

Dr Małgorzata Stańczak, <https://orcid.org/0000-0001-6587-257X>

Katedra Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

„Dialogowe rodziny” - rozważania o komunikacji w rodzinie i postawach rodziców zdolnych dzieci

„The dialogical Family” - considerations of communication within the family and parents’ attitudes to gifted children

doi: 10.34766/fetr.v42i2.275

Abstrakt: Rodzina pochodzenia jest jednym z głównych katalizatorów stopniowych przemian potencjalnych zdolności dziecka – od poziomu początkowego aż do wybitności. Badacze wskazują na wiele zmiennych rodzinnych warunkujących rozwój zdolności. Czy jedną z cech charakteryzujących rodziny dzieci zdolnych jest dialogowa komunikacja i postawa dialogiczna? Artykuł stawia sobie za cel spojrzenie na sposoby wewnątrzrodzinnego komunikowania oraz postawy przejawiane przez rodziców wobec dzieci z perspektywy jaką wyznacza fenomen dialogu.

Słowa kluczowe: komunikacja w rodzinie, zdolne dzieci, postawy rodzicielskie

Abstract: The family of origin is one of the main catalysts of gradual change in a child’s potential abilities; from an initial level to that of prominence. Researchers note many variables that condition the development of a child’s abilities. The question is whether the family of gifted children provides a combination of communication and a dialogic approach. This article seeks to examine family communication and parental attitudes towards children from perspectives of dialogue.

Keywords: communication within the family, gifted children, parental attitudes

Wprowadzenie

Zjawisko „dialogu” jest przedmiotem rozważań prowadzonych na gruncie różnych dyscyplin naukowych. Autorzy podejmujący problematykę dialogu analizują go z różnych perspektyw, co sprzyja ukazaniu jego złożoności i wielowymiarowości. Wyodrębnia się różne rodzaje, typy i odmiany dialogu w zależności od przyjętych kryteriów porządkujących. Urszula Ostrowska (2019) dokonała przeglądu spectrum dialogu wyróżniając między innymi dialog edukacyjny, wychowawczy, dydaktyczny, naukowy, filozoficzny, terapeutyczny, wewnętrzny, międzyludzki, społeczny, polityczny, kulturowy i międzykulturowy, pokoleniowy i międzypokoleniowy, religijny oraz inne. Genowefa Koć-Seniuch (2003) określa dialog jako „najbardziej dojrzałą formę kontaktu międzyludzkiego” (tamże, s. 688), zaś za warunki konieczne jego zaistnienia uważa: motywację i wolę rozmowy, partnerstwo, autentyczność i kompromis – a przynajmniej ich możliwość – oraz zaufanie i wiarę w dobrą wolę partnera.

W dialogu pedagogicznym ks. Janusz Tarnowski (2000) wyodrębnił trzy jego rodzaje – dialog jako metodę, proces i postawę. Dialog w znaczeniu metody to sposób komunikowania się w trakcie, którego osoby dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania. Gdy zrealizowany zostaje choćby częściowo jeden z wymienionych celów dialogowego komunikowania się, zachodzi proces dialogowy. Natomiast postawę dialogu charakteryzuje stałe dążenie osoby do rozumienia drugiego człowieka, zbliżenia się do niego i współpracy.

Celem podjętych rozważań jest przyjrzenie się procesom komunikacji w rodzinie oraz postawom przejawianym przez rodziców zdolnych dzieci z perspektywy dialogu.

