowisku wielkomijskim miejsce do zabawy i odpoczynku dzieci twórcze mają samodzielne (58 – 23%), wspólne z rodziną (62 – 24%). W przestrzeni miejskiej miejsce do zabawy i odpoczynku dzieci twórcze mają samodzielne (61 – 24%) i wspólne 51 (20%). Natomiast we wspólnocie wiejskiej samodzielne (12 – 5%) i wspólne (11 – 4%). Zatem sytuacja powtarza się tak, jak we wcześniejszych analizach. Z każdego środowiska lokalnego i z każdej grupy wiekowej połowa dzieci twórczych dysponuje własnym miejscem do odpoczynku i zabawy, a druga połowa dzieli to miejsce z innymi członkami rodziny.

Na podstawie obliczeń statystycznych na poziomie „p”, który jest mniejszy od granicznego poziomu $\alpha = 0,05$, wnioskujemy, że nie istnieje istotna różnica pod względem badanych cech. W każdym środowisku lokalnym ok. 50% twórczych dzieci ma komfortowe warunki do nauki, pracy, twórczości i odpoczynku, co obserwujemy u ok. 48% badanych ze środowiska wielkomijskiego, 59% z miejskiego i 47% – wiejskiego. Sprzyjające warunki do nauki stanowią ważny czynnik rozwoju twórczości dzieci 7-9-letnich.

Analizując w tym rozdziale warunki społeczno-ekonomiczne rodzin twórczych 7-9-latków, zwróciłam uwagę na: strukturę rodziny, wykształcenie rodziców, płeć badanych, kolejność ich urodzeń oraz warunki do nauki dzieci twórczych. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzam, że: 1) 160 (62%) twórczych dzieci pochodzi z pełnych rodzin i 87 (ok. 34%) osób samotnie wychowuje dziecko; 2) 151 (59%) matek i 144 (56%) ojców dzieci twórczych legitymowało się wykształceniem wyższym oraz tylko 4 (1,6%) ojców miało podstawowe wykształcenie; 3) jest twórczych 84 (ok. 33%) dziewczynki i 171 (67%) chłopców w wieku 7-9 lat; 4) wśród twórczych dzieci 7-9-letnich jest 91 (35,7%) pierwszych i 92 (36%) ostatnich z rodzeństwa, 46 (18%) jedynek i 26 (10,2%) średnich oraz 5) 144 (56,5%) dzieci twórczych, niezależnie od środowiska lokalnego, ma komfortowe warunki do pracy i nauki; 6) 221 (87%) dzieci twórczych pochodzi z rodzin dwupokoleniowych i 160 (62,7%) z pełnych. Podsumowując powyższą analizę i interpretację wyników badań własnych, należy

zauważyć, że struktura rodziny i jej warunki społeczno-ekonomiczne sprzyjają rozwojowi twórczości dzieci, co potwierdzają wyniki badań prowadzone wcześniej przez J. Sołowiej. Codziennosc społeczno-ekonomiczna rodzin dzieci twórczych prawdopodobnie stwarza różnorodną, pozytywną i pożądaną przestrzeń kulturową, dzięki której mają one możliwość wchodzenia w częstsze kontakty i jakościowo zróżnicowane interakcje z dorosłymi.

PRZESTRZEŃ KULTUROWA RODZIN TWÓRCZYCH DZIECI Z POSZCZEGÓLNYCH ŚRODOWISK LOKALNYCH W PERCEPCJI BADANYCH RODZICÓW

Przedmiotem kolejnego etapu analizy i interpretacji wyników badań własnych było określenie przestrzeni kulturowej rodzin twórczych dzieci. W badaniach uwzględniłam rozpoznawanie twórczych dzieci przez ich rodziców, stosowane przez nich style, metody i postawy wychowawcze wobec ich twórczych dzieci.

Pozwolę sobie jeszcze raz przypomnieć, że prowadzę badania na grupie dzieci twórczych, czyli 255 (28%) próby. W środowisku wielkomiejskim twórczych jest 120 (13,3%) badanych, w środowisku miejskim twórczych jest 112 (12,4%) respondentów i w środowisku wiejskim jest najmniej twórczych – 23 (2,6%) respondentów. Dostrzegłam, że jest więcej dzieci twórczych w wieku 7 lat, czyli jest ich 110 (12,2%) próby, a najmniej jest dzieci twórczych w wieku 9 lat, tzn. 55 (6%) badanych.

Rozpoznawanie twórczych dzieci przez ich rodziców

Rodzice są pierwszymi, którzy diagnozują zdolności swoich dzieci. Jest im najłatwiej, a zarazem najtrudniej zidentyfikować predyspozycje swoich dzieci. Najłatwiej, ponieważ mają każdego dnia kontakt z dzieckiem, w różnych sytuacjach i znają swoje dzieci najlepiej. Mimo tak sprzyjających warunków, wielokrotnie błędnie oceniają możliwości, zachowania i potrzeby swoich dzieci. Efektem może być zaniżona lub zawyżona ocena dziecka, rodzicielskie postawy i oczekiwania względem niego.

Ponieważ rodzice uczestniczą w życiu dziecka od samych jego narodzin, obserwują, analizują jego zachowanie, porównują ze swoimi możliwościami i ambicjami, dlatego rozumieją charakter, intencje dziecka. Potrafią też szybciej dostrzec różne przyczyny lub zależności.

Otrzymują też informacje o swoim dziecku od innych osób (rodziny, sąsiadów, nauczycieli z przedszkola, szkoły) oraz obserwują je w różnorodnych sytuacjach.

Porównują też osiągnięcia swojej pociechy i jej rówieśników. Mogą konfrontować jej osiągnięcia na przestrzeni lat, oszacować włożony wkład pracy, śledząc postępy. Judy W. Eby, Joan Smutny na podstawie swoich badań wyprowadzili wnioski, że rodzice rozpoznali właściwe zdolności swoich dzieci prawidłowo w 61%, a nauczyciele tylko w 4% (Mendecka, 2003).

Wiedza rodziców na temat twórczości lub zainteresowań dzieci ma wymiar praktyczny. Często rodzice sami ukierunkowują zainteresowania dziecka, kupując mu adekwatne zabawki, starając się zaciekawić je określonymi tematami.

Inną istotną kwestią w rozwijaniu twórczości i uzdolnień dzieci jest to, że w sposób naturalny naśladowują one swoich rodziców, na przykład bawią się w warsztat samochodowy, w nauczycielkę itp. Dlatego wykazują podobne zainteresowania lub uzdolnienia. Ponadto dziecko wraz z rodzicami wspólnie spędza czas, razem wykonują różne czynności, co już je przysposabia do pewnego kręgu zainteresowań.

Rodzice są nie tylko obserwatorami swoich dzieci, ale przykładami dla nich. Niektórzy rodzice w domu wykonują czynności profesjonalne, co oswaja dziecko z określonymi zawodami. Jednocześnie rodzice są bardziej wyczuleni na aktywność swoich dzieci w obszarze ich zawodów.

Rozpoznawanie twórczości dzieci jest procesem, który rozpoczyna się bardzo wcześnie. Sama zdolność nie gwarantuje sukcesu życiowego. Ta sytuacja przyczynia się do zwiększenia jego statusu w domu i jednocześnie obniża pozycję pozostałego rodzeństwa. Powstająca więc sytuacja może prowadzić do zaniżenia samooceny pozostałego rodzeństwa, do rywalizacji, agresji i konfliktów.

Istotne jest, aby decyzje podejmowane przez rodziców wynikały z obiektywnych przesłanek, tzn. nie były zaniżone ani zawyżone. W pierwszym przypadku dochodzi do lekceważenia, niedoceny dziecka. Efektem drugiego stanowiska może być stawianie dzieciom za trudnych zadań, co je zniechęca do wysiłku. Nietrafne rozpoznanie predyspozycji dziecka oraz nieadekwatne zadania i czynności prowadzą do wysokich oczekiwań, presji rodziców i nauczycieli, zwiększonej liczby obowiązków, konfliktów i problemów emocjonalno-motywacyjnych.

Literatura podaje, na podstawie studiów biografii, że rodzice darzyli dużym zainteresowaniem swoje twórcze dzieci (Sołowiej, 1987; Mendecka, 2003). Z efektami intensywnej edukacji spotykamy się u Mozarta, Pascala, Goethego.

Dlatego zadaniem niniejszych badań było określenie sposobu rozpoznawania i identyfikowania przez rodziców twórczości ich dzieci, na podstawie analizy kwestionariuszy ankiet przez nich wypełnionych i swobodnych rozmów z nimi. Moim zdaniem rozpoznawanie twórczości dzieci polega na wskazaniu przez rodziców obszarów aktywności, dziedzin, którym dziecko chętnie poświęca czas, na wskazaniu przez nich tych dziedzin, w których ono ujawnia swój wysoki potencjał. Wówczas rodzic świadomie rozwija

te predyspozycje. Przyjęłam, że rodzice rozpoznają twórczy potencjał swoich dzieci intuicyjnie, na podstawie obserwacji i rozmów z dziećmi oraz wysyłając je do różnych instytucji edukacyjnych na konkretne zajęcia lub szukając pomocy u specjalistów.

W środowisku wielkomiejskim rodzice rozpoznają dzieci twórcze, wykorzystując: 1) instytucjonalne formy – 11 (4,3%); 2) rozmowy – 25 (20,8%) – pozwalające rozpoznać zainteresowania, upodobania dziecka i poprzez które zachęcają je do działania oraz 3) obserwacje – 13 (10,8%). Dość zbliżone są wyniki w środowisku miejskim, w którym dominują instytucjonalne formy rozpoznawania twórczości dzieci, rozmowy z nimi i ich obserwacje. W środowisku wiejskim rodzice wobec dzieci twórczych stosują zaś przede wszystkim: rozmowy – 7 (3%), intuicje – 7 (3%) i obserwacje – 5 (ok. 2%).

Badani rodzice (100%) z każdego środowiska lokalnego nie uważają, że ich dzieci są twórcze. Jednak przyjmują, że twórczość dziecka pojawia się w klimacie bezpieczeństwa i ciepła emocjonalnego oraz przy wsparciu z ich strony. Przykładowa wypowiedź:

*Nasza rodzina jest spokojna.
Wstaję wcześniej i wszystko przygotowuję.
Synka budzę godzinę przed pójściem do szkoły.
On był zawsze w ruchu. Wszystko go interesowało.
Stawiał wiele pytań, na które mu odpowiadaliśmy.
(mama 7-letniego Alana)*

Siła i kierunek wpływu rodziny na twórczość dziecka zależy od dziedziny aktywności (nauka, sztuka itp.), a także od traktowania twórczości jako powszechne lub wybitne osiągnięcia. Twórczość powszechna wymaga od nich wsparcia, ciepła, akceptacji. Natomiast wybitne osiągnięcia – ich zdaniem – wynikają z doświadczeń negatywnych. Poprzez obserwacje widzą oni jednak zainteresowania swoich dzieci, jak chociażby plastyczne, muzyczne, taneczne, literackie itp., na przykład:

*Już dawno zauważyłam, że Laura bardzo pięknie maluje.
Gdy miała trzy lata, to jej rysunki były ciekawsze,
bardziej kolorowe, bogate w szczegóły
niż jej brata, który był od niej starszy o cztery lata.
Od trzeciego roku życia chodzi ona na dodatkowe
lekcje plastyki do malarki.
(mama 7-letniej Laury)*

45% badanych w trzech środowiskach lokalnych zwraca uwagę na proces werbalnego i niewerbalnego porozumiewania się z dzieckiem. Rozmowa z dzieckiem pozwala im rozpoznać jego zainteresowania i potrzeby.

*Dużo rozmawiam z Tośkiem.
On ma dużo zainteresowań.
Muszę też przyznać, że
szybko mu się one zmieniają.*

*Wystaliśmy go na dodatkowe zajęcia:
pływanie, tenis, piłkę nożną.
Wszystkie te zainteresowania są związane ze
sportem. W klasie jest najbardziej wysportowany.
Z mężem chodzi na mecze.
(mama 9-letniego Tośka)*

W procesie komunikacji ważne jest słuchanie, mówienie i rozumienie swojego dziecka. Rodzice chcący nauczyć swoje dziecko właściwego porozumiewania się, sami muszą takie umiejętności posiadać. Dlatego – zdaniem badanych – pozwalają dziecku na nieskrępowane formy wypowiedzi, co traktują poważnie. W tym też celu unikają krytyki, oskarżania, pouczania i pomagania dziecku. Dążą do rozwijania jego samodzielności. Zawsze są gotowi do rozmowy, dzielą się z nim swoimi emocjami, spostrzeżeniami oraz prowadzą z nimi trudne rozmowy.

Pozwalają i zachęcają dziecko do wymyślania nowych, niezwykłych i szalonych pomysłów. Pomagają w odkrywaniu własnych, indywidualnych zdolności, jednak nie podają praktycznego rozwiązania. Pozostawiają mu pewien margines swobody i nie kontrolują dziecka na każdym kroku.

*Moja córka bardzo dużo mówiła i nadal dużo rozmawia.
Wiele stawia pytań. Każdą zabawkę, jaką dostała
lub jej brat otrzymał, to zepsuła.
Gdy ja pytałam, dlaczego to psujesz, to mi
odpowiedziała, że nie psuje, tylko sprawdza, jak działa.
Porozmawiałam o tym z nauczycielką, która mi doradziła,
aby z nią robić eksperymenty, doświadczenia
i oglądać filmy przyrodnicze. Tak też uczyniliśmy.
(mama 8-letniej Ewy)*

Rodzice zauważają, że ich dzieci, gdy były 2-5-latkami, często psuły zabawki, które dostawały. Pozwalają oni poszukiwać i sprawdzać różne tezy, eksperymentować, doświadczać. Nie korygują prac dziecka. Jeśli ono uznało, że skończyło rysunek, wówczas rodzice to szanują i nie poprawiają. Rodzice pozostawiają dziecku czas, swobodę w jego spontaniczności, samodzielność w rozwiązywaniu problemów. Obserwują swoje dziecko, nie tłumią, nie zaniedbują, ani nie ograniczają go. Pragną oni zapewnić mu stabilne i stymulujące otoczenie, w którym będzie miało zaspokojone wszystkie potrzeby fizyczne, psychiczne, społeczne i duchowe, a dzięki temu będzie mogło się dobrze rozwijać. Dostarczają mu odpowiednich bodźców, które zmuszają je do pracy.

Badani rodzice z szacunkiem podchodzą do niezwykłych pytań dzieci, na przykład: Czy kamienie rosną? Na takiego typu pytania reagują akceptacją, rozbawieniem, zainteresowaniem. Negatywne reakcje na niezwykle dziecięce pytania redukują ich ciekawość i twórczość oraz zniechęcają je do poszukiwania odpowiedzi. W przypadku dzieci starszych stawiają pytania problemowe, kontrowersyjne, czyli takie – ich

zdaniem – na które nie można od razu odpowiedzieć. Okazują szacunek niezwykłym pomysłem dzieci, pokazując im różnice między fantazją a rzeczywistością. Całkowita negacja fantazjowania – uważają – może prowadzić do nadmiernej powściągliwości dzieci w wyrażaniu sądów. Sądzą też, że zabójcza jest krytyka i wyśmiewanie. Pokazują dzieciom, że ich pomysły są wartościowe i poświęcają im czas.

*Zawsze jak Miecio wraca ze szkoły,
to od razu siada w swoim pokoju do biurka
i odrabia lekcje. Gdy był w pierwszej klasie,
to pilnowałam, aby na bieżąco pracował. Teraz on już sam o to dba.*
(mama 9-letniego Miecia)

Poprzez systematyczne odrabianie lekcji rodzice przygotowują je do zdobywania wiedzy oraz systematycznej pracy, uczenia się. Dużo rozmawiają, zadają mu pytania, zwłaszcza o charakterze otwartym, które stymulują jego myślenie.

*Aldona dużo i ładnie maluje oraz pisze opowiadania.
Pytam ją, po co to robi, to odpowiedziała,
że to lubi, że tak chce.
Przyjęliśmy, że jeśli coś lubi, to niechaj to robi.
Te jej opowiadania przechowuję.
Może coś z tego kiedyś będzie.*
(mama 8-letniej Aldony)

W twórczości dziecka – według rodziców – ważna jest jego wewnętrzna motywacja, a nie kontrola zewnętrzna w postaci nagród, pochwał lub kar czy nagany. Ta motywacja wpływa jednocześnie na zainteresowania, przyjemności, podejmowane wyzwania. Rodzice nie mają zdania, czy stosowanie nagród lub kar „zmniejsza lub powiększa” twórczość dziecka. Ważną rolę – przyznają – w twórczości dziecięcej odgrywa m o t y w a c j a w e w n ę t r z n a i c i e k a w o ś ć ś w i a t a, którą dzieci rozwijają w trakcie swojej twórczości. Dzięki niej oddają się one czynnościom, nie pytając o sens, a rozwijając funkcję psychiczną i umysłową.

*Jak Mati był mały – miał dwa-trzy lata,
to razem z nim bawiłam się.
On dużo w tym czasie mówił,
czasami sam do siebie.
Moja obecność starczyła.
Nie musiałem nic robić.*
(tata 7-letniego Matiego)

Na początku – według badanych rodziców – ważny jest ich udział (nawet bierny) w twórczych zabawach dziecka. Za twórcze zabawy uważają oni budowanie domków z klocków, dopasowywanie elementów układanki itp. Małe dziecko jest zachęcane do działania. Pochwalone za małe sukcesy, pragnie wykonywać coraz trudniejsze zadania.

W chwilach porażek ucieka się do wsparcia rodziców i wówczas jest odważne przed kolejną próbą. Rodzice nie dostarczają zabawek, które „wszystko robią”, bo te nudzą twórcze dziecko. Zbyt wiele zabawek sprawia, że żadna go nie interesuje. Zabawki mają być bezpieczne, inspirujące i zachęcające. Badani podają też przykład twórczej zabawy „pod kolor”, tj. dziecko rysuje przedmioty tym samym kolorem lub które mają w rzeczywistości taki sam kolor.

*Gdy przyglądam się swojemu synowi,
to jak miał trzy lata i teraz, gdy ma osiem lat
do zabawy używa to, co mu w ręce wpadnie.
Kiedys żonie wziął duży garnek, siedział na nim
i twierdził, że jest królem na tronie.
(tata 8-letniego Paula)*

W rozwijaniu twórczości ważną rolę odgrywa dobór przedmiotów codziennych, książek z obrazkami, ilustracji. Zachęcają one dziecko do manipulacji. Dostarczają pociechom wielu przedmiotów do manipulowania i do badania. Uczą dzieci, aby ceniły swoje twórcze myślenie poprzez zapisywanie swoich niezwykłych pomysłów, co umożliwia ich analizowanie, ocenę i modyfikację. Korzystne dla twórczości dzieci są też wycieczki.

*Gdy Paweł miał dwa lata i nadal, teraz też,
to razem z nim oglądam film, bajki.
Potem o tym rozmawiamy.
On sam zauważa, że to jest fikcja,
nieprawdziwe, to może być rzeczywiste.
Dzięki temu on lepiej rozumie świat
i przychodzi mnie o coś zapytać, porozmawiać.
Nie krytykuję go i nie pouczam.
On lubi ze mną rozmawiać, ale z żoną też.
(tata 9-letniego Pawła)*

Rodzice dzięki temu zaprzysiężają się – jak zauważa jeden z badanych – ze swoimi dziećmi. Wspólne rozmowy umożliwiają dziecku działanie twórcze, dają też fundamenty pod udany start szkolny. Dzieci badanych świetnie radzą sobie z nauką i pokonywaniem trudności.

Uczą swoje dzieci – zdaniem 30% rodziców – szacunku do samego siebie, co wiąże się z tworzeniem właściwej samooceny. Rodzice twierdzą, że spostrzegając zachowania dziecka w różnych sytuacjach, określają je szczerze do dziecka w kategoriach pozytywnych lub negatywnych, pokazując aprobatę lub dezaprobatę. W ten sposób chcą uczyć dzieci oceniania swojego postępowania, zachowania określanego jako dobre lub złe. Rodzice oczekują od dziecka w różnych sytuacjach określonych zachowań. Dziecko – według badanych rodziców – spełnia lub nie spełnia oczekiwań rodziców. Uczy się, że pewne sposoby zachowania się są dobre, ponieważ są nagradzane, a inne złe, gdyż spotkały się z dezaprobatą i karą. Spełniając oczekiwania rodziców, dziecko uczy się

pozytywnych cech obrazu samego siebie – tych aprobowanych. Natomiast, gdy nie spełnia ich, uczy się, które są niewłaściwe, gdyż spotkała je za to kara i dezaprobata.

Tylko dzieci, niezależnie od ich twórczości – zdaniem badanych – które czują się kochane i w pełni akceptowane, poprzez to budują adekwatny obraz samego siebie. Jednak to nie wystarcza do tego, by dziecko poczuło się wartościowym człowiekiem. W tym celu rodzice podejmują odpowiednie działania wychowawcze, by dzieci poczuły się kompetentne, uwierzyły w słuszność własnych sądów, nauczyły się bronić własnych decyzji, mieć głowy pełne nowych pomysłów, innowacji oraz stawiać czoło wszelkim życiowym wyzwaniom. Tylko rodzice, którzy mają poczucie własnej wartości, są w stanie przekazać je dzieciom, pozwalając im nabrać szacunku do samych siebie. Wówczas dziecko każdą życiową porażkę potraktuje jako jeszcze jedno doświadczenie, a nie jako dowód własnej niedoskonałości. Umiejętność ta jest niezbędna w cierpliwym i mozolnym ukierunkowaniu się na osiągnięcie celów, stawianie hipotez i weryfikowanie ich.

Rodzice – uważają – zachęcają dziecko do uczestniczenia w różnego rodzaju działalności, pozwalają na realizację jego zainteresowań, nie ograniczają, nie zabraniają, motywują do zakończenia podjętego działania.

*Zawsze wieczorem, gdy usypiam syna,
mówię mu, że go kocham
i wymieniam, co ma ładnego,
czyli ma ładne oczy, usta,
że jest proporcjonalny, zgrabny itp.
Rano, gdy wstajemy, to modlimy się.
Potem leżymy i każde z nas mówi, co chciałoby,
aby tego dnia nastąpiło, co sobie życzy.
Poprzez autosugestię, chcę, aby w siebie wierzył.
Tak robimy, odkąd poszedł do szkoły, to już trzeci rok.
Arek uczy się i zachowuje się w szkole wzorowo.
(mama 9-letniego Arka)*

Dziecko konstruuje obraz własnego ciała i własnego wyglądu zewnętrznego poprzez porównywanie siebie z innymi. Dokonuje się to najczęściej w kontaktach z rodzicami i rówieśnikami. W tego rodzaju doświadczeniach kształtuje się obraz własnego ciała jako sprawnego, ładnego, silnego, lubianego, albo niesprawnego, słabego, nielubianego itp. Jeżeli ten obraz utrwali się poprzez inne późniejsze kontakty społeczne, może stać się stosunkowo stałym obrazem siebie i zgodnie z nim dziecko, a potem także i człowiek dorosły, będzie się zachowywało i dalej wzmacniało ten obraz. Bardzo ważna jest tu rola rodziców w kontrolowaniu i szybkim korygowaniu obrazu samego siebie u dziecka, zwłaszcza, gdy się okaże, iż jest on zaniżony lub nieadekwatny.

W kontaktach z innymi, oprócz budowania obrazu samego siebie, u dziecka kształtują się także pewne zdolności samokontroli, odporności na ból, zdolności do

przewodzenia, zdolności organizacyjne, odwaga, pragnienie poznawania, zaufanie do siebie, motywacja i konsekwencja w dążeniu do celów.

Okazywanie przez rodziców bezwarunkowych miłości, szacunku, skupienia jest warunkiem uformowania się u dziecka prawdziwego i stabilnego obrazu samego siebie, dającego mu poczucie własnej wartości i samoakceptacji, co w przyszłości może zaowocować kreatywnym i twórczym stylem życia. Najważniejsze dla rodziców są wzajemny szacunek, miłość i podziw niezależnie od wieku, płci, twórczości dziecka, czy też sytuacji rodziny.

Rodzice wpajają dzieciom zasady moralne poprzez własny przykład oraz instrukcje i reguły postępowania. Przekazywanie wartości polega na wyrobieniu wewnętrznej wiary w słuszność przyjmowanych kanonów.

*Dużo rozmawiam z Sonią.
Razem ustaliliśmy zasady panujące w domu.
Wyjaśniamy, jak należy zachować się
w domu, szkole, wobec dorosłych.
Mobilizujemy ją do nauki.
Dajemy jej przykłady różnych
wielkich osób. Nawet jak film
razem oglądamy, to komentujemy, co jest dobre,
co złe, jak należy zachować się, a jak nie.
Celowo pytamy ją o zdanie
i korygujemy jej tok myślenia.
(tata 8-letniej Sonii)*

Rodzice wpajają dzieciom najważniejsze wartości, są to: odwaga (dzięki której dziecko konsekwentnie broni swojego stanowiska i dąży do celu); ambicja (dzięki której dziecko pragnie poznawać i twórczo odkrywać nowe obszary wiedzy i samorealizuje się); pragnienie zdobywania wiedzy i rozwijania swoich zdolności oraz umiejętności; uczciwość i prawość; pokora; umiejętność dzielenia się z innymi.

Rodzice uważają, że dzieci uczą się zachowań społecznych, obserwując ich. Nawiązywanie kontaktów interpersonalnych jest jedną z najważniejszych umiejętności ludzkich potrzebnych do funkcjonowania człowieka. Ażeby mieć pozytywne stosunki z innymi ludźmi, trzeba się przede wszystkim nauczyć zawierania i podtrzymywania znajomości. Dziecko, które nie potrafi się włączyć do zabawy z innymi dziećmi, nie wie, jak się zachować w towarzystwie, może mieć trudności w przyszłości: w szkole, w miejscu pracy, w życiu osobistym. Izolacja od innych może stanowić barierę nie do pokonania w rozwoju intelektu, możliwości dziecka, co prowadzi do zahamowania nie tylko zdolności twórczych, ale także może wpłynąć negatywnie na rozwój jego osobowości.

Zainteresowania rodziców – jak widać z powyższej analizy – koncentrują się wokół optymalizacji wytworzenia związku z dzieckiem oraz stwarzania mu warunków

do dobrego funkcjonowania w życiu. Nie ma nawet wzmianki w ich wypowiedziach o rozwoju ich twórczości, pełnieniu ról społecznych, o rozwoju sfery emocjonalno-motywacyjnej.

Style wychowania przyjmowane przez rodziców wobec twórczych dzieci

H. Kennett zwrócił uwagę na styl wychowania w odniesieniu do twórczych dzieci (Mendecka, 2003). Styl autokratyczny był charakterystyczny dla rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, demokratyczny zaś o wyższym. W literaturze panuje zgodność, iż styl demokratyczny wpływa na przyspieszenie rozwoju twórczych zdolności. W tych rodzinach o demokratycznym stylu wychowania wagę „przywiązuje się do wartości poznawczych, pielęgnuje się zainteresowania naukowe, artystyczne, a dziecko już we wczesnych okresach rozwoju styka się z osobami admirowanymi za osiągnięcia twórcze” (Mendecka, 2003, s. 70).

Celem tej części badań własnych uczyniłam wyodrębnienie i scharakteryzowanie stylów wychowania przyjmowanych przez rodziców twórczych dzieci. Dlatego rodzice wypełniali ankiety, na podstawie których przeprowadziłam poniższą ich interpretację.

W środowisku wielkomiejskim rodzice wobec swoich twórczych dzieci korzystają ze stylu demokratycznego (15%), autokratycznego (9%) oraz okazjonalnego i liberalnego (po ok. 7%). W przestrzeni miejskiej rodzice używają stylów: demokratycznego (14%), autokratycznego (14%), liberalnego (10%). Natomiast we wspólnocie wiejskiej rodzice stosują przede wszystkim styl demokratyczny (4%), autokratyczny (3%) oraz liberalny i okazjonalny (po ok. 1%).

W stosunku do 7-latków twórczych 28 (11%) rodziców reprezentuje demokratyczny styl wychowania, 23 (9%) – autokratyczny i 22 (8,6%) – liberalny. Wobec 8-latków twórczych rodzice reprezentują: demokratyczny styl wychowania – 36 (14%), autokratyczny – 28 (11%) i liberalny – 15 (5,9%). W klasie III wobec twórczych dzieci rodzice reprezentują style wychowania: demokratyczny – 21 (8,2%), autokratyczny – 14 (5,5%) i liberalny – 10 (3,9%).

Na podstawie obliczeń statystycznych na poziomie „p”, który jest mniejszy od granicznego poziomu $\alpha = 0,05$, wnioskuję, iż między badanymi grupami dzieci nie istnieje statystycznie istotna różnica. To oznacza, że między wiekiem dzieci i środowiskami lokalnymi nie istnieje istotna różnica pod względem stosowanego stylu wychowania. W porównywanych grupach różnice między środowiskiem lokalnym i wiekiem dzieci a stylem wychowania rodziców są statystycznie nieistotne.

Najbardziej pożądanym jest demokratyczny styl wychowania stosowany przez rodziców twórczych dzieci – 85 (33%). Przykład wypowiedzi rodzica:

*Razem z żoną dużo rozmawiamy
z Mają. Wspólnie ustalamy
harmonogram dnia. Maja ma swoje
zdanie, zastrzeżenia, które uwzględniamy.
Żona sprawdza i uczy ją z polskiego,
ja pomagam z matematyki.
Maja przychodzi, opowiada nam
o różnych sytuacjach w domu
i razem je oceniamy, doradzamy,
ona wypowiada się, jak powinno być,
co by zmieniła. Gdy idziemy do sklepu,
to umawiamy się, co kupujemy.
Wydaje mi się, że dobrze ją wychowujemy.
(tata 9-letniej Mai)*

Styl ten pozwala dopuścić dziecko do życia w rodzinie, tzn. wraz z rodzicami dyskutuje nad sprawami codziennymi, planuje i organizuje sposób spędzania wolnego czasu, zastanawia się nad rozwiązaniem problemów. Dzięki temu dziecko ma poczucie poszanowania jego praw i uczuć, zaufania, sympatii i życzliwości. Wspólnie planują działania i sposoby rozwiązywania problemów. W toku rozmów, prowadzona jest kontrola. Nikt nikomu nie narzuca zadań, nie ma też surowej represji. Dominuje perswazja i uzasadnienie swoich argumentów i przyjętych rozwiązań.

Autokratyczny styl wychowania stosuje 65 (25,5%) rodziców dzieci twórczych.

*U nas w domu ja podejmuję decyzje.
Nie prowadzimy większych dyskusji.
Mam największe rozeznanie w finansach,
zarządzaniu i mam zawsze rację.
Jeśli komuś nie odpowiada, to trudno.
Prześpi się z tematem i zgadza się.
Syn zawsze coś wymyśla, sprzecza się.
Potem wiele względów przemawia za moimi
racjami. Dzieci mają dobrze się uczyć, aby
była nagroda. Każde z dzieci ma swoje obowiązki,
z których są rozliczani. Jest zrobione, to
jest nagroda, jest źle, to kara.
Żona z tym się zgadza i jest dobrze.
(tata 9-letniego Marcina)*

Styl ten przeważa w rodzinach patriarchalnych, ma więc on charakter konserwatywny i jest oparty na autorytecie, przemocy bądź pedantyzmie. Od dzieci wymaga się bezwzględnej karności i posłuszeństwa, podporządkowania się wszelkim poleceniom i nakazom rodziców, a zwłaszcza ojca. Dzieci mają, co widać na przytoczonym powyżej przykładzie, świadomość respektowania obowiązków, które są konsekwentnie

egzekwowane. Rodzic nie okazuje uczuć i troski o zaspokajanie potrzeb oraz jakość relacji rodzinnych. Stawiane są nadmierne wymagania i wyrażana jest krytyka. Brakuje pochwał i nagród, które występują tylko za poprawnie wykonane zadania. Prowadzona jest ścisła kontrola relacji dziecka.

Przeciwny do powyższego jest styl *liberalny*, który reprezentują rodzice w stosunku do dzieci twórczych – 47 (18,4%).

*Nie ingeruję w sprawy Milenki.
Jest mała, to ma prawo poznawać świat
na swój sposób, ma też prawo popełniać
błędy. Ma ona swój pokój i w nim bawi się,
maluje, ogląda telewizję. W szkole nie ma
problemu. Na wszystko jej pozwalamy,
wszystko, co chce, to jej kupujemy.
Teściowa mówi, że jest niegrzeczna,
a ja twierdzę, że jest otwarta.
(mama 7-letniej Mileny)*

Rodzic nie ma kontroli, ale i większego kontaktu z dzieckiem. Okazywana jest dziecku obojętność i chłód emocjonalny. Istnieje wyraźny brak zainteresowania jego życiem i obojętność wobec jego spraw.

Na podstawie powyższego zestawienia widzimy, że wobec twórczych dzieci klas młodszych 29 (11,4%) rodziców przyjmuje styl *niekonsekwentny*.

*Mamy troje dzieci, a my pracujemy.
W opiece nad dziećmi pomagają
nam dziadkowie. Ta cała sytuacja mnie
denerwuje i wiem, że jest niekorzystna
dla dzieci, ale nie mamy wyjścia.
Na przykład, gdy ja jestem w domu, to
dzieci jedzą posiłki bez telewizora, czasami im
pozwalam, ale rzadko. A babcia
nie dość, że przeciera zupki 8-latkowi,
na co ja nie zgadzam się, a mąż nie reaguje,
to na dodatek włączony jest telewizor.
Męża nic nie obchodzi, on chce mieć tylko
spokój, co jakiś czas tylko się wydrze.
Dziadek broni babcię. Wiecznie kłócimy się
i to przy dzieciach. A jak jestem zmęczona,
to udaję, że nie widzę.
(mama 9-letniej Oli)*

Styl przyjęty przez dorosłych członków rodziny jest oparty na niejednorodnych sposobach oddziaływania na dzieci. Charakteryzuje się on zmiennością i przypadkowością oddziaływań na potomka. Rodzic reaguje na postępowanie dziecka w sposób skrajny, tzn. czasami nie zwraca uwagi na jego zachowanie lub stosuje surowe kary, raz okazuje

zainteresowanie i czułość, a raz jest obojętny. Dziecko w takich warunkach ma często poczucie krzywdy. Konsekwencją takiego postępowania rodziców jest nauka zachowań instrumentalnych, czyli będzie się ono kierować interesem własnym, egoizmem. Zależnie od chwilowego samopoczucia rodzice są dla dziecka bardziej lub mniej wyrozumiali, nie zwracają uwagi na jego wybryki lub kiedy indziej surowo za nie karzą. Okazują mu czułość i darzą zainteresowaniem, innym razem w podobnej sytuacji zachowują się wobec dziecka obojętnie lub nawet wrogo. W takiej sytuacji dziecko może mieć poczucie osamotnienia. Nie znajduje ono bowiem trwałego oparcia wśród najbliższych sobie osób, co może prowadzić do poczucia niepewności, lęku, a nawet agresji związanej z odreagowaniem doświadczanych w rodzinie frustracji. Traci też szacunek dla rodziców, którzy nie stanowią dlań autorytetu, ze względu na nieprzewidywalność ich zachowań.

Bliski stylowi niekonsekwentnemu jest styl okazjonalny, reprezentowany przez 32 (12,5%) badanych rodziców wobec swoich twórczych dzieci.

*Ja dużo pracuję i sama wychowuję syna.
Pozwalam mu na wszystko. Nie mam
z tym kłopotów. Gorzej jest ze szkołą.
W kółko jest jakiś problem. To jadł
w czasie lekcji, gdy jadł, to rozmawiał,
chodzi po klasie, gada z kolegami,
to któregoś popchnął, kopnął itp.
Gdy nauczyciel mi to powie, to wówczas
mówię mu, żeby tego nie robił. To moja wina,
że nauczyciel sobie nie radzi. Za uwagi
dostaje w domu karę, np. nie ma oglądać
przez tydzień telewizji. Po pół dnia tak chodzi
prosi, przymila się i obiecuje poprawę,
że mu pozwalam.
(mama 9-letniego Artura)*

Wyraźnie dostrzegamy u matki brak sprecyzowanej linii postępowania z dzieckiem. Wychowywane jest od okazji do okazji. Reaguje ona tylko na doraźne sytuacje. Dziecko nie ponosi konsekwencji za swoje czyny, ale też nie zna zasad postępowania.

Zauważyłam też – co wynika z badań własnych – że rodzice twórczych dzieci, które osiągają sukcesy szkolne, stosowali styl demokratyczny, a rzadziej stosowali autokratyczny styl wychowania niż rodzice dzieci bez sukcesów. Rodzice dzieci, które nie miały sukcesów w szkole, stosowali głównie styl demokratyczny i liberalny.

