

ACTUAL PROBLEMS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

WSPIERANIE KREATYWNOŚCI UCZNIÓW ZDOLNYCH W SZKOLE

Giza Teresa

*dr hab. profesor Katedry Edukacji, Kultury i Historii
Wsztechnica Świętokrzyska, Kielce, Polska*

Przedmiotem prezentowanych tu badań i analiz jest obszar wsparcia dla rozwoju uzdolnień uczniów w typowej ogólnodostępnej szkole, który został określony jako *klimat dla kreatywności*. Wsparcie obejmuje ogół oddziaływań związanych z rozpoznawaniem predyspozycji oraz pomocą w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych. W warunkach polskiego systemu oświatowego funkcjonują dobre regulacje prawne a także zasady, formy organizacyjne, metody i techniki oraz kompleksowe programy pracy ze zdolnymi.

Typowymi działaniami podejmowanymi wobec zdolnych są olimpiady i konkursy przedmiotowe (88,1%), kółka zainteresowań (67,4%) oraz zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne (55,1%) [1]. Konkursy i olimpiady stanowią ofertę dla części uczniów zdolnych, tych o wysokiej motywacji do osiągnięć i poznawczej. Celem konkursów jest rozwijanie uzdolnień. Od uczestników oczekuje się, że będą nie tylko dysponowali ponadprzeciętną wiedzą przedmiotową, ale także wyróżnią się oryginalnością w rozwiązywaniu zadań konkursowych. Najlepsi–finaliści i laureaci–to ci, którzy zostali najwyżej ocenieni pod względem zarówno wiedzy, jak i kreatywności. Dobry wynik w konkursie jest wskaźnikiem uzdolnień intelektualnych, przedmiotowych i twórczych, co jest zgodne z psychopedagogicznymi definicjami zdolności. Wybitne osiągnięcia są możliwe jedynie, kiedy uzdolnieniom kierunkowym i intelektualnym, towarzyszy wysoki poziom kreatywności. Konkursy przedmiotowe jako forma pracy ze zdolnymi budzą kontrowersje; szczególnie kwestia mechanizmów i skutków rywalizacji. Współzawodnictwo o najlepsze miejsca i nagrody oraz ocena rezultatów pracy, nie sprzyjają kreatywności. Nauczyciele zwracają uwagę na wykorzystywanie przez uczniów udziału w konkursach, jako trampoliny do dalszego sukcesu szkolnego, zwiększającego szanse edukacyjne i zawodowe. Tak więc nie rozwój predyspozycji, zainteresowań i pasji lecz pragmatyzm wpływa na decyzję wielu osób o udziale w konkursie. Takie podejście skutkuje koncentracją na treściach nauczania: zasobach wiedzy, technikach rozwiązywania zadań oraz pisania tekstów, poznawaniu kruczków i tricków. Ostatnio przeprowadzone badanie wśród finalistów konkursu polonistycznego dowiodło, że uczniów tych charakteryzuje wysoki ogólny poziom postaw twórczych, ale w sferze emocjonalno-motywacyjnej ponad połowa (58%) gimnazjalistów (częściej dziewczęta) osiąga wyniki charakterystyczne dla postaw odtwórczych, co świadczy o tendencji do powtarzania gotowych wzorów,

reprodukcji i naśladowania oraz unikaniu ryzyka. Dziewczęta osiągają najwyższe wskaźniki w sferze poznawczej postaw twórczych a chłopcy-behawioralnej [5]. Zadania przygotowywane na konkursy przedmiotowe wymagają kreatywności, ale w ich rozwiązywaniu uczniowie odwołują się do wyuczonych schematów, w obawie przed popełnieniem błędu i niepewnością, jaka towarzyszy dywergencyjnemu myśleniu i działaniu. Trudno radzą sobie w sytuacji ryzyka.