1. Zdolności dzieci i ich rozwój

Kategoria zdolności podlega nieustannemu redefiniowaniu. Jest ona przedmiotem analiz prowadzonych na gruncie psychologii, pedagogiki, socjologii, filozofii czy choćby nauk ekonomicznych. Każda z tych dyscyplin przygląda się zdolnościom człowieka z innej perspektywy. Z tego już powodu wskazanie uniwersalnej definicji pojęcia zdolności nie jest łatwe. Utrudnia to także wielość teoretycznych i empirycznych uzasadnień, do których można się odwołać podczas jej konstruowania, czy choćby wielość kontekstów poprzez pryzmat, których można analizować zdolności – społeczny, kulturowy, temporalny a nawet terytorialny, nie wspominając już o potocznych interpretacjach tego terminu (Shavinina, 2009; Sternberg, Davidson, 2005). We współczesnym dyskursie dominuje pogląd o rozwojowej naturze zdolności (m.in. Gagné, 2016; Mönks, Katzko, 2005; Piirto, 1999; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2015; Tannenbaum, 1983; Ziegler, 2005). Zgodnie z tym ujęciem zdolności dzieci należy rozpatrywać inaczej niż osób dorosłych. Franz J. Mönks zdefiniował zdolności jako „potencjał jednostki do uzyskania wysokich lub wybitnych osiągnięć w jednej lub kilku dziedzinach” (Mönks, Katzko 2005, s. 191), podlegający przemianom zróżnicowanym w czasie. Jak zauważa John F. Feldhusen (2003), stanowisko głoszące plastyczną naturę zdolności odzwierciedlają nawet stosowane w obcojęzycznej literaturze terminy *giftedness* (zdolności) i *talent* (talent). Pierwszy z nich odnosi się do predyspozycji osoby do podejmowania efektywnych działań w określonym obszarze aktywności, drugi zaś – wyraża nieprzeciętne osiągnięcia w tym zakresie.

Badacze zdolności wskazują na wiele czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych warunkujących krystalizowanie się i rozwój zdolności. Liczne badania prowadzone w tym obszarze nie pozostawiają wątpliwości co do roli rodziny pochodzenia w procesie transformacji potencjału zdolnościowego dzieci – od jego poziomu początkowego aż do wybitności (zob. np. Bloom, 1985; M. Csikszentmihalyi, I.S. Csikszentmihalyi, 2008; Freeman, 2013; Gardner, 1998; Łukasiewicz-Wieleba, 2018; Makarska, 1991; Mendecka, 1998; Piirto, 1999; Pufal-Struzik, 2018; Siegel, Payne-Bryson, 2020; Simonton, 2010; Sołowiej, 1986;

Stańczak, 2019a; Winner, 1996). Szereg faktów z biografii żyjących i nieżyjących wybitnych postaci świata nauki, sztuki, sportu czy innych dziedzin aktywności ludzkiej, jak również wyników badawczych dotyczących rozwoju talentów dzieci i młodzieży wskazuje na zróżnicowane doświadczenia rodzinne osób zdolnych w okresie ich wczesnego dzieciństwa. Badacze rodzinnych uwarunkowań rozwoju zdolności analizowali wpływ wielu zmiennych, wśród których wymienić należy strukturę rodziny, jej status społeczno-ekonomiczny, relacje rodzinne, atmosferę emocjonalną domu czy postawy rodzicielskie. Uzyskane w tym zakresie wyniki w pewnym stopniu różnicuje przejawiany rodzaj zdolności. Wiele wskazuje na to, iż wybitni twórcy w zakresie nauk ścisłych i przyrodniczych dorastają na ogół w rodzinach zapewniających swoim dzieciom cieplarniane warunki domowe. Podczas gdy osoby, których wysokie i wybitne osiągnięcia lokują się w dziedzinach związanych z subiektywną ekspresją twórczą lub w obszarze nauk społecznych dorastają w mniej sprzyjającym środowisku rodzinnym, w którym rozgrywają się liczne sytuacje konfliktowe i inne rodzinne dramaty (M. Csikszentmihalyi, I.S. Csikszentmihalyi, 2008; Pufal-Struzik, 2006; Simonton, 2010; Sołowiej, 1986). I choć istnieje szereg dowodów, że negatywne doświadczenia rodzinne z dzieciństwa mogą stać się bodźcem dla rozwoju potencjału zdolnościowego dziecka, które ucieka w twórczość lub dąży do przywrócenia równowagi (Nęcka, 2001), to jednak odbywa się to ogromnym kosztem kondycji psychicznej. A jak zauważył Krzysztof J. Szmidt – „Twórczość rozwija się nie dzięki traumie, lecz pomimo niej” (2005, s. 422).

Wielu badaczy podejmujących zagadnienie roli środowiska rodzinnego dla krystalizowania się i rozwoju zdolności dzieci dowodzi, że najbardziej korzystne jest dla nich wzrastanie w rodzinie, w której doświadczają stymulacji i wsparcia (zob.np. Borzym, 1979; Bloom, 1985; M. Csikszentmihalyi, I.S. Csikszentmihalyi, 2008; Freeman, 2013; Landau, 2003; Łukasiewicz-Wieleba, 2018; Mendecka 2019; Pufal-Struzik, 2018; Stańczak, 2019a). Joan Freeman podkreśla, że „nie ma doskonałego skrzypka bez skrzypiec, lekcji i emocjonalnego wsparcia” (2016, s. 65), tych zaś czynników należy poszukiwać w pierwszej kolejności w zasobach domu rodzinnego. Autorka na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań podłużnych uznała, iż najlepsze nawet oddziaływania środowiska szkolnego nie są w stanie zrekompensować braku stymulujących i wspierających działań ze strony najbliższej rodziny dziecka wykazującego zdolności (tamże).