Przestudiowane w tym podrozdziale wyniki badań dowodzą, że wobec twórczych dzieci 7-9-letnich rodzice reprezentują style wychowania: przede wszystkim demokratyczny i liberalny, autokratyczny, rzadziej niekonsekwentny i okazjonalny. Najbardziej pożądanym dla rozwoju dziecka jest demokratyczny styl wychowania, który reprezentuje wobec dzieci twórczych tylko jedna ósma rodziców.

Metody wychowawczego oddziaływania na twórcze 7-9-latki

Kolejnym składnikiem warunków kulturowych rodziny są metody wychowania stosowane przez rodziców. O doborze metod wychowania decyduje wiele czynników, m.in.: wiek dziecka (inne sposoby wychowawcze stosuje się wobec przedszkolaka, a inne wobec nastolatka), indywidualne doświadczenia i właściwości dziecka (każdy człowiek ma inny temperament, cechy osobowości czy chociażby poziom uległości wobec autorytetu), relacje rodzica z dzieckiem, poglądy rodzica na wychowanie, kontekst społeczny (reakcje ze strony najbliższego otoczenia) oraz przyjęte cele wychowania.

Na tym etapie badań poszukiwano więc odpowiedzi na pytanie: *Jakie metody stosują rodzice wobec twórczych dzieci?* W tym celu dzieci dokańczały zdania, w których przedstawiano niekorzystną sytuację badanych (za pomocą testu niedokończonych zdań) oraz badający rozmawiał z rodzicami na niniejszy temat. Przejmując za punkt wyjścia klasyfikacje metod wychowania za K. Konarzewskim (1987). Dlatego wyodrębniam dwie grupy metod: indywidualne i zespołowe. Do metod indywidualnych zaliczamy: nagrodę, karę, perswazję, zadaniową i modelowania.

W środowisku wielkomiejskim rodzice wobec swoich twórczych dzieci stosują przede wszystkim perswazję (ok. 16%), nagrodę (ok. 13%) i metodę zadaniową (ok. 11%). W przestrzeni miejskiej rodzice stosują metody: perswazję (ok. 15%), zadaniową (ok. 11%) i nagrodę (ok. 9%). Natomiast nieco inaczej przedstawia się sytuacja we wspólnocie wiejskiej. Tutaj rodzice stosują przede wszystkim metody karania i perswazji (po 3%) i nagrodę (2%).

61 (24%) rodziców twórczych 7-9-latków najczęściej stosuje nagrody, które polegają na tworzeniu atrakcyjnych dla dziecka następstw w celu wzmożenia tendencji do reagowania pożądaną określoną czynnością w danej sytuacji. Nagrodę stosuje w środowisku wielkomiejskim 13% rodziców, w miejskim 9,4% i wiejskim 2%.

*Gdy córka jest grzeczna,
dobrze wykona powierzone zadanie,
dostanie piątkę lub szóstkę, lub czwórkę,
to dostaje nagrodę. Najczęściej jest to
przytulenie, wyjście w sobotę do kina,
pozwalam dłużej oglądać film.
(mama 8-letniej Karoliny)*

Nagrodę często stosują automatycznie po wykonaniu pożądanego czynności przez dziecko. Najczęściej są to pochwały, okazywanie zadowolenia i serdeczności. W grupie dzieci mających sukcesy szkolne rodzice stosowali dwukrotnie częściej nagrody, nawet gdy dzieci nie przynosiły wysokich rezultatów, a za sam włożony wysiłek. W grupie twórczych dzieci bez sukcesu szkolnego 25% rodziców stosowało metodę nagrody rze-

czowej w postaci prezentów i pieniędzy za uzyskiwane efekty. Jak wynika z uzyskanych danych, nie wszyscy rodzice badanych dzieci nagradzają swoje pociechy. Można jedynie się domyślać, iż jest to związane z czasami konsumpcjonizmu, w którym posiadanie pewnych rzeczy staje się priorytetem w życiu wielu jednostek i rodzice obawiają się, że ich dzieci będą wykonywać przydzielone im obowiązki jedynie dla chęci otrzymania nowej zabawki czy słodkości.

Tylko 21 (8%) rodziców wobec dzieci twórczych stosuje karę jako metody kierowania postępowaniem dziecka. Karę stosuje w przestrzeni wielkomińskiej 2% rodziców, w miejskiej 3% i wiejskiej prawie 3%.

*Wychowuję sama dwóch chłopców.
Trzymam ich krótko. Jak któryś przyniesie
uwagę lub złą ocenę, to mają zakaz oglądania
filmów wieczornych, korzystania z komputera.
(mama 9-letniego Krzysia)*

Kara stosowana była głównie przez samotne matki niezależnie od tego, czy twórcze dzieci miały, czy też nie, sukcesy szkolne. Karanie polegało na tworzeniu awersyjnych dla dziecka zdarzeń w następstwie jego czynności, zmierzając do zahamowania wykonywania danej czynności w podobnych sytuacjach. Często karą wobec twórczych dzieci 7-9-letnich jest pozbawienie ich przyjemności (27%) i ograniczenie swobody (zakaz oglądania telewizji, korzystania z komputera, wyjścia na podwórko), wystąpiła ona u 25% badanych rodzin. Wobec dzieci osiągających sukcesy stosowano też karę polegającą na pozbawianiu dziecka przyjemności (nie może ono oglądać bajki). Wobec dzieci twórczych nieosiągających sukcesów szkolnych matki dwukrotnie częściej stosowały: krzyk, gniew skierowany na dziecko, karę polegającą na pozbawianiu dziecka przyjemności. Karano dzieci z obydwóch grup za: nieposłuszeństwo, złe oceny, niewywiązywanie się z obowiązków domowych i szkolnych, konflikty z rodzeństwem i rówieśnikami oraz za brak porządku (np. w swoim pokoju).

Badania własne pokazują też, że rodzice ok. 3% twórczych dzieci osiągających sukcesy stosowały przede wszystkim metodę słowną. Perswazję stosuje we wspólnocie wielkomińskiej 16% rodziców, w miejskiej 14,5% i wiejskiej 3%.

*Ja nie stosuję wobec Kornelki
ani kar, ani nagród. My, tzn. ja, mąż,
babcię i dziadkowie, dużo z nią rozmawiamy,
tłumaczymy. Próbuje przemówić do jej
rozsądku.
(mama 7-letniej Kornelii)*

Metoda słowna pojawiła się w 50% rodzin także z wykształceniem wyższym. Perswazja polega na tłumaczeniu dziecku norm i zasad, błędów postępowania, chcąc wywołać

zmiany w jego zachowaniu. Oddziaływanie odbywa się za pomocą komunikatów. Rodzic jest nadawcą, a dziecko ich odbiorcą.

Metodę zadaniową stosuje 58 osób, czyli prawie 23% rodziców twórczych dzieci. Można dostrzec, że wraz z wiekiem maleje stosowanie tej metody w stosunku do dzieci twórczych. Także częściej jest ona stosowana w środowisku wiejskim, a rzadziej wielkomiejskim. Metodę zadaniową stosuje w przestrzeni wielkomiejskiej 11% rodziców, w miejskiej 11% i wiejskiej 2%.

*Mam troje dzieci i duże gospodarstwo.
Każde z nich ma jakieś obowiązki
i wspólne zadania. Jak Sebastian rozlał
na obrusie kakao, to jego zadaniem było
przeprać ten kawałek pobrudzonego obrusa.
(tata, 8-letniego Sebastiana)*

Stale obowiązki miały twórcze dzieci z 30% rodzin. Dla 26% dzieci jedynym obowiązkiem była nauka w środowisku wielkomiejskim i miejskim. 23% rodziców kontrolowało i egzekwowało wykonywanie powierzonych obowiązków, co przyczynia się do kształtowania odpowiedzialności za poziom wykonanej czynności. Z tych samych środowisk około 75% rodziców uważa, że dzieci w wieku 7-9-lat są za małe do wykonywania zadań. Świadczy to o ich niewiedzy, ponieważ jest to okres najbardziej sprzyjający przyswajaniu, przeżywaniu i uwewnętrznianiu określonych norm moralnych i społecznych. Porządek, obowiązek i regularność w wykonywaniu czynności daje dzieciom poczucie stabilności i bezpieczeństwa, co jest bardzo ważne dla jeszcze niedojrzałego organizmu. Budzi niepokój, że aż 70% rodziców nie rozumie sensu metody zadaniowej, nie dostrzega celowości jej stosowania oraz konsekwencji niestałego rozkładu dnia. Metoda zadaniowa polega więc na wzbudzaniu aktywności wychowanka i jej ukierunkowaniu poprzez stawianie zadań. Rodzic tworzy realne sytuacje, będące dla dziecka wyzwaniem, wymagające od niego podjęcia działań, które prowadzą do pożądanych zmian w jego zachowaniu.

Niewielu rodziców rozumie istotę metody m o d e l o w a n i a. Uczenie się przez obserwację jest stosowane wobec 31 twórczych dzieci. Metoda ta, zdaniem rodziców, jest częściej stosowana wobec dzieci w środowisku miejskim i wielkomiejskim (po ok. 6%), a rzadziej w wiejskim.

*Dbam o to, co robię, jak się ubieram.
Mam wrażliwą córeczkę.
Przecież ona mnie obserwuje.
Uczy się w ten sposób ode mnie.
Czasami widzę, jak siedzi przed
lusterkiem i maluje się lub czesze
podobnie jak ja to robię.
(mama 7-letniej Amelki)*

Przykład własny wystąpił, według prowadzonych tutaj badań, u 13% ogółu rodziców z wykształceniem wyższym twórczych dzieci 7-9-letnich. Metoda modelowania polega na tym, że rodzic (tj. jego zachowanie, wygląd, komunikacja, działanie itp.) jest przykładem dla dziecka. Ona jest jedną z najskuteczniejszych metod wychowania, odwołuje się do obserwacji i naśladowania przez dzieci zachowań osób dorosłych. Jednocześnie nie jest ona uświadomiona przez opiekunów dzieci, o czym świadczą ich wypowiedzi. To sprawia wrażenie, jakby rodzic zapomniał, że jest przykładem dla własnego dziecka. Rodzice, szczególnie w pierwszych latach życia potomstwa, stanowią ideał, który imponuje mu pod każdym względem. Dziecko jest bezkrytyczne wobec swoich rodziców, obserwuje ich, identyfikuje się z nimi i próbuje naśladować, czyli zachowuje się w podobny sposób. Dziecko wykonuje ruchy podobne do tych obserwowanych u rodziców, powiększając repertuar swoich umiejętności, co sprawia, że podwyższa poczucie swojej wartości. Ono od razu wychwytuje niespójności między tym, co rodzic mówi a wykonuje. Rodzic jest dla dziecka modelem. W przypadku braku jedności słowa z czynem dorosłego staje się on dla dziecka mało wiarygodnym partnerem.

Natomiast do metod grupowych zaliczamy takie metody, jak: odniesienie porównawcze, nacisk grupowy, kształtowanie norm i ról społecznych, modyfikacja kulturowego wzoru życia.

W środowisku wielkomiejskim rodzice wobec swoich twórczych dzieci stosują przede wszystkim metodę odniesienia porównawczego (27%), nacisku grupowego (12%) i kształtowania norm i ról społecznych (6%). W przestrzeni miejskiej rodzice stosują metodę odniesienia porównawczego (23%), kształtowania norm i ról społecznych i nacisku grupowego (po 10%). Natomiast nieco inaczej przedstawia się sytuacja we wspólnocie wiejskiej. Tutaj rodzice stosują przede wszystkim metodę odniesienia porównawczego (6%) nacisku grupowego (2%).

Niezależnie od środowiska lokalnego i wieku dzieci przede wszystkim są stosowane metody: odniesienia porównawczego – 144 (56%); nacisku grupowego – 60 (23%) oraz kształtowania norm i ról społecznych – 33 (13%).

Metodę odniesienia porównawczego najliczniej stosują rodzice 7-latków, wraz z wiekiem coraz rzadziej. Stosuje ją w środowisku wielkomiejskim 70 rodziców, miejskim – 59 i wiejskim – 15.

*Mamy dwie córki. Ta starsza,
Ania, jest grzeczna, schludna,
dobrze uczy się. Druga, Daniela,
to jej przeciwieństwo.
Zawsze Danieli podajemy za przykład Anię.
Ona porównuje się ze starszą.
Jednak to jej starczy na parę minut.
(mama 7-letniej Danieli)*

Układ odniesienia porównawczego to pewien wzorzec postępowania, ustosunkowania się, za pomocą którego jednostka definiuje samą siebie i swoją sytuację. Odniesienie porównawcze może wpływać na obraz własnej osoby, jej status społeczny, możliwości. Pozwala definiować bieżącą sytuację zewnętrzną, określa wewnętrzny stan podmiotu. Gdy treść doświadczanej emocji przez dziecko jest dla niego niejasna, to może korzystać ono z informacji, z zachowań innych osób, które znajdują się w identycznej sytuacji zewnętrznej. Rodzice rezygnują z bezpośredniego oddziaływania. Inspirują otoczenie rodzinne dziecka w taki sposób, aby wywierać na nie wpływ i zmieniać zachowania wychowanka. Dziecko porównuje się z członkami rodziny. Poprzez obserwację uczy się zachowań.

Metoda nacisku grupowego jest stosowana z takim samym natężeniem w każdym wieku dziecka i środowisku lokalnym. Stosuje ją w środowisku wielkomiejskim 30 rodziców, miejskim – 24 i wiejskim – 6.

*Gdy Kajtek źle postępuje,
to wówczas ja, mąż i córka
nie odzywamy się do niego.
Tak długo trwa to milczenie,
aż Kajtek poprawi swoje zachowanie.
(mama, 7-letniego Kajetana)*

Nacisk pochodzi z wnętrza rodziny, od jej członków. Oni współdziałają ze sobą, prowokując dziecko do pożądanego społecznie zachowania. Dopiero jego właściwe funkcjonowanie w rodzinie spotyka się z aprobatą jej członków, którzy kontrolują swoje postępowanie za pomocą karania i nagradzania. W przytoczonym przykładzie karą jest nieodzywanie się i odwrotnie przy nagrodzie. Środki, za pomocą których rodzina wywiera nacisk na dziecko, mogą być bardzo różne. Często można bardzo wyraźnie określić rodzaj sytuacji atrakcyjnych i awersyjnych, którymi rodzina posługuje się w danym momencie. Rodzina, oprócz jawnych środków nacisku, dysponuje potężnym, choć subtelnym środkiem w postaci akceptacji i odrzucenia dziecka, na przykład nie odzywają się do niego. Rzeczywisty lub antycypowany nacisk grupowy rodziny jest zawsze intencjonalny. Dziecko poddane naciskowi wie, że rodzina chce, by zachowało się ono w określony sposób.

Metodę ról i norm społecznych rodzice stosują w jednakowym stopniu w stosunku do każdego dziecka twórczego z któregokolwiek środowiska. Stosuje ją w środowisku wielkomiejskim 15 rodziców, miejskim – 26 i wiejskim – 2.

*Gdy idziemy na zakupy z dziećmi
to umawiam się z nimi, jak należy się
zachować, co kupujemy. Karolina
opiekuje się Kacprem, chodzą, trzymając*

*za ręce i mogą sobie wybrać po jednej
słodczy. Gdy zaś któreś z nich coś przeskrobie,
to nie ma nagrody.*
(mama 9-letniej Karoliny)

Rola jest podstawą oczekiwania żywionych wobec siebie przez partnerów interakcji. Za ich pośrednictwem kontrolowany jest przebieg ich zachowań. Kontrola zawiera element nacisku grupowego. Rola redukuje ogromną część niepewności, konkretyzuje na przykład zachowania. Ona częściowo zwalnia dziecko z dokonywania ryzykownych wyborów. Wymagania są konkretnie postawione. Im mniejsza jasność wymagań roli, tym dziecko może więcej popełnić błędów i otrzymać karę. Pewne role przyjmujemy łatwiej niż inne, ponieważ bardziej odpowiadają naszym osobistym dążeniom. Nowa rola często też pozwala ujawniać nowe możliwości jednostki. Wpływ osobowości jest wyraźniejszy, gdy rola jest niedookreślona. Ona pozwala zrewidować zachowania dzieci. Rodzina wyznacza wzorzec postępowania, który jest oczekiwany od członków swojej rodziny. Adekwatnie do pełnionej roli w rodzinie, istnieją oczekiwania wobec niej. Jeśli któryś członek rodziny nie spełnia tych wymagań, to dyskryminuje się go.

Pojawia się zatem pytanie, dlaczego większość rodziców w wychowaniu dzieci częściej stosuje perswazję, nagrodę i metodę zadaniową, aniżeli karę. Media nagłaśniają kwestię przemocy wobec dzieci. Dlatego rodzice, mając świadomość obserwacji i opinii społecznej, obawiają się karać swoje dzieci. Z tych względów rzadziej stosują kary w wychowaniu. Gdyby mieli świadomość sposobów karania, to ich efektywność byłaby większa. Kara adekwatna do przewinienia może być pouczająca dla dziecka.

Również niski odsetek rodziców nie ma świadomości codziennego stosowania metody modelowania, która jest jedną z najskuteczniejszych metod wychowania. Dzieci nieustannie obserwują swoich najbliższych i naśladują ich zachowanie. Dlatego rodzice powinni ją wykorzystać do wyrabiania pożądanых postaw i nawyków u swoich dzieci. Taka metoda może się wiązać z tym, iż dzieci chcą podążać własnymi ścieżkami, samodzielnie poznawać świat, eksplorować go. Nieświadomie obserwują i naśladują rodziców.

Dużą popularnością cieszą się metody zadaniowa i perswazyjna. Metoda perswazyjna polega na oddziaływaniu na dziecko poprzez komunikaty językowe. Największy odsetek rodziców stosuje tę metodę, co świadczy o tym, iż rodzice wierzą w jej skuteczność.

Reasumując powyższą analizę i interpretacje pozyskanych danych, należy zauważyć, że wobec twórczych dzieci 7-9-letnich rodzice stosują metodę: perswazyjną (33%), nagradzania i zadaniową (po ok. 23% badanych). W każdej z wyszczególnionych metod wychowania decydującym podmiotem, wpływającym na efektywność procesów wychowawczych, jest rodzic. On oddziałuje na dzieci własnym zachowaniem, inspiruje warunkami życia dziecka, głównie za pomocą modyfikacji, operując otoczeniem. Ważny

jest więc pozytywny stosunek dziecka do niego (i odwrotnie), stosowanie zrozumiałego języka i dostosowywanie sytuacji do możliwości dziecka. Rodzice muszą być świadomi i celowo stosować metody, gdyż one wywołują zmiany w zachowaniach dzieci. Stosowanie ze strony rodziców jakichkolwiek metod wymaga z ich strony taktu, życzliwości, znajomości potrzeb i możliwości psychicznych dzieci, ogólnej kultury. Rodzic musi tak postępować, aby zyskał w oczach dziecka uznanie i szacunek, pozwalając mu jednocześnie na niestereotypowe, nieskrępowane zachowanie, szczerość wypowiedzi, zadawanie pytań i śmiałe wysuwanie wniosków. Stosowane metody wychowania są uzależnione od wieku dziecka, ale też przyjętych przez rodziców stylów wychowania.

Postawy rodziców wobec twórczych dzieci

Przedostatnim składnikiem warunków kulturalnych rodziny wychowawczo oddziałującej na dzieci są przejawiane przez rodziców postawy wychowania. Ogromną rolę w wychowaniu dziecka odgrywają więc rodzice, którzy podejmują decyzje i ponoszą odpowiedzialność za życie dziecka. Postawy rodziców, czyli utrwalone ustosunkowanie i sposoby zachowania się wobec dziecka, są ważnymi czynnikami kształtującymi jego osobowość.

Fundamentem właściwego jego rozwoju jest postawa matki wobec dziecka. W. i M. Goertzelowie na podstawie przeprowadzonych badań dowiedli, że w rodzinach zrekonstruowanych przyszli naukowcy byli uczuciowo związani z macochą (Mendecka, 2003). Z domów, w których panowały konflikty, wywodzili się przedstawiciele nauk społecznych. Dominującą rolę w wielu rodzinach pełniły matki, będące aktywnymi, samodzielnymi, umiejętnie radzącymi sobie z trudnymi sytuacjami. Takie same cechy rozwijały u swoich dzieci, jednocześnie wspierając ich autonomię, stwarzając możliwości poszukiwań intelektualnych. Były one też bardziej tolerancyjne dla przyjaciół dziecka, uwzględniając ich cechy wewnętrzne (Mendecka, 2003).

Badania australijskie również wykazały, iż przyszli twórcy wywodzili się z rodzin, w których matka wykonywała pracę zawodową, co pozytywnie wpływało na poszerzanie horyzontów myślowych dzieci (Mendecka, 2003).

Badania wykazały też, że silna identyfikacja syna z matką przyczyniała się do wzmocnienia potencjału twórczego, „gdyż rozszerzał się repertuar reakcji i zachowań poza standardy własnej płci” (Mendecka, 2003, s. 105). Matki charakteryzowały się dużą aktywnością, samodzielnością, umiejętnością radzenia sobie w trudnych sytuacjach, większą pewnością siebie, inicjatywą, skłonnością do współzawodnictwa. Rodzice twórczych chłopców charakteryzowali się wysokim wykształceniem (zwłaszcza matek), dużym odczytaniem i szerokimi zainteresowaniami (Mendecka, 2003). W rozwoju twórczym dziecka większe znaczenie ma oddziaływanie rodzica przeciwnej płci (czyli na córkę – ojciec) (Mendecka, 2003). Twórczy chłopcy częściej wywodzą się z rodzin

pozbawionych więzi emocjonalnych, chłodno traktowani przez matkę, a w późniejszych latach odtrąceni przez ojców. Twórcze dziewczynki pochodzą zaś z rodzin, w których był ciepły, serdeczny, emocjonalny klimat (Mendecka, 2003). Przyszli twórcy są jednostkami silnie związanymi z matką. Dotyczy to przede wszystkim chłopców, „gdyż rozszerza repertuar reakcji i zachowań poza standardy własnej płci” (Mendecka, 2003, s. 105). Badania twórczych mężczyzn potwierdzają posiadanie przez nich wielu cech umysłowych, które są właściwe kobietom. Mieli oni mniej zahamowań. Charakteryzowali się dążeniem do zmian, wnikliwością ocen, tolerancją wobec odmiennych przekonań i poglądów. Matki synów ceniły autonomię, niezależność, były mniej towarzyskie i mniejszą wagę przywiązywały do swojego wyglądu (Mendecka, 2003).

Anna Roe dowodzi w prowadzonych przez siebie badaniach, iż naukowcy dyscyplin ścisłych i przyrodniczych określali swoje stosunki z rodzicami jako serdeczne (Mendecka, 2003). Odczuwali szacunek wobec ojca, ale nie bliskość uczuciową. Oni w rodzinie pełnili rolę dominującą, co potwierdzają badania G. Mendeckiej (2003), która stwierdziła, iż ojcowie byli osobami doświadczonymi życiowo, lepiej wykształconymi i bardziej zaangażowanymi w pracę zawodową, będąc wzorem dzięki dużemu zaangażowaniu się w pracę. Często charakteryzowała ich postawa autokratyczna. Mimo tego cieszyli się oni wśród swoich synów dużym autorytetem. Ojcowie wdrożyli ich do „systematyczności, solidności, uczciwości, wyposażyli w konkretną wiedzę i poczucie obowiązku, potrafili nagradzać za upór w prezentowaniu własnych racji. Ojcowie przyszłych wynalazców potrafili dostrzec w swych synach partnerów, umieli z nimi współdziałać i pozostawiać im spory margines swobody” (Mendecka, 2003, s. 108). Często stosowali kary cielesne, nie wzbudzając lęku. Jednocześnie dopuszczali bunt, sprzeciw, wspierając w swych synach niezależność i autonomię. Postawa ojców nietwórczych dzieci była odmienna. Dla nich władza, despotyzm stanowiły najważniejszy cel.

Odwołując się do wyników badań zagranicznych uczonych, G. Mendecka (2003) potwierdza, iż na rozwój twórczości dziecka wpływa rodzic o odmiennej płci. Co zaobserwowała w przypadku ojców oddziałujących na twórcze córki, a którą to zależność potwierdza także R. Helson. Ojców charakteryzowało twórcze myślenie, niezależność, szerokie zainteresowania, skłonność do refleksji, sumienności (Mendecka, 2003).

Dlatego też zadaniem tego etapu badań było określenie i scharakteryzowanie postaw rodziców reprezentowanych wobec twórczych dzieci. W tym celu matki i ojcowie wypełniali ankiety postaw rodzicielskich autorstwa M. Ziemskiej (1973, 1982). Przyjęłam, zgodnie z założeniami autorki kwestionariusza, iż wyniki w granicach: 1-4 stena świadczą o postawie pożądaney wychowawczo; 5-6 – postawie umiarkowanej niepożądaney wychowawczo; 7-10 – o nasileniu postaw niepożądaney wychowawczo.

Jeśli rodzice otrzymywali wysokie wyniki w każdej badanej skali, świadczyło to o ich postawie niepożądaney wychowawczo. Natomiast gdy uzyskali niskie wyniki, to świadczyły one o pożądaney, stwarzającej dobrą atmosferę wychowawczą, a więc o stosunku do

dziecka, który umożliwia radzenie sobie z jego wychowaniem. Wynik umiarkowany oznacza zaś reprezentowanie postaw niepożądanych wychowawczo w stopniu nie za dużym i nie za małym, co przyjęto za kryterium postaw. Dlatego sklasyfikowałam postawy rodziców na dwie grupy: pozytywne i niewłaściwe.

Do właściwych postaw rodziców wobec dziecka zaliczymy następujące: akceptacji – o dużej emocjonalności i aprobachie; współdziałania – wzajemne wykonywanie niektórych zadań, poczucie bezpieczeństwa; rozumnej swobody – rodzic stwarza możliwość działania i ufa dziecku; uznania prawa – stwarza sytuacje, w których dziecko ma poczucie swojej autonomii i niezależności.

W środowisku wielkomijskim rodzice wobec swoich twórczych dzieci uznają ich prawa (13%), współdziałają (11%) i akceptują je (3,5%). W przestrzeni miejskiej rodzice uznają ich prawa (12%), współdziałają (9%) i dają rozumną swobodę (4%). Natomiast we wspólnocie wiejskiej rodzice przede wszystkim uznają ich prawa i współdziałają (po 2%).

Rodzice twórczych 7-9-letnich dzieci najczęściej reprezentują p o s t a w y p o z y t y w n e 165 (65%) rodziców w stosunku do dzieci twórczych. W stosunku do badanej próby 255 dzieci twórczych w środowisku wielkomijskim 77 (30%) badanych rodziców reprezentuje pozytywne postawy, w środowisku miejskim – 74 (29%), a w wiejskim – 14 (5%) próby. Istnieją nieznaczące różnice w tych zestawieniach procentowych. Analizując wiek dzieci, można zauważyć, że najwięcej rodziców przejawia pozytywne postawy wobec dzieci twórczych, gdy są one coraz starsze, czyli w wieku 9 lat jest ich 40 (15,7% próby rodziców twórczych dzieci), wobec 8-latków – 58 (23% próby rodziców twórczych dzieci), wobec 7-latków 67 (26,3% próby rodziców twórczych dzieci).

Uszczegóławiając, p o s t a w ę a k c e p t a c j i najczęściej reprezentuje 20 (8%) rodziców dzieci twórczych. Tę postawę wykazuje ze środowiska wielkomijskiego 9 rodziców, miejskiego – 9 i wiejskiego – 2. Przykładowa wypowiedź rodzica:

*Iwonka – nasza córka robi wszystko,
co chce i my to akceptujemy.
Często zmienia swoje zainteresowania,
dlatego często zmienia zajęcia dodatkowe.
W pierwszej klasie zmieniła aż pięć razy.
Do domu kultury najpierw chodziła na
taniec, potem plastykę, majsterkę, język
japoński i poszła na pływanię. Zgadza-
my się na te wybory, bo dzięki nim będzie
znać różne dziedziny. W szkole jest średnią
uczennicą. Są przedmioty, które wyraźnie
jej nie odpowiadają. Najbardziej lubi plastykę,
muzykę i wf. Trudno, widocznie ma artystyczną
duszę. To niech tak będzie.
Gdy dostanie złą ocenę lub uwagę*

*za zachowanie, to z nią dużo rozmawiam
i tłumaczę. Gdy jest na odwrót, to ją skarzę.
W naszym domu nie ma długotrwałych kar.*
(mama 9-letniej Iwony)

W tym modelu wychowania rodzice okazują dzieciom bliskość i serdeczność. Lubią swoje dziecko, a kontakt z nim jest dla nich przyjemnością. Chwalą je, ale kiedy jest niegrzeczne, informują je o tym. Dziecko ma poczucie szacunku, wyrozumiałości i miłości. Rodzic akceptuje dziecko z jego wadami i zaletami.

Postawę współdziałania wobec twórczych 7-9-latków przyjmuje 58 (23%) rodziców. Tę postawę wykazuje ze środowiska wielkomiejskiego 29 rodziców, miejskiego – 24 i wiejskiego – 5.

*W domu wszystko robimy razem.
Jesteśmy przy Alku, jak odrabia lekcje.
Rozmawiamy o sprawach klasowych
i domowych. Chodzimy razem na zakupy.
Dosłownie wszystko robimy razem.
Moglibyśmy mieszkać w jednym pokoju,
bo nawet Alek przychodzi wieczorem do
naszej sypialni i ogląda film.*
(mama 9-letniego Alka)

Rodzice wspólnie z dziećmi wykonują wiele czynności. One chętnie korzystają z ich pomocy. Wspólnie troszczą się o siebie i o innych. Rodzice chętnie nawiązują kontakt z dzieckiem, wykazują zainteresowanie jego zabawą i nauką. Zachęcają je do aktywnego udziału w życiu domowym. Dziecko ufa swoim rodzicom, mówi im o swoich problemach, prosi ich o rady.

Postawę rozumnej swobody reprezentuje 18 (7%) rodziców wobec twórczych dzieci. Jest to pożądana wychowawczo postawa. Tę postawę wykazuje ze środowiska wielkomiejskiego 7 rodziców, miejskiego – 10 i wiejskiego – 1.

*Z Tomkiem bardzo dużo rozmawiamy.
Jest bardzo ruchliwy i wysoki,
dlatego chodzi na zajęcia sportowe.
Gdy był w przedszkolu, to dostawał
wiele samochodzików, klocków, z których
konstruował ciekawe budowle.
Teraz lubi towarzyszyć mężowi, gdy
ten reperuje, np. rower, samochód.
Z kolegami wychodzi do kina, kupuje za
uzbierane pieniądze gry. W swoim pokoju
ma telewizor, który ogląda do woli.
Ale wierzymy w jego rozsądek i rozmawiamy z nim.*
(mama 9-letniego Tomka)

Rodzice pozostawiają dziecku możliwość własnej inicjatywy i aktywności. Inspirują jego postępowanie poprzez wysuwanie sugestii, wyjaśnienia i tłumaczenia. Dziecku pozostawiona jest przestrzeń do własnej inicjatywy i aktywności. Jej zakres wraz z wiekiem staje się coraz szerszy, gdyż dziecko nawiązuje wiele kontaktów społecznych z osobami spoza środowiska rodzinnego.

Aż 69 (27%) badanych rodziców reprezentuje postawę uznania praw dziecka wobec dzieci twórczych. Tę postawę wykazuje ze środowiska wielkomiejskiego 32 rodziców, miejskiego – 31 i wiejskiego – 6.

*Ja i żona pracujemy i mamy dwoje dzieci.
Michasia ma dziewięć lat i ma swoje obowiązki,
czyli sama wraca do domu, przynosi ze
stołówki obiad. Nim wrócimy z pracy,
ona ma już posprzątane w swoim pokoju,
odrobione lekcje i nauczyła
się tego, co zadano w szkole. Dawidek ma
cztery lata i też ma swoje obowiązki, tzn.
ma posprzątać swój pokój, lubi odkurzaczem
odkurzać podłogę, więc mu pozwalam, dba o
porządek w łazience. Równo je traktujemy.
Z wiekiem przybywa im obowiązków. Każdego
dnia każdy jest rozliczany, czy wykonał
powierzone mu zadania. Michasia pomaga
Dawidkowi i odwrotnie, my im, jeśli tego oczekują.
Michasia wieczorem siada koło mnie i każda
z nas czyta swoją książkę. Natomiast mąż z Dawidkiem
robią to, co im pasuje, czasami grają w karty Piotrusia,
układają klocki itp. W naszym domu nie ma pośpiechu,
krzyku, kłótni, obrażania się.
(tata Michaliny i Dawida)*

Rodzice równo traktują prawa każdego dziecka w rodzinie (bez przeceniania i niedoceniania). Jasno tłumaczą swoje oczekiwania w stosunku do dziecka. Ono ponosi odpowiedzialność za swoje czyny. Dziecko staje się lojalne, solidarne w stosunku do innych członków rodziny. Uznanie praw dziecka łączy się z poszanowaniem jego indywidualności, taktownym postępowaniem z nim, unikaniem sytuacji wywołujących frustracje.

Podsumowując pozytywne postawy rodzicielskie, możemy stwierdzić, że rodzice wobec swoich twórczych dzieci są opiekuńczy, dostrzegają i zaspokajają ich potrzeby. Mają dużo cierpliwości w stosunku do nich oraz gotowi są wyjaśniać i tłumaczyć im wiele spraw. Mądrze wprowadzając je w otaczający świat. Łatwo nawiązują kontakt z dzieckiem, który jest serdeczny i oparty na wzajemnym zaufaniu.

Na podstawie analizy przeprowadzonych badań własnych zauważyłam, że najczęściej rodzice twórczych 7-9-latków reprezentują postawy pozytywne. Wielu rodziców

niepokoi się o zewnętrzne i materialne sukcesy dzieci, a nie o rozwój ich wyobraźni czy inwencji twórczej. Często pogoń za dobrami materialnymi przesłania rodzicom rozwijanie dziecięcych potrzeb ciekawości i zainteresowań.

Do niewłaściwych postaw rodzicielskich wobec dziecka zaliczamy: postawę odtrącenia, czyli górowania nad dzieckiem, bezradności wobec dziecka i jego wychowania, tzw. unikania, koncentracji uczuciowej na dziecku, tj. nadmiernie chroniąca; nadmiernie wymagająca.

Uogólniając, postawy rodziców wobec twórczych dzieci 7-9-letnich są negatywne w 92 (36%) przypadków. Najczęściej jest to postawa koncentracji uczuciowej – 41 (16%) rodziców, bezradności – 25 (ok. 10%) próby i górowanie – 18 (7%) badanych. W środowisku wielkomiejskim dominują negatywne postawy rodziców typu: bezradności (5,5%), koncentracji uczuciowej (6,3%) i górowania (3,5%). Rodzice dzieci twórczych z przestrzeni miejskiej reprezentują postawy: koncentracji uczuciowej (7,5%), bezradności i górowania (po ok. 3%). We wspólnocie wiejskiej dominują rodzicielskie negatywne postawy wobec dzieci twórczych: koncentracji uczuciowej (2%) oraz bezradności i górowania.

W stosunku do badanej próby 255 dzieci twórczych w środowisku wielkomiejskim 43 (16,9%) badanych rodziców reprezentuje negatywne postawy, w środowisku miejskim – 38 (15%) rodziców, a wiejskim – 4% próby. Istnieją nieznaczne różnice w tych zestawieniach procentowych, różnice są nieistotne statystycznie. Analizując wiek dzieci, najwięcej rodziców przejawia negatywne postawy wobec dzieci twórczych, gdy są one młodsze, czyli w stosunku do 7-latków – 43 (16,9%), wobec 8-latków 34 (13,3%) i wobec 9-latków – 15 (5,9%). Jednakże różnice są nieistotne statystycznie.

Najwięcej (41 – 16%) rodziców dzieci twórczych przejawia postawę nadmierną koncentracji, tzw. chroniącą. Tę postawę wykazuje ze środowiska wielkomiejskiego 16 rodziców, miejskiego – 19 i wiejskiego – 6.

Daria jest bardzo delikatnym i wrażliwym dzieckiem. Gdy dostanie negatywną ocenę, to siedzi i płacze. Zatem pomagam jej, np. gdy brzydko napisze w zeszytcie w czasie lekcji, to czasami za nią przepiszę do zeszytu. Siedzę i ją uczę, bo ona sama nie umie jeszcze się uczyć. Mają dużo zadań domowych. Jak widzę, że jest zmęczona, to każę jej iść spać, a ja jej dokończę. Zawsze jest w domu. Z koleżankami bawi się w szkole. Nie ma obowiązków w domu. Kiedy by je wykonała, jak tyle jest nauki?
(mama 9-letniej Darii)

Rodzice traktują dziecko jak ideał, izolując od rówieśników. Ono jest często kontrolowane i pod bardzo czułą opieką. Rodzice zaspokajają potrzeby dziecka, wyręczają je, ograniczają ruch i swobodę, co prowadzi do jego małej samodzielności.