Przygotowanie do konkursu wymaga indywidualizowania i wzbogacania kształcenia o treści wykraczające poza typowy program szkolny. Jest dostępnych wiele psychopedagogicznych metodyk pracy ze zdolnymi. W zakresie rozwijania predyspozycji twórczych stosowane są dwa podejścia: treningi twórczości oraz metody heurystyczne. Od 2013 roku w polskich szkołach możliwe jest prowadzenie specjalnych zajęć pozalekcyjnych dla uczniów zdolnych (niezależnie od kółek zainteresowań), które służyć mogą wzmocnieniu ich kreatywności. Dodatkowa lekcja raz w tygodniu nie rozwiąże jednak kwestii deficytu wsparcia dla twórczości w szkole. W obowiązującym systemie testowych egzaminów zewnętrznych, których wyniki decydują o szansach edukacyjnych (i dalej–społecznych), sprawdzana jest odtwórczość. W konsekwencji powoduje to zjawisko nauczania i uczenia się rozwiązywania zadań testowych na podstawie kluczy odpowiedzi. Na skutek tego w programach szkolnych następuje marginalizowanie przedmiotów artystycznych, służących rozwijaniu twórczości plastycznej i muzycznej; takich kompetencji testy nie mierzą. Ten typ aktywności dzieci i młodzieży został zepchnięty do czasu wolnego, pozalekcyjnego, pozaszkolnego. Mimo dużej rangi, jaką społeczeństwa przypisują kreatywności i innowacyjności, systemy powszechnej edukacji nie sprzyjają ich rozwojowi. Nauczyciele mają problemy z rozpoznawaniem uczniów kreatywnych. W ich percepcji, twórczymi są najczęściej uczniowie uzdolnieni poznawczo lub artystycznie [1].

Twórczość definiowana jest przez dwie cechy: nowość i cenne. Określając wytwór, właściwość, zachowanie, postawę czy myślenie jako twórcze, przyjmuje się, że w danych warunkach kulturowych, historycznych i społecznych są one nowe i wartościowe. Wobec potencjałów twórczych ludzi stosowany jest też termin *kreatywność*. Termin twórczość kojarzy się z wybitnymi dokonaniem, tymczasem kreatywność odnosi się do pewnych dyspozycji, które nie zawsze ujawniają się w postaci wytworów. Pozycja twórczości w strukturze zdolności człowieka nie jest jednoznaczna. Szerokie rozumienie inteligencji – np. w modelu Joya P. Guilforda–obejmuje także myślenie dywergencyjne. W koncepcji triadowej Josepha Renzulliego zdolności twórcze zostały wyodrębnione–obok inteligencji i uzdolnień specjalnych. Kreatywność jest ujmowana jako zdolność ogólna, co oznacza, że podobnie jak inteligencja, wpływa na wszystkie obszary aktywności ludzi. Istnieją też stanowiska, że jest uzdolnieniem kierunkowym, zatem można ją kształcić podobnie jak inne zdolności specjalne. Uznanie osoby za zdolną lub twórczą a wytworu za twórczy zawsze wymaga uwzględnienia kontekstu środowiska.

Próba połączenia indywidualnej i społecznej perspektywy rozumienia twórczości jest model, jaki przedstawił polski psycholog Edward Nęcka [4]. Autor wyszedł z założenia, że twórczość wymaga opisu na czterech poziomach –

twórczości «płynnej», «skryształizowanej», dojrzałej i wybitnej, a na każdym z nich zastosowania odmiennej perspektywy czasowej. Im wyższy poziom twórczości, tym wzrasta złożoność zjawisk psychicznych oraz ranga społeczna wytworu. Twórczość «płynna», pojawia się już u małych dzieci; występuje u ludzi z częstotliwością i natężeniem zgodnymi z krzywą Gaussa. Można ją rozumieć jako zdolność do wytwarzania nowych pomysłów i zdolność ideacyjną. Twórczość «skryształizowana», to «wykorzystanie potencjalnych zdolności ideacyjnych w dążeniu do obranego celu lub w procesie rozwiązywania problemu» [4, s. 217]. Wymaga wiedzy i umiejętności z dziedziny rozwiązywanego problemu oraz myślenia krytycznego. Emocje, motywacje i składniki osobowościowe nie są swoiste, choć może tu działać motywacja zadaniowa. Twórczość skryształizowana pojawia się w wieku przedszkolnym i rozwija aż do dorosłości. Wsparcie kreatywności uczniów, zgodnie z koncepcją Nęczi, polega na zainteresowaniu przedmiotami nauczania szkolnego, wzbogacaniu wiedzy przedmiotowej, rozwiązywaniu problemów. Twórczość dojrzała i wybitna występują zwykle dopiero w dorosłym życiu i są udziałem nielicznych osób.