2. Dialogowe komunikowanie się

Istotą dialogu jako sposobu komunikowania się w rodzinie jest przekazywanie sobie informacji, odczuć oraz myśli i wypracowanie na tej podstawie rodzinnego ich rozumienia. „W wyniku dialogu – pisze Mieczysław Nowak (2010, s. 88) – własne przemyślenia i idee stają się ponadindywidualne, uczucia przybierają postać wyrażoną i podzielaną przez innych, rzeczy otaczające stają się wspólnie analizowane i kontemplowane”.

Jak zauważa Barbara Harwas-Napierała (2017) komunikacja w rodzinie dokonuje się na tle intensywnych relacji osobowych, które charakteryzuje duża częstotliwość i trwałość wynikająca ze wspólnego zamieszkiwania i więzi emocjonalnej. Komunikacja rodzinna ma charakter interakcyjny – każdy członek rodziny jest jednocześnie nadawcą i odbiorcą komunikatów werbalnych i niewerbalnych płynących od pozostałych członków rodziny.

Znaczenie komunikacji w rodzinie akcentują systemowe teorie rodziny, w myśl których członków grupy rodzinnej traktuje się jak sprzężone ze sobą elementy systemu rodzinnego wzajemnie od siebie zależne (zob. np. de Barbaro, 1999; Braun-Gałkowska, 2010; Płopa, 2011; Rembowski, 1986; Świętochowski, 2017). Każdy członek rodziny wchodzi w interakcje z pozostałymi jej członkami, tworząc specyficzne podsystemy kształtujące się ze względu na różne kryteria – nie tylko wiek czy pełnione w rodzinie role (w szczególności podsystem małżeński/partnerski, rodzicielski, rodzeństwa), lecz także ze względu na przypisane zadania rodzinne, podobne potrzeby czy wspólne interesy (Świętochowski, 2017). Zgodnie z tym ujęciem komunikację w rodzinie można rozpatrywać zarówno z perspektywy interakcji zachodzących w poszczególnych podsystemach rodzinnych, jak i z punktu widzenia rodziny jako całości (Braun-Gałkowska, 2010). B. Harwas-Napierała (2017) uważa, że wzorzec rodzinnego komunikowania się ujawnia się we wszystkich podsystemach rodziny. W ujęciu systemowym za najistotniejszy uznaje się pragmatyczny aspekt procesu komunikowania się, a więc zrozumienie i odbiór komunikatu przez jego odbiorcę, bowiem każdy komunikat wpływa na relację interpersonalną pomiędzy nadawcą i odbiorcą (por. także: Świętochowski, 2017).

Marian Śnieżyński (2014) podkreśla, że fundamentem autentycznego dialogu rodzinnego są właściwe relacje interpersonalne. Wiele doniesień badawczych wskazuje na to, że w rodzinach osób zdolnych panują bliskie relacje, które tworzą przestrzeń dla dialogowych procesów komunikacyjnych. Do wniosków o pozytywnym obrazie relacji wewnątrzrodzinnych prowadzą zarówno badania biografii wybitnych twórców, jak i badania analizujące zmienne życia rodzinnego dzieci i młodzieży uznawanych za zdolnych. Te ostatnie – zdaniem Józefy Sołowej (1986) – pozwalają z większą dokładnością określić cechy i sytuację rodzin osób zdolnych, dają bowiem możliwość bezpośredniego dotarcia do ich środowiska rodzinnego, co pozwala uniknąć zniekształceń i zafałszowań ulokowanych w danych biograficznych czy retrospektywnych.