W badanej próbie 18 (7%) rodziców reprezentuje postawę górowania, tzw. o d t r ą c a n i a. Tę postawę wykazuje ze środowiska wielkomiejskiego 9 rodziców, miejskiego – 7 i wiejskiego – 2.

*Jaś jest przeciętnym uczniem.
Nie rozumie, co nauczyciel tłumaczy,
często przeszkadza. Nie jesteśmy zadowoleni
z wyników nauczania i zachowania
i to mu mówimy. On nic sobie z tego nie
robi. Po lekcjach do wieczora jest u dziadków.
Wraca wieczorem, gdy my jesteśmy w domu.
(tata 9-letniego Janka)*

Rodzice mają wobec dziecka niechętny, a nawet wrogi stosunek. Kontakty z rodzicami są ograniczone. Rodzice często są niezadowoleni i krytykują. Wprowadzają dziecku surową dyscyplinę, traktują dziecko jako zło konieczne. Taka postawa może wytworzyć u dziecka agresję, kłótniowość, może wywoływać okłamywanie i zahamować rozwój uczuć wyższych. Na równi z poprzednią postawą u 25 (9,8%) badanych rodziców występuje postawa b e z r a d n o ś c i wynikająca z bezradności wobec dziecka. Rodzice okazują dziecku obojętność, nie dbają o nie. Tę postawę wykazuje ze środowiska wielkomiejskiego 14 rodziców, miejskiego – 9 i wiejskiego – 2.

*Maurycy jest krzykliwy, hałaśliwy.
My już się do tego przyzwyczailiśmy.
Co mamy zrobić? Wycisza się dopiero,
gdy włączymy telewizor.
To i dlatego on w naszym domu
gra na okrągło.
(tata 9-letniego Maurycego)*

Wyraźnie widać bezsilność rodzica wobec problemów wychowawczych, co może świadczyć o braku umiejętności radzenia sobie z dzieckiem. Rodzic postępuje z dzieckiem w sposób niezdecydowany.

Najmniej rodziców dzieci twórczych reprezentuje wobec nich postawę n a d m i e r n i e w y m a g a j ą c ą, czyli tylko 8 (3,1%) badanej próby. Tę postawę wykazuje ze środowiska wielkomiejskiego 4 rodziców, miejskiego – 3 i wiejskiego – 1.

*Mamy rozpieszczoną córkę.
Miała mieć czerwony pasek,
ale jej nie wyszło, bo – jak*

*twierdzi – pani ją nie lubi.
Brała udział w konkursie
plastycznym, też nie zajęła
żadnego miejsca, a ponoć
najlepiej maluje w klasie.
Próbuje swoich sił wszędzie,
ale bez większych efektów.
Nawet jak posprząta w swoim pokoju,
to jest bałagan. Co można wymagać?
(tata 9-letniej Olgi)*

Jaskrawo widać, że rodzice mają wobec dziecka wygórowane oczekiwania. Kontrolują wykonanie wymaganych zadań. Często dziecko nie jest w stanie sprostać nadmiernym oczekiwaniom. Jest ono poddane ciągłej krytyce. Taka stała sytuacja może doprowadzić dziecko do lęków, niepewności. Kształtować będzie brak wiary we własne możliwości. Co kolejno może prowadzić do trudności w szkole. Dziecko bywa lękliwe, wystraszone, bezradne w napotkanych sytuacjach. Trudno mu dostosować się do nowych warunków.

Postawy rodziców się zmieniają, ewoluują i ulegają modyfikacjom, co ma wpływ na rozwój dziecka. Najwyraźniej możemy to zaobserwować w zakresie dawania dziecku swobody oraz w stopniu kontrolowania go. Postawy pozytywne pozwalają dziecku rozwijać swoje predyspozycje, dają poczucie zadowolenia z siebie. Zaspokoją one potrzebę bezpieczeństwa, akceptacji i niezależności. Niewłaściwe postawy rodzicielskie mogą przyczynić się do powstania różnego rodzaju zaburzeń w sferze emocjonalno-motywacyjnej.

Rodzice, wychowując swoje dzieci, często postępują intuicyjnie lub naśladują zachowania doświadczone w swoim domu rodzinnym. Popelniane błędy przez rodziców mogą wynikać między innymi z cech charakteru, obserwowanych praktyk, braku umiejętności wychowawczych, presji czasu. Znacznym problemem jest odmienność typów postaw matek i ojców, co wynika z braku wspólnych celów, zamierzeń wychowawczych.

Właściwe postępowanie z dzieckiem powinno zawierać dwa komponenty: uczuciowy (czyli miłość do dziecka, poświęcenie mu czasu i uwagi, darzenie go zaufaniem, akceptowanie jego ograniczeń, dostrzeganie i docenianie starań dziecka) i społeczno-moralny (zatem wspólne precyzowanie norm, praw, wyznaczanie granic, pozwalanie na ponoszenie konsekwencji własnych zachowań przez dzieci, egzekwowanie wykonania podjętych zadań).

Przestudiowane w tym punkcie wyniki badań dowodzą, że: 1) w stosunku do badanej próby dzieci twórczych rodzice reprezentują najczęściej postawy pozytywne i rzadziej negatywne, ale wraz z wiekiem dzieci te postawy maleją; 2) wśród postaw pozytywnych dominuje postawa uznania praw dziecka i współdziałania; 3) najmniej pozytywnych postaw reprezentują rodzice dzieci twórczych ze środowiska wiejskiego,

a zbliżona liczba występuje w środowisku wielkomiejskim i miejskim; 4) z wiekiem dzieci liczba rodziców reprezentujących postawy pozytywne maleje; 5) zaledwie 90 rodziców reprezentuje wobec dzieci twórczych postawy negatywne; 6) wśród postaw negatywnych dominują koncentracji uczuciowej rodziców i bezradności; 7) w środowisku wielkomiejskim 43 badanych rodziców reprezentuje negatywne postawy, w środowisku miejskim – 38 rodziców, a wiejskim – 11; 8) najwięcej rodziców przejawia negatywne postawy wobec dzieci twórczych, gdy są one młodsze. Dzięki przyjętym postawom rodzice wytwarzają niezbędną atmosferę domu rodzinnego.

W ósmym rozdziale skoncentrowałam się na przestrzeni kulturowej rodziny dzieci twórczych, czyli uwzględniłam rozpoznawanie przez rodziców twórczości swoich dzieci, stosowane przez rodziców style, metody i postawy wobec twórczych dzieci. Rodzice reprezentują: 1) najczęściej demokratyczny i autokratyczny styl wychowania, a rzadziej liberalny i mieszany; 2) przede wszystkim metodę nagradzania, karania i perswazji; 3) głównie pozytywne postawy wobec swoich dzieci.

Należy tutaj też zaznaczyć – czy raczej przypomnieć – że traktuję twórczość dzieci systemowo, czyli oprócz cech osobowości istotne jest środowisko rodzinne, ponieważ człowiek jest wewnątrznie i zewnątrznie sterowany (Popek, 2003). Na jednych środowisko (przyrodnicze, społeczne, kulturowe, ekonomiczne oraz rodzinne, przedszkolne, szkolne i zawodowe) może działać jako stymulator, a na innych jako inhibitor twórczości (Popek, 2003). Te właściwości stanowią układ dynamiczny wielostronnie sprzężony, a u różnych osób przyjmuje odmienne konfiguracje, co wpływa z różnic indywidualnych w rozwoju i ze zróżnicowanej aktywności twórczej. Wszystkie te komponenty konstruują zewnętrzne, ale i wewnętrzne możliwości dla rozwoju twórczości (Popek, 2003). Przestrzeń środowiska można pobudzać i rozwijać twórczość lub też odwrotnie.

POSTRZEGANIE PRZEZ TWÓRCZE DZIECI 7-9-LETNIE JAKOŚCI WŁASNEGO DZIECIŃSTWA

W ostatnim etapie badań poszukuję odpowiedzi na pytanie: *Jak twórcze dzieci 7-9-letnie postrzegają swoje dzieciństwo?* Dlatego skupiam się na subiektywnym wymiarze jakości dzieciństwa, zwracając uwagę na marzenia dzieci twórczych, ich czas wolny, atmosferę domu rodzinnego i satysfakcję ze swojego dzieciństwa, czemu poświęcam kolejne podrozdziały. W tym celu dzieci wykonały rysunki, na podstawie których przeprowadziłam z nimi wywiady.

Marzenia dzieci twórczych

Marzenia są obszarem niełatwym do badań ze względu na ogromny subiektywizm i okoliczności trudne do interpretacji. Zwłaszcza że pragnienie dzieci wynika z ich aktualnych sytuacji. Może zdarzyć się sytuacja, iż to, co dla jednych jest największym marzeniem, dla innych jest nieistotne. Jednak marzenia to nieodłączny element każdego ludzkiego życia i przyczyniają się one do rozwoju dziecka.

Zadaniem dzieci na tym etapie badań było namalowanie (dowolną techniką) swoich marzeń. Kolejno opowiadały one o nich, co badający zapisywał. Potem analizowano i interpretowano treść marzeń.

Marzenia stanowią o dynamice życia wewnętrznego, są wynikiem ekspansji, siły duchowej i intelektu oraz formą ucieczki. Treść i rodzaj marzeń są często uzależnione od konkretnej sytuacji, w jakiej znalazło się dziecko. Wiersz, bajka, film czy też fascynujące zdarzenie mogą być punktem wyjścia do przeniesienia się w świat marzeń.

Treści marzeń mają charakter praktyczny, życzeniowy i w dużej mierze są uzależnione od płci dziecka, układów rodzinnych, wieku, czy też pochodzenia. Dzieci oddające się marzeniom na jawie wymyślały całą ich gamę, uwzględniając przeżycia wyimaginowanych bohaterów, ich dokonania. Dziecięce marzenia podzieliłam na pięć grup, są to: fantastyczne, zawodowe, dotyczące sławy, rodziny, majątku. U dzieci można zaobserwować zróżnicowanie marzeń w zależności od wieku i środowiska lokalnego.

W środowisku wielkomiejskim marzenia dzieci twórczych skupiają się na: fantazjowaniu (48 osób – 19%), o sławie i rodzinie (po 26 – po 10%). W przestrzeni miejskiej dzieci twórcze mają marzenia fantastyczne (43 – 17%), o sławie i rodzinie (po 25 – po 9,8%). Dzieci twórcze ze wspólnot wiejskich mają marzenia: fantastyczne (7 – 3%), o rodzinie (5 – 2%). Zdecydowana większość respondentów marzy i ma poczucie, że marzenia odgrywają w życiu dużą rolę. Ten krąg dzieci ma sprecyzowane marzenia. Dzieci są świadome tego, co chciałyby osiągnąć w życiu, co jest dla nich najważniejsze, kim chciałyby być.

Dzieci twórcze szybko formułują tematy swoich marzeń i szybko przystępują do pracy. O rzeczach fikcyjnych i sławie marzy: 75 (29%) twórczych 7-latków, 50 (19,6%) 8-latków i 27 (10,6%) 9-latków. Charakterystyczne jest też, że w społeczności wielkomiejskiej (74 – 29%) respondentów, w miejskiej (68 – 26,7%), a w wiejskiej (10 – 3,9%) ma takie marzenia. Można dostrzec, że liczba tego typu marzeń maleje wraz z wiekiem i z coraz mniejszym środowiskiem.

Chciałbym dostać dużo, bardzo dużo klocków lego.

Z nich wybudowałbym olbrzymi zamek.

(Marcin, 7 lat)

Marzę o zaczarowanym helikopterze.

Musiałby mieć kolor złoty. Musiałby umieć znikać.

(Bartek, 7 lat)

Chciałbym mieć pałac i służbę.

(Karolina, 7 lat)

Dzieci marzą o sławie, rozgłosie, co ma prowadzić do bogactwa i wygodnego, wyśawnego życia. W każdej zacytowanej wypowiedzi dzieci marzą o pieniądzach, przyjemnościach. Im młodsza grupa, tym bardziej dostrzegają umiejscowienie marzeń w świecie fikcyjnym. Kilkakrotnie pojawia się u nich motyw księżniczki bądź króla i zamku, pokazując związki przyczynowo-skutkowe. Wypowiedzi respondentów cechuje podobieństwo.

Liczba dzieci twórczych z każdego wieku i środowiska marzących o zawodzie i majątku jest zbliżona. To znaczy takie marzenia ma 13 (5,1%) 7-latków, 18 (7%) 8-latków i 16 (6,3%) 9-latków oraz ze środowisk: 20 (7,9%) z wielkomiejskiego, 19 (7,5%) z miejskiego i 8 (3,1%) z wiejskiego. Dzieci ze środowiska wielkomiejskiego i miejskiego oraz przede wszystkim 8-latki najrzadziej marzą o zawodzie i majątku.

Marzę o tym, aby zostać nauczycielką

i uczyć dzieci o przyrodzie, np. pieskach, kotkach.

(Zosia, 7 lat)

Chciałbym być modelką i zarabiać miliardy.

(Ała, 8 lat)

*Marzę o tym, aby zostać sławnym aktorem
na cały świat. Chcę mieć w Los Angeles
dużą willę z basenem,
boiskiem, kortem tenisowym.
Nie chcę mieszkać w wieżowcu na
dziewiątym piętrze, jak moi rodzice.
(Alek, 9 lat)*

Dzieci marzą o zawodach dających im majątek, co zaś wynika z porównywania życia swojego i swoich rodziców z egzystencją celebrytów. Mają też jednak marzenia o charakterze poznawczym i bardzo realistycznym.

O rodzinie i jej członkach marzy 56 (22%) dzieci twórczych z trzech środowisk, w tym po 22 7- i 8-latków oraz 12 9-latków z wielkomiejskiego.

*Gdy będę już dorosła, to będę mieć duży dom,
męża, dzieci. Będą u mnie mieszkać rodzice.
Będziemy też mieć dużo zwierzątek: pieski, kotki.
(Karolina, 8 lat)*

*Marzę o przyjacielskiej rodzinie,
która będzie się kochać, wzajemnie pomagać.
(Zenek, 9 lat)*

*Chciałabym, aby tata miał już pracę.
Rodzice przestaną się w ten czas kłócić.
(Kasia, 8 lat)*

Marzenia dzieci na temat rodziny nie są jednorodne. W rodzinach dotkniętych chorobą pragnienia dzieci skupiają się na zdrowiu dla rodziców. Dzieci, obserwując problemy rodziców, cierpią razem z nimi. Wiedzą, że lekarstwa są bardzo potrzebne w chorobie i pragną, aby rodzice mieli na nie pieniądze. Chcą wyzwolić rodzinę z cierpienia i bólu, zapewniając jej niezbędne środki.

Pragnę tu zwrócić uwagę czytelników na kilka wyjątkowych wypowiedzi dzieci, o które poprosiłam po wykonaniu rysunków. Ala zaskoczyła mnie swoją odpowiedzią na temat swoich marzeń. Powiedziała:

- *Chciałabym, aby mama umiała czarować.*
- *Co takiego mogłaby wyczarować Twoja mama?* – zapytałam ją.
- *Chlebek, jabłuszka i pluszowego pieska* – powiedziała dziewczynka.

Zdziwiło mnie, że poprzez umiejętność czarowania przez mamę, Ala chciałaby mieć takie, przyziemne na pozór, rzeczy. Dziewczynka była wychowywana przez matkę, tylko w niej widzi największego przyjaciela, ufa jej bezgranicznie i tylko ona, w jej rozumieniu, może sprawić, aby czary zadziały. Matka jest dla niej jedyną nadzieją na wszystkie dobro i pragnienia. Trzeba przyznać, że te dobra są bardzo przyziemne i żal, że w XXI wieku dziecko musi marzyć o jabłku, chlebie czy pluszowym psie. Niestety,

coraz częściej to, co wydaje się proste i oczywiste, jest tylko w zasięgu dziecięcych pragnień i marzeń.

Zaobserwowałam też, że dzieci starsze skupiały się na posiadaniu pewnych przedmiotów, zwierząt, które posłużą im do życia lub zabawy, oraz myślą o innych. Wiążą je z rodziną, z czasem, który wspólnie z nią spędzą, bądź w swych marzeniach chciałyby działać na rzecz innych, pomagając im w magiczny sposób, malując domy gwiazdkami kolorowego deszczu, zbierając złe, raniące słowa czy dając dach nad głową zwierzętom.

Twórczy chłopcy chętniej opowiadają o przygodach. Nieodzownym kompanem jest ich wymyślony przyjaciel. Często pokazują akcję marzeń w ruchu, na przykład:

*Będę bogatym kosmonautą.
Na moim statku kosmicznym będą salony i kuchnia.
A w podróż w kosmos zabiorę swojego psa Kiti.
(Tadek, 8 lat)*

Natomiast dziewczynki bardziej zorientowane są na rodzinę i swoje zachowania opiekuńcze. Dziewczęta chętnie organizują tzw. herbatki. W dużej mierze na skłonność imaginacyjną ma wpływ otoczenie dziecka, relacje z rodzicami i rodzeństwem.

*W salonie będę przyjmować gości: królowe, księżne, i rodzinę.
Służąca zawsze będzie nam gotować i piec ciasta.
Gdy moi goście przyjdą, to ich poczęstuję kawą, herbatką, ciastem.
A mój kochany aniołek będzie mieć swój pokój,
w którym będzie łóżeczko, placyk zabaw i kocikus.
(Nina, 7 lat)*

Zauważyłam, że dziecko obcując z bajkowymi bohaterami, przeżywa radości i smutki, ból i szczęście, a tym samym poznaje świat ludzkiej egzystencji i ma bezpośredni związek ze światem przyrody. Marzenia młodszych dzieci inspirowane lekturą przybierały często postać antropomorfizacji, personifikacji i animizacji. W swojej wyobraźni dzieci twórcze 7-letnie rozmawiały z motylami, zabawkami i leśnymi duszkami, które pełnią rolę przewodników w świecie marzeń.

*Podoba mi się królowa śniegu, ale ona jest zła.
Ja taka nie chcę być.
Też chciałabym mieć powóz, dorózkę,
bogactwo i wpływ na ludzi.
Wówczas bym mogła fruwać z motylkami,
ptaszkami i innymi zwierzątkami,
rozmawiać z nimi, pomagać im.
(Paula, 7 lat)*

Zauważam, że bohaterowie programów telewizyjnych i gier komputerowych stali się nieodłącznymi towarzyszami dziecięcych marzeń. Wysoki potencjał wyobraźni stano-

wi barierę ochronną dla dzieci, które mimo obejrzenia filmów z dużą dawką agresji, w czasie malowania swoich marzeń nie przejawiają zachowań niepożądanych.

*Będę awatarem, czyli silnym, potężnym, jak w bajkach.
Ale ja będę walczył o to, aby ludzie mieli
co jeść i dobrze się im żyło.
(Szymon, 7 lat)*

Mając na uwadze twórczość dzieci oraz ich środowiska lokalne, można zauważyć, że marzenia dzieci młodszych ze środowiska wiejskiego są bogatsze w elementy fantastyczne, ale uboższe w fabułę. Natomiast już 9-latki ze środowiska wiejskiego wymyślają historie bogate pod względem tematycznym dotyczące rodziny i przyszłego zawodu, które zawsze kończą się szczęśliwie. Twórczy badani z wiejskiego środowiska często wprowadzali elementy magii i przyrody do tych dziecięcych marzeń. Należy pamiętać, iż marzenia fantastyczne (lub realne z elementami fantazji) są u rozwijającego się dziecka czymś naturalnym. Jednak rodzice często bywają zaniepokojeni, patrząc na fantazjujące i mówiące do siebie dziecko. Wiele badanych dzieci ze środowiska wiejskiego dla swoich rodziców pragnie pieniędzy, inne *aby mama mniej krzyczała* lub *aby tata wrócił*.

Pojawiały się też marzenia dotyczące sfery zdrowia, nauki i dobra:

*Chciałabym być tak mądra i dobra
jak doktor Quenn
oraz chciałabym być ładniejsza i zdrowa.
(Mirka, 9 lat)*

*Chcę pomagać ludziom, spełniać ich życzenia,
bo moi rodzice w ogóle o nich nie mówią.
(Alan, 8 lat)*

*Marzę o tym, aby moja mama wyzdrowiała.
Żeby wróciła już do domu.
Bardzo za nią tęsknię.
(Dawid, 7 lat)*

U dzieci twórczych ze środowiska miejskiego i wielkomiejskiego dobrze przystosowanych dominują marzenia o zwyczajnym bohaterze. Mały marzyciel jawi się jako rycerz, wojownik, sławny aktor, tancerka, piosenkarka, a nawet królowa. W swoich fantazjach jest zawsze postacią centralną, której wszyscy składają hołd. Dzieci twórcze, dla których marzenie jest pewnego rodzaju ucieczką, wyobrażają siebie w roli męczenników, a ich prześladowcy ulegają przeobrażeniom i starają się wynagrodzić krzywdy.

Cechą wspólną badanych dzieci twórczych niezależnie od wieku i środowiska lokalnego była chęć posiadania przez nie czegoś, co będzie należało tylko do nich. Dzieci marzą o własnym pokoju, zabawkach, nowych meblach, kolorowych ścianach. Zabawki kojarzone są przez dzieci z czymś kolorowym i ładnym, przypominającym postacie z bajek, znane figury i kształty. Tym samym stymulują i wzbogacają ich wyobraźnię.

*Chcę zostać sławnym prawnikiem.
Dlatego teraz dużo się uczę i mam dobre oceny.
(Wiesia, 9 lat)*

Dzieci twórcze mają sprecyzowane marzenia dotyczące dalszego kształcenia i wyboru zawodu. Pragną być kimś ważnym, sławnym, zarabiając dużo pieniędzy. Wyniki badań wskazują, że 6% twórczych dzieci ma konkretne marzenia edukacyjne i są one dość wygórowane. Zawód, który w przyszłości chcą wykonywać, ma być związany z ich zainteresowaniami i powinien dawać spore korzyści. Wielu respondentów ujawniło swoje preferencje zawodowe, stwierdziło, że „chce zwiedzać świat”, „chce być kimś”. Jednak nadal pojawia się w tej kwestii centralna rola i integracja z rodziną, z którą na przykład dzieci chcą „wyjechać w podróż dookoła świata” itp.

Na podstawie analizowanych marzeń wysnuję generalizację: wśród licznych marzeń badanych twórczych z każdego środowiska lokalnego na pierwszy plan wysuwają się naczelną wartości ludzkie, jak dobro, piękno, miłość, przyjaźń i prawda, które przybierają konkretne kształty i są najczęściej kojarzone z sytuacjami bezpośrednio związanymi z autorami prac lub osobami im bliskimi.

To, co łączy materialnie wszystkie dzieci, to lalka Barbie w marzeniach dziewczynek oraz rower górski, komórka, deskorolka u chłopców. To zaś, co różni je od dorosłych, to *wylatywanie ponad poziom*. Marzenia dzieci są często bardziej nieograniczone. Dzieci częściej życzą sobie też, aby na świecie zapanował pokój, aby znikły choroby i wszyscy byli zdrowi. Wylatywanie ponad poziomy pojawia się w marzeniach także w sensie dosłownym, na przykład

*Zawsze chciałem latać. Wiele razy marzyłem, jak szybuję w powietrzu.
(Bartek, 8 lat)*

Marzenia dzieci o lataniu wcale nie przyszły wraz z Harrym Potterem. Latanie to element marzeń w każdym wieku, dlatego też częstym elementem naszych fantazji są skrzydła, latający koń, samolot.

Marzenia dzieci są wyjątkowo ważne dla ich prawidłowego rozwoju. Dzięki imagacji badani wydają się szczęśliwsi i ciekawsi świata. W swoich codziennych czynnościach przejawiają więcej energii i lepiej radzą sobie z sytuacjami wywołującymi frustrację. Zarówno środowisko lokalne, rodzinne, jak i szkolne powinno dbać i ukierunkowywać naturalne skłonności do marzeń na jawie, rozwijając dzieci. Marzenia dzieci są ściśle związane z ogólnym rozwojem i są uwarunkowane ich statusem społeczno-ekonomicznym. Marzenia 7-9-latków są przesiąknięte tęsknotą za szczęściem, uśmiechem. Są one proste, przyziemne, skromne. Dzieci z każdego przedziału wiekowego w swoich marzeniach mają wspólną cechę, właściwą swojej grupie. Marzenia są im potrzebne, dzięki nim życie staje się przyjemne, lżejsze. Harmonia dotycząca sfery marzeń dzieci wynika ze sprzyjających warunków zarówno w domu, szkole i grupie rówieśniczej.

Dziecięcy świat pozorów wytwarza umiejętność odróżniania rzeczywistości od przeszłości i wymyślonej przyszłości. Marzenia pomagają im odróżnić to, co realne, od tego, co jest wytworem wyobraźni.

Na podstawie przytoczonych analiz można wyodrębnić typy marzycieli. Przyjmuję typologię sylwetek marzycieli za B. Dymarą (1996): instrumentalista, sentymentalny, uciekinier, romantyk, strateg, odkrywca. Niektóre marzenia dzieci mają charakter konkretnych doraźnych celów, które nawet już realizują (*chce być prawnikiem, dlatego uczy się*). Te marzenia mają charakter instrumentalny. Dzieci o takich marzeniach są optymistami. Realizując swoje marzenia – cele, wykonują drobne czynności na rzecz własną i innych. W ten sposób zyskują pozytywniejszy obraz własnej osoby.

Marzyciel sentymentalny wczuwa się w stany emocjonalne innych, przeżywa ich porażki, nieszczęścia oraz radości. Dostrzegamy, że chęć pomagania innym, odnoszenia sukcesów, dokonywania wielkich czynów ograniczone są normami kulturowymi. Marzyciel żyje pod presją niespełnienia obowiązku oraz orientuje się on na „zewnątrz” ku ojcu, matce, ludzkości.

Marzyciele uciekinierzy marzą o bezpiecznych zdarzeniach i sytuacjach. Stronią od bałaganu i nadmiaru działań. Treść ich marzeń najczęściej dotyczy ich samych i ich rodziny. Są to bardziej wizje często niemożliwe do zrealizowania. W swoich marzeniach często pokazują, jak bardzo chcą być akceptowane i kochane, że brakuje im któregoś rodzica i przyjaciela.

Marzyciel romantyk natomiast wyprowadza swoje pomysły z literatury, oglądanych bajek. Jego zainteresowania są szerokie. Działa w tych marzeniach w odosobnieniu, ale w środowisku ludzi. Jest wymagający wobec siebie i nie dąży do popularności. Chce być podziwiany i kochany przez najbliższych, ale nie musi robić kariery. Przeżywa wewnętrzne rozterki i podejmuje decyzje oraz działanie zgodne z jego sumieniem. Ucieka w świat nietypowych marzeń, ma wiele różnych pomysłów. Kocha tajemniczość, niezwykłość, barwność. Jest często uczestnikiem bajkowych zdarzeń.

Marzyciel strateg to ten, który jest praktyczny, realistyczny i rozważny. Powściągliwie i ostrożnie wyraża swoje plany i uczucia. Jest uporządkowany i entuzjastyczny. Marzenia przedstawia logicznie i ukazuje związki przyczynowo-skutkowe. Jego język jest skupiony na wyliczaniu, nawoływaniu, straszeniu. Często marzy o wielkiej przyjaźni, bliskości z drugim człowiekiem. Dlatego w marzeniach pokazuje brak na przykład któregoś rodzica, ukochanego zwierzątka oraz pomoc innym i opiekę nad nim.

Marzyciel optymista jest odkrywca, pomysłowy. Ma niesamowite i nierealne pomysły, z których nie rezygnuje. Jego marzenia dotyczą sfery zdrowia, życia rodzinnego, stosunków interpersonalnych. Marzenia skupione są na zewnątrz marzyciela, czyli dotyczą świata zewnętrznego. Kieruje się w nich swoimi zainteresowaniami, które szybko się zmieniają. Chętnie wciela się w rolę bohaterów wojennych, historycznych poznanych z literatury.

Dziecko uwielbia zabawki, klocki, bajki, marzy o kolejnej przyjemności. Jego pragnienia i marzenia wynikają z czegoś, czego ono nie pojmuje. Ono nie potrafi odczytać źródła swojego marzenia, pragnienia. Marzy o czymś i do tego dąży. Nie ma świadomości, że dzięki temu rozwija się jego mowa, motoryka, twórczość, myślenie, emocjonalność.

Marzenia wyznaczają wymagania, zadania, cele, pragnienia. Są siłą napędową do działania. Stanowią więc cechę rozwoju, która pełni w nim ważne funkcje. B. Dymara (1996) uważa, że w rozwoju dziecka marzenia są siłą sprawczą działań, formą terapii, sposobem samopoznania i oczyszczenia (*katharsis*), kategorią zmiany celowej, sposobem rozwijania intuicji i postawy kontemplacyjnej oraz pomocą w odczytywaniu symboli kulturowych.

Aby dziecko mogło marzyć, musi mieć materiał do marzeń, którym będą bajki, książki, zabawki, opowiadania i środki masowego przekazu. Poprzez zabawę pomagamy dziecku znaleźć drogę do świata dorosłych, bo te dwa światy różnią się sposobem ujmowania rzeczywistości, do czego dziecko używa wszystkich zmysłów. Ono spostrzega życie bogato i wszechstronnie, wszystkimi zmysłami. Dorośli nie pomagają dzieciom pogłębić takiego postrzegania, raczej je zawężają, przeprowadzając dziecko ze świata zmysłowej fantazji do świata szybkiego i celowego spostrzegania wzrokiem. Zabawa pozwala połączyć te dwa światy bogatego i zmysłowego postrzegania ze spostrzeganiem celowym. W swoich marzeniach dziecko zawsze stawia siebie na piedestale, wyznaczając siebie jako najważniejszą postać w swych marzeniach. „Niezależnie od miejsca i akcji – zdaniem E.B. Hurlock (1985, s. 95) – marzenia na jawie, centralną jego postacią jest zawsze marzyciel. Wszystkie inne postacie są podrzędne, chociaż ich role są z nimi związane i wpływają na jego czyny”.

Ponieważ dziecko najwięcej aktywności związanej z marzeniami przejawia w zabawie, to E.B. Hurlock (1985) nazywa niniejsze formą zabawy umysłowej, czyli fantazjowaniem. Taka zabawa jest ucieczką lub mechanizmem obronnym, dającym ukojenie, albo iluzoryczne spełnienie od niezadowolającej rzeczywistości. Może być także fikcyjnym spełnieniem życzeń, których jakiegokolwiek realne uspokojenie zostało zabronione pod groźbą kary (Hurlock, 1985).

Zabawa w rozwoju dziecka zajmuje wiele czasu w domu i w szkole. Rozwija ona sprawność fizyczną, ruchową, mowę, myślenie. Dziecko swoje marzenia wyraża w aktywności twórczej i zabawie. Marzenia, jako cecha rozwojowa, stymulują procesy psychiczne i myślowe, pobudzające dziecko do działania. Stanowią bodziec do dalszych marzeń.

Marzenia są też ucieczką od świata rzeczywistego w sytuacjach, które wymagają od dziecka wysiłku i odwagi, aby pokonać różnego rodzaju pojawiające się trudności (Cibor, 1993). Jest to negatywny sposób kontaktu z marzeniami. Dziecko ucieka nieświadomie do techniki zastępczej. Ucieczka ta wynika ze stanów lękowych i innych

ograniczeń, które nazywane są psychologicznymi barierami rozwoju. Stanowią je krzywdzące uogólnienia w stosunku do dziecka, na temat jego możliwości i umiejętności (Cibor, 1993). Wyrządzona dziecku krzywda uogólnienia powoduje powstanie tzw. destrukcyjnych schematów poznawczych, które R. Cibor (1993) opisał i nazwał je mianem efektu aureoli, diabelskiego oraz łagodności. Te efekty mogą wyrażać opiekunowie, którzy uczestniczą w rozwoju dziecka i mają na niego silny wpływ. Oznacza to, że niewłaściwe postępowanie wobec dziecka popycha je w świat marzeń, bo tam czuje się ono bezpiecznie. Rzeczywistość je przerasta i w marzeniach odnajduje bezpieczny azyl. Należy czuwać, aby świat marzeń i fikcji nie zastąpił rzeczywistości. Aby nie zdarzyło się tak, że dziecko nie będzie umiało żyć w normalnym świecie, bo jego domem będzie kraina z jego marzeń (Cibor, 1993).

Podsumowując powyższe rozważania, można zauważyć, że treść marzeń dziecięcych jest szeroka. Marzenia dzieci miejskich są zbliżone do marzeń dzieci z wielkomiejskiego środowiska. Ich marzenia przede wszystkim są fantastyczne oraz dotyczą sławy i rodziny, a także majątku. Dzieci wiejskie również mają marzenia fantastyczne. Jednak marzenia dzieci ze wspólnot wiejskich bardziej skupiają się na rodzinie i majątku.

Zróznicowana jest także geneza i źródło marzeń. Niewątpliwie mają one szczególne znaczenie dla kształtującej się jeszcze osobowości dziecka. Oparte są one na trzech głównych priorytetach, takich jak rodzina, zawód, pieniądze. W rodzinie dostrzegają wsparcie materialne i emocjonalne oraz zaspokojenie potrzeb i osiągnięcie sukcesu. Marzą o zawodach dających sławę i pieniądze. Pragnienia dotyczące przyszłości są podstawą tego, co chcą osiągnąć i posiadać.

Wspólnie spędzany czas wolny

W badaniach, które prowadziłam z wykorzystaniem wywiadu, szukałam odpowiedzi na pytanie: *Jak rodzice z twórczymi dziećmi spędzają czas wolny?*

Właściwe proporcje pomiędzy nauką i wypoczynkiem mają istotne znaczenie dla rozwoju dziecka. Wstępując do szkoły, zaczyna podlegać pewnym rygorom, zmniejsza się bowiem jego czas na zabawę i rozrywkę, a zwiększa na naukę jako zajęcia obowiązkowe. Do utrzymania właściwego rytmu i uniknięcia niepożądanych zjawisk musi istnieć równowaga pomiędzy wykonywaną pracą a wypoczynkiem. W przeciwnym razie następuje osłabienie organizmu, zmniejszenie odporności na choroby, szybkie męczenie się, pogorszenie koordynacji nerwowo-mięśniowej itp. Wypoczynek ucznia odbywa się w jego czasie wolnym, następuje regeneracja sił fizycznych i duchowych. Jest to ten czas, którym dziecko dysponuje po obowiązkach szkolnych, a wykorzystuje go na odpoczynek, rozrywkę, zainteresowania, rozwój własny i niezbędne zajęcia domowe oraz dobrowolnie przyjęte obowiązki społeczne (np. funkcja w zuchach, samorządzie klasowym itp.). Jednak dziecko cechuje brak doświadczeń życiowych i niedojrzałość

psychiczna, co uzależnia je od dorosłych (rodziców, wychowawców). Dlatego ono samo nie organizuje wolnego czasu według własnej woli. Czas wolny dziecka podlega w dużym zakresie pewnym racjom ustalonym przez dorosłych.

Rodzicom organizującym lub współorganizującym czas wolny przyświecają dwa zadania: 1) stwarzanie możliwości wypoczynku, rozrywki, rozwoju oraz 2) ukierunkowanie potrzeb i ukształtowanie nawyków właściwego spędzania czasu wolnego. Brak u dzieci własnych doświadczeń warunkuje nie zawsze prawidłowy wybór między tym, co dobre, a tym, co złe. Rytm nauki i odpoczynku dzieci jest odmienny od rytmu dorosłych.

Doświadczenia z czasu wolnego dziecka ułatwiają mu kontakty i przeżycia społeczne. Budzą się w nim potrzeby współdziałania z innymi, organizowania wspólnej zabawy i wypoczynku. Wówczas rezygnuje z postaw egocentrycznych na rzecz współdziałania z innymi dziećmi, poświęcenia, radości i wspólnych zainteresowań. Dziecko nie powinno spędzać czasu wolnego w samotności. Wspólne spędzanie czasu sprzyja uspołecznieniu i współdziałaniu, umożliwia porównanie własnego postępowania z cudzymi. Ten czas winien wyzwalać radość, szczęście i zadowolenie. W czasie wolnym interes społeczny dominuje nad osobistym, a szczęście społeczne góruje nad indywidualnym.

Czas wolny pozwala dziecku poszukiwać ciągle nowych wrażeń, odkrywać, rozbudzać i rozwijać swoje zainteresowania, poznawać nowe zjawiska i rzeczy, rozwijając swoje zainteresowania oraz uzdolnienia. Dziecku nie wystarcza nauka szkolna i związana z tym praca, potrzebuje ono samodzielnie w grupie rówieśniczej poszukiwać interesujących zjawisk, rzeczy. Dojrzewanie to odkrywanie i kształtowanie osobistych zainteresowań. Czas wolny stanowi źródło nowych przeżyć wywołujących żywe reakcje (poczucie zadowolenia, szczęścia, radości). W czasie wolnym ujawniają się zainteresowania dziecka, które cały czas się rozwijają, czego nie obserwujemy w warunkach szkolnych. Uwidaczniają się wtedy zdolności i uzdolnienia dzieci, co inspiruje do organizowania tego czasu w ciekawszy sposób.