Zdolności dywergencyjne ludzi nie podlegają prawidłowościom rozkładu normalnego. Cechą tych rozkładów jest koncentracja niskich wyników i mała liczba wyników wysokich; szczególnie dotyczy to oryginalności. Rozwój zdolności myślenia twórczego przebiega specyficznie a w zasadzie wbrew pojęciu rozwoju, ponieważ wraz z wiekiem obniżają się psychometryczne wskaźniki kreatywności i maleje aktywność twórcza. Wyraźny regres obserwowany jest w czwartym i siódmym roku nauki.

Punktem wyjścia do pracy z uczniami zdolnymi powinno być przyjęcie określonej definicji i modelu teoretycznego zdolności i twórczości, ponieważ implikacje praktyczne każdego z nich są inne. Aktualny system kształcenia zdolnych w Polsce, choć modernizowany i rozbudowywany od 2006 roku, nie posiada założeń teoretycznych. To powoduje, że inicjowanych jest wiele działań, ale są one przypadkowe, eklektyczne, wtórne. Drugim etapem projektowania wsparcia jest poznanie warunków rozwoju zdolności i uzdolnień oraz rozważeniu, które z nich można wykorzystać w pracy w konkretnym środowisku. Czynnikiem sprzyjającym rozwojowi zdolności jest dużo [1]. Tutaj warto wskazać dwa skrajne stanowiska – psychologię humanistyczną i psychoanalizę. Według pierwszego, aktywność twórcza (utożsamiana z samorealizacją) ludzi jest możliwa, gdy zapewniony jest ład zewnętrzny, spokój wewnętrzny oraz poczucie wolności. Teorie psychoanalityczne podkreślają, że aby tworzyć trzeba się zmagać z konfliktem i frustracją.

Od końca lat 80. powstają modele teoretyczne zdolności i twórczości, które nadają wysoką rangę zmiennym środowiskowym. Zbiór zmiennych oraz teorii społecznych możliwych do wykorzystania w wyjaśnianiu procesów wychowania jest bardzo szeroki: od klasy społecznej po nakłady na szkolnictwo, od statusu rodziny po wielkość szkoły i typ środowiska lokalnego, od wyposażenia w komputery po zaburzenia w zachowaniu. W grupie uczniów zdolnych typowe czynniki selekcji szkolnych mają jeszcze większe znaczenie niż w ogólnej populacji uczniów. Potwierdziły to badania, które autorka prowadziła od 1998 roku [1]. Ich

celem była diagnoza społecznych uwarunkowań dla identyfikowania i rozwoju zdolności oraz osiągnięć uczniów zdolnych. Badano grupę 445 uczniów zdolnych, nominowanych przez nauczycieli. Zastosowano dwa kryteria selekcji pedagogicznej: średnią ocen oraz rodzaj uzdolnień. Wśród badanych znalazło się 300 dziewczynek (67,4%) i 145 chłopców (32,6%). Uczniowie pochodzili ze szkół rejonowych z terenów Polski południowo-wschodniej i byli w wieku gimnazjalnym. Zgromadzone wówczas dane dowiodły, że środowisko szkoły jest priorytetowe dla rozwoju zdolności ponad połowy uczniów; tym częściej, im mniejsze otrzymuje wsparcie w rodzinie oraz kiedy swoje zainteresowania wiąże z przedmiotami nauczania. Młodzież uzdolniona akademicko, dobrze zaadoptowana do szkoły najczęściej uczestniczy w zajęciach kółek pozalekcyjnych oraz korzysta ze szczególnych sposobów kształcenia. Co piąty uczeń zdolny (20,3%) zyskuje bardzo mocne oparcie w rodzinie. Co czwarty (26,1%) uzyskuje sukces «skromnymi» nakładami – poprzez samodzielność poznawczą i aktywność autokreacyjną. Osobowościowe wyznaczniki rozwoju są odmienne od dwóch pozostałych grup uczniów; cechuje ich wysokie poczucie podmiotowości i wysoka samoocena.

Mimo krytyki szkoły, warto wciąż przypominać, że dla znacznej części uczniów zdolnych, szkoła pozostaje jedynym miejscem na ujawnienie i rozwój predyspozycji.

Uczniowieolni bardzo dobrze ocenili atmosferę w swoich szkołach. 60,4% wyraziło opinię, że klimat w szkole jest pozytywny. Zmienna „klimat szkoły» objęła wypowiedzi na temat stosunków z nauczycielami, relacji w klasie, samopoczucia, motywowania do nauki. W skromnych warunkach w wielu niedoinwestowanych placówkach udało się wytworzyć się sprzyjający klimat dla nauki i pracy, dla rozbudzania predyspozycji, pasji poznawczych i aspiracji. Te dane dowiodły, że do sukcesu edukacyjnego można skutecznie dochodzić różnymi drogami.