Badania poświęcone rodzinom dzieci zdolnych skłaniają do wniosku, iż wychowują się one głównie we wspólnotach charakteryzujących się pozytywnymi relacjami zachodzącymi zarówno pomiędzy rodzicami, a także między rodzicami i dziećmi. Relacje te w wielu przypadkach cechują się znacznym stopniem zażyłości (Mendecka, 2019; Stańczak, 2019a). Badacze dowodzą, że bardzo dobre i dobre stosunki wewnątrzrodzinne panują w większości rodzin dzieci o wysokich ilorazach inteligencji, a one same otoczone są troską, życzliwością i zainteresowaniem swoich rodziców (m.in. Bandura, 1974; Bloom, 1985;

Borzym, 1979; Makarska, 1991; Winner 1996). Podobna tendencja ujawnia się w rodzinach dzieci wykazujących także inne rodzaje zdolności, dowiedziono tego choćby w odniesieniu do uzdolnień artystycznych (muzycznych, plastycznych) czy sportowych (zob. np. Bloom, 1985; Łukasiewicz-Wieleba, 2018; Siekańska, 2015; Sierszeńska-Leraczyk, 2010; Stańczak, 2019a). Niejednoznaczne wyniki uzyskano w zakresie przejawianych przez dzieci i młodzież zdolności twórczych. Część autorów wskazuje bowiem na konfliktowe relacje w ich rodzinach pochodzenia (m.in. Mendecka, 2019; Pufal-Struzik, 2018; Simonton, 2010; Sołowiej, 1986). Grażyna Mendecka (2003) wykazała jednak, że rozwojowi zdolności twórczych silniej sprzyja środowisko rodzinne, w którym dziecko czuje się kochane. Nazbyt zażyłe stosunki rodziców z dzieckiem mogą jednak ograniczać jego możliwości twórcze.

Dialog, którego celem jest wzajemne zrozumienie, zbliżenie się i współdziałanie wyklucza komunikację jednokierunkową – od nadawcy do odbiorcy (Harwas-Napierała, 2017). Jednostronne przekazywanie informacji, poleceń czy nawet interpretacji nie daje szansy na sprzężenie zwrotne, czyni z dzieci biernych odbiorców rodzicielskich komunikatów, rodziców zaś pozbawia możliwości upewnienia się o tym, czy zostali właściwie zrozumiani. Dialog rodziców z dziećmi i dzieci z rodzicami bazować musi na porozumiewaniu się partnerskim (Śnieżyński, 2014). „Nie każde posługiwanie się mową jest rozmową” – pisze Maria Braun-Gałkowska (2010, s. 162). Komunikacja oprócz czynności mówienia wymaga także słuchania, które w dialogu rodziców i dzieci wyraża się obustronną gotowością i chęcią zarówno rozmawiania jak i słuchania. Do kluczowych czynników warunkujących jakość rodzinnej komunikacji Barbara Harwas-Napierała (2017) zalicza otwartość i empatię, które istotne są zarówno podczas mówienia jak i słuchania. Dla dialogowego komunikowania się szczególne znaczenie ma empatyczne słuchanie, którego intencją jest wczucie się w punkt widzenia innego członka rodziny, w jego sytuację, po to, aby go zrozumieć, nie tylko w wymiarze intelektualnym, lecz także emocjonalnym. Z kolei otwartość z jednej strony pozwala na szczerze wyrażanie swoich odczuć, poglądów, przeżyć, by ułatwić drugiemu poznanie siebie, z drugiej zaś – oznacza gotowość do odkrywania drugiego (tamże).

Badania własne (Staćzak, 2019a) skłaniają do konkluzji, że komunikacja w rodzinach wychowujących zdolne dzieci przybiera szczególną postać. Cechuje ją przede wszystkim wysoka częstotliwość prowadzonych rozmów, dla których okazją jest wyjątkowo duże nasilenie kontaktów wewnątrzrodzinnych. Są to bowiem rodziny, które spędzają ze sobą bardzo dużo czasu, tak w dni powszednie jak i świąteczne (niedziele, święta, wakacje). Nawet w sytuacji, kiedy dzieci są oddzielone od rodziców, bo uczą się w szkołach oferujących specjalistyczne kształcenie ukierunkowane na ich specyficzne dziedzinowo zdolności zlokalizowanych poza miejscem zamieszkania, co wiąże się z zamieszkiwaniem w szkolnym internacie, członkowie rodziny pozostają ze sobą w stałym kontakcie telefonicznym. Rodzice i dzieci rozmawiają o wszystkim, a inicjatorami tych rozmów są