Czas wolny chroni młody organizm przed nadmiernym obciążeniem obowiązkami i zadaniami szkolnymi. Spełnia on profilaktyczną rolę ochrony zdrowia dzieci. Podczas pracy umysłowej w tkankach zachodzą złożone procesy biologiczne, powodujące intensywne zużywanie materiałów odżywczych, niezbędnych przy wytwarzaniu energii w ustroju. Zmęczenie atakuje ośrodki nerwowe, regulujące funkcje organizmu.

Bardzo niebezpieczny dla organizmu dzieci i młodzieży jest hałas, który wywołuje poważne zaburzenia w układzie nerwowym i osłabia odporność na czynniki chorobotwórcze. Hałas wywołuje nadmierne wydzielanie soków żołądkowych, co prowadzi w konsekwencji do chorób wrzodowych, zaburzeń układu krwionośnego, nerwic lękowych. W procesie edukacji pojawia się stres, który jest niekorzystny dla organizmu i wprowadza dziecko w stan napięcia nerwowego, zmartwienie, niepokój. Szkoła jest

miejszem bodźców stresowych. Ta całość, czyli hałas i krzyki dzieci, krótkie przerwy międzylekcyjne, brak przerw śródlekcyjnych, długie siedzenie w ławce, obciążenie zadaniami domowymi, mogą też pojawić się niekorzystne warunki domowe, wzrastająca liczba środków audiowizualnych (wideo, komputer), brak terenów rekreacyjnych na osiedlu, zła atmosfera rodzinna (niepokojna) – stwarzają bardzo niekorzystne warunki higieniczno-zdrowotne dla dzieci. Dlatego tak ważny jest czas wolny. On odpręża psychofizycznie organizm od wysiłku intelektualnego. Pobyt na świeżym powietrzu oraz ruch fizyczny rozwijają układ mięśniowo-kostny, sprawność fizyczną, reguluje wadliwą przemianę materii, dodatnio wpływa na psychikę dziecka. Zabawa i radość pobudzają korzystnie samopoczucie fizyczne i żywotność.

W czasie wolnym dziecko przejawia własną inicjatywę i samodzielność, co ma znaczenie dla samowychowania. Dziecko stale podnosi swoje umiejętności i się doskonali. Samodzielne wykorzystanie czasu wolnego daje poczucie swobody, rozwinięcia własnej inicjatywy. Uczy też gospodarowania nim, rozwija umiejętność wypoczywania. Dzięki walorom pedagogicznym czas wolny staje się dziedziną zabawy i radości życia, w której dziecko poszukuje nowych i lepszych metod spędzania i organizowania zajęć rekreacyjnych.

Organizacja czasu wolnego dzieci ma dwa zadania, tj. 1) stwarzanie możliwości wypoczynku, rozrywki i rozwoju oraz 2) ukierunkowanie potrzeb i ukształtowanie nawyków właściwego jego spędzania. Dobór czynności związanych z czasem wolnym zależy od zainteresowań, zamiłowań ukształtowanych przez rodziców, przedszkole i szkołę oraz od stopnia upowszechnienia rozmaitych form aktywności, które związane są z rozwojem lokalnych placówek wychowania pozaszkolnego. Zorganizowane formy działalności w czasie wolnym mają duży wpływ na wyzwalanie i kształtowanie umiejętności współzycia w grupie, realizację własnych zamierzeń twórczych.

Z. Pietrański (1969) dostrzega związek twórczości z wykształceniem i zainteresowaniami rodziców. Dzieci o wyższym potencjale twórczym mają rodziców zainteresowanych czasopismami o charakterze społeczno-politycznym lub kulturalnym, czytających dużo książek. Ich ojcowie spędzali czas wolny, czytając książki. Niektórzy z ojców byli laureatami lub zwycięzcami konkursów.

Omawiając spędzany czas wolny przez rodziców z ich twórczymi dziećmi, zwróciłam uwagę na wspólnie uprawiany sport, czytane książki, oglądanie telewizji i granie na komputerze, wycieczki i spacer, czas dzieci spędzany z rówieśnikami.

W środowisku wielkomiejskim twórcze dzieci spędzają czas z rówieśnikami (48 – 19%), czytają książki (25 – 10%) i chodzą na wycieczki (23 – 9%). W przestrzeni miejskiej w czasie wolnym skupiają się na: sporcie (35 – 14%), telewizji i komputerach (34 – 13%), wycieczkach (30 – 12%). We wspólnocie wiejskiej przede wszystkim oglądają telewizję i grają na komputerach oraz czytają książki (po 7 osób – 3%), uprawiają sport (5 – 2%). Uogólniając powyższe dywagacje, rodzice wraz z dziećmi twórczymi spędzają czas

wolny w taki oto sposób: uprawiają sport – 53 (21%), chodzą na wycieczki i spacerują – 57 (22,3%), oglądają telewizję i grają na komputerze – 52 (20%) i czytają książki – 45 (17,6%). Każda z tych wspólnych czynności wraz z wiekiem maleje na rzecz czasu poświęcanego nauce. W środowisku wielkomiejskim dzieci twórcze spędzają wolny czas z rówieśnikami (48 – 18,8%), chodząc na wycieczki (23 – 9,2%) i czytając książki (25 – 9,8%). Kolejno w przestrzeni miejskiej twórcze 7-9-letnie dzieci czas wolny spędzają: uprawiając sport (35 – 13,7%), oglądając telewizję (34 – 13,3%) i chodząc na wycieczki (30 – 11,8%). Natomiast w środowisku wiejskim dzieci swój wolny czas spędzają: oglądając telewizję i czytając książki (po 7 – 2,7%) oraz na sporcie (5 – 2%).

Ogólny budżet czasu wolnego twórczych dzieci 7-9-letnich jest względnie duży każdego dnia tygodnia. W dni powszednie 46% uczniów twórczych (niezależnie od wieku) dysponuje czasem wolnym od jednej do dwóch godzin i 30% – aż od dwóch do trzech godzin. W dni powszednie najwięcej czasu wolnego mają twórczy drugoklasiści niż pozostałe dzieci. Dziewczeta mają mniej wolnego czasu niż chłopcy.

*Ja po lekcjach wracam do domu.
Po drodze odbieram brata z przedszkola.
Kupuję jeszcze mleko i chleb.
Gdy jesteśmy w domu i przychodzi
mama i jemy obiad. Potem odrabiam lekcje.
Zawsze mamy dużo zadane.
Dwa razy w tygodniu chodzę na
język angielski i na basen. Soboty
i niedziele mam całe wolne.
W ten czas z rodzicami chodzimy do kina,
na wycieczki lub do rodziny.
(Renata, 8 lat)*

*Po lekcjach zostaję na świetlicy.
Tam bawię się z kolegami.
Po pracy odbiera mnie tata
i wracamy do domu.
Po obiedzie mama zawozi mnie
na tenis lub piłkę nożną.
Wieczorem odrabiam lekcje.
Najwięcej czasu mamy w soboty i niedziele.
Chodzimy w ten czas na wycieczki,
robimy coś w ogródku.
Często popołudniami gram na komputerze
lub oglądam telewizję.
(Kornel, 8 lat)*

Dziewczynki więcej czasu niż chłopcy poświęcają na odrabianie lekcji, pomoc mamom w domu. W dni wolne od pracy (weekendy i święta) twórcze dzieci dysponują dwa razy większym czasem wolnym niż w dni powszednie. Dziewczynki trzy godziny, a chłop-

cy półtorej godziny tygodniowo, poświęcają na pomoc rodzicom w domu. Twórczy chłopcy klasy pierwszej i trzeciej dysponują większą ilością czasu wolnego w dni nauki szkolnej niż dziewczynki.

Sposoby spędzania czasu wolnego preferowane przez twórcze dzieci 7-9-letnie są zróżnicowane ze względu na wiek. Najpopularniejszymi sposobami spędzania wolnego czasu przez twórczych pierwszoklasistów są: wycieczki, uprawianie sportu, czytanie książki, oglądanie telewizji, zabawa z rówieśnikami.

Wśród 9-latków najpopularniejszą formą spędzania wolnego czasu jest: oglądanie telewizji, gra na komputerze, wycieczki, zabawy z rówieśnikami. Można też zaobserwować spadek wraz z wiekiem zainteresowań czytelniczych. 18% twórczych badanych 7-9-latków deklaruje, że najwięcej czasu spędzają z rówieśnikami. 20% ankietowanych ma rodzeństwo, z którym przede wszystkim oglądają telewizję i pomagają sobie nawzajem w odrabianiu lekcji. 21% dzieci twórczych wraz z rodzicami uprawia sport (jazdę rowerową, koszykówkę, piłkę nożną i pływanie) i 20% badanych codziennie ogląda telewizję i gra na komputerze.

Najwięcej form indywidualnych spędzania wolnego czasu wybierają twórczy trzecioklasiści – 75% badanych w środowisku wielkomiejskim. 53,8% respondentów ma w swoim pokoju telewizor i ma nieograniczony dostęp do programów telewizyjnych. Jednak 46,1% rodziców decyduje o wyborze oglądanego programu przez dzieci, a 7,7% twórczych samodzielnie dokonuje wyboru audycji. 80,7% dzieci ma radio w swoim pokoju, którego systematycznie słucha (głównie muzyki) w czasie sprzątania i odpoczynku. Lekcje odrabiają zaś w ciszy.

Natomiast najwięcej zbiorowych form spędzania wolnego czasu wybierają twórczy 8-latkowie (60% respondentów) przede wszystkim w środowisku wielkomiejskim i miejskim. Grupowe formy spędzania wolnego czasu przyjmują postać zabaw z rówieśnikami, kół zainteresowań, uczestnictwa na zajęciach w domach kultury.

69,2% twórczych dzieci korzysta z zajęć pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę. Są to przede wszystkim zajęcia sportowe – 53,8% uczniów klas I-III, koła przedmiotowe – 15,3% respondentów. Dużą popularnością wśród dzieci cieszą się zajęcia plastyczne – 7,7% badanych, matematyczne i informatyczne po 4% dzieci. 46,2% twórczych dzieci edukacji wczesnoszkolnej korzysta ze szkolnej biblioteki.

32% twórczych dzieci czyta książki niebędące lekturami. Rodzice stymulują rozwój dzieci, dostarczając im odpowiednie sytuacje rozwijające i poszerzające ich wiedzę, dobierając adekwatne do wieku książki, gazety i czasopisma o różnorodnej treści. Dążą do wykształcenia u dziecka nawyku korzystania z biblioteki, kupowania książek, umożliwiają mu prenumerowanie czasopism, czytają dziecku, a by polubiło czytanie, pozwalają na zorganizowanie sobie własnej biblioteki.

Tylko 15,4% twórczych badanych ze środowiska wielkomiejskiego i miejskiego korzysta z prywatnych instytucji w czasie wolnym. Tylko dwie formy zajęć cieszą

się popularnością, tj. nauka języków obcych (najczęściej języka angielskiego) – 10% uczniów i nauka pływania – 5,4% dzieci.

Z ofert instytucji lokalnych, organizujących zajęcia pozaszkolne, korzysta zaledwie 11,5% uczniów twórczych z zajęć plastycznych, tanecznych, modelarskich.

Zdecydowana większość twórczych badanych preferuje artystyczne i turystyczne wzory zachowań w czasie wolnym. Wzór sportowy występuje częściej u dzieci 7- i 8-letnich. Rzadko pojawia się wzór społeczny.

Wraz z wiekiem rośnie też potrzeba posiadania większej ilości czasu wolnego, co (prawdopodobnie) wynika z tego, iż dzieci starsze mają więcej obowiązków szkolnych i domowych niż ich młodszy koledzy.

Rodzice nie przywiązują uwagi do wspólnie spędzanego czasu wolnego z dziećmi. Przyjmują oni wobec swoich pociech bardziej rolę kontrolera niż inspiratora czasu wolnego. Zwracają uwagę na ilość wolnego czasu niż na jakość jego wykorzystania. Uważają, że realizują większość oczekiwań swoich dzieci związanych ze spędzaniem czasu wolnego. Potwierdzeniem tych danych jest wysoki poziom zadowolenia dzieci ze spędzanego przez nich czasu wolnego.

Zaobserwowałam, że niektóre właściwości kulturalne mają istotne znaczenie dla czasu wolnego twórczych uczniów klas I-III. Im szersze są zainteresowania kulturalne rodziców, wyższe ich wykształcenie, a także im lepsze jest wyposażenie domu w dobra kulturalne, tym większe jest prawdopodobieństwo, że twórcze dzieci podejmą działania o charakterze artystycznym. Także lepsze wyposażenie domu w dobra kulturalne determinuje mniejsze prawdopodobieństwo, że w czasie wolnym będą występować zachowania zgodne ze wzorami społecznymi. Lepsze warunki materialne i mieszkaniowe sprzyjają zwiększeniu się budżetu czasu wolnego twórczych 7-9-latków oraz determinują większe prawdopodobieństwo występowania wzoru turystycznego. Zauważono też, że im jest większe zainteresowanie rodziców czasem wolnym dziecka, tym częściej spędzają oni z nim ten czas. Polepszenie się atmosfery w rodzinie, częściej stosowany demokratyczny styl wychowania przez rodziców sprzyjają zwiększeniu się stopnia realizacji oczekiwań dziecka związanego z czasem wolnym i jego zwiększeniem.

Badani rodzice uważają, że w ten sposób stymulują rozwój dziecka. Prawidłowe zagospodarowanie czasu wolnego dzieci pozwala im zaspokajać wiele potrzeb, zregenerować siły psychofizyczne, odreagować stres, rozwijać zainteresowania. Czas wolny sprzyja lepszemu funkcjonowaniu dziecka w społeczności i osiągnięciu przez nie lepszych wyników w szkole. Dobrowolne uczestnictwo dziecka w kontrolowanych przez rodziców formach spędzania wolnego czasu zmniejsza zagrożenie przemiany wyczynku w dodatkowe obciążenia. Twórcze dzieci pragną przebywać z rówieśnikami, rodzeństwem i rodzicami. Warto stworzyć dziecku szansę do korzystania ze wszystkich pożądanych wzorów zachowań, ponieważ w ten sposób będzie zadbane społeczny i sportowy wzór zachowań w wolnym czasie.

Ten podrozdział obejmuje wspólnie spędzany czas wolny przez rodziców z ich twórczymi dziećmi. Prawie trzy czwarte twórczych uczniów klas I-III ma zorganizowany czas wolny, tzn. korzystają z zajęć pozalekcyjnych (sportowych, przedmiotowych). Dwukrotnie więcej czasu wolnego mają w dni wolne od nauki. Rodzice nie spędzają czasu wolnego z twórczymi dziećmi. Oni ograniczają się do kontrolowania go lub zawożenia dzieci na zajęcia. Tłumaczą to utrudnieniami w pracy zarobkowej i zmęczeniem po niej.

Atmosfera domu rodzinnego

Atmosfera domu rodzinnego, atmosfera rodzinna i więzi w rodzinie są relacjami, które zachodzą w rodzinie i są mocno od siebie uzależnione. Te trzy pojęcia używane są zamiennie. Więzy warunkują atmosferę i odwrotnie, a one ściśle wiążą się ze stosunkami emocjonalnymi między członkami rodziny. Trudno badać te składniki życia rodzinnego w oderwaniu od siebie.

Jerzy Nikitorowicz (1992) zwraca uwagę, że nauki społeczne w badaniu rodziny biorą pod uwagę różnorodne czynniki ją kształtujące. W psychologii rozpatruje się zwłaszcza cechy temperamentu i osobowości członków rodziny oraz więzi emocjonalne zachodzące między jej członkami, procesy identyfikacji z osobami znaczącymi, a także postawy rodzinne (rodzicielskie i małżeńskie). W socjologii i antropologii uwzględnia się czynniki makrospołeczne i mezospołeczne środowiska zamieszkania, proces socjalizacji. Pedagogika – co mnie tutaj szczególnie zajmuje – bada interakcje (zwłaszcza wychowawcze) zachodzące między członkami rodziny, metody i style wychowania, atmosferę rodzinną i jej ładunek emocjonalny. W codziennym życiu rodziny czynniki te się przenikają. Stanowią one różne aspekty życia rodzinnego. Każda rodzina tworzy własny niepowtarzalny klimat życia domowego, na który wpływ mają między innymi: stosunki między małżonkami, miłość rodzicielska do dzieci, codzienne zachowania członków rodziny, kultywowanie tradycji (Han-Ilgiewicz, 1965). Istnieje zależność między przekazem wartości, więziami oraz klimatem w rodzinie, co jest istotne w procesie wychowania (Pielkova, 1988). Wszelkie wysiłki wychowawcze mogą być nieefektywne przy zaburzonej więzi oraz chłodnym klimacie uczuciowym panującym w domu (Han-Ilgiewicz, 1965). Atmosfera wychowawcza domu rodzinnego jest podstawową wartością domu rodzinnego (Wilk, 2002). W pedagogice używamy tego terminu w celu określenia specyficznych i koniecznych warunków dla przebiegu prawidłowego procesu wychowawczego. Ten „dynamiczny układ rodzinny balansuje między biegunami «plus» i «minus» (ciepło – zimno)” (Wilk, 2002, s. 53). Najistotniejszym źródłem atmosfery rodzinnej są osoby i łączące je więzi emocjonalne. Od chwili poczęcia dziecko znajduje się w swoistej dla konkretnej rodziny atmosferze, która ułatwia lub utrudnia mu uspołecznienie się oraz kształtuje jego postawy moralne, społeczne, religijne (Mastalski,

2007; Wilk, 2002). To układ stosunków emocjonalno-społecznych panujący w rodzinie decyduje o atmosferze domu rodzinnego, którą tworzą rodzice, dzieci i inni członkowie rodziny (dziadkowie, wujostwo itp.). Również stosunki emocjonalne między rodzicielstwem mają wpływ na atmosferę domu rodzinnego, o czym wcześniej pisałam.

Zygmunt Dąbrowski podejmuje próbę sprecyzowania atmosfery wychowania, opieki i partnerstwa, odwołując się do poglądów N. Han-Ilgiwicz, Z. Krzysztoszek, W. Dewitzowej, Z. Zbyszewskiej. Na atmosferę otoczenia zwraca uwagę N. Han-Ilgiwicz (1965), twierdząc, że jest to poczucie bezpieczeństwa, dodatnia perspektywa, poszanowanie godności oraz życzliwość. Zygmunt Krzysztoszek za atmosferę wychowawczą przyjmuje zaś zbiór czynników wpływających na nastrój osób podlegających wychowaniu. Z. Dąbrowski (1998) zwraca uwagę na emocjonalny stan psychiczny ludzi (tj. wychowawców i wychowanków) w określonych sytuacjach. W atmosferze życia rodzinnego samopoczucie osób jest subiektywne, co wypływa z często powtarzających się negatywnych lub pozytywnych sytuacji rodzinnych.

Na negatywną atmosferę wychowawczą składają się: tymczasowość i brak stabilizacji życiowej, obojętność rodziców wobec wychowanków, oschły stosunek z ich strony, upokarzająca litość, publiczne eksponowanie wad wychowanków, brak zrozumienia. Natomiast przejawami pozytywnej atmosfery są: wzajemne zaufanie, pozytywne powiązania emocjonalne, wzajemne zrozumienie, zainteresowanie wychowankami i ich sprawami, wspólnota dążeń i celów, życzliwość.

Według Z. Dąbrowskiego atmosfera domu rodzinnego to subiektywne „odczucia” zarówno ze strony rodziców, jak i dzieci, między którymi stosunki są nierównorzędne. Są jednak sytuacje, które umożliwiają zrównoważenie tych stosunków, tzw. partnerstwo, przejawiające się w czasie wspólnych zabaw, spędzania czasu wolnego, wykonywania niektórych prac domowych przy odpowiednim podziale pracy oraz przyjaźnią, sympatią, porozumieniem stron, wzajemną pomocą. Atmosfera domu rodzinnego jest uzależniona od osobowości rodziców i dzieci. Są osoby, które potrafią stworzyć miłą, pogodną atmosferę, są to ludzie otwarci, optymistycznie nastawieni do życia, ale są też osoby tworzące złą atmosferę – malkontenci, pesymiści, ludzie doznający porażek itp.

Materiały źródłowe biografii jednostek wybitnie twórczych wykazują duże zróżnicowanie ich domowej atmosfery wychowawczej. Wiele z nich miało konfliktowe domy, byli odrzuceni przez któregoś z rodziców, przeżywali traumatyczne wydarzenia (Mendecka, 2003; Nęcka, 2001; Sołowiej, 1987). Spora też grupa domów rodzinnych twórców – zdaniem G. Mendeckiej (2003) – odznaczała się dużą stabilnością i bliskością emocjonalną. W wyniku przeprowadzonych badań M. Michel i S.Z. Dudek wysnuli wnioski, że wysokie wyniki w myśleniu twórczym uzyskiwały dzieci, których matki nie okazywały ciepła, nie były nadopiekuńcze i nie ukrywały uczuć wrogości, które czasem także okazywały im chłód (Nęcka, 2001). Badania G. Mendeckiej (2003) dowodzą, że twórczy mężczyźni wykazywali silniejszą więź emocjonalną z matką niż

z ojcem. Im starsza matka, tym większa więź twórczych synów z ojcami w zakresie zachowań heurystycznych. Twórczy synowie są częściej nonkonformistami. Natomiast odrzucenie przez matkę dziecka zwiększa jego więź z ojcem i przyczynia się do rozwoju jego zachowań heurystycznych (Mendecka, 2003).

Twórcy w naukach „ściśłych i przyrodniczych określali swe stosunki z rodzicami jako serdeczne, zaznaczając, że wobec ojca odczuwali przede wszystkim szacunek, a nie bliskość uczuciową” (Mendecka, 2003, s. 103). Twórcy nauk ścisłych i przyrodniczych oraz polscy wynalazcy wskazywali, że „dominującą rolę pełnił ojciec” oraz wiele genialnych i twórczych osób wychowało się bez udziału ojca (Mendecka, 2003, s. 103-104 i 105). Ojciec cieszący się dużym autorytetem u syna wdrażał go do systematycznej, solidnej, uczciwej i wytrwałej pracy, wyposażał go w konkretną wiedzę, poczucie odpowiedzialności i potrafił nagradzać za wytrwałość i upór. Ojcowie przyszłych twórców, wykonujący zawody wymagające od nich wysokich kwalifikacji, potrafili dostrzec w nich partnerów, umieli z nimi współdziałać, pozostawiając im margines swobody. Mimo stosowania kar cielesnych, wzbudzali u synów respekt, rzadziej lęk. Im starszy ojciec, tym słabsze więzi odczuwa on z dzieckiem, ale dominują więzi z obojgiem rodziców oraz występuje większy konformizm potomstwa. Wraz ze wzrostem wykształcenia ojca słabnie więź dziecka z obojgiem rodziców, co przyczynia się do rozwoju zachowań heurystycznych u potomstwa. Więź z ojcem ma pozytywny wpływ na kształtowanie się zachowań heurystycznych, spójność rodziny zaś przyczynia się do rozwoju nonkonformizmu dzieci. Odrzucenie dziecka przez ojca przyczynia się do rozwoju jego konformizmu (Mendecka, 2003).

„W rodzinach wybitnych osób pożycie rodziców było często konfliktowe, [...] traumatyczne zdarzenia, [...] rodziny nie były żyte, wiele tam było kłótni i nieudanych małżeństw” (Mendecka, 2003, s. 104). Doświadczanie niestabilnych i słabych relacji emocjonalnych między dziećmi i rodzicami, brak nacisku domu na wartości, jakie mają przyjmować dzieci, wiąże się z potrzebą u dzieci indywidualnego rozwiązania problemu, co w efekcie zwiększa ich potencjał twórczy (Mendecka, 2003). Na podstawie przeprowadzonych badań A. Roe (1958) wysnuła wnioski, że dzieci twórcze były odrażone, w sensie stylu postępowania z nimi, który polega na nieokazywaniu im uczuć (Mendecka, 2003). Również W.G. Halin i G. Domino wykazują związek między chłodem emocjonalnym rodziców a twórczością dzieci (Mendecka, 2003).

Źródła rozwoju twórczości dzieci – zdaniem D.K. Simonton – można szukać w sytuacjach stresowych spowodowanych na przykład przez obniżony standard ekonomiczny rodziny (Sołowiej, 1997). S. Popek (2010b) podaje czynniki istniejące w rodzinie, które negatywnie wpływają na twórczość dzieci, zalicza do nich: nietolerancję, dezaprobatę, autorytaryzm, nadopiekuńczość, krytykę, indoktrynację wobec zachowań oryginalnych dziecka oraz uniformizację zasad i norm panujących w rodzinie. Twórczość negatywnie koreluje z kontrolą, emocjonalnym dystansem, wysokimi oczekiwaniami

wobec dziecka i brakiem wyrażania uznania dla jego wysiłku (Uszyńska-Jarmoc, 2007). Rodzice dbający o właściwe wychowanie swojego dziecka, łączący dyscyplinę z mądrą miłością, dają mu poczucie własnej wartości. Dziecko rodzi się z pełną możliwością rozwoju we wszystkich kierunkach, inteligencją, zadatkami na rozwijanie zdolności i twórczości. Trzeba stworzyć mu możliwości ich rozwoju. To rodzice powinni pomagać mu spełniać marzenia, wzbogacać jego świat, co może doprowadzić do samorealizacji i twórczości dziecka. Zapewnienie mu wszelkich potrzeb (pełnego rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego) stwarza możliwość jego wszechstronnego rozwoju i ukształtowania się postawy twórczej. Badania MacKinnona pokazały, że dzieciom twórczym rodzice zapewniali szacunek i zaufanie do ich możliwości, a jednocześnie nie przejawiali intensywnych uczuć i nie kultywowali bliskości emocjonalnej oraz oni sami spełniali się i byli aktywni zawodowo (Sołowiej, 1987).

Niektórzy badacze ukazywali, iż atmosfera domu rodzinnego różni twórców w zależności od dziedziny, w której odnoszą sukces. Relacje między matką i ojcem mają ogromny wpływ na rozwój dzieci. Przedstawiciele nauk społecznych w dzieciństwie byli skonfliktowani z rodzicami, a dominującą osobą była matka. A. Roe i W. i M. Goertzelowie ukazali, iż sukcesy literackie odnoszą ci, w których domach rozgrywały się dramaty (Mendecka, 2003). Do przedstawicieli nauk ścisłych należy zaliczyć tych twórców, którzy utrzymywali serdeczne stosunki z rodzicami, przy czym wobec ojca odczuwali szacunek, a nie bliskość uczuciową. Naukowcy wywodzili się z rodzin, w których szanowano wolność jednostki. Ojciec był osobą dominującą w rodzinie przyszłego wynalazcy. Grażyna Mendecka, powołując się na badania: Feldmana, Goertzlów, Mc Kinnona, Runco, Simontona, udowadnia, iż „w rodzinach wielu wybitnych osób pożycie rodziców było często konfliktowe, a liczba traumatycznych zdarzeń wysoka, rodziny nie były zżyte, wiele tam było kłótni i nieudanych małżeństw, zdarzały się poważne choroby lub przedwczesna śmierć jednego z rodziców” (Mendecka, 2003, s. 105). Powyższe tezy potwierdzają także badania M.I. Steina, które dowodzą, że zarówno rodzice wobec przyszłych twórców, jak i twórcy wobec swoich rodziców nie utrzymywali zażyłych stosunków (Pietrasiniński, 1969).

Przytoczone tezy z literatury nie potwierdzają całkowicie, iż traumatyczne przeżycia z dzieciństwa stanowią źródło rozwoju twórczości. Za G. Mendecką (2003) wskazują dwa podejścia. Pierwsze to traumatyczne przeżycia w dzieciństwie nie gwarantują przyszłych osiągnięć twórczych, jednak powodują one ucieczkę w twórczość, co oznacza, że jednostka o negatywnych doświadczeniach interesuje się jakąś dziedziną, by zapomnieć o przeszłości i uciec od niej. Trauma może zwiększać wrażliwość dziecka, które poddane zostało negatywnym doświadczeniom życiowym, przyspiesza ona dojrzewanie emocjonalne i poznawcze dziecka. Drugie polega na wsparciu obojga rodziców, tzn. bezpieczny, ciepły klimat emocjonalny wywołuje twórczość, gdyż zapewnione jest: poczucie bezpieczeństwa i wolności, duża bliskość uczuciowa ograniczająca autono-

mię i rozwój zdolności, niski poziom postaw autokratycznych, stosowanie nakazów i zakazów.

Na podstawie analizy literatury specjalistycznej i na podstawie prowadzonych badań przypuszczam, że występują zróżnicowane więzi zachodzące między poszczególnymi rodzicami a twórczymi 7-9-latkami. Istotną rolę odgrywają tutaj trzy składniki, tj. kontakt uczuciowy rodziców z dziećmi, sposób czuwania rodziców nad ich postępowaniem oraz podejmowane sposoby stymulujące ich rozwój. Dlatego w tej części badań przestudiowałam rysunki twórczych dzieci, zwracając uwagę na stosunki rodzinne, typ rysunku, jego rozmieszczenie, kolorystykę, treść.

Badając stosunki emocjonalne w rodzinie emanujące z rysunków dzieci twórczych, zastosowałam metodę projekcyjną. Badania projekcyjne oparte na analizie rysunków dzieci zakładają, że w nich następuje odbicie – projekcja swoich doświadczeń, uczuć i motywów. To pozwala sprecyzować stosunek podmiotu do innych ludzi, rzeczy. W nich możemy dostrzec też słabości i siłę osobowości (Łobocki, 2005).

Z powyższych względów przed rozpoczęciem właściwego etapu badań starałam się pozyskać zaufanie i sympatię dzieci poprzez wspólną rozmowę. Dopiero wówczas twórcze dziecko prosiłam do osobnego pokoju, w którym na stoliku były przygotowane przybory do malowania (kredki, farby, pędzle, papier, węgiel, nożyczki itp.). Zapropnowałam dziecku, aby narysowało siebie i swoją rodzinę. W tym czasie dyskretnie obserwowałam dziecko, jednocześnie słuchając jego wypowiedzi podczas aktu tworzenia. Po zakończeniu pracy, swobodnie rozmawiając z jej autorem, prowadziłam wywiad, dostarczając mi dodatkowych informacji o rysunku i rodzinie. W wywiadzie skupiałam się na pytaniach, na przykład: *Co osoby na rysunku robią, gdzie są? Czy narysowałaś wszystkich członków rodziny, kogo pominąłeś i dlaczego? Czy w waszym domu jest smutno czy wesoło? Czy lubisz przebywać w domu? Kto najwięcej poświęca ci czasu? Co chciałbyś zmienić w domu? Kto jest najgrzeczniejszy w rodzinie? Kto jest najszcześliwszy i dlaczego? Kto jest najmniej szczęśliwy i dlaczego?* W ten sposób pracowałam z każdym badanym. Źródłem inspiracji do analizy rysunków były doświadczenia A. Frydrychowicz (1996), S. Popka (2010b), N. Rodriguez (2011), U. Szuścik (1999).

Kolejno przystąpiłam do określenia typu rysunku, jego rozmieszczenia na kartce. Typologię rysunków, które stanowiły materiał wyjściowy do interpretacji atmosfery domu rodzinnego, przyjąłam za Frydrychowicz (1996) i Rodriguez (2011).

R y s u n e k e m o c j o n a l n y wykonany jest przez osoby spontaniczne i witalne. Na takich rysunkach linie są zaokrąglone i dynamiczne, a postacie są ujęte w jakimś działaniu, w interakcjach. Oprócz tego na rysunku mogą znajdować się też inne przedmioty, zwierzęta, rośliny. Kreska jest rozmachowa, długa, powstająca od pierwszego pociągnięcia, zajmująca znaczną część kartki. Wszystkie te elementy występują u 19% twórczych 7-9-latków (w tym 6% chłopców i 13% dziewcząt). W swoich rysunkach wykorzystali oni od sześciu do dwunastu kolorów, przede wszystkim jasnych, ciepłych

i pastelowych. Im rysunek był bardziej emocjonalny, tym bardziej autorzy wykorzystywali całą przestrzeń oraz było więcej elementów dodatkowych. Rysunki sprawiały wrażenie radosnych, pogodnych. Oto przykład:



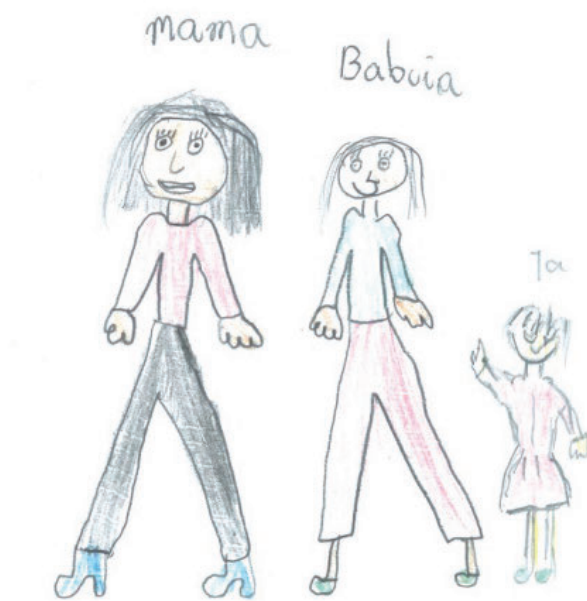
Rysunek 1. Sonia, lat 9

*Narysowałam mamę, tatę, brata i siebie,
gdy w sobotę grillujemy w ogrodzie.
U nas są też zwierzęta duży pies Work,
który pilnuje domu oraz kot Braun
i nasza mała przytulanka, mały pudel Dori.
Mama zawsze zawozi nas do szkoły,
a tata nas odbiera. Mama pomaga nam odrabiać
lekcje, a tata pomaga nam w matematyce.
Ja z mamą robię kolację i sprzątam.
Arek z tatą coś reperują np. na podwórku.
My się bardzo kochamy, ale z bratem często się kłócimy.
(wypowiedź 9-letniej Sonii)*

Rysunek Sonii zawiera szczegóły u poszczególnych postaci, sytuacji, ale też przestrzeni. Cała kartka jest wypełniona. Kolory odpowiadają rzeczywistości. Rysunek jest bardzo

bogaty w barwy, tzn. jest ich dwadzieścia sześć, od tych podstawowych poprzez ich mieszanie, uzyskując różne efektowne odcienie. Rysunek pokazuje spokojną, kochającą się rodzinę, dbającą o siebie. Rysunek, jego postacie i autorka sprawiają wrażenie radosnych, pogodnych, ciepłych i się kochających.

Natomiast rysunki racjonalne wykonało 57% twórczych dzieci (w tym 31% chłopców i 25% – dziewcząt). Te rysunki wyróżniają się schematyzmem, czyli linie są proste, sztywne. Postacie są zaś nieruchome, wyizolowane, ustawione obok siebie oraz nie mają podstawy, tzn. są zawieszane jakby w próżni. W tych rysunkach brakuje dynamizmu. A zatem autorami rysunków są często osoby zahamowane przez wewnętrzną cenzurę, poddające się regułom. Kreski są krótkie, wahające się lub przy dłuższych liniach złożone z krótkich elementów, co wskazuje na zahamowanie emocjonalne.



Rysunek 2. Natalia, lat 7

*Moja rodzina jest bardzo miła,
zawsze komuś pomaga.
Z babcią mogę zawsze o wszystkim
porozmawiać. Jak mam jakieś problemy,
to rozwiązuję je z mamą, zawsze coś
doradzi.
(wypowiedź 7-letniej Natalii)*

Rysunek Natalii pokazuje tylko dwie postacie mamę i babcię. Są to najważniejsze osoby dla Natalii, ponieważ jest ona przez nie wychowywana. Postacie są bogate w szczegóły i kolory. Nie ma podstawy, ani tła. One są jakby zawieszane w próżni. Te trzy postacie idą w jednym kierunku. Autorka rysunku nie potrafi w nim wyrazić ruchu, dlatego postacie są kolorowe, bogate w szczegóły, ale wyprostowane, stojące blisko siebie. Rysunek zawiera zaledwie pięć podstawowych kolorów, jest więc ubogi w barwy. Linie postaci są proste, sztywne, schematyczne, a kreski krótkie i wahające się. Rysunek wskazuje, że jego autorka jest wewnętrznie zahamowana i ma tylko dwie sobie bliskie osoby (mamę i babcię), które darzy miłością.

Trzecim typem są rysunki mięsane, które wykonuje 25% twórczych badanych, którymi są dziewczynki. Te rysunki są kolorowe, wesołe, bogate w szczegóły. Postacie są ustawione nieruchomo, obok siebie. Natomiast kreska jest rozmachowa, długa, linie zaokrąglone i dynamiczne.



