

Metody oddziaływań wychowawczych w rodzinach zdolnych dzieci

Methods of parenting gifted children

ODI 10.25951/4073

Podstawy teoretyczne

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

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

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

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

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

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

Założenia metodologiczne

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

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

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

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

Metody wychowania praktykowane w rodzinach dzieci zdolnych – wyniki badań

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*** Imiona dzieci zostały zmienione.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wnioski końcowe

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

- Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Lewowicki T. (1980), *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa: WSiP.
- Łobocki M. (1991), *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa: WSiP.
- Łobocki M. (2006), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2018), *Nagrody i kary jak oddziaływania wychowawcze rodziców zdolnych dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 575 (10), s. 25–38.
- Makarska T. (1991), *Rodzina a stymulacja zdolności intelektualnych dziecka*, Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach.
- Mönks F.J., Katzko M.W. (2005), *Giftedness and Gifted Education*, w: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.), New York: Cambridge University Press.
- Stańczak M. (2019), *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2011), *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*, „Psychological Science in the Public Interest”, 12 (1), s. 3–54.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2015), *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*, „Psychologia Wychowawcza”, 50 (8), s. 20–30.
- Szlendak T. (2014), *Formy aktywności kulturalnej*, w: R. Drozdowski i in., *Praktyki kulturalne Polaków*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- de Tchorzewski A.M. (2018), *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Trzebiński J. (2002), *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, w: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk: GWP Gdańsk.
- Winner E. (1996), *Gifted Children: Myths and Realities*, New York: Basic Books.

STRESZCZENIE

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

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

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

SŁOWA KLUCZOWE: metoda wychowania, rodzina, dziecko zdolne

SUMMARY

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

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

KEYWORDS: parenting method, family, gifted child

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

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 26.09.2019

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

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.11.2019