i dorośli, i dzieci. Treścią rodzinnej komunikacji są zarówno błahe problemy dnia codziennego, jak i inne, nierzadko problematyczne kwestie ułożone indywidualnie lub społecznie. Warto podkreślić, że dialog jest kluczową strategią rozwiązywania rodzinnych sytuacji konfliktowych (tamże). Oprócz werbalnego aspektu przekazu, który jest nośnikiem treści komunikatu, istotny jest także jego aspekt niewerbalny, odzwierciedlający relację pomiędzy rozmówcami (Świętochowski, 2017). W przywołanych powyżej badaniach przeprowadzonych w rodzinach dzieci zdolnych komunikacja niewerbalna przybrała przede wszystkim postać dotyku – głaskanie, wzajemne przytulanie się są stałymi elementami codziennego życia badanych rodzin i praktykowane w nich nawet po osiągnięciu przez dzieci wieku nastoletniego (Stańczak, 2019a). O wysokim poziomie otwartości i empatii uczestników procesów komunikacyjnych zachodzących w rodzinach wychowujących zdolne dzieci świadczy gotowość do podejmowania wszelkich tematów; chęć dzielenia się z pozostałymi członkami rodziny swymi własnymi przemyśleniami, odczuciami, poglądami; dążenie do zrozumienia rozmówcy; pragnienie poznania go i udzielenia mu wsparcia w poznaniu siebie.

Warto w tym miejscu zaakcentować, iż rozmowa – rozumiana jako dialog – stanowi w rodzinach dzieci zdolnych jeden z podstawowych sposobów postępowania wychowawczego, razem z metodą przykładu, metodą zadaniową oraz metodą wpływu sytuacyjnego (Stańczak, 2019b). Większość teoretyków wychowania traktuje rozmowę jako jedną z form metody perswazyjnej, obok dyskretnej sugestii, tłumaczenia, objaśniania czy przekonywania (m.in. Górniewicz, 2007; Łobocki, 2006). Jednak Andrzej M. de Tchorzewski (2018) wyróżnia metodę dialogową jako oddzielną metodę wychowania. Podstawą jej wyodrębnienia jako odrębnej metody oddziaływania na dziecko jest to, że uwzględnia ona sprzężenie zwrotne między nadawcą i odbiorcą komunikatu, wyklucza natomiast model komunikacji jednostronnej (por. Harwas-Napierała, 2017), na jakim bazują pozostałe formy oddziaływań perswazyjnych. Dialog wychowawczy 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). Ważne jest tu otwarte i empatyczne mówienie oraz słuchanie.

3. Postawa dialogiczna

Kolejnym rodzajem dialogu jaki dostrzec można w funkcjonowaniu rodzin wychowujących dzieci zdolne jest postawa dialogiczna. Charakteryzuje ją stała gotowość i dążenie poprzez rozmowę do zrozumienia drugiego człowieka (komponent poznawczy), zbliżenia się do niego (komponent emocjonalny) i współdziałania z nim (komponent prakseologiczny).

Podstawą dla realizacji dialogicznej postawy rodziców jest ich gotowość do podmiotowego traktowania swoich zdolnych córek i synów. Józef Górniewicz (2001) definiuje podmiotowość jako „wewnętrzne źródło wszelkiej przyczynowości” (tamże, s. 24). W tym znaczeniu podmiotem może być tylko osoba, która w swych działaniach nie jest w żaden sposób zdeterminowana, wypływają one wprost od niej i ma ona na nie realny wpływ. Na gruncie pedagogiki podmiotowość analizowana jest przede wszystkim z perspektywy relacji pomiędzy wychowawcą i wychowankiem (obok perspektywy celu wychowania), bowiem podmiotowość „zdobywa się w relacji z drugim” (tamże, s. 27). Jak zauważa Mieczysław Łobocki (2006) istotą podmiotowego traktowania dzieci jest poszanowanie ich niezależności (autonomii) i odrębności (niepowtarzalności). Podmiotowe traktowanie dziecka wymaga respektowania jego wolności.

W literaturze kategoria wolności jest analizowana w kontekście właściwości funkcjonowania człowieka oraz warunków tego funkcjonowania. W pierwszym ujęciu wolność jednostki traktowana jest jako umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji, dokonywania własnych wyborów wyzwania się spod wpływów (wolność „do”, wewnętrzna, pozytywna), w drugim – jako brak zewnętrznego przymusu ograniczającego swobodę (wolność „od”, zewnętrzna) (Muszyńska, 1997).