Rysunek 3. Kasia, lat 8

*Jesteśmy na spacerze.
Mam tatę, mamę i dwóch braci.
Wszyscy bardzo się lubimy.*

*Ale panowie trzymają się razem,
a panie razem.*

(wypowiedź 8-letniej Kasi)

Rysunek Kasi jest kolorowy, wesoły, bogaty w szczegóły, a postacie są ustawione nieruchomo koło siebie. Natomiast kreska jest rozmachowa, długa, linie zaokrąglone i dynamiczne. Przestrzeń jest jakby wypełniona, ale w tle są białe plamy. Barwy są intensywne, ale dziewczynka użyła tylko jedenastu kolorów. Rysunek jest radosny i pokazuje spokój, miłość między członkami rodziny.

Drugim istotnym aspektem wykonywanych rysunków jest ich rozmieszczenie na kartce papieru. Najbardziej pożądanym jest wykorzystanie całej przestrzeni kartki, co oznacza dobre przystosowanie dziecka do życia w społeczeństwie oraz bogatą i żywą emocjonalność autora rysunku (Popek, 2010). Takie rysunki wykonało 56% twórczych badanych, w tym 6% chłopców i 50% dziewczynek 7-9-letnich.



Rysunek 4. Ala, lat 8

*Popołudniami z rodzicami
jestem na podwórku.
Oni ze mną bawią się.
Zawsze mają dla mnie czas
i ze mną rozmawiają i pomagają mi.
(wypowiedź 8-letniej Ali)*

Rysunkiem wypełniana jest cała przestrzeń. Pokazane są postacie w ruchu, chociaż schematycznie, niezręcznie. Rodzice są uśmiechnięci, połączeni ze sobą i córką za pomocą skakanki. Rysunek bogaty jest w barwy, których jest czternaście wraz z ich odcieniami. Linie ciągle, energiczne, proste i zaokrąglone. Wyraźnie emanuje z rysunku, że dziecko jest wesołe i bardzo związane emocjonalnie z rodzicami.

14% respondentów (byli to tylko twórczy chłopcy) przesunęło rysunek na górnym pasie kartki, co oznacza skłonności idealizacyjne, ku światu marzeń i bogatą wyobraźnię.



Rysunek 5. Kamil, lat 9

*Moja rodzina jest mała,
tylko tata, mama i ja.
(wypowiedź 9-letniego Kamila)*

Na rysunku Kamila zauważyłam przesunięcie postaci w górny pas w lewą stronę, które są małe, zajmujące niedużo miejsca na kartce. Przypuszczam więc, że u Kamila występują lęki, zahamowanie emocjonalne i niepokój.

Wykorzystanie przez 19% twórczych 7-9-latków (w tym 12,5% chłopców i 6,5% dziewcząt) dolnego pasa kartki ujawnia ich skłonności depresyjne, zmęczenie, niepokojącą sytuację rodzinną.



Rysunek 6. Kuba, lat 9

*Na rysunku jest moja rodzina:
mama, tata, siostra, brat i ja.
Tata siostry i brata ma inną żonę i dziecko.
Z nimi często się kłóczę.
Mama mnie zawsze ratuje.
(wypowiedź 9-letniego Kuby)*

Z treści wypowiedzi wynika, że Kuba ma starsze przyrodnie rodzeństwo, a ich ojciec założył nową rodzinę, podobnie jak ich matka. Rodzeństwo nie może się porozumieć, co również dostrzegamy na rysunku, tzn. są narysowani w oddali, z tyłu. Rysunek jest usytuowany w dolnym pasie po lewej i środkowej stronie. Owszem dostrzegamy na samej górze skrawek nieba i słońca. Kreski są krótkie i zastosowano siedem barw. Rysunek jest niepokojący i sprawia przykre uczucia. Można odczytać tutaj lęki, zahamowanie emocjonalne i niepokój (Popek, 2010).

Aż 11% twórczych badanych (w tym po 5,5% dziewcząt i chłopców) zagospodarowało środkowy pas kartki.



Rysunek 7. Marcel, lat 9

*Zawsze jest ze mną mama i tata.
Mam od roku małego braciszka.
Jest on kochany. Razem z tatą
pomagamy mamie przy nim.
Popołudnia spędzamy wszyscy na
dworze, spacerując z braciszkiem.
(wypowiedź 9-letniego Marcela)*

Rysunek Marcela usytuowany jest w środkowym pasie kartki, zawiera szczegóły u poszczególnych postaci, sytuacji i okoliczności. Cała kartka jest wypełniona. Kolorystyka

odpowiada rzeczywistości. Rysunek jest bardzo bogaty w barwy, tzn. jest ich osiemnaście, od tych podstawowych poprzez ich mieszanie, przez co autor uzyskał ciekawe efekty, tzn. odcienie. Rysunek pokazuje spokojną, kochającą się rodzinę, dbającą o siebie. Bohaterowie na rysunku sprawiają wrażenie radosnych, pogodnych, ciepłych i się kochających.

Aż 67% twórczych dzieci (w tym ze środowiska wielkomiejskiego 30%, miejskiego – 27% i wiejskiego – 10%) w rysunku rodziny wykorzystuje całą płaszczyznę kartki, oznacza to dobre stosunki rodzinne i pożądane przystosowanie społeczne autora pracy.

Reasumując powyższe zestawienie, należy zauważyć, że rozmieszcza rysunek: 1) w górnym pasie kartki 14% twórczych badanych, co oznacza racjonalność; 2) w środkowym pasie kartki maluje 11% twórczych badanych, co oznacza emocjonalność; 3) w dolnym pasie kartki 19% twórczych respondentów, co ujawnia ich skłonności depresyjne, i 4) 56% twórców zajmuje całą powierzchnię kartki, co oznacza dobre stosunki rodzinne.

Analizując treść badanych prac plastycznych dzieci, uwzględniłam ogólne wrażenie, adekwatność i szczegóły poszczególnych części ciała. Istnieje niebezpieczeństwo, że dziecko jako twórca może wymyślić rodzinę według własnego pragnienia. Wtedy wystarczy porównać efekty twórczości plastycznej dziecka z autentyczną jego rodziną, o której mówi. Wówczas ujawnimy deformacje, pragnienia i braki autora, elementy dodatkowe. Na początku tej analizy należy dokładnie sprawdzić, czy istnieją zdeformowane lub pominięte jakieś części ciała oraz czy są pominięci lub zniekształceni członkowie rodziny lub sam autor pracy. Pominięcie siebie na rysunku wskazuje na nieakceptowanie siebie w określonej sytuacji rodzinnej. Przedstawienie zaś na rysunku wyłącznie siebie świadczy albo o doznanym zawodzie wobec rodziców, albo o wielkim skoncentrowaniu na samym sobie, co jest nieprawidłową postawą. Ważny jest też sposób przedstawienia osób znaczących dla dziecka. Osoba faworyzowana przedstawiona jest jako pierwsza umieszczona w centrum kartki lub z lewej strony. Osoba dewaloryzowana rysowana jest jako ostatnia, pomniejszona, umieszczona jest z brzegu, z dala od innych, jest mniej kolorowa, narysowana jest w pośpiechu i niestarannie. Bliskie odległości, trzymanie się za ręce, wspólna zabawa wskazują na zażyłość. Duże odległości między postaciami rysunku, odwrócenie ich od siebie oznacza niechęć, niepokój.

W analizowanych rysunkach 100% dzieci, rysując członków rodziny, uwzględnia wszystkie części ciała. Doskonale potrafią pokazać płeć poszczególnych osób. Postacie są bogate w szczegóły: twarz, kolor oczu, rzęsy, usta (wąskie, szerokie), nos z dwoma dziurkami, długie i krótkie włosy, ich kolor, wzrost (wysoki, niski), dłonie z pięcioma palcami, spódnice, spodnie, buty z obcasami itp.

Tylko 9% twórczych badanych przedstawia na rysunku siebie samego. Oto przykład rysunku Adriana.



Rysunek 8. Adrian, 8 lat

Po 3% twórczych respondentów nie przedstawiło faktycznego składu rodziny. Rysowali oni oprócz członków rodziny (siebie i matki) jeszcze kolegę mamy. Były to dzieci wychowywane przez samotne matki. Rysunki te świadczą o tym, że te dzieci tęsknią za prawdziwą rodziną, w której jest mama i tata.

Zainteresowała mnie praca Emila, który w dolnym pasie przedstawił tylko siebie i swoje rodzeństwo. Natomiast w pasie środkowym oddalonym od siebie ułokował po prawej stronie, jako ostatnią, mamę i jako pierwszego – po lewej stronie – tatę.

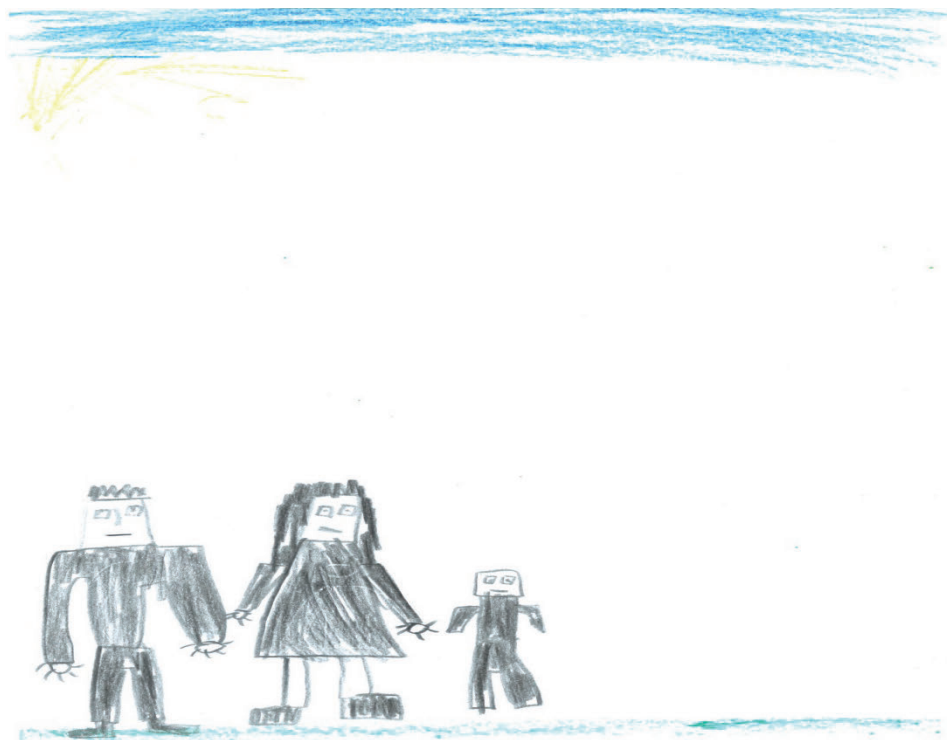


Rysunek 9. Emil, 9 lat

*Ja zawsze muszę opiekować się
młodszym bratem. Mama
zawsze mi pomaga.
(wypowiedź 9-letniego Emila)*

Rysunek pokazuje niepokojącą sytuację rodziny, ostry konflikt zachodzący między rodzicami i dominującą rolę ojca, o czym świadczy też wypowiedź. Jednakże dziecko faworyzuje matkę, mimo że jest na drugim planie. Omija w wypowiedzi temat taty.

Interesujący jest także kolejny rysunek Adama. Adam, rozpoczynając rysowanie, kreślił bliżej nieokreślone prostokąty, kreski, które zajmowały większą część kartki. Swoją rodzinę umiejscowił w lewym rogu, co świadczy o dobrym przystosowaniu do życia społecznego, ale także o skłonnościach autora do izolacji i marzycielstwie.



Rysunek 10. Adam, 9 lat

To mama, ojczym i ich syn.
(wypowiedź 9-letniego Adama)

Rysunek jest ubogi. Chłopiec używa jednej czarnej kreski, co oznacza buntowanie się, protest, agresję przeciw czemuś lub komuś. Postacie są małe, szybko rysowane, ustawione stereotypowo, co z kolei świadczy o lęku i zahamowaniu. Dużo jest białej niezagospodarowanej przestrzeni. Rysunek jest typu racjonalnego. Na podstawie tego rysunku można wysnuć wniosek, że u autora występuje wysoki neurotyczny niepokój. Sama wypowiedź również o tym świadczy.

W niniejszych badaniach metodę projekcji uzupełniłam badaniami stosunków rodzinnych za pomocą testu E. Bene, J. Anthony (1993). Od początku badania dziecko jest przekonane, że wybierane przez nie sylwetki odpowiadają sylwetkom konkretnych osób rodziny. Ta metoda jest najbardziej przystosowana do poziomu dziecka. Materiał służący do przeprowadzenia badań daje rzeczywisty obraz rodziny badanego. Za pomocą tego testu zbadałam stosunek emocjonalny, obejmujący uczucie sympatii

i antypatii, gwałtowne uczucia miłości i nienawiści, zachowania nadmiernej opieki i troskliwości rodziców.

Z analizy wyników badań własnych wynika, że źródłem pozytywnych uczuć odbieranych przez badane dziecko w środowisku: 1) wielkomięjskim jest matka (46), babcia (26) oraz dziadek i ojciec (ok. 7%); 2) miejskim jest matka (41), babcia (27), dziadek (20) i ojciec (14); 3) wiejskim jest matka (12), babcia (8) i dziadek (2).

Źródłem miłości odbieranej przez badane dziecko jest przede wszystkim matka, która otrzymała 99 karteczek z pozytywnymi uczuciami, babcia (61) i ojciec – 31 respondentów, 14 to rodzeństwo, 39 – dziadkowie oraz 11 Pani Nikt.

Z analizy wyników badań własnych wynika, że źródłem negatywnych uczuć odbieranych przez badane dziecko w środowisku: 1) wielkomięjskim jest Pani Nikt (58), rodzeństwo (18), babcia i dziadek (po 14), ojciec (9) i matka (8); 2) miejskim jest Pani Nikt (37), rodzeństwo (19), dziadek (22), babcia (19), matka (7) i ojciec (6); 3) wiejskim jest Pani Nikt (14), rodzeństwo (5), babcia (2). Uogólniając, twórczy badani odbierają uczucia negatywne od: rodzeństwa, rzadziej mamy – 15, taty – 14 i dziadka – 37 oraz babci – 35 respondentów. To, że Pani Nikt pozyskała tak dużo głosów dzieci, świadczy o tym, że one nie odbierają negatywnych uczuć od członków swojej rodziny, tylko z zewnątrz.

Z analizy wyników badań własnych wynika, że twórcze 7-9-letnie dzieci okazują pozytywne uczucia w środowisku: 1) wielkomięjskim matce (48), babci (24), dziadkowi (21), ojcu (20) i rodzeństwu (7); 2) miejskim matce (56), babci (14), dziadkowi (13), ojcu (12) i rodzeństwu (7); 3) wiejskim – matce (11), babci (5), dziadkowi (3), ojcu (2). Tak więc dzieci twórcze okazują pozytywne uczucia przede wszystkim swoim matkom oraz babciom, dziadkom, ojcom i rodzeństwu. Negatywne uczucia okazują one zaś przede wszystkim Pani Nikt (42% głosów), rodzeństwu oraz rzadko matkom, ojcom, babciom i dziadkom. Uczucia opiekuńcze dzieci okazują głównie matkom, ojcom i rodzeństwu.

Na podstawie przeprowadzonych badań można wnioskować o subiektywnych pozytywnych emocjach w stosunku do poszczególnych osób dla badanych dzieci. Zaczynając od emocji pozytywnych, „Matki” stanowią dla badanych dzieci najważniejszą osobę w ich rodzinach i relacja z nimi jest nacechowana największą ilością dodatnich emocji. Kolejne osoby to „Ojciec”, „rodzeństwo” i „pozostałe osoby w rodzinie”. Najniższe wyniki „Pani Nikt” świadczą o tym, że dzieci nie są skoncentrowane na sobie oraz że większość pozytywnych emocji została rozłożona pomiędzy członków rodziny. Zatem ogólny klimat emocjonalny w badanych rodzinach jest dobry. Rozkład emocji negatywnych koresponduje z powyższą interpretacją. Najwyższy wynik „Pani Nikt” oznacza, że większość emocji negatywnych nie została rozdzielona pomiędzy członków rodziny, a więc potwierdza dobry klimat emocjonalny tych relacji w percepcji dziecka. Najwięcej emocji negatywnych spośród osób w rodzinie uzyskało „rodzeństwo”, co

świadczy o spostrzeganiu przez badane stosunkowo dużego nasycenia wzajemnych kontaktów przykrymi emocjami. Jednak wydaje się, że koresponduje niniejsze z potencjalną rywalizacją o uwagę i względy rodziców, z partnerską płaszczyzną relacji oraz intensywnym rozwojem kontaktów społecznych w tym okresie rozwojowym.

Badania własne wykazują też, że stosunki między rodzicami i twórczymi dziećmi są na ogół bliskie, ciepłe i jednocześnie dość powierzchowne. 10% ojców i matek wykazuje bierny stosunek do dziecka twórczego, co przejawia się oziębłością, chłodem uczuciowym, rzadkimi kontaktami, co wynika z niezadowolenia, bezsilności wobec trudności wychowawczych lub dydaktycznych dziecka. U połowy badanych (twórczych) dominują opiekuńcze stosunki wobec twórczych dzieci klas I-III. Zachowania ich wskazują na serdeczne stosunki do dzieci, zaspokajanie ich potrzeb opiekuńczych i uczuciowych. Rodzice ci nie wykazują jednak silniejszych tendencji do wnikania w potrzeby psychiczne i rozwojowe swoich dzieci. Ograniczają się do zaspokajania potrzeb materialnych, dbałości o ich rozwój fizyczny, zdrowotny i edukacyjny. Rodzice traktują dzieci jako obiekt, zapewniając im poczucie bezpieczeństwa. W zakresie problemów osobistych związanych z indywidualnym rozwojem nie są wystarczająco silnym źródłem wsparcia psychicznego.

Centralne miejsce w rodzinie zajmuje matka, która zapewnia opiekę, wychowanie i socjalizację dzieci. Można też śmiało powiedzieć, że twórcze 7-9-latki większą miłością darzą matkę niż ojca. Zasadnicza różnica między miłością matki a ojca wpływa z bliższych związków matki z dzieckiem. Również miłość matki jest bezwarunkowa, co można wyrazić słowami: „jestem kochany, ponieważ jestem”, czyli nic nie trzeba robić, aby być kochanym przez matkę. Miłość ojcowska zdeterminowana jest zaś określonymi cechami zachowania się dziecka. Dlatego matka jest tą osobą, z którą od urodzenia dzieci są bardzo mocno związane emocjonalnie. Można też przyjąć, że miłość ojcowska jest uzupełnieniem miłości macierzyńskiej. 6% dzieci przejawiało obojętny stosunek do rodziców, ale głównie do ojców. Pozostałe dzieci okazywały w zachowaniu wobec rodziców serdeczność i miłość.

W rodzinach pełnych ojców wkracza do akcji w ważniejszych momentach życia rodziny, jest oparciem dla matki w wypełnianych przez nią funkcjach. Matka też jest bardziej zorientowana w sprawach bieżących, kontaktach pozarodzinnych dzieci, ale rzadziej pomaga w osobistych problemach.

Dzieci twórcze wykazały pozytywny stosunek emocjonalny do rodziny. Na podstawie wyników badań własnych można stwierdzić, że w rodzinach dzieci twórczych nie występują zaburzenia stosunków emocjonalnych. Rodzina jest najważniejszym środowiskiem wychowawczym człowieka. Zaniedbywanie dziecka, dawanie złych przykładów może w dużym stopniu wpłynąć na jego adekwatne wzrastanie i egzystencję w środowisku społecznym.

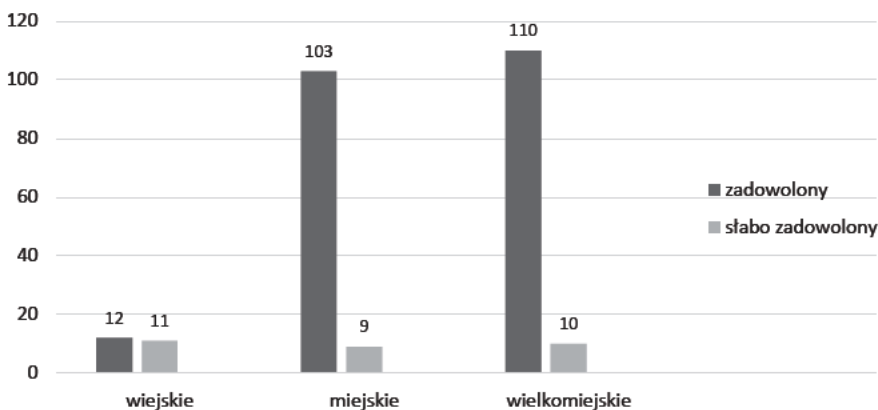
Życie, wrastanie i funkcjonowanie w zdrowym układzie stosunków rodzinnych – co omówiłam w tym podrozdziale monografii – łączy się z konkretnym podziałem ról, obowiązków, granic międzypokoleniowych, jasną komunikacją, poczuciem wspólnoty, wzajemną odpowiedzialnością, z jednoczesnym dawaniem każdej jednostce swobody i przestrzeni dla jej aktywności.

Satisfakcja ze swojego dzieciństwa

Stosunki i interakcje między członkami rodziny są źródłem przekazu umiejętności oraz bogatych i różnorodnych doświadczeń o społecznym charakterze (Tyszkowa, 1991). Rola obojga rodziców polega na akceptacji i uszanowaniu odrębności dziecka twórczego, tworząc mu warunki do poznawania świata, zachęcając je do obserwowania otaczających zjawisk, rozwijając jego aktywność badawczą. Ciepłarniane warunki rodzinne nie służą rozwojowi twórczości ich dzieci (Nęcka, 2001). Wychowując dziecko twórcze, warto uczulać je na czerpanie przyjemności z pokonywania siebie, a nie innych. Badania wykazały, że rodzice twórczych osób mieli skłonność do pogłębiania wiedzy, niezależnego myślenia, nonkonformizmu, samodzielności i własnych przekonań (Mendecka, 2003). Atmosfera domu rodzinnego, klimat uczuciowy towarzyszący wychowaniu wpływa na jego przebieg i skutki oraz zachowania dzieci i ich nastawienie wobec życia i innych ludzi. Nie jest to bowiem pojedynczy czynnik o chwilowym działaniu, ale całokształt działających dłużej warunków domu rodzinnego. Ważne jest także rozwijanie zainteresowań, poświęcenie czasu na wspólne zabawy, hobby, szukanie odpowiedniej literatury, prowadzenie rozmowy o książkach, filmach itd. Istotne jest, aby rodzice potrafili dostrzec mocne strony swego dziecka i starali się wykorzystywać je w dobrym kierunku.

Poziom zadowolenia twórczych 7-9-letnich dzieci ze swojego dzieciństwa jest różny. To znaczy w środowisku: 1) wielkomiejskim bardzo duże 65 (25%), średnie 45 (18%) i słabe 10 (4%); 2) miejskim bardzo duże 60 (23%), średnie 43 (17%) i słabe 9 (3%) oraz 3) wiejskim bardzo duże 7 (3%), średnie 5 (2%) i słabe 11 (4%). Reasumując, twórcze dzieci 7-9-letnie są w połowie zadowolone ze swojego dzieciństwa. Najwięcej szczęśliwych jest 43% dzieci w środowisku wielkomiejskim, 40% – w miejskim i 5% – w wiejskim. W rezultacie, niezależnie od wspólnoty lokalnej, 86% dzieci uważa swoje dzieciństwo za szczęśliwe. Na podstawie nieprzyjemnych doświadczeń i wspomnień z życia rodzinnego (64) 25% dzieci oceniają swoje dzieciństwo jako negatywne. W tym ujemnie oceniają swoje dzieciństwo dzieci twórcze z przestrzeni: wiejskiej – 4% (11), wielkomiejskiej – 3,5% (9) i miejskiej – 4% (10), co zestawiałam na wykresie 5.

Wykres 5. Samoocena jakości własnego dzieciństwa przez twórcze dzieci 7-9-letnie z trzech środowisk



Źródło: opracowanie własne.

W swoich wypowiedziach na temat rodziny dzieci jednocześnie ustosunkowywały się do swojego życia i dzieciństwa, oceniając je w kategoriach *jestem bardzo szczęśliwy, szczęśliwy i mniej szczęśliwy, niezadowolony*, co jednocześnie uzasadniały.

*Ja mam w domu bardzo dobrze.
Rodzice o mnie dbają, kochają.
Chodzę na zajęcia, na jakie chcę
i jeszcze mnie wożą. Mam fajne życie.
Niczego mi nie brakuje.
Mamy tylko dużo do nauki,
ale mama mi pomaga
i jest przyjemniej.
Jestem szczęśliwy.
(7-letni Bartek)*

*Ja jestem bardzo szczęśliwa.
Z rodzicami wszędzie chodzę,
wszystko mi kupują, pomagamy
sobie nawzajem, wszędzie jeździmy.
Niczego mi i nam nie brakuje.
(8-letnia Tara)*

*Mam bardzo udane dzieciństwo,
bo mam fajną mamę, jesteśmy*

*przyjaciółkami. Razem chodzimy
na zakupy, do kina, dużo rozmawiamy.
Ja jestem bardzo ładna i wzorowo się uczę.
Niczego mi nie brakuje.*
(8-letnia Iwona)

*Moje dzieciństwo jest fajne, jak innych.
Niczego mi nie brakuje. Mam super rodziców,
fajnych kolegów i nauczycieli.*
(8-letni Lucek)

Pozytywnej ocenie swego życia sprzyja miłość rodzicielska, ich obecność, akceptacja, stwarzane przez nich poczucie bezpieczeństwa. Ważny jest dla dzieci dobrobyt, dobra materialne, co wyrażają słowami: *mam wszystko, niczego mi nie brakuje*. Rzadko dzieci twórcze wspominały o sukcesach szkolnych. W ich wypowiedziach dużą rolę odegrała swoboda aktywności i działania, zdrowie, obecność bliskich osób. Dzieci badane nie wspominały o wygładzie zewnętrznym, z wyjątkiem jednej osoby (Iwony).

Za mniej szczęśliwych od innych uważa się 17% wypowiedziających się.

*Czy ja wiem? Ja chyba jestem
mniej szczęśliwa niż inne dzieci.
Zmarł tata, mama jest tylko
wieczorami w domu.
Niby wszystko mamy.
Ale to nie to samo, co kiedyś.*
(9-letnia Krysia)

*Moje życie jest nieszczęśliwe.
Nie lubię szkoły i rozkazów nauczycieli.
Oni ciągle się czepiają. Przez to
w domu mama na mnie wrzeszczy.
Do tego tata pije, mama pracuje całymi dniami.
Co dorosły powie, to mam zrobić.
Życie jest okropne.*
(8-letni Kacper)

*Ciągle choruję, nie ma mnie w szkole,
nie mam koleżanek. W domu bawię się tylko z
kotkiem i siedzę tylko w domu.
Nauczyciele do mnie przychodzą.
Moje życie jest nieszczęśliwe przez tę chorobę.*
(9-letnia Aldona)

*Moje dzieciństwo jest smutne.
Ciągłe kłótnie rodziców.
Ja muszę opiekować się dwiema
młodszymi siostrami, które cały
czas się kłócą. Nie ma na nic pieniędzy.
Jest do kitu.
(9-letni Bartek)*

Swoje nieszczęśliwe życie dzieci uzasadniają głównie niepowodzeniami szkolnymi i chorobami, brakiem któregoś członka rodziny lub jego chorobą. Przykre wspomnienia są najczęściej związane z sytuacją rodzinną lub szkolną. Dzieci bardzo jasno precyzują swoje relacje z rodzicami, rodzeństwem, nauczycielami i koleżankami. Interakcje z osobą dorosłą są dla nich ważnym aspektem dzieciństwa.

Dzieci bardzo konkretnie postrzegają interakcje z rodzicami i je nazywają. Przez pryzmat własnych doświadczeń, powodzeń i niepowodzeń interpretują swój stosunek do dzieciństwa. Najczęściej miały one dobre relacje z jednym z rodziców, którego szanowały, podziwiałały, z którym współdziałały. Niemalże każde dziecko mówi o spełnieniu oczekiwań któregoś rodzica. Swoje interpretacje jednoznacznie uzasadniały. Często pojawiało się odwołanie do rodziców: *kochają mnie, opiekują się mną, są troskliwi, pomagają mi uczyć się, razem coś robimy*. Przede wszystkim dzieci w wypowiedziach akcentują obecność w życiu rodziców i ich spokój. W drugiej kolejności podobne argumenty odnoszą do rodzeństwa i dalszej rodziny, najczęściej do dziadków. Dopiero później pojawiają się pożądane stosunki z rówieśnikami, nauczycielami. Niewielka liczba osób zwraca uwagę na dobra materialne. Natomiast rzadziej spotyka się uzasadnienie beztroskiego, swobodnego, wolnego życia.

Na podstawie zebranych danych wyraźnie widać, że wśród badanych dzieci twórczych, niezależnie od miejsca zamieszkania, dominuje zadowolenie ze swojego dzieciństwa. Już w latach osiemdziesiątych XX wieku M. Tyszkowa zwracała uwagę na wartość sytuacji rodzinnych, życiowych dla rozwoju psychicznego dziecka. Te negatywne sytuacje pozostawiają po sobie trwałe ślady, które wpływają na ich biografie. Rodzina jest miejscem, w którym zaspokajane są wszystkie potrzeby, tj.: fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności, szacunku i uznania, samorealizacji. Pierwsze dwie potrzeby są podstawowymi, których zaspokojenie w pierwszej kolejności dodaje energii do realizacji kolejnych, wyższych.

Wartością dodatnią jakości dzieciństwa dzieci twórczych można określić: bezpieczny dom, kochającą się rodzinę, akceptację, spełnianie potrzeb, brak strachu, zaufanie, pomoc, uśmiech, rozmowę, zrozumienie wzajemne, ciepło, miłość, czułość, zgodę, zaufanie, szczęście (Segiet, 2011). Takie dzieciństwo otwiera przed dzieckiem dużo

nowych możliwości, co prowadzi do zrównoważonego rozwoju. Wartość ujemną jakości dzieciństwa dzieci twórczych można ująć mianem: trudności, samotności, przykrości, braku czułości, krzyków, kłótni, porażek, niepowodzenia, braku zaufania. Dom rodzinny tych dzieci jest nieprzyjazny, konfliktowy, w którym oczekuje się od dziecka samodzielności, pracy, podejmowania decyzji. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że dzieci dostrajają się do warunków cywilizacyjnych i kultury popularnej, przyjmując postać „globalnego dziecka” (Melosik, 2013).

REKAPITULACJA, KONKLUZJE I POSTULATY

Naczelne zadanie niniejszej rozprawy spoczywało na inferencji poznawczo-teoretycznej jakości dzieciństwa twórczych dzieci 7-9-letnich z trzech środowisk lokalnych, czemu służyło uzasadnienie na podstawie literatury specjalistycznej oraz analiza wyników własnych badań ilościowych i interpretacja efektów poszukiwań jakościowych.

Różnie postrzegano dziecko – przypomnę – od istoty pozbawionej wartości w Średniowieczu do podmiotu samorealizującego się, twórczego współcześnie. Z tych względów możemy wyróżnić – za B. Smolińską-Theiss (2014) – trzy typy dzieciństwa, tj. zawłaszczone przez rodziców, państwo oraz kreator przeżywający świat, co zaś prowadzi do trzech nurtów badawczych – za B. Śliwerskim (2007) – zajmujących się dzieckiem i dzieciństwem: historycznego, etnologicznego i konstruktywistycznego. Traktowaniu dziecka jako jednostki twórczej służy szeroko uwzględniana koncepcja podmiotowości, która skłania do poszanowania praw, odrębności, autonomii oraz przestrzeni każdego członka rodziny. Dzięki czemu w rodzinie zaspokajane są potrzeby dzieci. Ona pozwala na samorealizację (Ogrodzk-Mazur, 2007). Obydwa pojęcia są czułe na kontekst społeczny i kulturowy, dlatego cały czas poszerza się ich zakres i znaczenie. Za jakość dzieciństwa przyjął jej doskonałość, ale i wielorakość w kontekście: 1) środowisk lokalnych (wielkomiejskie, miejskie, wiejskie); 2) warunków rodzinnych (tj. kulturowych, społecznych i ekonomicznych), 3) różnic indywidualnych, zasobów wewnętrznych, zdolności tworzenia, potrzeby, oczekiwań samego dziecka. Na nią składają się więc sytuacje obiektywne (warunki ekonomiczne, społeczne, kulturowe) i subiektywne (samopoczucie, zadowolenie, nadzieje, obawy). Zatem jest to stały i niekończący się proces samoaktualizacji, ale i urzeczywistniania wspólnych wartości. To dzieci, ze względu na swoją niedojrzałość, wraz z rodzicami konstruują jakość dzieciństwa na fundamencie podmiotowości i samorealizacji członków rodziny.

Na potrzeby pracy przyjął, że twórczość ma szeroki zakres. Dla jej rozpatrywania – zgodnie z systemową interakcyjną teorią twórczości (Limont, 2010; Poppek, 2010b) – istotne jest dzieło i jego cechy, proces twórczy, zespół cech osobowościowych,

wartość i styl życia, a ta całość jest zintegrowana z otoczeniem. Twórczość dzieci zaś traktuję i oceniam, stosując kryterium oryginalności i użyteczności w odniesieniu do indywidualnego ich rozwoju. Wyróżniają się one specyficznymi zainteresowaniami, uzdolnieniami, niezależnością, intuicją, dużym poziomem samoakceptacji, swobodą wyrażania własnych myśli, wyobraźnią, marzeniami, intelektem, myśleniem, zachowaniem i postawami twórczymi, których interakcja prowadzi do osobowości twórczej (Limont, 2005; Nęcka, 2001; Popek, 2010a). Jednocześnie nie dbają o opinię innych, mają większą wrażliwość estetyczną i zdolność konstruktywnego rozwiązywania problemów. Twórczość dziecka przejawia się przede wszystkim w zabawach oraz w twórczości słownej, plastycznej, muzycznej, ruchowej, technicznej, aktorskiej, ruchowo-muzycznej, słowno-plastycznej i matematycznej. Systemowe koncepcje twórczości przełamują personalistyczny punkt widzenia, według którego twórczość ograniczona była/jest do osoby, czyli jej poznania, psychiki, osobowości (Limont, 2005; Nęcka, 2001; Popek, 2010b). Funkcjonowanie człowieka i jego twórczość w ujęciu systemowym jest częścią szerszego układu, biorącego udział w powstawaniu twórczego dzieła.

Poprzez swoją twórczość dziecko zdobywa wiedzę o sobie i świecie, rozwija myślenie, pamięć, uwagę, co jednocześnie pozwala zmieniać siebie i stwarzać optymalne warunki rozwoju. Dopiero interakcja czynników wewnętrznych ze środowiskiem zewnętrznym (przede wszystkim najbliższym, czyli rodziną) wyznacza ostateczny kształt twórczości dzieci 7-9-letnich. Codziennosc rodzinna konstruuje sytuacje sprzyjające rozwojowi twórczości dziecka.

Na przestrzeni wieków jedni uczeni za najistotniejsze w rozwoju i wychowaniu dziecka uważali zadatki dziedziczne, czyli cechy genetyczne. Inni upatrywali znaczenie środowiska w kształtowaniu osobowości podmiotu. Oprócz najbliższych środowisk dziecka (rodziny i szkoły) w rozwoju jego twórczości ważny jest kontekst społeczny i kulturalny otoczenia (Limont, 2005; Nęcka, 2001; Popek, 2010b), czyli przestrzeń kulturowa, społeczna, ekonomiczna rodzin.

Rodzina stanowi najważniejsze miejsce dla każdego dziecka, a rodzice są pierwszymi wychowawcami, nauczycielami, autorytetami. Oni, kształtując ich osobowość, przekazują im wartości, poglądy, zachowania i postawy. Z nimi dziecko silnie się identyfikuje. Rodzice są osobami najbliższymi, zaspokajającymi jego potrzeby i mającymi kontrolę nad jego celami. Rola obojga rodziców spoczywa w akceptacji i uszanowaniu odrębności dziecka twórczego, tworząc mu warunki do poznawania świata, zachęcając je do obserwowania otaczających zjawisk, rozwijając jego aktywność badawczą. Ciepłarniane warunki rodzinne – zdaniem MacKinnona i Sołowiej – sprzyjają twórczości subiektywnej dzieci. Twórczość wybitna wynika zaś (jak piszą M. Michel i S.Z. Dudek, G. Mendecka, S. Popek, A. Roe, D.K. Simonton) z doświadczeń negatywnych, a nawet traumatycznych. Dlatego wychowując dziecko twórcze, warto uczulać je na czerpanie przyjemności z pokonywania siebie samego (Nęcka, 2001).