Analiza statystyczna wyników cytowanych tu badań (skonstruowano wskaźniki syntetyczne) pozwoliła na stwierdzenie, że najwyższy poziom wsparcia zdolności charakteryzuje szkoły w małych miastach, następnie w dużych miastach i wsiach. W sposób istotny różniły się między sobą małe miasta i wsie. Pod względem możliwości kształcenia zdolności uczniów w szkołach są to dwa różne środowiska. Najkorzystniejsze warunki stwarzają duże szkoły; dochodzi w nich do kumulacji czynników pedagogicznych, lokalnych i rodzinnych sprzyjających ujawnianiu oraz kształtowaniu predyspozycji.

Wyniki tych badań stały się inspiracją do formułowania dalszych hipotez. Ważną rolę w kontynuowaniu niektórych problemów szczegółowych spełniły nowe koncepcje teoretyczne oraz podejścia badawcze. Tu można wskazać wzrost zainteresowania szkołą z perspektywy nauk ekonomicznych – nauk o organizacji i zarządzaniu. Z tego obszaru wywodzą się terminy: kultura szkoły i klimat szkoły.

Każda instytucja tworzy specyficzną dla siebie kulturę, rozumianą jako ogół jej działań i wytworów. Obok zmiennych osobowościowo--społecznych związanych z uczniami i dydaktycznych, związanych z nauczycielami, polityka oświatową i warunkami technicznymi szkoły, istnieją ich wzajemne interakcje, tworzące niepowtarzalne warunki, nazywane klimatem szkoły. I to one ważą na decyzjach i

wyborach dokonywanych przez nauczycieli i uczniów. Kategorią teoretyczną, jaka zostanie poddana dalszej analizie jest atmosfera dla kreatywności w szkole, zdefiniowana jako *klimat dla kreatywności*. Zakłada się, że są to zasoby szkoły, obejmujące układ zmiennych psychospołecznych sprzyjających kreatywności. Klimat dla kreatywności jest terminem, który został wprowadzony na gruncie tzw. społecznej psychologii twórczości [2], a upowszechnił się dzięki wspomnianym wyżej badaniom w dziedzinie organizacji i zarządzania.

Wpływ na ukształtowanie się nowego podejścia miały badania międzykulturowe. Ich wyniki pozwoliły na wyjaśnianie różnic w kreatywności ludzi z różnych obszarów świata. Należy odnotować też badania nad innowacyjnością gospodarczą i tworzenie indeksów innowacyjności państw i regionów. Pozwoliło to wyjść poza typowe ujmowanie warunków dla zachowań twórczych w obszarze interakcji jednostka-grupa/społeczeństwo, a zatem poza wąski obszar zmiennych jednostkowych lub szeroki układ stosunków społecznych, w których żyje człowiek (jako stymulatorów i inhibitorów).

Model klimatu dla kreatywności obejmuje trzy sfery ludzkiego współdziałania: relacje interpersonalne, relacje zadaniowe oraz dynamizm [2, s. 12]. Klimat jest cechą obiektywną organizacji, co oznacza, że nie zależy od indywidualnej percepcji jej członków. Dotychczas w pedagogice klimat był ujmowany jako styl kierowania/styl wychowania. Badania nad kreatywnym klimatem nie dają jednoznacznych dowodów na rozstrzygnięcie tezy czy klimat wpływa na kreatywność, czy też osoby twórcze postrzegają klimat swojego otoczenia jako bardziej twórczy. Podobnie jest też z odpowiedzią na pytanie: Czy klimat instytucji wpływa na rozwój twórczości jej członków czy też ludzie kreatywni szukają miejsc kreatywnych i dołączają do nich? [2, s. 86]. W odniesieniu do opisanych wyżej kwestii socjopedagogicznych uwarunkowań wspierania rozwoju zdolności uczniów w szkole, zadano pytanie: Jak uczniowie zdolni postrzegają klimat dla kreatywności w swoich szkołach? Zawężono obszar zdolności do uzdolnień twórczych, zakładając, że są one niezbędnym komponentem w strukturze talentu.