Wielu badaczy dowodzi, że domy rodzinne osób zdolnych przesiąknięte są atmosferą podmiotowości i wolności. Józefa Sołowiej (1986) powołując się na wyniki badań innych autorów podaje, iż wielu wybitnych uczonych wychowywało się w warunkach poszanowania ich wolności osobistej i swobody poszukiwań. Z kolei na możliwość doświadczania w rodzinie pochodzenia osobistej sprawczości oraz dokonywania samodzielných wyborów przez młodzież zdolną wskazują przywoływane już wcześniej eksploracje Grażyny Mendeckiej (2003), przeprowadzone wśród uczniów liceum plastycznego. Irena Pufal-Sruzik (2006), po przeanalizowaniu wielu doniesień badawczych dotyczących rodzinnych uwarunkowań twórczego rozwoju dziecka stwierdza, że „im więcej wolności (swobody, niezależności) – tym wyższy poziom twórczości” (tamże, s. 81), choć nie jest to zależność prostoliniowa.

Badania własne potwierdzają, że rodzice dzieci i młodzieży zdolnej dają im prawo do bycia autonomicznymi i samodzielnymi podmiotami, które mogą decydować o sobie. Uwidacznia się to przede wszystkim w sytuacjach związanych z kreowaniem ścieżki kształcenia posiadanych przez dziecko zdolności. Jest to co prawda związane z rodzajem posiadanego potencjału zdolnościowego i wiekiem dziecka oraz dostępnymi rodzinie możliwościami jego kształcenia (lokalizacja, koszty), niemniej jednak obserwuje się tutaj wyraźną tendencję do uszanowania indywidualnych pragnień dzieci i ich własnych pomysłów na kreację siebie, jak również stworzenie im możliwości dokonywania wyborów w tym zakresie. Można tu przywołać jako przykład proces podejmowania w rodzinie decyzji o udziale córki lub syna w specjalnej ofercie edukacyjnej. Dwa spośród trzech

wypracowanych w tym zakresie trybów podejmowania decyzji wpisują się w podmiotowe traktowanie dziecka i respektowanie jego wolności – polegają albo na pozostawieniu mu całkowitej swobody w zadecydowaniu o udziale w określonym programie kształcenia zdolności albo na wspólnym rozważeniu argumentów przemawiających za i przeciw rozpatrywanym wariantom rozwiązań. Warto podkreślić, iż większość nastolatków miała zagwarantowaną możliwość samodzielnego decydowania o własnej przyszłości. Poszanowanie autonomii i odrębności dziecka oraz możliwość dokonywania wyborów wpisana jest w wiele sytuacji codziennego życia rodziny i dotyczy zróżnicowanych spraw – np. stylu ubierania się, aktywności wolnoczasowych, dysponowania własnymi środkami pieniężnymi (Stańczak 2019a).

O postawie dialogicznej rodziców dzieci zdolnych wnioskować można także na podstawie innych aktywności praktykowanych w rodzinach. Warto tu wskazać na partycypację w kulturze, jak i na wspólne podróżowanie. Wśród praktyk kulturalnych rodzin wymienić należy wyjścia do kina i teatru; uczestnictwo w koncertach, wystawach, wernisazach; wizyty w muzeach; wspólne słuchanie różnych gatunków muzyki; oglądanie filmów i aktywność czytelniczą. Udział w wymienionych formach partycypacji kulturalnej inspirowało i inicjuje szereg rodzinnych rozmów i dyskusji, stanowi płaszczyznę do wymiany informacji, odczuć i myśli, sprzyja ich analizowaniu i wspólnemu wypracowywaniu rodzinnych interpretacji podejmowanych kwestii. Podobną funkcję spełnia rodzinna aktywność turystyczna, która jest bardzo zróżnicowana pod względem częstotliwości i długości trwania wyjazdów (weekendowe, urlopowe), jak i ich zasięgu (krajowy, zagraniczny). Ponadto wymaga rodzinnego współdziałania. Oba wymienione tu rodzaje aktywności inicjują szereg okazji do podmiotowego traktowania dzieci i respektowania ich wolności. To one są nierzadko pomysłodawcami rodzinnych inicjatyw, tworzą szczegółowe plany ich realizacji. Warto podkreślić, iż partycypacja w kulturze artystycznej to aktywność charakterystyczna dla rodzin wychowujących dzieci o zdolnościach akademickich i artystycznych, podczas gdy aktywność turystyczna ma charakter uniwersalny i cechuje także rodziny dzieci o zdolnościach sportowych (Stańczak, 2019a i b).