Dotychczasowe badania nie są jednoznaczne, tzn. jedne (np. Mendecka, Miller i Gerrard, Reggio i Sotoodeh oraz Richardson) dowodzą, że najmłodsze dzieci z rodziny są najbardziej twórcze, inne (Kostenka, Miller i Gerrard, Reggio i Sotoodeh, Wagner, Schubert), że twórczość reprezentują najbardziej jedynacy i pierwsze dziecko w rodzinie. Rodziców przyszłych twórców cechuje niski poziom postaw autokratycznych i niechęć do stosowania nakazów i zakazów oraz do uzewnętrzniania pozytywnych emocji wobec dziecka. Dotychczasowe badania wykazują, że twórczy badani pochodzą z rodzin ciepłych i przychylnych dziecku, w których miłość dominuje nad odrzuceniem, a liberalizm nad wymaganiami (Mendecka, 2003). Uwidacznia się też większy wpływ ojca w rozwoju twórczości dzieci, aniżeli matki. Do czynników ograniczających rozwój twórczości jednostki należy nadmierna spójność rodziny i trudne porozumiewanie się z matką (Mendecka, 2003). Pozycja dziecka w rodzinie jest uzależniona od kolejności jego urodzenia i stawianych wobec niego wymagań przez rodziców. W rozwoju twórczości dziecka większe znaczenie ma oddziaływanie rodzica przeciwnej płci (czyli na córkę – ojciec) (Mendecka, 2003). Twórczy chłopcy częściej wywodzą się z rodzin pozabawionych więzi emocjonalnych, chłodnie traktowani przez matkę, a w późniejszych latach odrzućeni przez ojców. Dziewczynki twórcze pochodzą zaś z rodzin, w których był ciepły, serdeczny emocjonalny klimat. Rodzice twórczych dzieci (niezależnie od ich płci i kolejności urodzeń) byli lepiej wykształceni, przywiązywali dużą wagę do kształcenia dzieci i stwarzali im warunki do rozwoju zdolności, przyznając im większą autonomię i stwarzając więcej możliwości poszukiwań intelektualnych. Dotychczasowe badania wykazały, że rodzice twórczych osób mieli skłonność do pogłębiania wiedzy, niezależnego myślenia, nonkonformizmu, samodzielności i własnych przekonań (Mendecka, 2003).

Metody i styl wypływają z poglądów rodziców na temat wychowania ich dziecka. Ogromną rolę w wychowaniu dziecka odgrywają więc rodzice, którzy podejmują decyzje i ponoszą odpowiedzialność za życie dziecka. Postawy rodziców, czyli utrwalone ustosunkowania i sposoby zachowania się wobec dziecka, są ważnym czynnikiem kształtującym jego osobowość. Rodzice o pozytywnych postawach wobec swoich dzieci są opiekuńczy, dostrzegają i zaspokajają ich potrzeby, mają dużo cierpliwości w stosunku do nich oraz są gotowi wyjaśniać i tłumaczyć dziecku wiele nurtujących ich spraw, mądrze wprowadzając je w otaczający świat (Mastalski, 2006). Bardzo łatwo nawiązują kontakty z dzieckiem, które są serdeczne, oparte na wzajemnej miłości i zaufaniu. Rodzice o negatywnych postawach kształtują agresywne zachowania dziecka, kłótnie lub zahamowanie rozwoju uczuć wyższych. Dziecko bywa zastraszone, bezradne w napotkanych sytuacjach, trudno dostosowuje się do nowych warunków. W konsekwencji prowadzi to do opóźnienia lub bierności dojrzałości emocjonalnej i społecznej. Badania G. Mendeckiej (2003) dowodzą, że nadopiekuńczość rodziców zasila postawę odtwórczą dzieci oraz chroniąca postawa ojca przyczynia się do roz-

woju zachowań heurystycznych, a chroniąca postawa matki przyczynia się do rozwoju zachowań algorytmicznych.

Rodzice twórców obdarzają ich w dzieciństwie zaufaniem, nie stosując kar i kontroli. Stosowany przez nich liberalizm wynika z ich świadomej decyzji pozostawienia dziecku swobody, zapoznawszy go wcześniej z systemem wartości i zasadami rodziny. Rodzice wobec twórczych dzieci przyjmują najczęściej postawę rozumnej miłości, nie okazują przesadnych uczuć pozytywnych lub negatywnych wobec dziecka (Mendecka, 2003).

Ważne jest także rozwijanie zainteresowań, poświęcenie czasu na wspólne zabawy, hobby, szukanie odpowiedniej literatury, prowadzenie rozmowy o książkach, filmach itd. Istotne jest, aby rodzice potrafili dostrzec mocne strony swego dziecka i starali się wykorzystywać je w dobrym kierunku (Lewowicki, 1977, Limont, 2005). A zatem organizacja czasu wolnego dzieci ma za zadanie: 1) stwarzać możliwości wypoczynku, rozrywki i rozwoju, 2) ukierunkowywać potrzeby i zainteresowania; 3) rozwijać nawyki aktywnego spędzania czasu wolnego. Dobór czynności związanych z czasem wolnym zależy od zainteresowań, zamiłowań ukształtowanych przez rodziców, przedszkole i szkołę oraz od stopnia upowszechnienia rozmaitych form aktywności, które są związane z rozwojem lokalnych placówek wychowania pozaszkolnego (Lewowicki, 1977, Limont, 2005).

Dotychczasowe badania dotyczące środowiska lokalnego a twórczości nie są jednoznaczne i wyczerpujące. Jedne pokazują różnicę tylko między środowiskiem miejskim a wiejskim, na korzyść tych pierwszych (Uszyńska-Jarmoc, 2003). Inne wskazują, że w małym mieście i wsi występuje więcej dzieci twórczych niż w dużym mieście (Nalaskowski, 1998). Na podstawie literatury przyjmuję, że bogatsze środowisko (tj. wielkomiejskie) dostarcza więcej czynników rozwijających twórczość dzieci. Istnieje więc potrzeba prowadzenia badań nad ustaleniem faktycznych uwarunkowań rodzinnych i lokalnych twórczych dzieci. Już w 1983 roku Józefa Sołowiej zauważa, że

poznanie właściwości środowiska rodzinnego stymulujących rozwój twórczości dziecka byłoby pożądane i ze względów teoretycznych, i z uwagi na praktykę wychowawczą, jednak wciąż niewiele jest prac poświęconych temu zagadnieniu. Poza tym, ustalenia w nich zawarte nie zawsze dają się przenieść na grunt odmiennych warunków społeczno-ekonomicznych, głównie z powodu ścisłego uzależnienia funkcjonowania rodziny od konkretnej sytuacji społecznej (Sołowiej, 1983, s. 5).

Dotychczasowe badania są bardzo zróżnicowane, dlatego ich realizacja jest niezbędna (Mendecka, 2004; Nalaskowski, 1998; Uszyńska-Jarmoc, 2003).

Przedstawione założenia teoretyczne stanowiły podbudowę koncepcji metodologicznej badań własnych. Wielokrotne badania sondażowe, z wykorzystaniem ankiet, testów, wywiadów, rysunków, badania dokumentów, prowadzono w latach 2011-2016 w grupie dzieci 7-9-letnich w województwie dolnośląskim i lubuskim. Miały one charakter: diagnostyczny, ilustrujący, eksplanacyjny i idiograficzny. Szukałam odpowiedzi

na pytanie: *Jaka jest jakość dzieciństwa twórczych 7-9-letnich dzieci w przestrzeni rodzinnej i lokalnej?* Zwróciłam szczególną uwagę na warunki społeczno-ekonomiczne i kulturowe rodzin z trzech wspólnot lokalnych (wielkomiejskiej, miejskiej i wiejskiej).

Pierwszy etap badań miał na celu wyselekcjonowanie dzieci twórczych za pomocą testu myślenia twórczego. W trzech środowiskach lokalnych w trzech klasach przebadano po sto osób, czyli razem dziewięćset dzieci 7-9-letnich. Okazało się, że twórczych jest 255 osób, w tym: 120 ze środowiska wielkomiejskiego, 112 z miejskiego i 23 z wiejskiego. Istnieje nieduża różnica między środowiskiem miejskim a wielkomiejskim, tzn. 8 dzieci twórczych. Najmniej, czyli 23, jest dzieci twórczych w środowisku wiejskim. Te wyniki zbliżone są do efektów uzyskanych w 2003 roku przez J. Uszyńską-Jarmoc, która stwierdziła nieduże różnice występowania dzieci twórczych między środowiskiem wielkomiejskim a miejskim, ale znaczne zróżnicowanie między tymi obszarami a wsią, prowadząc badania w północno-wschodniej Polsce. Wśród uczniów klasy I i II najlepiej rozwinięte są takie cechy jak: płynność (a w niej skojarzeniowa i słowna), oryginalność, potem giętkość (a w niej spontaniczność) myślenia i wrażliwość na problem. Wśród dzieci klasy III najlepiej rozwinięte są takie cechy jak: płynność (a w niej skojarzeniowa i słowna), oryginalność, kolejno wrażliwość na problem i giętkość (a w niej spontaniczność). Te wyniki świadczą o tym, że płynność i giętkość myślenia jest rozwijana w toku edukacji dziecka.

Wraz z wiekiem maleje liczba dzieci twórczych w trzech środowiskach lokalnych, tzn. jest 110 twórczych 7-latków, 90 8-latków i 55 9-latków. Wniosek ten potwierdza tezę, że w toku socjalizacji i edukacji zmniejsza się z wiekiem liczba dzieci twórczych (Limont, 2010; Popek, 2010; Szmidt, 2013). Wśród 7-, 8- i 9-latków najlepiej rozwiniętymi cechami nonkonformistycznymi są: elastyczność adaptacyjna, konsekwencja, spontaniczność i ekspresja, odpowiedzialność, aktywność i witalizm. Dopiero zaś w klasie II pojawiają się i wzmagają się w klasie III: poczucie własnej wartości, tolerancja, samokrytycyzm, odwaga i niezależność.

Obraz jakości dzieciństwa twórczych 7-9-letnich dzieci różnicuje się przede wszystkim w zależności od środowiska lokalnego. Dlatego w tym miejscu pozwolę sobie na szczegółowe wnioski adekwatnie do poszczególnych środowisk lokalnych.

W środowisku wielkomiejskim jest 120 (47%) twórczych dzieci 7-9-letnich na 255 (100%) badanych. Trzy czwarte stanowią twórczy chłopcy i jedna czwarta to dziewczynki. Zwracając uwagę na kolejność urodzeń, to najwięcej twórczych dzieci jest wśród najmłodszych, pierworodnych oraz jedynaków. U połowy badanych dominują rodziny dwupokoleniowe oraz dwie trzecie to rodziny pełne i tylko pięć rodzin zastępczych. Połowa badanych matek i ojców dzieci twórczych ma wykształcenie wyższe i średnie – trzy czwarte. Połowa dzieci twórczych ma własny pokój, a druga połowa dzieli go z rodzeństwem oraz posiada samodzielne miejsce do zabawy, odpoczynku.

Rodzice rozpoznają dzieci twórcze, wykorzystując instytucjonalne formy, rozmowy i obserwacje. Rodzice stosują wobec swoich twórczych dzieci przede wszystkim styl autokratyczny i demokratyczny. Wykorzystują głównie takie metody jak: perswazji, nagrody i zadaniową oraz odniesienia porównawczego i nacisku grupowego. Kolejno jedna szósta rodziców reprezentuje pozytywne postawy, tj.: uznają ich prawa, współdziałają i akceptują. Negatywne postawy reprezentuje zaś tylko jedna piętnasta rodziców, czyli są bezradni, skoncentrowani uczuciowo.

Marzenia tych dzieci skupiają się na: fantazjowaniu, sławie i rodzinie. Twórcze dzieci spędzają czas z rówieśnikami, czytają książki i chodzą z rodzicami na wycieczki. U trzech dziesiątych badanych rodzin panują dobre stosunki rodzinne i pożądane przystosowanie społeczne dziecka. Źródłem pozytywnych uczuć odbieranych przez badanych jest przede wszystkim matka, babcia. Natomiast powodem negatywnych uczuć odbieranych przez dziecko jest rodzeństwo. Twórcze 7-9-letnie dzieci ze środowiska wielkomiejskiego okazują pozytywne uczucia matce, babci, dziadkowi i ojcu. Uczucia opiekuńcze dzieci okazują matkom i ojcom. Ze środowiska wielkomiejskiego mniej więcej połowa badanych jest zadowolona ze swojego dzieciństwa, a zaledwie 4% postrzega je negatywnie.

W przestrzeni życia miejskiego jest 112 (44%) twórczych dzieci 7-9-letnich na 255 (100%) badanych. Podobnie jak w środowisku wielkomiejskim, twórczych jest trzy czwarte chłopców, a jedna czwarta to dziewczynki. Spośród rodzeństwa są oni: pierworodnymi, najmłodszymi i jedynakami. Trzy czwarte ich rodzin jest dwupokoleniowych i jedna czwarta to rodziny wielopokoleniowe oraz (w podobnych proporcjach) pełne i niepełne oraz trzy zastępcze. Dzieci twórcze są pod opieką matek, które wykazują się kolejno wykształceniem średnim, wyższym i zawodowym. Natomiast ojcowie mają wykształcenie wyższe, średnie i zawodowe. Prawie po połowie twórcze dzieci mają oddzielny pokój lub z rodzeństwem.

Celem rozpoznania u swoich dzieci twórczości rodzice stosują instytucjonalne formy, rozmowy i obserwacje. W przestrzeni miejskiej rodzice używają stylów demokratycznego i autokratycznego, stosując przede wszystkim metody: perswazję, zadaniową oraz odniesienia porównawczego. Reprezentują tym samym postawy pozytywne, czyli głównie uznając prawa dzieci oraz współdziałając z nimi. Negatywne postawy reprezentuje zaledwie jedna czwarta rodziców, głównie koncentracji uczuciowej.

Dzieci te mają marzenia fantastyczne, o sławie i rodzinie. W czasie wolnym skupiają się one na: sporcie, telewizji i komputerach oraz wycieczkach z rodzicami. U około jednej czwartej badanych stwierdzam dobre stosunki rodzinne i pożądane przystosowanie społeczne. Źródłem pozytywnych uczuć odbieranych przez badane dziecko w środowisku miejskim jest matka, babcia i dziadek. A źródłem negatywnych uczuć odbieranych przez badane dziecko jest rodzeństwo i dziadkowie (obu płci). Twórcze 7-9-letnie dzieci okazują pozytywne uczucia matce, babci i dziadkowi. W środowisku

miejskim poziom zadowolenia 7-9-letnich dzieci ze swojego dzieciństwa jest bardzo duży u połowy badanych, średni (u jednej trzeciej) i niski (u jednej dwunastej). Twórcze dzieci 7-9-letnie w przestrzeni miejskiej uważają swoje dzieciństwo za szczęśliwe (40%) i nieszczęśliwe (tylko 4%).

We wspólnocie wiejskiej jest tylko 23 (9%) twórczych dzieci 7-9-letnich na 255 (100%) badanych. Jest dwa razy więcej twórczych chłopców niż dziewczynek. Są to dzieci, spośród rodzeństwa, najmłodsze i pierworodne. Dominują rodziny dwupokoleniowe oraz pełne. W środowisku wiejskim matki mają wykształcenie średnie, wyższe i zawodowe, a ojcowie zawodowe, podstawowe i średnie. Samodzielny pokój i miejsce do odpoczynku ma połowa twórczych dzieci, a druga połowa dzieli je z rodzeństwem lub rodzicami.

Rodzice rozpoznają swoje dzieci twórcze poprzez rozmowy, intuicyjnie i przez obserwację. We wspólnocie wiejskiej rodzice stosują przede wszystkim styl demokratyczny i autokratyczny, stosując metody karania i perswazji oraz odniesienia porównawczego i nacisku grupowego. Pozytywne postawy wobec swoich dzieci przejawia połowa rodziców, którzy przede wszystkim uznają ich prawa i współdziałają. U połowy rodziców występują też rodzicielskie negatywne postawy wobec dzieci twórczych, którymi są koncentracja uczuciowa oraz bezradność.

Dzieci twórcze ze wspólnot wiejskich mają marzenia fantastyczne, o sławie i rodzinie. Spędzają czas wolny, oglądając telewizję i grając na komputerach, czytając książki, uprawiając sport. Zaledwie 10% twórczych dzieci ze środowiska wiejskiego ma dobre stosunki rodzinne i pożądane przystosowanie społeczne. Źródłem pozytywnych uczuć odbieranych przez badane dziecko jest matka, babcia i dziadek, a negatywne uczucia odbierają od rodzeństwa. We wspólnocie wiejskiej twórcze 7-9-letnie dzieci okazują pozytywne uczucia przede wszystkim matce i babci. Poziom zadowolenia ze swojego dzieciństwa twórczych 7-9-letnich dzieci ze środowiska wiejskiego występuje u połowy – słaby, a u drugiej połowy bardzo duży i średni. Szczęśliwych jest zaledwie 5% dzieci w środowisku wiejskim. Negatywnie ocenia swoje dzieciństwo prawie połowa dzieci twórczych z przestrzeni wiejskiej.

Generalizując powyższe konkluzje, badani rodzice nie są świadomi twórczości ich dzieci, ale dobierają im przedmioty, zabawy, książki, aby rozwijać ich zainteresowania oraz poważnie traktują ich infantylne pytania i psucie zabawek. Do podobnych wniosków doszły J. Sołowiej (1983) i G. Mendeka (2003), twierdząc, że rodzice intensywnie edukowali i rozwijali swoje twórcze dziecko.

Jednocześnie aż trzy czwarte twórczych uczniów klas I-III (głównie ze środowiska wielkomiejskiego i miejskiego) ma zorganizowany czas wolny, tzn. korzystają z zajęć pozalekcyjnych (sportowych, przedmiotowych). Rodzice dużo rozmawiają ze swoimi dziećmi, obserwując je, i intuicyjnie rozpoznają ich predyspozycje. Zainteresowania rodziców koncentrują się wokół optymalizacji związku z dzieckiem oraz stwarzania

mu warunków do dobrego funkcjonowania w życiu. Nie ma nawet wzmianki w ich wypowiedziach o rozwoju ich twórczości lub sfery emocjonalno-motywacyjnej.

Marzenia dzieci twórczych są oparte na trzech głównych priorytetach: fantazji, sławie i rodzinie. W rodzinie dostrzegają wsparcie materialne i emocjonalne oraz zaspokojenie potrzeb i osiąganie sukcesu. Marzą też o zawodach dających sławę i pieniądze. Pragnienia dotyczące przyszłości są podstawą tego, co chcą osiągnąć i posiadać.

Źródłem miłości odbieranej przez badane dziecko jest przede wszystkim matka, babcia oraz rzadziej dziadek i ojciec. Badani odbierają uczucia negatywne przede wszystkim od rodzeństwa oraz rzadziej rodziców.

Jedna trzecia dzieci twórczych jest dobrze przystosowana do życia społecznego i ich stosunki rodzinne są poprawne. Jedna czwarta badanych twórczych chłopców ma zaś skłonności ideacyjne, marzycielskie i bogatą wyobraźnię.

Wszystkie dzieci, rysując członków rodziny, uwzględniają wszystkie części ciała oraz doskonale pokazują płeć poszczególnych osób. Jedna czwarta badanych koncentruje się tylko na sobie samym oraz 6% respondentów marzy o prawdziwej rodzinie, w której jest matka i ojciec.

Jedną trzecią twórczych stanowią dziewczynki i dwie trzecie to twórczy chłopcy w wieku 7-9 lat. Główną drogą do kobiecości i męskości jest ich socjalizacja w domu. Dzieci kształtują swoją rolę płciową na podstawie obserwacji innych ludzi, głównie rodziców i krewnych.

Wśród dzieci twórczych dominują najmłodsze z rodzeństwa i pierworodne, potem dopiero jedynacy i dzieci średnie. Te wyniki badań nie potwierdzają wniosków wysnutych przez Nęcę, Wagnera, Schuberta, że dzieci urodzone później (tzw. średnie i ostatnie) są zorientowane na zabawę i aktywność twórczą w przeciwieństwie do pierworodnego lub jedynaka.

Prawie wszystkie dzieci mieszkają ze swoimi rodzicami (z wyjątkiem 15%). A trzy czwarte z badanych pochodzi z pełnych rodzin. Dominują rodziny dwupokoleniowe i pełne. Również Eisemman i Foxman dowodzą, że osoby twórcze miały oboje rodziców. To Blake udowodniał w badaniach, że wraz ze wzrostem liczebności dzieci w rodzinie maleje wpływ na rozwój dzieci.

W badanych wspólnotach lokalnych rodzice stanowili grupę ludzi na ogół młodych nieprzekraczających 39 r.ż. Ponad połowa małżeństw to związki rówieśnicze. A zatem potwierdzam tezę sformułowaną przez J. Sołowiej (1987), że rodzina pełna i zintegrowana stwarza większe i jakościowo efektywniejsze kontakty dziecka z dorosłymi (niż osoba samotnie wychowująca), co kolejno przyczynia się do rozwoju poznawczego i twórczego potomstwa.

W środowisku wielkomijskim i miejskim dzieci twórcze są pod opieką matek z wykształceniem wyższym, średnim, a ojcowie legitymują się wykształceniem wyższym, średnim i zawodowym. Na obszarze wiejskim matki dzieci twórczych mają wykształce-

nie średnie, wyższe i zawodowe, a ojcowie mają wykształcenie zawodowe, podstawowe i średnie. Uogólniając zebrane dane, a potwierdzając wnioski J. Sołowiej, przyznaję, że rodzice badanych dzieci twórczych są osobami wykształconymi. Można więc zauważyć, że wyższy stopień wykształcenia rodziców idzie w parze z większą stymulacją rozwoju umysłowego i twórczego ich dzieci. Pozwala to im uwzględniać autonomię, podmiotowość i indywidualność dziecka twórczego, jego odmienne przekonania i upodobania. Rodzice o wyższym wykształceniu wykazują też większe zainteresowanie problemami wychowawczymi, dydaktycznymi swoich dzieci, pogłębiają wiedzę w tym zakresie, pozwalając jednocześnie dziecku na swobodę i samorealizację.

Subiektywnie twierdzi połowa badanych ze wsi oraz po trzy czwarte z miasta i wielkiego miasta, że jest „średni” poziom materialny życia ich rodzin. Poziom materialny swojego życia jako „wyższy niż przeciętny” w środowisku miejskim i wielkomiejskim ocenia 10% badanych i „znacznie wyższy niż przeciętny” – 1% badanych rodziców. Odwrotne są zaś proporcje w środowisku wiejskim, tzn. 0,5% badanych uważa poziom swojego życia jako „znacznie wyższy niż przeciętny” i 12% – „niższy niż przeciętny”.

Źródłem dochodów w badanej próbie w środowisku wielkomiejskim i miejskim jest praca: we własnym przedsiębiorstwie (jedna czwarta), najemna (więcej niż połowa). Odwrotnie przedstawia się sytuacja w środowisku wiejskim, tzn. utrzymuje się z własnego gospodarstwa więcej niż połowa rodzin i jedna czwarta z pracy, za którą otrzymuje wynagrodzenie (tzw. praca najemna). Środków utrzymania w rodzinie dostarczają rodzice (w trzech czwartych) oraz znacznie rzadziej jedno z nich (w jednej dziesiątej). Dochody rodzin w pełni wystarczają na wyżywienie, utrzymanie mieszkania, ubrania według trzech czwartych badanych ze środowiska wielkomiejskiego i miejskiego oraz więcej niż połowy ze wsi. Zaledwie 1% badanych ze środowiska wiejskiego i miejskiego twierdzi, że z trudem wystarczają im ich dochody na codzienne potrzeby utrzymania rodziny.

W każdym środowisku lokalnym prawie połowa dzieci twórczych ma własny pokój lub z rodzeństwem. Zaledwie jedna dwunasta dzieci uczy się we wspólnym pokoju z całą rodziną. Z każdego środowiska lokalnego i z każdej grupy wiekowej połowa dzieci twórczych dysponuje własnym miejscem do odpoczynku i zabawy, a druga połowa dzieli to miejsce z innymi członkami rodziny. Niniejsze wnioski z badań własnych nie potwierdzają tezy sformułowanej przez B. Kaltsounisa, A.O. Solomona, D.K. Simontona, która mówi, że trudne warunki ekonomiczne rodzin determinują wysoki poziom twórczości.

Dzieci twórcze wraz z rodzicami spędzają czas wolny: chodząc na wycieczki i spacerować, oglądając telewizję oraz grając na komputerze i uprawiając sport. Występowanie każdej z tych wspólnych czynności z wiekiem maleje na rzecz czasu poświęcanego nauce. Ogólny budżet czasu wolnego twórczych dzieci 7-9-letnich jest duży każdego dnia tygodnia. W dni powszednie połowa dzieci twórczych (niezależnie od wieku)

dysponuje od jednej do dwóch godzin czasu wolnego i jedna czwarta aż od dwóch do trzech godzin. Z większej możliwości wyboru i z dużej liczby ofert spędzania czasu wolnego częściej korzystają dzieci miejskie niż wiejskie.

Z zajęć pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę korzysta więcej niż połowa twórczych dzieci, tj. przede wszystkim z zajęć sportowych, artystycznych oraz innych kół przedmiotowych. Połowa twórczych dzieci korzysta ze szkolnej biblioteki, a jedna czwarta twórczych czyta książki niebędące lekturami.

Z prywatnych instytucji w czasie wolnym korzysta jedna szósta twórczych badanych z obszaru wielkomiejskiego i miejskiego. Dwie formy zajęć cieszą się popularnością, tj. nauka języków obcych (najczęściej języka angielskiego) i pływania. Jedna piąta uczniów twórczych korzysta z ofert instytucji lokalnych organizujących zajęcia pozaszkolne, tj. z zajęć plastycznych, tanecznych, modelarskich. Dwukrotnie więcej czasu wolnego mają w dni wolne od nauki. Rodzice ograniczają się do organizowania czasu wolnego, kontrolowania go lub zawożenia dzieci na zajęcia.

Jedna czwarta rodziców twórczych 7-9-latków najczęściej stosuje nagrody, a tylko jedna piąta rodziców stosuje kary, którymi najczęściej są pozbawienie przyjemności i ograniczenie swobody. Trzy czwarte rodziców twórczych dzieci wykorzystuje metody słowne (perswazję). Metodę zadaniową stosuje połowa rodziców, a modelowania jedna trzecia respondentów wobec twórczych dzieci. Stałe obowiązki miały twórcze dzieci z jednej trzeciej rodzin. Dla kolejnej jednej trzeciej dzieci jedynym obowiązkiem była nauka.

Rodzice stosują też grupowe metody wychowania. Niezależnie od środowiska lokalnego i wieku dzieci przede wszystkim popularnością cieszą się metody odniesienia porównawczego, nacisku grupowego oraz norm i ról społecznych. Dobór metod wychowania jest uzależniony od wieku dziecka, świadomości pedagogicznej jego rodziców oraz przyjętego przez nich stylu wychowania.

Wobec dzieci twórczych, niezależnie od środowiska lokalnego, rodzice reprezentują styl demokratyczny, autokratyczny oraz rzadziej liberalny i niekonsekwentny, co potwierdza wnioski sprecyzowane przez H. Kennetta, iż styl demokratyczny rodziców pozwala dzieciom na twórczość.

Więcej niż połowa rodziców reprezentuje postawy pozytywne wobec twórczych 7-9-letnich dzieci. W stosunku do badanej próby 255 dzieci twórczych w środowisku wielkomiejskim i miejskim po jednej trzeciej badanych rodziców reprezentuje pozytywne postawy, a w wiejskim jedna czwarta próby. Biorąc pod uwagę wiek dzieci, to najwięcej rodziców przejawia pozytywne postawy wobec dzieci twórczych, gdy są one coraz starsze. Uszczegóławiając, postawę akceptacji, rozumnej swobody, uznania praw dziecka i współdziałania reprezentuje po jednej piątej rodziców.

Jedna czwarta rodziców wobec twórczych dzieci 7-9-letnich przyjmuje postawy negatywne, tj. najczęściej postawę koncentracji uczuciowej, bezradności i górowania. W środowisku wielkomiejskim i miejskim mniej niż połowa rodziców reprezentuje negatywne postawy, a wiejskim tylko jedna dziewiąta. Patrząc na wiek dzieci, można zauważyć, że najwięcej rodziców przejawia negatywne postawy wobec młodszych dzieci twórczych.

Niezależnie od wspólnoty lokalnej trzy czwarte dzieci twórczych uważa swoje dzieciństwo za mniej lub bardziej szczęśliwe, w tym: szczęśliwych jest po około 40% dzieci w środowisku miejskim i wielkomiejskim oraz zaledwie 7% w wiejskim. Jedna szósta zaś dzieci twórczych negatywnie ocenia swoje dzieciństwo, w tym przede wszystkim ze wsi (11%), nie podając argumentacji.

W prowadzonych badaniach nie spotkałam się z krzywdzeniem dziecka, nie pojawiły się rodziny patologiczne. Co prawda, były wypowiedzi, w których dziecko odbierało swoją sytuację jako krzywdzącą (*zmarł tata, mama pracuje cały dzień i nie ma jej w domu*), ale nie było to krzywdzenie celowe, z premedytacją. To były sytuacje losowe, w których dziecko niespodziewanie się znalazło. Porównując swoje poprzednie i obecne warunki, dziecko odbierało je jako niekorzystne, złe. To mnie zdziwiło, zwłaszcza że często poruszane jest w publicystyce oraz pracach badawczych zagadnienie krzywdy dziecka. Należy też zauważyć, że wiele rozpraw naukowych, koncentrujących się na krzywdzie dziecka, przedstawia i omawia specyficzne, niepowtarzalne przypadki. W publicystyce pokazywane są zaś indywidualne zwyrodniałe koincydencje.

Na podstawie przeprowadzonych przeze mnie badań mogę stwierdzić, że na jakość dzieciństwa twórczych 7-9-latków ma wpływ jego rodzina, czynniki zewnętrzne lokalne, regionalne i ogólnospołeczne. W ten sposób kształtuje się sytuacja kulturowa, społeczna i ekonomiczna rodzin, co pozwala ukazać inną lokację dziecka w rodzinie i społeczeństwie. Zaprezentowane dane wyraźnie pokazują, że jakość dzieciństwa ma ścisły związek z wydarzeniami w tym okresie życia i sytuacją rodziny. Dzieciństwo to codzienność dziecka, w której ono jest aktywne, działa, zaspokajając swoje potrzeby zależnie od indywidualnych i rodzinnych możliwości, pokonuje trudności, zмага się z przeciwnościami, ponosząc porażki i odnosząc sukcesy, przeżywając rozczarowania i satysfakcje.

Badania prowadzone po 2010 roku, na przykład przez M. Nyczaj-Draż (2015), K. Segiet (2011) i B. Smolińską-Theiss (2014), mają podobny ogląd badanych środowisk i dzieci, choć dotyczą różnych celów, prób i terenu. Nasuwa się jednak jeden wspólny wniosek, współcześnie znacznie poprawiła się sytuacja ekonomiczna rodzin, co ma przełożenie na wartość dodatnią jakości dzieciństwa w ogóle. Można dalej zauważyć, że nie ma znacznych różnic jakości dzieciństwa twórczych dzieci 7-9-letnich między środowiskami wielkomiejskim a miejskim. Znaczne różnice występują tylko między

środowiskiem miejskim a wiejskim, co potwierdza wnioski wyprowadzone w 2003 roku przez J. Uszyńska-Jarmoc.

Niezależnie od miejsca zamieszkania, środowiska lokalnego wartość dodatnia jakości dzieciństwa twórczych dzieci 7-9-letnich spoczywa w ciepłym, stabilnym, pełnym miłości domu, w którym dominuje zaufanie, dobroć, akceptacja, rozmowa, zrozumienie, radość, bezpieczeństwo. Dziecko w takim środowisku dostrzega uroki swojego dzieciństwa.

Dziecko jest w specjalnej sytuacji, ponieważ nie jest samodzielne, pozostaje w silnej relacji z rodzicami i jest od nich uzależnione. Dlatego dziecko samo nie konstruuje w pełni swojego dzieciństwa, to rodzic je kształtuje wraz z nim. Dla wielu badanych dzieci i ich rodziców dzieciństwo jest powszechne, interpretowane przez nich jako wspólne ich życie, ale bez troski, bezpieczne, aktywne i wypełnione miłością. Jak pokazują przeprowadzone przeze mnie badania, dzieci są otoczone dużą troską i opieką. Uczenie się, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, wspólnie spędzany czas wolny są ważnymi kategoriami podzielanymi przez rodziców i wokół nich koncentruje się ich wspólne życie. Co zaś potwierdzają dywagacje i badania prowadzone na innych próbach, w innym celu i innym terenie, na przykład: M. Nyczaj-Draż (2015), K. Segiet (2011), B. Smolińskiej-Theiss (2014). To rodzina stanowi źródło, na podstawie którego dzieci budują swoje biografie: i edukacyjną, i (przyszłościowo) zawodową. Rozwijają swoje zainteresowania i pasje według wpajanych wartości przez rodziców i ich oczekiwania. Dość specyficzne są rodzinne więzy, zobowiązania, interakcje, wynikające z przynależności do danej rodziny i czytelne tylko dla jej członków. Rodzice swoim dzieciom przekazują wartości kulturalne, społeczne, edukacyjne, ekonomiczne w celu inwestowania w ich przyszłość. Dzieci twórcze są wychowywane w poczuciu bezpieczeństwa i we względnym dostatku.

Dzieciństwo to też dla niektórych zmaganie się z trudami (np. finansowymi, edukacyjnymi), frustracjami, ale też z niezadowoleniem. To dzieciństwo w dużej mierze decyduje o kondycji i poczuciu własnej wartości dziecka. Można dostrzec, że miejsce zamieszkania nie decyduje o postrzeganiu swojego dzieciństwa przez dzieci. Aby dziecko było zadowolone ze swojego dzieciństwa, wystarczy mu pogodny, trwały, wypełniony miłością dom z obojgiem rodziców, którzy je akceptują i zapewniają wszystkie potrzeby. K. Segiet (2011) i B. Smolińska-Theiss (2016) w prowadzonych badaniach mówiły o podobnym dzieciństwie dzieci. Badane przeze mnie dzieci w swoich wypowiedziach mówiły o szczęśliwym dzieciństwie, zwracając uwagę na kochających rodziców i ciepły domu.

Całość przedstawionych rozważań teoretycznych i empirycznych upoważnia do wysunięcia postulatów dla praktyki wychowawczej rodziców. Pożądane wydaje się zorganizowanie warsztatów praktycznych dla matek i ojców, podczas których kształtowałyby w sposób aktywny umiejętności niezbędne dla rozwoju twórczości dziecka. Zasadne

wyduje się też zachęcanie ojców do aktywnego udziału w wychowaniu dziecka poprzez dawanie rozumnej swobody. Niezmiernie istotna jest też pedagogizacja rodziców na zebraniach w szkołach, co nauczyciele realizowali w latach 70.-90. XX wieku, ale dziś się bardzo rzadko spotyka.

W ramach prowadzonych badań próbowałam rozstrzygnąć jak najwięcej problemów związanych z rodziną jako tą, nadającą jakość dzieciństwa twórczych dzieci 7-9-letnich. Prowadzone przeze mnie studia, badania i rozważania nie wyczerpują całokształtu problematyki. Tak szeroki zakres badań przekracza możliwości jednego badacza. Istnieją jednak monografie, które koncentrują się tylko na jednym aspekcie życia rodzinnego (np. postawach lub stylach wychowania itp.), do których wcześniej już się odnosiłam.

Twórczość dziecka i jakość jego dzieciństwa jest zjawiskiem dwojako uwarunkowanym, tj. strukturalnie (w postaci potrzeb, zasobów, oczekiwań, wzorów, norm) i procesualno-funkcjonalnie (dzieciństwo jako proces konstruowany przez dziecko wraz z jego rodzicami). Należy je rozpatrywać w perspektywie wertykalnej (istotny jest zasób, potrzeby itp.) i horyzontalnie (uwzględniając przestrzeń kulturową, społeczną i ekonomiczną rodzin, społeczności lokalnej, terytorialnej i globalnej). Wskazuje to na kierunek dalszych rozważań teoretycznych i empirycznych. Złożoność jakości dzieciństwa i twórczości wymaga jeszcze dalszych inter- i multidyscyplinarnych eksploracji. Wśród wielu interesujących zadań zwracam uwagę na konieczność rozwiązania problemów, na przykład:

- Jaka jest jakość dzieciństwa twórczych i odtwórczych dzieci?
- Jakie znaczenie ma przedszkole, szkoła, grupa rówieśnicza, a także rodzina dla jakości dzieciństwa twórczych i odtwórczych dzieci?

Niniejsza rozprawa nie pretenduje do wszechstronnego i wieloaspektowego studium, traktującego o jakości dzieciństwa twórczych dzieci klas niższych. W moim zamyśle ma to być obraz zastanej sytuacji.

Istnieje jednak nadzieja, że prowadzone rozważania i badania wniosą pewien wkład w rozwój pedagogiki dziecka, pedagogiki społecznej, pedagogiki rodziny i pedagogiki twórczości. Zawarta w rozprawie analiza i interpretacja wyników badań i złożoność niniejszych zagadnień upoważnia do postulowania dalszych rozważań teoretycznych i empirycznych inter- i multidyscyplinarnych.