Badania własne przeprowadzono wśród zdolnych gimnazjalistów: laureatów oraz finalistów konkursów przedmiotowych z języka polskiego oraz z matematyki, przeprowadzonych w roku szkolnym 2015/16 w województwie świętokrzyskim. Młodzież w ten sposób wyłoniona jest już mocno wyselekcjonowana. Badani są w wieku dorastania. Stanowią elitę w swoich środowiskach. Założono, że ich sukces edukacyjny jest konsekwencją ponadprzeciętnego wsparcia, także w zakresie ich kreatywności i oceny szkół będą wysokie.

W badaniach wykorzystano Kwestionariusz Kreatywnego Klimatu Szkoły (KKKS), którego autorem jest Maciej Karwowski [3]. Autor nawiązał do koncepcji klimatu dla kreatywności szwedzkiego psychologa Gorana Ekvalla. Kwestionariusz jest stosowany od 2002 roku. Badania empiryczne potwierdzają jego trafność i rzetelność. Wynika z nich, że nasilenie wymiarów klimatu dla kreatywności jest większe w instytucjach postrzeganych jako bardziej protwórcze (np. w szkołach społecznych wyższe niż w szkołach państwowych). Percepcja klimatu jako sprzyjającego twórczości rośnie wraz ze wzrostem zdolności twórczych. Dziewczęta

postrzegają klimat dla kreatywności swoich szkół jako bardziej sprzyjający niż chłopcy.

KKKS zawiera 44 twierdzenia, zakwalifikowane do trzech skal: swoboda i podmiotowość (sfera interpersonalna), zaufanie i niekonfliktowość (sfera zadaniowa) oraz ryzyko i niepewność (sfera dynamizmu). Szkoły o wysokim nasileniu klimatu osiągają na poziomie zagregowanym wartości odpowiednio: 44,45; 83,60; 22,31 (dokładne normy i opis: [2], [3]).

Tab. 1

**Wskaźniki klimatu dla kreatywności
w szkołach a płeć i rodzaj uzdolnień uczniów**

	Średnie wartości skal KKKS		
	Zaufanie i niekonfliktowość	Swoboda i podmiotowość	Ryzyko i niepewność
Ogółem N=160	44,89	82,51	19,61
Dziewczęta N=106	45,34	84,56	19,32
Chłopcy N=54	44,00	77,94	20,14
Uzdolnieni z języka polskiego N=117	44,78	83,17	19,62
Uzdolnieni z matematyki N=43	45,30	80,26	19,60

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 1. średnie wartości skal *Swoboda i podmiotowość* oraz *Zaufanie i niekonfliktowość* dla szkół, w których uczą się finaliści i laureaci konkursów przedmiotowych, świadczą o wysokim nasileniu klimatu dla kreatywności w tych placówkach. Szczególnie dotyczy to sfery interpersonalnej, w której wysokie wyniki są niezależne od płci i rodzaju uzdolnień uczniów. W sferze zadaniowej chłopcy niżej niż dziewczęta oceniają poczucie *swobody i podmiotowości* w szkole; co lokuje ich szkoły między przeciętnym a wysokim poziomem wsparcia dla kreatywności. Nieco bardziej surowi w ocenach są uczniowie uzdolnieni matematycznie. W sferze dynamizmu wyniki ukształtowały się na poziomie zagregowanym między szkołami o niskim i przeciętnym nasileniu klimatu; i nie były zróżnicowane ze względu na płeć ani rodzaj uzdolnień. Można zatem uznać, że wsparcie w szkołach dla kreatywności uczniów zdolnych uczestniczących w konkursach przedmiotowych opiera się na stwarzaniu korzystnych relacji interpersonalnych oraz zadaniowych, natomiast ograniczane są sytuacje niosące ryzyko i niepewność.

Tab. 2

**Wskaźniki klimatu dla kreatywności w szkołach uczniów
uzdolnionych matematycznie a płeć i typ miejscowości (N=43)**

	Średnie wartości skal KKKS		
	Zaufanie i niekonfliktowość	Swoboda i podmiotowość	Ryzyko i niepewność
Dziewczęta N=11	44,82	81,64	19,00
Chłopcy N=32	45,31	79,78	19,81
Duże miasto N=18	44,50	76,00	19,55
Małe miasto N=11	45,36	83,45	20,18
Wieś N=14	45,07	83,21	19,21

W tabeli 2. zamieszczono średnie wartości wskaźników klimatu dla kreatywności ocenianego przez uczniów uzdolnionych matematycznie. Sfera interpersonalna jest jednolicie wysoko oceniana. Poczucie swobody i podmiotowości na poziomie typowym dla przeciętnego klimatu dla kreatywności występuje u uczniów w szkołach ulokowanych w dużych miastach. Nieco niższe są te oceny u chłopców. Nie występuje zróżnicowanie w ocenie sfery dynamizmu.