Podsumowanie

Przedstawione powyżej analizy pozwalają sądzić, iż w codzienność wielu rodzin wychowujących zdolne dzieci wpisana jest idea dialogu. Wskazują na to dowody empiryczne dotyczące wewnątrzrodzinnego komunikowania się oraz postawy prezentowanej przez rodziców, w szczególności wobec własnych dzieci, lecz także wobec otaczającej rodzinę rzeczywistości społeczno-kulturowej. Komunikacja w rodzinach dzieci zdolnych dokonuje się na bazie bliskich relacji osobowych, charakteryzuje się dużą

częstotliwością komunikatów werbalnych i niewerbalnych. O jej dialogowym charakterze świadczy też wysoki poziom otwartości i empatii uczestników tych procesów – zarówno rodziców, jak i dzieci oraz szeroki zakres tematyczny podejmowanych wspólnie rozmów, nie ma tu tematów tabu. Rodzice dzieci zdolnych wykazują stałą tendencję do rozumienia swoich córek i synów, zbliżania się do nich i podejmowania wspólnego z nimi działania. Na postawę dialogiczną rodziców wskazuje ich indywidualne podejście do dzieci i przyznawane im prawo do bycia autonomicznymi, niepowtarzalnymi podmiotami, które mogą decydować o sobie. Świadczy o niej także szereg aktywności i działań zakorzenionych w codziennych praktykach życia rodzinnego, w szczególności zaś partycypacja w kulturze i wspólne podróżowanie, które tworzą przestrzeń dla dialogowego współżycia członków rodziny. Dialog jako sposób komunikacji i jako postawa czyni z rodzica i dziecka partnerów interakcji, którzy wzajemnie się słuchają, chcą zrozumieć, a wreszcie współdziałają ze sobą.

Dialog w rodzinie niesie wiele korzyści. W wymiarze indywidualnym sprzyja rozwojowi osobowemu dziecka, daje mu możliwość odkrywania siebie, w tym także swego potencjału zdolnościowego, formowania tożsamości podmiotowej, ponadto rozwija jego twórcze myślenie i działanie (por. Koć-Seniuch, 2003; Nowak, 2010; Śnieżyński, 2014). Z kolei w wymiarze wspólnotowym dialog sprzyja kształtowaniu pozytywnych relacji interpersonalnych w rodzinie i umacnia wewnątrzrodzinne więzi, daje poczucie bliskości i bezpieczeństwa, stwarza szansę na wzajemne odkrywanie siebie, tworzy płaszczyznę dla aktywnego wspólnego działania (por. Braun-Gałkowska, 2010; Koć-Seniuch, 2003; Nowak, 2010; Śnieżyński, 2014). „To właśnie dialog – pisze Marian Śnieżyński (2005, s. 14) – pozwala nam >bardziej być< ludźmi i zmienia zbiorowości we wspólnoty”.

Bibliografia:

- Bandura, L. (1974), *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Bloom, B.S. (ed.), (1985). *Developing Talent in Young People*, New York: Ballantine Books.
- Borzym, I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Warszawa: PWN.
- Braun-Gałkowska, M. (2010). Dialog w rodzinie, *Paedagogia Christiana*, 1 (25), 161-173.
- Csikszentmihalyi M., Csikszentmihalyi I.S. (2008). Family influence on the development of giftedness, (in:) G.R. Bock, K. Ackrill (eds.), *The Origins and Development of High Ability*, Tom 178 from Novartis Foundation Symposia, John Wiley & Sons, doi: 10.1002 / 9780470514498.ch12.
- de Barbaro, B. (red.), (1999). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- de Tchorzewski, A.M. (2018). *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Ignatianum.