LITERATURA CYTOWANA

- Adamski F. (2002) *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków.
- Amabile T. (1992) *The Social Psychology of Creativity*, New York.
- Anderson S.A., Sabatelli R.M. (1990) *Differentiating differentiation and individuation: conceptual and operational challenges*, "American Journal of Family Therapy", 18(1).
- Anderson S.A., Sabatelli R.M. (1996) *Family Interaction: A Multigenerational Developmental Perspective*, Boston.
- Andrukowicz W. (1999) *Wokół fenomenu i istoty twórczości*, Warszawa.
- Aries E. (1995) *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk.
- Babbie E.R. (2003) *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa.
- Badora S., Czeredrecka B., Marzec D. (2001) *Rodzina i formy jej wspomagania*, Kraków.
- Balachowicz J. (2009) *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa.
- Balachowicz J. (2011) *Edukacja początkowa wobec potrzeb indywidualnego rozwoju dziecka*, [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Lublin.
- Bauman Z. (2000) *Globalizacja*, Warszawa.
- Baumrind D. (1966) *Effects of authoritative parental control on child behaviour*, "Child Development", 37(4).
- Baumrind D. (1971) *Current patterns of parental authority*, "Developmental Psychology" Monograph, 4(1 Pt. 2).
- Baumrind D. (1991) *The influence of parenting style on adolescent competence and substance*, "Journal of Early Adolescence", 11(1).
- Bates A., Baker S.M. (2000) *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, Gdańsk.
- Bednarek J. (2000) *Multimedia w działalności szkoleniowo-wychowawczej*, Warszawa.
- Bene E., Anthony J. (1993) *Podręcznik do testu stosunków rodzinnych*, Warszawa.
- Bera R. (2008) *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, Lublin.
- Berger P.L., Luckmann T. (1983) *Společne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa.
- Bernacka R. (2004) *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*, Lublin.
- Bertalanffy L. von. (1984) *Ogólna teoria systemów*, Warszawa.

- Bielan Z. (2004) *Zagrożenia i kryzysy współczesnej rodziny*, [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, red. A.W. Janke, Toruń.
- Bieluga K. (2003) *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*, Kraków.
- Biernat T. (2006) *Społeczno-kulturowe uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*, Toruń.
- Bigos K. (2010) *Tożsamość narracyjna w cyberprzestrzeni*, Warszawa.
- Bińczycka J. (red.) (2000) *Humanisci o prawach dziecka*, Kraków.
- Blair L. (2011) *Birth Order: What Your Position in the Family Really Tells You About Your Character*, London.
- Bobrowicz W. (red.) (2010) *...Sztuka/twórczość... edukacja... Współczesne problemy edukacji estetycznej i artystycznej*, Lublin.
- Bochniarz A. (2010) *Postawy rodzicielskie a funkcjonowanie społeczne jedynaków*, Lublin.
- Bogdanowicz M. (1992) *Leworęczność u dzieci*, Warszawa.
- Bonar J. (2008) *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Łódź.
- Borecka-Biernat D. (1992), *Rodzinne uwarunkowania zadaniowej i obronnej strategii radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych*, „Polskie Forum Psychologiczne”, t. 1, nr 2.
- Bradshaw J. (1994) *Zrozumieć rodzinę: Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, Warszawa.
- Brannon L. (2002) *Psychologia rodzaju*, Gdańsk.
- Braun-Gałkowska M. (1985) *Test rysunku rodziny: skrypt do wykładów z psychologii rodziny dla studentów psychologii KUL*, Lublin.
- Braun-Gałkowska M. (2016) *Rysunek projekcyjny*, Kraków.
- Brągiel J. (1990) *Wychowanie w rodzinie niepełnej*, Opole.
- Brągiel J. (1996) *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Opole.
- Brich A., Malim T. (2001) *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa.
- Bruner J. (1978) *Poza dostarczone informacje: Studia z psychologii poznawania*, Warszawa.
- Brühlmeier A. (2000) *Edukacja humanistyczna*, Kraków.
- Brühlmeier A. (2011) *Kształcenie człowieka: 27 kamyczków jednej mozaiki*, Kraków.
- Brühlhart M., Sbergami F. (2009) *Agglomeration and growth: Cross-country evidence*, “Journal of Urban Economics”, Vol. 65(1).
- Brzezińska A. (2000a) *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa.
- Brzezińska A. (2000b) *Psychologia rozwoju*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I: *Podstawy psychologii*, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk.
- Brzeziński J. (1997), *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa.
- Buckingham M. (2010) *Wykorzystaj swoje silne strony: Użyj dźwigni swojego talentu*, Warszawa.

- Burdett R., Rode P. (2007) *The Urban Age Project*, [w:] *The Endless City*, red. R. Burdett, D. Sudjic, London-New York.
- Camagni R., Capello R., Caragliu A. (2013) *One or infinite optimal city sizes? In search of an equilibrium size for cities*, "Annals of Regional Science", Vol. 51(2).
- Cameron K.S., Quinn R.E. (2006) *Diagnosing and Changing Organizational Culture*, San Francisco.
- Campbell E., Adams G.R., Dobson W.R. (1984) *Familial correlates of identity formation in late adolescence: A study of predictive utility of connectedness and individuality in family relations*, "Journal of Youth Adolescence", 13(6).
- Carr J. (1984) *Pomoc dziecku upośledzonemu*, Warszawa.
- Castells-Quintana D. (2017) *Malthus living in a slum: Urban concentration, infrastructure and economic growth*, "Journal of Urban Economics", Vol. 98.
- Cempel C. (2006) *Teoria i inżynieria systemów – zasady i zastosowania myślenia systemowego*, Radom.
- Chandler T. (1987) *Four thousand years of urban growth: An historical census*, Lewiston.
- Chodakowska M. (2009) *Razem damy sobie radę. W drodze do zintegrowanego społeczeństwa*, Lublin.
- Cibor R. (1993) *Poznanie dziecka jako element praktyki pedagogicznej*, [w:] *Sztuka bycia nauczycielem*, red. B. Dymara, Cieszyn.
- Cieślakowki J. (1967) *Wielka zabawa*, Wrocław.
- Cohen K. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Lawrence.
- Corman L. (1970), *Le test du dessin de famille*, Paris.
- Craft A. (2001) "Little c" *Creativity*, [w:] *Creativity in education*, red. A. Craft, B. Jeffrey, M. Liebling, London-New York.
- Creswell J.W. (2013) *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków.
- Cudak H. (2000) *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, Warszawa.
- Cudowska A. (1997) *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok.
- Cudowska A. (1999) *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów*, Białystok.
- Cudowska A. (2004) *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok.
- Cywińska M. (2017) *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*, Poznań.
- Czajkowski K. (1979) *Wychowanie do rekreacji*, Warszawa.
- Czerniewicz M. (1953), *Praca pozalekcyjna i pozaszkolna*, Warszawa.
- Damásio A. (2000) *Tajemnica świadomości: ciało i emocje współtworzą świadomość*, Warszawa.
- Daszykowska J. (2010) *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Kraków.
- Dąbrowski Z. (1966) *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Warszawa.

- Dąbrowski Z. (1964) *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, cz. 1, Olsztyn.
- Dej M. (red.) (2016) *Rozwój gospodarczy. Raport o stanie polskich miast 2016*, Kraków.
- Dobrołowicz W. (1995) *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa.
- Dobrołowicz W. (2006) *Psychologia wyższych procesów poznawczych*, Warszawa.
- Drabik L., Kubiak-Sokół A., Sobol E., Wiśniakowska L. (red.) (2009) *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Duda M. (red.) (2008) *Rodzina wobec zagrożeń*, Kraków.
- Dudzikowa M., Borawska T. (1999) *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, Poznań.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falberska K. (red.) (2013) *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2001.
- Duraj-Nowakowa K. (1992) *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków.
- Duranton G. (2015) *Growing through cities in developing countries*, "World Bank Research Observer", Vol. 30(1).
- Dutton D.G. (2001) *Przemoc w rodzinie*, Warszawa.
- Dyczewski L. (2002) *Przemoc w rodzinie*, Lublin.
- Dymara B. (red.) (1996) *Świat marzeń dziecka*, Kraków.
- Dymara B. (red.) (2010) *Dziecko w świecie marzeń*, Kraków.
- Dzierzgowska I., Wlazło S. (1997) *Mierzenie jakości pracy szkoły*, Warszawa-Radom.
- Erikson E.H. (2000) *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań.
- Erikson E.H. (2004) *Tożsamość a cykl życia*, Poznań.
- Faber A., Mazlish E. (1993) *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały – jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań.
- Falkowska E., Telusiewicz-Pacak A. (red.) (2013) *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Warszawa.
- Farson R. (1992) *Polityka dzieciństwa*, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, Kraków.
- Filipczuk H. (1981) *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*, Warszawa.
- Filipiak E. (2002) *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz.
- Filipiak E. (2012) *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Gdańsk.
- Forward S. (1993) *Toksyczni rodzice*, Warszawa.
- Frąckowiak T. (2005) *Pedagogika społeczna i praca socjalna w naukach o wychowaniu i edukacji*, „Auxilium Sociale”, nr 3/4.
- Frick S., Rodríguez-Pose A. (2017) *Big or small cities? On city size and economic growth*, „Growth and Change. A Journal of Urban and Regional Policy”, Vol. 49(1), March 2018.
- Fromm E. (1971) *O sztuce miłości*, Warszawa.
- Fromm E. (1975) *La mission de Sigmund Freud: une analyse de sa personnalité et de son influence* Paris.
- Frydrychowicz A. (1994) *Rysunek rodziny. Projekcyjna metoda badania stosunków rodzinnych*, Warszawa.

- Frysztański K. (1997) *Miasta metropolitarne i ich przedmieścia. Z problematyki socjologii miasta oraz badania nad rzeczywistością krakowską*, Kraków.
- Gara J. (2009) *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Warszawa.
- Gardner H. (1998) *Niepospolite umysły*, Warszawa.
- Gasiul H. (1993) *Oblicza „ja” w świetle wybranych koncepcji psychologicznych, pojęcie, rozwój, patologia*, Bydgoszcz.
- Gawda B. (2007) *Ekspresja pojęć afektywnych w narracjach osób z osobowością antyspołeczną*, Lublin.
- Geissler E.E. (1977) *Allgemeinbildung in einer freien Gesellschaft*, Düsseldorf.
- Ğęsicki J. (1999) *Jak nie zwariować w szkole*, Warszawa.
- Giddens A. (2010) *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa.
- Giza T. (1998) *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce.
- Giza-Poleszczuk A. (2005) *Rodzina a system społeczny: reprodukcja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Warszawa.
- Glaeser E.L. (2014) *A world of cities: The causes and consequences of urbanization in poorer countries*, "Journal of the European Economic Association", Vol. 12(5).
- Glaeser E.L., Kallal H.D., Scheinkman J.A., Shleifer A. (1992) *Growth in cities*, "Journal of Political Economy", Vol. 100(6).
- Gloton R., Clero C. (1988) *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa.
- Gnitecki J. (1999) *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań.
- Gnitecki J. (2003) *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Poznań.
- Goffman E. (1981) *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa.
- Góralski A. (red.) (1978) *Zadanie, metoda, rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia*, Warszawa.
- Górniewicz J. (1992) *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka. Porady dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa-Toruń.
- Górniewicz J. (1997) *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn.
- Gromkowska-Melosik A., Gmerek T. (2008) *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2016) *Problemy edukacyjne matematycznie uzdolnionych dzieci: Wyniki badań, wnioski i działanie naprawcze*, Warszawa.
- Guliford J.P. (1960) *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa.
- Guliford J.P. (1961) *Pomiar w psychologii*, Warszawa.
- Guliford J.P. (1978) *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa.
- Gurycka A. (1990) *Błąd w wychowaniu*, Warszawa.
- Guz S. (1987) *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, Lublin.

- Haager D., Klingner J.K. (2005) *Differentiating instruction in inclusive classrooms*, Columbus.
- Hall P. (1997) *The First Megacities Lecture*, Rotterdam.
- Harwas-Napierała B. (2006) *Komunikacja interpersonalna i jej kształtowanie jako istotny wymiar jakości życia rodziny*, [w:] *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, red. T. Rostowska, Łódź.
- Henderson J.V. (2003) *The urbanization process and economic growth: The so-what question*, "Journal of Economic Growth", 8(1).
- Hornowski B. (1982) *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*, Wrocław.
- Hornowski B. (1985) *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa.
- Hurelmanna K. (1994) *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Poznań.
- Hurlock E.B. (1985) *Rozwój dziecka*, Warszawa.
- Izdebska H. (1961) *Nasze dzieci i my: książka dla rodziców*, Warszawa.
- Izdebska H. (1988) *Szczęście dziecka*, Warszawa.
- Jachimiska M. (1997) *Scenariusze lekcji wychowawczych: Wg programu autorskiego „Życie skuteczniej”*, Wrocław.
- Jackowska E. (1980) *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa.
- Jakowicka M. (1974) *Przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego w procesie praktyk pedagogicznych*, Zielona Góra.
- Jakowicka M. (1979) *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Zielona Góra.
- Jakowicka M., Kujawiński J. (red.) (1989) *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, Zielona Góra.
- Jakowicka M., Stech K. (red.) (2000) *Pedagogiczne aspekty Paktów Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka: założenia i rzeczywistość*, Zielona Góra.
- Jakubaszek W. (2010) *Orientacje życiowe młodzieży: na przykładzie badań w Ośrodku Szkolenia i Wychowania Ochotniczych Hufców Pracy w Krakowie*, Kraków.
- Jałowiecki B., Szczepański M.S. (2002) *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa.
- Jankowska M. (2005) *Zarys psychologii*, Warszawa.
- Jankowska M., Ryś M. (red.) (2007) *W trosce o rodzinę: w poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*, Warszawa.
- Jarosz E. (2008) *Ochrona dziecka przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Katowice.
- Jarosz M. (red.) (1990) *Patologia życia rodzinnego*, Warszawa.
- Jarosz M. (2001) *Słownik wyrazów obcych*, Wrocław.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006) *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa.

- Jugowar B. (1982) *Wiek przedszkolny*, Warszawa.
- Kamiński A. (1960) *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Kamiński A. (1965) *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Wrocław.
- Kamiński A. (1975) *Funkcje pedagogiki społecznej: Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa.
- Kamiński A. (1978) *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa.
- Kargul J. (1997) *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Toruń.
- Karwowski M. (2009) *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*, Warszawa.
- Kata W. (2010) *Rodzina w procesie wychowania – rola rodziców w prawidłowej socjalizacji dzieci i młodzieży*, [w:] *Kultura pedagogiczna współczesnej rodziny*, red. J. Cichła, J. Herberger, B. Skwarek, Głogów.
- Kawecki I. (2004) *Wiedza praktyczna nauczyciela (studium etnograficzne)*, Kraków.
- Kawula S. (2000) *Pedagogika a kompleks i system nauk o wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3-4.
- Kawula S. (2006) *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Toruń.
- Kawula S., Brągiel J., Janek A.W. (2001, 2009) *Pedagogika rodziny*, Toruń.
- Key E. (1900, 2015) *Stulecie dziecka*, Warszawa.
- Kieniewicz-Górska J. (2002) *Fantazjowanie*, [w:] *Encyklopedia: Rodzice i dziecko*, red. M. Pawlus, Bielsko-Biała.
- Kirenko J. (2007) *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Lublin.
- Klir G.J. (red.) (1976) *Ogólna teoria systemów. Tendencje rozwojowe*, Warszawa.
- Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (red.) (2009) *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskurs, problemy, rozwiązania*, Warszawa.
- Kofta M. (1989) *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*, [w:] *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, cz. 1: *Wychowanek jako podmiot działań*, red. M. Kofta, Warszawa.
- Kohnstamm R. (1989) *Praktyczna psychologia dziecka: wprowadzenie dla rodziców, wychowawców, nauczycieli*, Warszawa.
- Komar W. (1988) *Wyzwolenie wychowania – droga do pedagogiki humanistycznej (między ryzykiem błędów a potrzebą przełomu)*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6.
- Konarzewski K. (1987) *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa.
- Konarzewski K. (2000) *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa.
- Konecki K. (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych: Teoria ugruntowana*, Warszawa.
- Korczak J. (1958) *Jak kochać dziecko*, Warszawa.
- Kotarbiński T. (1957) *Sprawność i błąd: Z myślą o dobrej robocie nauczyciela*, Warszawa.
- Kowalik-Olubińska M. (1996) *Podmiotowość dziecka w wychowaniu przedszkolnym*, „Wychowanie na co Dzień”, nr 6.
- Kowalski S. (1998) *Struktura społeczna rodziny*, „Wiedza i Życie”, nr 3.

- Kozarzewski P. (2005) *Strategie przetrwania i rozwoju gospodarstw domowych*, [w:] *Wygrani i przegrani polskiej transformacji*, red. M. Jarosz, Warszawa.
- Kozielecki J. (1987) *Koncepcja transgresyjna człowieka: Analiza psychologiczna*, Warszawa.
- Kozielecki J. (1996) *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa.
- Kozielecki J., (1997) *Transgresja i kultura*, Warszawa.
- Kozielecki J. (2000) *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa.
- Kozłowska A. (1991) *O trudnościach w wychowywaniu dziecka*, Warszawa.
- Koźmiński A.K. (1976) *Analiza systemowa organizacji*, Warszawa.
- Krajewska A. (2004) *Jakość kształcenia akademickiego – ujęcie pedagogiczne*, Białystok.
- Krasnodębska A. (1997) *Orientacje aksjologiczne młodzieży akademickiej: z badań nad studentami uczelni opolskich*, Opole.
- Krasoń K. (2005) *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego: kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice.
- Krasoń K. (2013) *Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu: integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*, Kraków.
- Krasoń K., Konieczna-Nowak L. (2016) *Sztuka – terapia – poznanie: W stronę podejścia indywidualizującego w badaniach muzykoterapeutycznych*, Warszawa.
- Krasoń K., Łączyk M. (red.) (2009) *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna*, Katowice.
- Kruszewski K. (red.) (2002) *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa.
- Kubicka D. (2003) *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Kraków.
- Kubinowski D. (2011) *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*, Lublin.
- Kuczkowski S. (1991) *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*, Kraków.
- Kujawiński J. (2010) *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań.
- Kujawski J. (2001) *Twórczość metodyczna nauczyciela*, Poznań.
- Kukułowicz T. (red.) (1984) *Z badań nad rodziną*, Lublin.
- Kupisiewicz C. (1972) *Niepowodzenia dydaktyczne*, Warszawa.
- Kupisiewicz C. (2002) *Dydaktyka ogólna*, Warszawa.
- Kupisiewicz C. (2005) *Podstawy dydaktyki*, Warszawa.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009) *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Kuryś-Sznyceł K. (2010) *Urodzenie pierwszego dziecka jako wydarzenie krytyczne w życiu kobiet i mężczyzn*, Kraków.
- Kurzynowski A. (1995) *Rodzina w okresie transformacji ustrojowej*, Warszawa.
- Kwak A. (2005) *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa.
- Kwiatkowski S. (2000) *Przedsiębiorczość intelektualna*, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2000) *Trop – ślad – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań-Olsztyn.
- Kwieciński Z. (2002) *Wykluczenie*, Toruń.

- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) (2003) *Pedagogika. Podręcznik akademicki 1*, Warszawa.
- Lalak D., Pilch T. (1999) *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa.
- Lam W. (1949) *Jak rozwijać twórczość malarzką*, Warszawa.
- Laszlo E. (1978) *Systemowy obraz świata*, Warszawa.
- Lelonek M. (2006) *Proces poznawania i rozumienia świata przez uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Pabianice.
- Lepalczyk I., Pilch T. (1995) *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa.
- Lewis D. (1988) *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa.
- Lewowicki T. (1977) *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa.
- Lewowicki T. (1988) *Czynniki różnicujące szanse edukacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Czynniki różnicujące szanse edukacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym*, red. H. Moroz, Katowice.
- Limont W. (1994) *Synektyka a zdolności twórcze: eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Toruń.
- Limont W. (1996) *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Toruń.
- Limont W. (red.) (2005) *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Kraków.
- Limont W. (2010) *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk.
- Łaciak B. (2013) *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian*, Warszawa.
- Łaszczuk J. i in. (2012) *Treningi twórczości z komputerem*, Warszawa.
- Łobocki M. (1975) *Współdziałanie uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, Warszawa.
- Łobocki M. (red.) (1994) *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, Lublin.
- Łobocki M. (2005) *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków.
- Łobocki M. (2011), *Metody i techniki badawcze*, Kraków.
- Łuczyński A. (2008) *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych*, Lublin.
- Łukasiewicz-Wieleba J., Baum A. (2013) *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*, Warszawa.
- Maccoby E.E. (1992) *The role of parents in the socialization of children: An historical overview*, "Developmental Psychology", Vol. 28, No. 6.
- Maciarz A. (1991) *Sieroctwo duchowe dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6.
- Maciaszkowa J. (1975) *Nagroda i kara w wychowaniu dziecka*, Warszawa.
- Maciaszkowa J. (1980) *O współżyciu w rodzinie*, Łódź.
- Madalińska-Michalak J. (2013) *Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi*, Łódź.
- Magda M. (1999) *Twórcze postawy nauczycieli akademickich*, [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków.

- Magda M. (2002a) *Integracja w autorskich programach edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, red. J. Jakóbcowski, A. Jakubowicz-Bryx, Bydgoszcz.
- Magda M. (2002b) *Kompetencje nauczyciela w jego rozwoju zawodowym*, [w:] *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela*, red. A. Zduniak, Z. Dziemianko, Poznań-Warszawa.
- Magda M. (2002c) *Kompetencje nauczycieli do tworzenia autorskich programów nauczania podstawą ich samodzielności i aktywności*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 18.
- Magda M. (2002d) *Kreatywne rozwiązywanie problemów zawodowych*, [w:] *Problemy edukacyjne przygotowania i doskonalenia zawodowego pracowników*, red. S.D. Frejman, B. Pietrullewicz, Zielona Góra.
- Magda M. (2003a) *Analiza „Programu wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku klas 1-3” Jadwigi Hanisz*, „Nauczycie i Szkoła”, nr 1-2.
- Magda-Adamowicz M. (2003b) *Odwaga nauczycieli do pedagogicznego tworzenia*, [w:] *Pytania o edukację*, red. D. Waloszek, Zielona Góra.
- Magda-Adamowicz M. (2003c) *Zachowania twórcze i odtwórcze studentów pedagogiki*, [w:] *Młodziż polska w nowym ładzie społecznym*, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, E. Papiór, Zielona Góra.
- Magda-Adamowicz M. (2003d) *Wymiary twórczości pedagogicznej*, [w:] red. E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrkowski, *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, Poznań.
- Magda-Adamowicz M. (2004) *Modernizowanie edukacji wczesnoszkolnej: Wybrane próby*, Zielona Góra.
- Magda-Adamowicz M. (2005a) *Twórcze kształcenie. Utopia czy rzeczywistość*, „Dydaktyka Literatury”, t. XXV, Zielona Góra.
- Magda-Adamowicz M. (red.) (2005b) *Twórczość dzieci wczesnej edukacji*, Legnica.
- Magda-Adamowicz M. (2007) *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III*, Zielona Góra.
- Magda-Adamowicz M. (2009a) *Aktualność i aplikacja teorii systemów w pedagogice twórczości*, [w:] *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna*, red. K. Krasoń, M. Łączyk, Katowice.
- Magda-Adamowicz M. (2009b) *Integration in the proprietary curriculum called “Educational curriculum for the first stage of education in 6-year primary school (Year 0-3)”*, [w:] *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*, red. J. Kancír, V. Zelová, Prešov.
- Magda-Adamowicz M. (2009c) *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Zielona Góra.
- Magda-Adamowicz M. (2010a) *Marzenia 6-latków z rodzin miejskich*, [w:] *Primární a pre-primární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu*, red. A. Nelesovská, Olomouc.
- Magda-Adamowicz M. (2010b) *Systemowa interpretacja twórczości pedagogicznej nauczyciela*, [w:] *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, red. M. Kaliszewska, B. Klasińska, Kielce.

- Magda-Adamowicz M. (2010c) *Twórczy nauczyciele i twórczy uczniowie*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova, Zielona Góra.
- Magda-Adamowicz M. (2010d) *Uwarunkowania efektywności pracy pedagogicznej nauczyciela*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz-Konin.
- Magda-Adamowicz M. (2010e) *Vyzkum pedagogicke' tvornosti ucitete pomoci dotazniku tvorciho chovani (KANH)*, [w:] *Pedagogicka evaluace*, red. M. Guberova, O. Knejzlikova, Ostrava.
- Magda-Adamowicz M. (2011a) *Struktura rodziny a twórczość dzieci*, [w:] *Wokół problematyki zdolności*, t. I, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Warszawa.
- Magda-Adamowicz M. (red.) (2011b) *Twórczy pedagogicznie nauczyciele klas młodszych: obszary i panorama problematyki*, Gniezno.
- Magda-Adamowicz M. (2012a) *Marzenia pięcioletnich dzieci z rodzin o ubogim statusie społeczno-ekonomicznym*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3(48).
- Magda-Adamowicz M. (2012b) *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Toruń.
- Magda-Adamowicz M. (2012c) *Twórcze zabawy dzieci*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 2(52).
- Magda-Adamowicz M. (2013) *Children's creativity in a systemic perspective*, Toruń.
- Magda-Adamowicz M. (2017) *Style pracy nauczyciela w edukacji dziecka*, [w:] *Edukacja małego dziecka*, t. XI: *Nauczyciel i dziecko w dobie kryzysu edukacji*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosture, Cieszyn-Kraków.
- Magda-Adamowicz M. (2018) *Indywidualizacja – niedoceniony obszar edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *(Nie)codziennosc indywidualizacji w przestrzeni wczesnoszkolnej*. *INNY w ławce szkolnej*, t. II, red. M. Magda-Adamowicz, Toruń.
- Magda-Adamowicz M. (w druku) *Twórcze zabawy przedszkolaków*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”.
- Magda-Adamowicz M., Paszenda I. (2011) *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Toruń.
- Malikowski M. (1989) *Rzeszów: awans i aspiracje: Socjologiczne zwierciadło miasta*, Rzeszów.
- Marciniak T. (1976) *Problemy wychowania plastycznego*, Warszawa.
- Markus H., Wurf, E. (1987) *The dynamic self-concept: A social-psychological perspective*, „Annual Review of Psychology”, 38.
- Markowski T., Marszał T. (2006) *Metropolie, obszary metropolitalne, metropolizacja: problemy i pojęcia podstawowe*, Warszawa.
- Marody M. i in. (red.) (2002) *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004) *Przemiany więzi społecznych: Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa.
- Maruszewski T. (2001) *Psychologia poznania*, Gdańsk.

- Marynowicz-Hetka E. (2006) *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, Warszawa.
- Marzec-Holka K. (2015) *Kapitał społeczny a wspólnoty wiejskie w obronie „małych szkół”: przykład województwa kujawsko-pomorskiego*, Bydgoszcz.
- Maslow A.H. (1968) *Toward a Psychology of Being*, New York.
- Maslow A.H. (1997) *Twórczość u osób samoaktualizujących się*, [w:] *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Antologia tekstów do psychopedagogiki twórczości*, wybór i oprac. K.J. Szmidt, Warszawa.
- Maslow A.H. (2014) *Motywacja i osobowość*, Warszawa.
- Mastalski J. (2002) *Zarys teorii wychowania*, Kraków.
- Mastalski J. (2006) *Chrześcijanin wobec agresji w rodzinie: perspektywa pedagogiczna*, Kraków.
- Mastalski J. (2007) *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków.
- Maszke W. (2008) *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów.
- Matczak A. (1992) *Z badań nad różnicami indywidualnymi w zakresie zdolności* [w:] *Różnice indywidualne: możliwości i preferencje*, red. J. Strelau, W. Ciarkowska, E. Nęcka, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Matczak A. (1994) *Diagnoza intelektu*, Warszawa.
- Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J. (1998) *Rysunkowy test Twórczego Myślenia TCT-DP K.K. Urbana i H.G. Jellena*, Warszawa.
- Matyjas B. (2008) *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa.
- Matyjas B. (2013) *Lokalna i globalna przestrzeń życia dzieci i młodzieży w środowisku wiejskim*, „Kultura – Historia – Globalizacja”, nr 13.
- Mazur J. (2002) *Przemoc w rodzinie*, Warszawa.
- Mazur M. (1976) *Cybernetyka i charakter*, Warszawa.
- Mazurkiewicz E. (1974) *Planowanie pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, Warszawa.
- Mazurkiewicz G. (2012) *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków.
- Mądrzycki T. (1996) *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany: nowe podejście*, Gdańsk.
- Melo P.C., Graham D.J., Noland R.B. (2009) *A meta-analysis of estimates of urban agglomeration economies*, “Regional Science and Urban Economics”, Vol. 39(3).
- Melosik Z. (1995) *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań.
- Melosik Z. (2013) *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków.
- Mendecka G. (2003) *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Częstochowa.
- Michalski J. (2013) *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela*, Warszawa.
- Mieszalski S. (1997) *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa.
- Mikulski K., Wijaczka J. (2012) *Historia powszechna: wiek XVI-XVIII*, Warszawa.

- Mizerek H. (2012) *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków.
- Mizerek H. (2017) *Ewaluacja edukacyjna. Interdyscyplinarne dialogi i konfrontacje*, Kraków.
- Mleczek F.W. (1997) *Wieża polska i przyszłość Europy*, Warszawa.
- Moir A., Jessel D. (1993) *Płeć mózgu*, Warszawa.
- Muchacka B. (red.) (2008) *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, Kraków.
- Muszyńska Ł. (1975) *Rodzice i nauczyciele*, Warszawa.
- Muszyński W. (red.) (2008) „*Cudne manowce?*”: *kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie*, Toruń.
- Nalaskowski A. (1994) *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, Kraków.
- Nalaskowski A. (1998) *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa.
- Napora E., Kozerska A. (2010) *Styl wychowania i komunikacji w percepcji młodzieży wychowywanej przez samotne matki*, „*Studia Psychologia UKSW*”, nr 10.
- Neverly I. (1986) *O marzeniach, o silnej woli*, [w:] *Uparty chłopiec*, red. J. Korczak, Warszawa.
- Nęcka E. (2001) *Psychologia twórczości*, Gdańsk.
- Nikitorowicz J. (1992) *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostocczyzny*, Białystok.
- Nowaczyk C. (1995) *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Jelenia Góra.
- Nowak A. (1998) *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków.
- Nowak M. (2008) *Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin.
- Nowak-Dziemianowicz M. (1997) *Małżeństwo wobec rozvodu*, Warszawa.
- Nyczaj-Drąg M. (2015) *Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej*, Zielona Góra.
- Obuchowski K. (1985) *Adaptacja twórcza*, Warszawa.
- Obuchowski K. (1987) *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa.
- Obuchowski K. (2004) *Kody umysłu i emocje*, Łódź.
- Ogrodzka-Mazur E. (2007) *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice.
- Okoń W. (2007) *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Oleszkowicz A. (2006) *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania, formy, skutki*, Warszawa.
- Osik-Chudowolska D. (2000) *Rodzina w procesie socjalizacji dzieci niewidomych*, Lublin.
- Ossowski S. (2000) *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa.
- Ostrowska A. (2015) *Orientacje życiowe twórczych i odtwórczych gimnazjalistów w kontekście wybranych warunków społecznych ich rodzin*, niepublik. rozprawa doktorska napisana pod kier. M. Magda-Adamowicz, Uniwersytet Zielonogórski.

- Pachociński R. (1997) *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach pedagogicznych*, „Edukacja – Studia, Badania, Innowacje”, nr 3.
- Palak Z. (red.) (2006) *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*, Lublin.
- Palka S. (1977) *Praca badawcza w procesie kształcenia*, Kraków.
- Palka S. (2003) *Pedagogika w stanie tworzenia: kontynuacje*, Kraków.
- Palka S. (2018) *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Kraków.
- Pankowska D. (2005) *Wychowanie a role płciowe*, Lublin.
- Parczewska T. (2012) *Doświadczanie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Lublin.
- Parker J., Stimpson J. (2003) *Rodzeństwo – rywalizacja i miłość: wszystko, co powinni wiedzieć rodzice braci i sióstr*, Poznań.
- Pawłowski K.K. (1971) *Narodziny miasta nowoczesnego*, [w:] *Sztuka 2 połowy XIX wieku. Materiały Sesji Stowarzyszenia Krytyków Sztuki*, Łódź.
- Pecyna M.B. (1998) *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*, Warszawa.
- Piaget J. (1992) *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa.
- Pielka H. (red.) (1991) *Społeczne problemy współczesnej rodziny polskiej a wychowanie*, Słupsk.
- Pielkova J.A. (1988) *Rodzicielskie troski*, Warszawa.
- Pietrasieński Z. (1969) *Myślenie twórcze*, Warszawa.
- Pięta J. (2008) *Pedagogika czasu wolnego*, Warszawa.
- Pilch T. (1995) *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.
- Pilch T. (1996) *Człowiek dorosły w scenariuszu życia rodzinnego*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, Warszawa.
- Piłat Z. (1998) *Rodzina ważnym środowiskiem wychowawczym*, Warszawa.
- Piotrowski E. (2008) *Różnice indywidualne jako podstawa procesu indywidualizacji edukacji szkolnej*, [w:] *Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, red. J. Grzesiak, „Ewaluacja i innowacje w edukacji”, Kalisz-Konin.
- Plisiecki J. (red.) (2001) *Sztuka jako wyzwanie edukacyjne*, Lublin.
- Płopa M. (2003) *Rozwój i znaczenie bliskich więzi w życiu człowieka*, [w:] *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, red. B. Wojciszke, M. Płopa, Kraków.
- Płopa M. (red.) (2005a) *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia: zagrożenia i wyzwania*, t. I, Elbląg.
- Płopa M. (2005b) *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków.
- Popek S. (1984) *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, Warszawa.
- Popek S. (red.) (1985) *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Popek S. (red.) (1988a) *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Popek S. (1988b) *Twórczość, zdolności, wychowanie*, Lublin.

- Popek S. (1990, 2000) *Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)*, Lublin.
- Popek S. (red.) (1996) *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, Lublin.
- Popek S. (2003) *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin.
- Popek S. (red.) (2004) *Twórczość w teorii i praktyce*, Lublin.
- Popek S. (2010a) *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Lublin.
- Popek S. (2010b) *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków.
- Popek S., Bernacka R.E., Domański C.W., Gawda B., Turska D., Zawadzka A.M. (red.) (2009) *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Lublin.
- Popielski K. (red.) (1996) *Człowiek, wartości, sens: Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*, Lublin.
- Popławska A. (2010) *Podmiotowość ucznia – dekalog uwarunkowań*, [w:] *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, red. A. Karpińska, Białystok.
- Porębska M. (1983) *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*, Warszawa.
- Pospiszyl K. (1980) *Ojciec a rozwój dziecka*, Warszawa.
- Pospiszyl K. (1986) *O miłości ojcowskiej*, Warszawa.
- Pospiszyl K. (2007) *Ojciec a wychowanie dziecka*, Warszawa.
- Praszkier R. (red.) (1988) *Mity i rzeczywistość terapii rodzin*, Warszawa.
- Preuss-Kuchta L. (1996) *Indywidualizacja w praktyce dydaktycznej*, Słupsk.
- Proctor T. (2003) *Twórcze rozwiązywanie problemów. Podręcznik dla menedżerów*, Gdańsk.
- Prokopiuk W. (1989) *Edukacja ustawiczna a rola nauczyciela*, Białystok.
- Przeclawska A., Theiss W. (1999) *Pedagogika społeczna: pytania o XXI wiek: pamięci profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M. (2004) *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarza G. (1992) *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (2002) *Psychologia wychowawcza*, t. I-II, Warszawa.
- Pytkowski W. (1981) *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, Warszawa.
- Radlińska H. (1961) *Pedagogika społeczna*, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Radochoński W. (1984) *Psychoterapia rodzinna w ujęciu systemowym*, Rzeszów.
- Radziewicz-Winnicki A. (red.) (1992) *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*, Katowice.
- Radziewicz-Winnicki A. (red.) (1995b) *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*, Katowice.
- Radziewicz-Winnicki A. (red.) (1999) *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, t. I, Katowice.
- Radziewicz-Winnicki A. (2008) *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa.