Największe różnice stwierdzono w postrzeganiu klimatu dla kreatywności w grupie uczniów uzdolnionych z języka polskiego (tabela 3.). Zwracają uwagę wyższe oceny sfery zadaniowej przez dziewczęta (oceny wysokie) niż chłopców (oceny przeciętne). Miejszem szczególnie sprzyjającym rozwojowi uzdolnień humanistycznych są gimnazja w małych miastach. Średnie tych szkół w trzech skalach lokują się powyżej przeciętnych wyników szkół o wysokim wyniku klimatu dla twórczości. Najlepszy wynik osiągnięto w sferze zadaniowej (107,09). Na podstawie tych danych można powiedzieć, że szkoły w małych miastach są miejscem o wyjątkowej atmosferze dla wspierania uzdolnień; innym niż gimnazja na wsiach i zupełnie odmiennym od gimnazjów w dużych miastach (poziom przeciętny).

Tab. 3

**Wskaźniki klimatu dla kreatywności w szkołach uczniów uzdolnionych
z języka polskiego a płeć i typ miejscowości (N=117)**

	Średnie wartości skal KKKS		
	Zaufanie i niekonfliktowość	Swoboda i podmiotowość	Ryzyko i niepewność
Dziewczęta N=95	45,40	84,86	19,35
Chłopcy N=22	42,14	75,41	20,77
Duże miasto N=33	41,21	74,64	20,27
Małe miasto N=29	54,00	107,09	24,79
Wieś N=55	46,76	85,98	19,36

Przedstawione powyżej dane z badań kreatywnego klimatu szkół (KKKS), w których uczą się uczniowie zdolni, dowodzą, że różnic w zakresie pracy szkół warto szukać w niepowtarzalnych układach zmiennych psychospołecznych. Pozwalają by na wsparcie uczniów zdolnych w szkole spojrzeć z perspektywy „cech miękkich». To nie specjalistyczne programy i metodyki, lecz atmosfera sprzyjająca inwencji, inspirowanie do aktywności twórczej. Na tym etapie analiz nie można rozstrzygnąć, czy uzyskane wyniki odzwierciedlają cechy szkół czy właściwości uczniów zdolnych. Potwierdzono znaną już prawidłowość o szczególnym znaczeniu kreatywnym środowisk małych miast.

Bibliografia:

1. Giza T., Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikacji oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole / T. Giza. – Kielce : Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2006. – 359 s.
2. Karwowski M. Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania / M. Karwowski. – Warszawa : Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o.o., 2009. – 186 s.
3. Karwowski M. Klimat szkoły a zdolności twórcze uczniów: w poszukiwaniu prokreatywnej synergii / M. Karwowski // Ruch Pedagogiczny. – 2009. – Nr 80. – s. 39-65.
4. Nęcka E. Psychologia twórczości / E. Nęcka. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001. – 256 s.
5. Pasich L., Konkurs języka polskiego jako forma pracy z uczniami zdolnymi / L. Pasich // Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne. – 2016. Nr 27. – w druku.

SPRAWCA PRZEMOCY W RODZINIE W OPINII OSÓB DOROSŁYCH

Kowal Renata

*dr, Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji
Wszchnica Świętokrzyska, Kielce, Polska*

Przemoc w rodzinie, sprawca przemocy – krótki opis teoretyczny

Przemoc jako słowo, zagadnienie czy też termin istnieje nie tylko w literaturze naukowej, ale także w mowie potocznej. Ma ono też wiele zamienników, jak *agresja* (patrz «*Słownik pojęć socjologicznych*» M. Pacholskiego [5, s.7-8]; A. Słabonia), brutalność, okrucieństwo, opresyjność, przestępczość. [8, s. 472].). Rozumiana jest jako nacisk jako nacisk fizyczny (siła fizyczna) albo zastosowanie bodźców (chemicznych, elektrycznych itp.), które «sprawiają, że podmiot działania jest wtrącony w sytuację przez niego niepożądaną i staje się przedmiotem czyjegoś działania». Może mieć charakter aktów podejmowanych przez jednostki, grupy,