- Feldhusen, J.F. (2003). The Nature of Giftedness and Talent and The Pursuit of Creative Achievement and Expertise. *Gifted and Talented*, 1 (7), 3-5.
- Freeman, J. (2013). The Long-Term Effects of Families and Educational Provision on Gifted Children, *Educational and Child Psychology*, 2 (30), 7-17.
- Freeman, J. (2016). Konflikty między wysokim poziomem szkolnych osiągnięć a twórczością, *Psychologia Wychowawcza*, 9 (51), 45-60, doi: 10.5604/00332860.1211482
- Gagné, F. (2016). Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD, *Psychologia Wychowawcza*, 9 (51), 121-140, doi: 10.5604/00332860.1211501
- Gardner, H. (1998). *Niepospolite umysły. O czterech niezwykłych postaciach i naszej własnej wyjątkowości*, Warszawa: Wyd. W.A.B.
- Górniewicz, J. (2001). *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Górniewicz, J. (2007). *Teoria wychowania (wybrane problemy)*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Harwas-Napierała, B. (2017). Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system, (w:) I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, 47-72, Warszawa: PWN.
- Koć-Seniuch, G. (2003). Dialog, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. I, 688-692, Warszawa: Wyd. Akademickie „ŻAK”.
- Landau, E. (2003), *Twoje dziecko jest zdolne*, Warszawa: Instytut Wyd. Pax.
- Łobocki, M. (2006). *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Makarska, T. (1991). *Rodzina a stymulacja zdolności intelektualnych dziecka*, Siedlce: Wyd. Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej.
- Mendecka, G. (1998). *Rodzina a rozwój aktywności twórczej*, Częstochowa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Mendecka, G. (2003). *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Częstochowa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Mendecka, G. (2019). *Doświadczenia rodzinne jako czynnik rozwoju wybitnych twórców*, Warszawa: Difin.
- Mönks, F.J., Katzko, M.W. (2005), Giftedness and Gifted Education, (in:) R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.), 187-200, New York: Cambridge University Press.
- Muszyńska, E. (1997). *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko-dorosły*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP.

- Nowak, M. (2010). Dialog w wychowaniu. *Paedagogia Christiana*, 1 (25), 85-103.
- Ostrowska, U. (2019). Międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna *pomiędzy* z perspektywy aksjologicznej, (w:) J. Gara, D. Jankowska, E. Zawadzka (red.), *Pedagogika dialogu. Pomiędzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*, 29-39, Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Piirto, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education*, New York: Macmillan.
- Plopa, M. (2011). *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Pufal-Struzik, I. (2006). *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce: Wyd. Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska.
- Pufal-Struzik, I. (2018). W trosce o wszechstronny rozwój potencjału twórczego dziecka w rodzinie, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4 (36), 227-240.
- Rembowski, J. (1986). Rodzina jako system powiązań, (w:) M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, 127-142, Warszawa: PWN.
- Shavinina, L.V. (ed.), (2009). *International Handbook on Giftedness*, Springer, doi: 10.1007/978-1-4020-6162-2.
- Siegel, D.J., Payne-Bryson, T. (2020). *Potęga obecności*, Warszawa: Wyd. Mamania.
- Siekańska, M. (2015). Rola osób znaczących we wspieraniu rozwoju talentów sportowych. *Psychologia Wychowawcza*, 8 (50), 153-169, doi: 10.5604/00332860.1178715.
- Sierszeńska-Leraczyk, M. (2010). Rodzinne uwarunkowania zawodowej edukacji muzycznej, (w:) W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, T. II, 63-73, Toruń: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Simonton, D.K. (2010). *Geniusz*, Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sołowiej, J. (1986). Rodzina a rozwój zdolności twórczych, (w:) M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, 424-437, Warszawa: PWN.
- Stańczak, M. (2019a), *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stańczak, M. (2019b). Metody oddziaływań wychowawczych w rodzinach zdolnych dzieci. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, t. 34, 59–75, doi: 10.25951/4073
- Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (ed.), (2005). *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.), New York: Cambridge University Press.
- 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*, 8 (50), 9-19, doi: 10.5604/00332860.1178580
- Szmidt, K.J. (2005). *Pedagogika twórczości*, Sopot: GWP.

- Śnieżyński, M. (2005). *Sztuka dialogu*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Śnieżyński, M. (2014). *Dialog w rodzinie*, Kraków: Wyd. WAM.
- Świętochowski, W. (2017), *Rodzina w ujęciu systemowym*, (w:) I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, 21-45, Warszawa: PWN.
- Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children. Psychological and Educational Perspectives*, New York: Macmillan.
- Tarnowski, J. (2000). Postawa dialogu w pedagogice personalno-egzystencjalnej, (w:) B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, 81-89, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Winner, E. (1996), *Gifted Children: Myths and Realities*, New York: Basic Books.
- Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness, (in:) R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*, (2nd ed.), 411-436, New York: Cambridge University Press.