- Radziewicz-Winnicki A., Roter A. (2004) *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-educacyjnego*, Katowice.
- Raport o stanie wielkich miast Polski*, Warszawa 2007.
- Rembowski J. (1975) *Jedynactwo dzieci w domu i w szkole*, Warszawa.
- Rembowski J. (1979) *Rodzina jako system powiązań*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa.
- Rembowski J. (1986) *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa.
- Reykowski J. (red.) (1976) *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Warszawa.
- Richardson R.W. (2001) *Najstarsze, średnie, najmłodsze. Jak kolejność narodzin wpływa na twój charakter*, Gdańsk.
- Rodriguez N. (2011) *Co nam mówią rysunki dzieci*, Kielce
- Roe A., Simpson G.G. (red.) (1958) *Behavior and evolution*, New Haven.
- Rogers C. (2014) *O stawianiu się człowiekiem*, Poznań.
- Rogoll R. (2010) *Aby być sobą: Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa.
- Rogulska B. (2000) *Rodzina polska – wzory i wartości*, Warszawa.
- Rosset E. (1986) *Rozwód*, Warszawa.
- Rostowska T. (1995) *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, Łódź.
- Rubacha K. (2008) *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa.
- Rybicki P. (1972) *Spółczesność miejskie*, Warszawa.
- Rylke H. (1984) *Drugi program w szkole. Rola osobistego wymiaru w pracy nauczyciela*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Ryś M. (2001) *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Warszawa.
- Sakowicz T. (2006) *Dysfunkcyjność rodziny a resocjalizacja. (Wybrane teksty z socjologii rodziny i resocjalizacji)*, Kraków.
- Satir V. (2000) *Terapia rodziny*, Gdańsk.
- Schaffer R.H. (2006) *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków.
- Segiet K. (2011) *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Poznań.
- Sękowski A.E. (2001) *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin.
- Sharma U.J., Sharma N., Yadawa A. (2011) *Parental styles and depression among adolescents*, “Journal of the Indian Academy of Applied Psychology”, 57(1).
- Siek S. (1983) *Wybrane metody badania osobowości*, Warszawa.
- Sigma R.M. (2011) *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły gimnazjalnej*, Kraków.
- Sikora D. (2010) *Nagroda i kara w wychowaniu rodzinnym a sytuacja szkolna uczniów gimnazjum*, Lublin.
- Sikorska-Michalak A., Wojniłko O. (red.) (1998) *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. II, Warszawa.

- Silverman D. (2009) *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interpretacji*, Warszawa.
- Singer L.J., *Marzenia dziecinne*, Warszawa 1980.
- Skorny Z. (1987) *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Skrzetuska E. (2011) *Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej, indywidualizacja, socjalizacja, integracja*, red. E. Skrzetuska, Lublin.
- Słodczyk J. (red.) (2002) *Demograficzne i społeczne aspekty rozwoju miast*, Opole.
- Smolińska-Theiss B. (1993) *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. (2008) *Lepiej urodzeni, lepiej wykształceni*, [w:] *Wychowanie, pojęcie, konteksty*, t. IV: *Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk.
- Smolińska-Theiss B. (2014) *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa.
- Sobol E. (red.) (1995) *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Soczyńska G. (1998) *Rodzina jako podmiot wychowania*, Lublin.
- Soja E.W., Kanai M. (2007) *The urbanization of the world*, [w:] *The Endless City*, red. R. Burdett, D. Sudjic, London-New York.
- Sołowiej J. (1983) *Rodzinne uwarunkowania twórczości dzieci i młodzieży*, Gdańsk.
- Stasiakiewicz M. (1999) *Twórczość i interakcje*, Poznań.
- Staś-Romanowska M. (red.) (1995) *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Warszawa-Wrocław.
- Stawinoga R. (2007) *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*, Lublin.
- Sternberg R.J. (red.) (1999) *Handbook of Creativity*, Cambridge.
- Strelau J. (red.) (2000) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, Gdańsk.
- Strelau J. (2006) *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa.
- Strzałecki A. (1969) *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Warszawa.
- Strzałecki A. (1989) *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcia prakseologiczne*, Wrocław.
- Suchodolski B. (1979) *Kształt życia*, Warszawa.
- Suchodolski B. (1983) *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa.
- Suchodolski B. (1987) *Twórczość – rzeczywistość, nadzieje, wątpliwości*, [w:] *Wychowanie i strategia życia*, red. B. Suchodolski, Warszawa.
- Sujak E. (1998) *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków.
- Surzykiewicz J. (2011) *Przestrzenno-społeczna orientacja w pedagogice społecznej i pracy socjalnej (wybrane koncepcje i doświadczenia)*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3/4.
- Stasiakiewicz M. (1999) *Twórczość i interakcja*, Poznań.
- Szczepański J. (1972) *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa.
- Szczepański J. (1988) *O indywidualności*, Warszawa.
- Szczepański J. (1989) *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa.

- Szczepska-Pustkowska M. (2009) *Kategorie dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepańska-Pustkowska, Warszawa.
- Szewczuk W. (red.) (1998) *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
- Szlosek F. (1999) *Metoda przypadków i metoda sytuacyjna w kształceniu zawodowym*, Warszawa.
- Szmidt K.J. (1997) *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Antologia tekstów do psychopedagogiki twórczości*, Warszawa.
- Szmidt K.J. (2001) *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź.
- Szmidt K.J. (2007) *Pedagogika twórczości*, Gdańsk.
- Szmidt K.J., Piotrowski K.T. (2002) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Kraków.
- Szmiągalska B. (2002) *Marzenia senne dzieci*, Wrocław.
- Szmatka P. (1988) *Małe struktury społeczne*, Warszawa.
- Sztumski J. (2005) *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice.
- Szuścik U. (1999) *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*, Cieszyń.
- Szymański M.S. (1987) *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa.
- Szymański M.J. (2014) *Praca jako wartość społeczna i edukacyjna*, Warszawa.
- Szymczak M. (1982) *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Śliwerski B. (2007) *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk.
- Śliwerski B. (2009) *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa.
- Tanaś M. i in. (2017) *Nastolatki 3.0: raport z badania*, Warszawa.
- Taraszkiewicz M., Redlisiak G., Bednarkowa W., Taraszkiewicz Z. (2009) *Jak wspierać dziecko w nauce. Niezbędnik aktywnego rodzica*, Warszawa.
- Tatarkiewicz W. (1982) *Dzieje sześciu pojęć: Sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycia estetyczne*, Warszawa.
- Theiss W. (1992) *Dzieci syberyjskie: Dzieje polskich dzieci repatriowanych z Syberii i Mandżurii w latach 1919-1923*, Warszawa.
- Theiss W. (1996) *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa.
- Theiss W. (red.) (2001) *Mała ojczyzna: kultura, edukacja, rozwój lokalny*, Warszawa.
- Tomaszewski T. (red.) (1979) *Psychologia*, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1984) *Wstęp do psychologii*, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1998) *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa.
- Tomlinson C.A., Demirsky A.S. (2000) *Leadership for Differentiating Schools & Classrooms*, Alexandria.
- Torrance E.P. (2003) *Reflections in emerging insights on the educational psychology of creativity*, [w:] *The educational psychology of creativity*, red. J.C. Houtz, Cresskill.

- Trempała E. (1997) *Panorama pedagogiki społecznej*, Bydgoszcz.
- Trempała J. (red.) (2011) *Psychologia rozwoju człowieka: podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Trojanowska-Kaczmarek A. (1971) *Dziecko i twórczość*, Wrocław.
- Tuohy D. (2002) *Dusza szkoły: o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa.
- Turner J.H. (1998) *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań.
- Tyszcza Z. (1979) *Socjologia rodziny*, Warszawa.
- Tyszcza Z. (2001) *Relacja „rodzina – społeczeństwo globalne” w okresie transformacji*, [w:] *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Warszawa.
- Tyszcza Z. (2003) *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań.
- Tyszcza Z. (2004) *Przedmiot i metodologia pedagogiki rodziny. Sugestie z punktu widzenia poznańskiej szkoły socjologicznych badań nad rodziną*, [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, red. A.W. Janke, Toruń.
- Tyszkowa M. (1991) *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003) *Twórcza aktywność dziecka: teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*, Białystok.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007) *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. (2004) *Psychologia dziecka*, Warszawa.
- Walczak M. (1994) *Wychowanie do czasu wolnego*, Zielona Góra.
- Wallis A. (1967) *Socjologia wielkiego miasta*, Warszawa.
- Weber S. (2007) *Dziecko leworęczne. Pokonaj uprzedzenia*, Warszawa.
- Węclawowicz G., Łotocka M., Baucz A. (2010) *Rozwój miast w Polsce*, Warszawa.
- Wiącek G. (2012) *Zróżnicowanie relacji rodzinnych uczniów klas integracyjnych z uwagi na płeć i staż szkolny dziecka*, [w:] *Studia z psychologii*, red. O. Gorbaniuk, B. Kostrubiec-Wojtachnio, D. Musiał, M.M. Wiechetek, Lublin.
- Wiechnik I. (1996) *Intelektualne i kreatywne aspekty zdolności do uczenia się*, Lublin.
- Wilk J. (2002) *Pedagogika rodziny*, Kraków.
- Wilkin J., Nurzyńska I. (2016) *Polska wieś 2016. Raport o stanie wsi*, Warszawa.
- Winnicott D.W. (1993) *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*, London.
- Wlazło S. (1997) *Wewnętrzne mierzenie jakości pracy szkoły*, Radom.
- Wojciszke B. (2002) *Człowiek wśród ludzi*, Warszawa.
- Wroczyński R. (1974) *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- Wysocka E. (2010) *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*, Katowice.
- Zaczyński W. (2000) *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa.
- Zaręba E. (1998) *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków.
- Zborowski J. (1986) *Rozwijanie twórczej aktywności dzieci*, Warszawa.
- Zieliński R., Korzeniowski K., Daniecki W. (1983) *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław.

- Ziemska M. (1973) *Postawy rodzicielskie*, Warszawa.
- Ziemska M. (1979a) *Rodzina a osobowość*, Warszawa.
- Ziemska M. (1979b) *Rodzina i dziecko*, Warszawa.
- Ziemska M. (1982) *Kwestionariusz dla rodziny do badania postaw rodzicielskich*, Warszawa.
- Ziemska M. (red.) (2001) *Rodzina współczesna*, Warszawa.
- Żardecki W. (2012) *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*, Lublin.
- Żebrowska M. (1986) *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Żuk T. (1986) *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Poznań.
- Żukowska A. (2013) *Edukacyjny i terapeutyczny aspekt sztuki*, Lublin.

Netografia

- Dzieci recesji. Wpływ kryzysu gospodarczego na warunki i jakość życia dzieci w krajach wysokorozwiniętych*, UNICEF Office of Research, Warszawa 2014, <https://www.unicef.pl/content/download/14489/133943/file/Dzieci+recesji+-+Raport+UNICEF.pdf>.
- Równe szanse dla dzieci. Nierówności w zakresie warunków i jakości życia dzieci w krajach bogatych*, UNICEF Office of Research, Warszawa 2016, <https://www.unicef.pl/Co-robimy/Publikacje/Raport-UNICEF-Rowne-szanse-dla-dzieci.-Nierownosci-w-zakresie-warunkow-i-jakosci-zycia-dzieci-w-krajach-bogatych>.
- Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych. Analiza porównawcza*. UNICEF Office of Research, Warszawa 2013, <https://www.unicef.pl/Co-robimy/Publikacje/Warunki-i-jakosc-zycia-dzieci-w-krajach-rozwinietych>.
- W trosce o przyszłe pokolenia dzieci w krajach bogatych w kontekście Celów Zrównoważonego Rozwoju*, UNICEF Office of Research, Warszawa 2017, https://www.unicef.pl/content/download/17164/150390/file/W%20trosce%20o%20przysz%C5%82e%20pokolenia_IRC14.pdf.

Childhood quality of creative 7-9 year-old children in a familial and local perspective

In spite of rapid civilizational changes, we still typically visualise and characterise childhood as a period of carefree fun, peace and love. However, our children have come to live in a complex, constantly changing social reality that poses higher quality requirements. Contemporary children must confront many and various difficulties relatively early in life. They very promptly are confronted with excessive quantities of material goods, which forces them to make choices, determines their desire to match their peers, promotes rivalry based on material status and pushes them into competitive attitudes, all of which is related to consumerist lifestyles. This is accompanied by the pressure exerted by parents who want to make their child the best pupil and person. Thus, children must adapt to social and family conditions, being at the same time independent, active, reflective and fulfilling parental expectations.

The post-modernity of the 21st century lets a multitude of discourses, diverse paradigms, different perceptions and interpretations of the world, excessive and often contradictory information into children's lives, at the same time failing to provide a universal set of values (Melosik, 1995, 2013). This ambiguity and vagueness may create a sense of uncertainty, danger and confusion. This type of pluralism and socio-cultural multidimensionality have created multiple images of childhood, which are culturally, socially and economically diverse. The above phenomena make it possible to distinguish between low quality childhood (homelessness, poverty) and high quality childhood (well-financed, well-nourished, from elite schools) (Cywińska, 2017; Nyczaj-Draż, 2015; Smolińska-Theiss, 2014).

Children have been regarded differently throughout centuries, from being deprived of value in the Middle Ages to being self-actualising and creative entities nowadays. Therefore, we can distinguish, after B. Smolińska-Theiss (2014), three types of childhood, i.e. appropriated by parents, appropriated by the state and creators experiencing the world, which in turn leads to three research trends, after B. Śliwowski (2007), historical, ethnological and constructivist. Treating children as creative individuals is reflected in a broadly understood concept of subjectivity, which induces respect for human rights, individuality, autonomy and

space for all family members. Thanks to this, children's needs are satisfied within families. It also facilitates self-realisation (Ogrodzka-Mazur, 2007). Both concepts are sensitive to social and cultural context, which is why their scope and meaning are constantly expanded. I have assumed that perfection, but also diversity in the context of: 1) local environments (metropolitan, urban, rural); 2) family conditions (i.e. cultural, social and economic), 3) individual differences, internal resources, creative abilities, needs or expectations, determine the quality of childhood. Thus, it consists of objective (economic, social, cultural) and subjective (well-being, satisfaction, hopes, fears) ingredients. Therefore, it is a constant and never-ending process of self-actualisation, but also of the implementation of common values. It is children, through immaturity, who together with their parents construct the quality of their own childhood on the foundation of their separate identity and the processes of self-fulfilment of individual family members. The understanding of children and their childhood has changed over the centuries, depending on the accompanying political, economic, social and cultural situation within a given historical period. Thanks to humanistic views of many pedagogues (and representatives of other sciences), numerous attempts are made to treat children as separate entities, who self-actualise through their self-activity and self-creation. On this basis, the terms "quality" and "quality of childhood", which consist of individual differences, internal resources as well as current social and cultural conditions, are interpreted. Thus, the subjective and objective character as well as the objective and subjective quality of childhood are depicted.

For the purpose of this paper, I have assumed that creativity has a wide scope. For its consideration, in accordance with the systemic interactive theory of creativity (Limont, 2010; Popek, 2010a), creativity and its characteristics, the creative process, a set of personality traits, value and lifestyle are all essential, all of which is integrated with the environment. At the same time, children's creativity is regarded and evaluated by means of the criterion of originality and usefulness in relation to their individual development. Creative children are distinguished by specific interests, talents, independence, intuition, high levels of self-acceptance, freedom of expressing their own thoughts, imagination, dreams, intellect, thinking, behaviour and creative attitudes, an interaction of all or some of these factors being conducive to creative personalities (Limont, 2005; Nęcka, 2001; Popek, 2010b). At the same time, they seem not to care about the opinion of others, exhibit greater aesthetic sensitivity and the ability to constructively solve problems. Children's creativity manifests itself first of all in games as well as in verbal, artistic, musical, movement, technical, acting, dancing, verbal-artistic and mathematical activities. Systemic concepts of creativity break the personalistic point of view, according to which creativity is limited to the person, i.e., his / her knowledge, psyche, personality (Limont, 2005; Nęcka, 2001; Popek, 2010b). Human functioning and creativity in the systemic approach is part of a broader system involved in the act of creation (Limont, 2005; Nęcka, 2001; Popek, 2010a).

It should be noted that every child is creative to a different degree and within different areas of everyday life (apart from learning, art and social life). Children's creativity is

treated here in an egalitarian fashion, as an interaction of features with the closest social environment (Popek, 2010a; Szmids 2007, 2013). It should be noted, however, that the same family environment may have a developing and inspiring effect on the creativity of some children, and it may have a suppressive effect on other children. In this monograph, the understanding of creativity results from the adoption of the systemic concept of creativity by S. Popek (2003, 2010b), developed by humanistic psychology. That is why relations and interactions between family members are of such importance (Karwowski, 2009). Thus, the plane of the subjective functioning of each individual within the family is so significant. The mere presence of the second person already makes individuals (including creative children) lose their subjective position in the family. There arises a rivalry between individuals for influence and control over the family, which threatens children's creativity. The resulting conflict is removed if the separate identity of each family member is respected. The first interactions are instituted on family ground, which explains why family environment is of such importance to the development of children's creativity. The more space (mental and physical) creative children gain for their own individuality, the better conditions are created for the development of their creativity (Mendecka, 2003). Children's creativity in its individual scale is determined by external factors.

Through their creativity, children gain knowledge about themselves and the world, develop thinking, memory, attention, which at the same time make it possible for them to change themselves and create optimal conditions for development. Only after the interaction between internal factors with the external environment (especially the closest one, that is the family) the final shape of creativity in 7-9 year-old children is determined. Everyday family life constructs situations conducive to the development of children's creativity.

Over the centuries, some scholars considered hereditary factors, or genetic features to be the most important in the development and upbringing of children. Others saw the importance of the environment in shaping their personalities. In addition to children's immediate backgrounds (family and school), the social and cultural context (Mendecka, 2003) is of importance in the development of their creativity, i.e. cultural, social and economic family space.

Life begins and ends within the family. Therefore, it can be expected that this educational environment is of great importance for children's development and creativity (Popek, 2010b). Families change over time, which depends on external social processes (i.e. within the society) as well as internal factors (i.e. internal changes in the wake of global processes). Especially the crisis of the 1980s and the process of transformation in the 1990s weakened the condition of Polish families (Melosik, 2013). In the families of the post-industrial era, the number of divorces, working women, cases of birth control, extramarital sexual contacts or social pathologies rose and individualism of family members was given more importance. At the same time, an increasing number of caring functions was passed over to the state. This period also saw diminished authority of husband and father and of religious and moral norms in marriage and family. These factors considerably weakened family ties (Mastalski, 2006).

Families function as integrated universal social and psychosocial systems. Until now, humanity has not developed another institution that would effectively replace the family (Mastalski, 2006). The insofar studies (Filipczuk, 1981; Kawula, Brągiel, Janek, 2001; Marzec-Holka, 2015; Mastalski, 2006, 2007; Segiet, 2011; Smolińska-Theiss, 2014; Theiss, 1992, 1999; Tyszka, 2003 and others) on family reveal parents' ignorance of the needs, abilities, passions, favourite activities, difficulties and problems of their children. As research shows, families affect the physical, psychological and emotional development of children in a continuous and constant manner.

The family provides children with numerous situations, satisfying their biological and psychological needs, as well as passing on traditions and cultural patterns. The processes of upbringing, care and socialisation are carried out in it through patterns, imitations, the system of commands, bans and controls as well as by means of stimulation, direction, support, inspiration and activation. The family, more than any other institution, functions on the foundation of traditions, which it transmits to younger generations, shaping their personalities.

The insofar studies of family space of creative people have included the analysis of: 1) biographies of outstanding artists, 2) retrospective creative statements of respondents, 3) and less frequently the family environment of creative people (Sołowiej, 1987). Thus, we do not have a full picture of creative children's family space. The research results obtained so far (Mendecka, 2003; Nalaskowski, 1998; Sołowiej, 1987; Uszyńska-Jarmoc, 2003) are not conclusive, which stems from the fact that the investigations were carried out by means of various tools, taking into account (often) different aspects of creativity, in heterogeneous historical periods and research areas, and from there being diverse research samples (in terms of age, geographical, cultural and socio-economic space). The local and family environment of creative children is not a new problem addressed by Polish and foreign literature. Studies on the external environment of creative children have already been undertaken. In 1986, Józefa Sołowiej conducted research on a group of 5-6-year-olds, 11-16-year-olds and 18-28-year-olds, paying attention to the family structure, their social status and parents' relationships with children, detecting dependencies between them. The pedagogue A. Nalaskowski in 1998 published his findings from research also carried out in three age groups, i.e. 8-year-olds, 19-year-olds, and 30-year-olds in three local environments. He noticed greater creative predispositions among respondents from small town environment. Then in 2003, J. Uszyńska-Jarmoc, carrying out her research on a group of 3-9 year-olds in three local environments, including school and family, concluded that: the level of creative talents in children is low, the least creative people being from rural environment. In 2004, G. Mendecka conducted research on a group of 17-20-year-old youth attending a secondary school of fine arts. She found that creative individuals come from homes characterised by a warm climate and a clear influence of the father. Subsequently, in 2009, M. Karwowski studied the climate for creativity in schools and companies.

Thus, the monograph is guided by two objectives: 1) theoretical – I have systematised here knowledge of selected fields and obtained results of my own research, thanks to which

I can develop a rational and effective scientific theory and 2) practical – I have generalised the obtained results of my own research and specified postulates for practice and further scientific research. I undertook the research to describe the family space of creative 7-9 year-old children in certain local environments.

Multiple surveys, using questionnaires, tests, interviews, drawings and document research, were carried out in the years 2011-2016 on a group of 7-9 year-old children in the provinces of Lower Silesia and Lubuskie. They were of a diagnostic, illustrative, explanatory and idiographic nature and were meant to provide answers to the following research question: *What is the quality of childhood of creative 7-9-year-old children in the family and local space?* I paid particular attention to the socio-economic and cultural conditions of families from three local communities (cities, towns and rural areas).

The first stage of the research was meant to select creative children by means of a creative thinking test. In three local environments and in three grades, one hundred people were examined in each grade, i.e. nine hundred 7-9 year old children altogether. It turned out that there are 255 (28%) creative children, including: 120 (13.3%) from cities, 112 (12.5%) from towns and 23 (2.6%) from rural areas. There is a small difference between cities and towns, i.e. 8 creative children. The fewest, i.e. 23 creative children were found in the rural environment. These results are similar to those obtained in 2003 by J. Uszyńska-Jarmoc's research in north-eastern Poland, who had found small differences in the occurrence of creative children between cities and towns, but significant differences between these areas and the rural environment. With age, the number of creative children decreases in three local environments, i.e. there are 110 (43%) creative 7-year-olds, 90 (35%) 8-year-olds and 55 (21.6%) 9-year-olds. This conclusion confirms the thesis that in the course of socialisation and education, the number of creative children decreases with age (Limont, 2010; Popek, 2010; Szmidt, 2013).

The representation of the quality of childhood of creative 7-9-year-old children differs mainly depending on their local environment. Therefore, here I will allow myself to draw some specific conclusions adequately to particular local environments.

In cities, there is approx. a half of creative 7-9 year-old children out of 255 respondents. Three-quarters are creative boys and one-quarter are girls. With reference to the order of birth, the most creative children are the youngest, first-borns and only children. A half of the respondents hail from two-generation families, two-thirds are full families and there are only five foster families. A half of the surveyed mothers and fathers of creative children have higher and secondary education, i.e. three-quarters. A half of creative children have their own bedroom and the other half share it with siblings and have an independent place to play and rest.

Parents recognise creative children by means of institutional forms, conversations and observations. They primarily apply autocratic and democratic style to interactions with their creative children. They mainly make use of all methods, such as persuasion, reward and task-based, as well as comparative and group pressure. Subsequently, one sixth of parents represent positive attitudes, i.e. they recognise their children's rights, cooperate and accept.

Negative attitudes are represented by only one fifteenth of parents, i.e., they are helpless, emotionally dense.

These children's dreams are focused on: fantasising, fame and family. Creative children spend time with their peers, read books and go on trips with their parents. In three-tenth of the surveyed families there are good family relationships and desirable levels of social adaptation. Primarily, the mother and the grandmother constitute a source of positive feelings received by the respondents. However, the reason for the negative feelings received by the children is siblings. Creative 7-9-year-old children from cities exhibit positive feelings towards their mothers, grandmothers, grandfathers and fathers. They direct affectionate feelings towards their mothers and fathers. Approx. a half of the respondents are satisfied with their childhood, and only 4% perceive it negatively.

There are about forty-four percent of creative 7-9-year-old children in towns. As in the cities, three-quarters of boys and a quarter of girls are creative. Among the siblings, they are: firstborn, the youngest and the only children. Three-quarters of their families are two-generation families and one-fourth are multi-generational and (in similar proportions) full and incomplete families and three foster families. Creative children are under the care of mothers who have secondary, higher and vocational education, whereas fathers have higher, secondary and vocational education. Almost a half of creative children have a separate bedroom and the other half share it with siblings but have a place to play and relax together.

In order to recognise creativity in their children, parents use institutional forms, conversations and observations. In towns, parents use democratic and autocratic styles, using, above all, such methods as: persuasion, task-oriented and comparative references. Therefore, they represent positive attitudes, mainly by recognising children's rights and cooperating with them. Negative attitudes are displayed by only a quarter of parents, who are predominantly emotionally dense.

These children fantasise about fame and family. In their free time, they focus on: sports, television and computers, and trips with their parents. About a quarter of respondents have good family relationships and desirable social adaptation. The mother, grandmother and grandfather constitute a source of positive feelings received by the examined children from towns, whereas siblings and grandparents (of both sexes) constitute a source of negative feelings. Creative 7-9-year-old children direct positive feelings at their mothers, grandmothers and grandfathers. In towns, the level of satisfaction in 7-9-year-old children from their childhood is very high in half of the respondents, medium (one-third) and low (one-twelfth). Creative 7-9-year-olds in towns consider their childhood happy (40%) and unhappy (only 4%).

In rural communities, there are only ten percent of creative 7-9 year-old children. There are twice as many creative boys as girls. They are the youngest and firstborn children. Two-generation and full families dominate. In the rural environment, mothers have secondary, higher and vocational education, and fathers vocational, primary and secondary. A half

of the creative children have their own bedroom and the other half share it with siblings or parents.

Parents recognise their creative children through conversations, intuition and observation. In rural communities, parents primarily use democratic and autocratic styles, using methods of punishment and persuasion as well as comparative and collective pressure. Positive attitudes towards their children are manifested by a half of parents who first of all recognise their children's rights and are eager to cooperate. The other half manifest negative attitudes towards creative children, being emotionally dense or helpless.

Creative children from rural communities have dreams about fantasies, fame and family. They spend their free time watching TV and playing on computers, reading books, playing sports. Only 10% of creative children from the rural environment enjoy good family relations and display desirable social adaptation. Mothers, grandmothers and grandfathers constitute a source of positive feelings, and negative feelings come from siblings. In rural communities, creative 7-9-year-old children direct positive feelings above all towards their mothers and grandmothers. The level of satisfaction of creative 7-9-year-old children from the rural environment is low for a half of respondents and very high and medium for the other half. Only 5% of children are happy. About a half of creative children from rural areas display negative feelings about their childhood.

Generalising the above conclusions, the surveyed parents are not aware of the creativity of their children, but they choose objects, games or books to develop their children's interests and seriously treat their infantile questions and maltreatment of toys. J. Sołowiej (1983) and G. Mendecka (2003) arrived at similar conclusions, claiming that parents intensively educated and developed their creative children.

At the same time, as many as three-fourths of creative pupils from years 1-3 (mainly from cities and towns) have organised free time, i.e. they make use of extracurricular activities (sports, subject-related). Parents talk a lot to their children and they can recognise their predispositions by observation and intuition. Parents' interests focus on optimising their relationships with their children and on creating conditions for their optimal functioning in life. There is even no mention in their statements of the development of their children's creativity or of the emotional and motivational spheres.

Creative children's dreams are based on three main priorities, i.e. fantasies, fame and family. With their families, they perceive material and emotional support as well as meeting the needs and achieving success. They also dream about professions that give fame and money. Desires for the future constitute a basis for what they want to achieve and possess.

First of all, mothers and grandmothers and less often grandfathers and fathers constitute sources of love. The respondents receive negative feelings above all from their siblings and less frequently from parents.

One third of creative children is well adapted to social life and their family relationships are correct, whereas one-fourth of creative boys display idealistic, dreamy and imagining tendencies.

One third of creative children are girls and two-thirds are boys between 7 and 9 years old. The main route to femininity and masculinity is their socialisation at home. Children shape their sexual roles based on observations of other people, mainly parents and relatives. Among creative children, the youngest and firstborn siblings dominate, followed by middle children. These results are not confirmed by the conclusions drawn by Nęcka, Wagner, and Schubert that children born later are oriented towards fun and creative activities as opposed to firstborn or only children.

Almost all children live with their parents (with the exception of 15%), and three-quarters of the respondents come from full families. Two-generation and full families dominate. Also Eiseman and Foxman prove that creative children have both parents. It was Blake who proved in his research that with the increase in the number of children in a family, its impact on the children's development decreases.

In the surveyed local communities, parents were generally a group of people younger than 39 years of age. More than a half of marriages are peer relationships. Thus, I confirm the thesis formulated by J. Sołowiej (1987, p. 118) that full and integrated families create larger and qualitatively more effective contacts between children and adults (than a single parent), which in turn contributes to the cognitive and creative development of the offspring.

In cities and towns, creative children are under the care of mothers with higher and secondary education, and fathers hold higher, secondary and vocational education. In rural areas, mothers of creative children have secondary, higher and vocational education, and fathers have vocational, basic and secondary education. Generalising the collected data, and confirming the conclusions of J. Sołowiej, I acknowledge that parents of the surveyed creative children are educated people. Thus, it can be observed that a higher level of parental education goes hand in hand with a greater stimulation of the mental and creative development of their children. This allows them to take into account their autonomy, subjectivity and individuality as well as their different beliefs and preferences. Parents with higher education also display a greater interest in the educational and didactic problems of their children, deepen their knowledge in given areas, while making room for freedom and self-realisation.

Subjectively, half of the respondents in villages and three-fourths in towns and cities state that they enjoy an "average" material level in their family life. 10% of respondents assess their material level as "higher than average" in towns and cities and 1% of the surveyed parents describe it as "considerably higher than the average". In contrast, the proportions in the rural environment are as follows: 0.5% of the respondents consider their status as "significantly higher than average" and 12% as "lower than average".

The source of income within the sample under study in cities and towns is work: in own enterprise (one fourth), mercenary (more than half). The situation in the rural environment is reversed, i.e. more than a half of families live on their own farms and a quarter work for remuneration (so-called wage labour). Parents provide the means of support in families (three-quarters) and much less often only one of them (one-tenth). The income is

sufficient for food, housing, clothes according to three-quarters of respondents from the urban environment, and more than a half of from rural areas. Only 1% of the respondents from rural and urban environments state that it is hard for them to have enough income for their daily needs to support the family.

In all of the three types of environment, almost a half of creative children have their own bedroom or share it with their siblings. Only one in twelve children learn in a shared room with the whole family. From each local community and from every age group, a half of creative children have their own place to rest and play, and the other half share this space with other family members. These conclusions fail to confirm the thesis formulated by B. Kaltsounis, A.O. Solomona, D.K. Simonton, who state that difficult economic conditions of families determine high creativity levels.

Creative children and their parents spend their free time: going on trips and walks, watching TV, playing on the computer and playing sports. Each of these joint activities decreases with age in favour of time devoted to learning. The overall free time budget for creative 7-9 year-old children is ample throughout the week. On weekdays, a half of creative children (regardless of age) enjoy between one and two hours of free time and a quarter as many as up to three hours. Urban children enjoy greater choice than their rural peers.

More than a half of creative children benefit from extra-curricular activities organised by the school, i.e. mainly from sports, artistic and other subject activities. A half of creative children make use of school libraries, and a quarter read non-school books.

One sixth of creative respondents from metropolitan and urban areas make use of private institutions in their free time. Two types of classes are popular, i.e. learning foreign languages (mostly English) and swimming. One fifth of creative pupils make use of the offer of local institutions organising extracurricular activities, i.e. art, dance and modelling classes. They have twice as much free time on non-school days. Parents limit themselves to organising free time, controlling it or taking children to classes.

One-fourth of parents of creative 7-9-year-olds most often use rewards, and only one-fifth of them apply penalties, which are most often deprivation of pleasure and restriction of freedom. Three-quarters of parents of creative children use verbal methods (persuasion). The task method is used by a half of parents, and one third make use of modelling. Creative children from one-third of the families had permanent duties. For the other one-third, learning was the only duty.

Parents also use collective methods. Regardless of the local environment and the age of children, comparative methods, group pressure and social norms and roles are most popular. The choice of methods depends on children's age, on pedagogical awareness of their parents and the adopted style of education.

In the context of creative children, regardless of the local environment, parents employ democratic, autocratic and less liberal and inconsistent styles, which confirms the conclusions specified by H. Kennett that parental democratic style makes room for their children's creativity.

More than a half of parents display positive attitudes towards their creative 7-9-year-old children. In relation to the sample of 255 creative children in the urban environment, one third of the surveyed parents displayed positive attitudes, and a quarter of the sample in rural areas. Considering the age of children, most parents manifest positive attitudes towards creative children when they are older. By and large, the attitudes of acceptance, reasonable freedom, recognition of children's rights and cooperation are represented by one-fifth of parents.

One-fourth of parents adopt negative attitudes towards their creative 7-9-year-old children, i.e. the most frequently the attitude of emotional denseness, helplessness and domination. In urban environments, less than a half of parents present negative attitudes, and in rural areas only one-ninth. Looking at the age of children, it can be seen that most parents display negative attitudes towards younger children.

Regardless of the local community, three-quarters of creative children consider their childhood to be more or less happy, i.e. approx. 40% of children are happy in urban environments, and only 7% in rural areas. One-sixth of creative children negatively assess their childhood, especially from villages (11%), without giving arguments.

In my research, I did not encounter child abuse, and no pathological families emerged. It is true that there were statements in which children perceived their situation as harmful (*my father died, my mother works all day and is not at home*), but these were not cases of deliberate harm, but rather random situations in which the children unexpectedly found themselves. Comparing their previous and current conditions, the children saw their present state as unfavourable. This surprised me, especially as the issue of child abuse is often raised in the press and academic research. It should also be noted that many scientific dissertations, focusing on child abuse, present and discuss specific, unique cases. In the press, individual degenerate coincidences are reported.

The research conducted after 2010, e.g. by M. Nyczaj-Draż (2015), K. Segiet (2011) and B. Smolińska-Theiss (2014) see the studied environments in a similar fashion, although they scrutinise different objectives, samples and territories. However, one common conclusion arises, i.e. that today the economic situation of families has significantly improved, which translates into a positive value of childhood quality in general. It can be further noted that there are no significant differences in the quality of childhood of creative 7-9 year-old children between cities and towns. Significant differences occur only between the urban and rural environments, which confirms the conclusions arrived at in 2003 by J. Uszyńska-Jarmoc.

Regardless of the place of residence, local environment, the positive value of the childhood of creative 7-9 year-old children rests in a warm, stable, loving home where confidence, goodness, acceptance, conversation, understanding, joy and security prevail. Children raised in such environments notice the charms of their childhood.

Children are in a special situation because they are not independent, remain in a strong relationship with their parents and are dependent on them. Therefore, they do not construct

their childhood themselves, but co-create it with their parents. For many of the examined children and their parents, childhood is common, interpreted by them as their common life, but carefree, safe, active and filled with love. As my research shows, children are surrounded by great care. Learning, extracurricular activities and free time spent together are important components shared with parents and constituting the focus of their lives. And this is confirmed by divagations and research conducted on other samples, for another purpose and on different territories, e.g.: M. Nyczaj-Draż (2015), K. Segiet (2011), B. Smolińska-Theiss (2014). Family constitutes a source on the basis of which children build their educational and later professional biographies. They develop their interests and passions according to the values instilled in by their parents and their expectations. Family ties, obligations or interactions are quite specific and as such, they result from belonging to a given family and are legible only for its members. Parents provide their children with cultural, social, educational and economic values in order to invest in their future. Creative children are brought up with a sense of security and relative abundance.

Childhood is also for some a struggle with hardships (e.g. financial, educational), frustrations, but also with dissatisfaction. It is childhood that largely determines children's condition and self-esteem. It can be seen that the place of residence is not decisive about children's perception of their childhood. For them to be happy with their childhood, all they need is a cheerful, lasting, loving home with both parents who accept them and provide all their needs. K. Segiet (2011) and B. Smolińska-Theiss (2016) depicted a similar childhood in the research. In their statements, the children examined in my research spoke about a happy childhood, loving parents and a warm home.

Their creativity and the quality of their childhood is a two-dimensional phenomenon, i.e. structurally (in the form of needs, resources, expectations, models, norms) and process-functional (childhood as a process constructed by children together with their parents). They should be considered in a vertical perspective (resources, needs, etc.) and horizontally (considering the cultural, social and economic space of families and local, territorial and global communities).

There is hope that the deliberations and research will contribute to the development of child pedagogy, social pedagogy, family pedagogy and creative pedagogy. The analysis of the research findings and the complexity of the issues contained in the thesis justifies a postulate for further theoretical and empirical, inter- and multidisciplinary scrutiny.

Translated by Dariusz Nowosad