
Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej

CZASOPISMO POŚWIĘCONE
TEORII I PRAKTYCE
KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA
W SZKOLNICTWIE ARTYSTYCZNYM

Zeszyt nr 1

Wybrane zagadnienia z zakresu
problematyki wspierania ucznia
oraz udzielania pomocy
psychologiczno-pedagogicznej
w szkołach artystycznych



Warszawa 2013

centrum
edukacji 
artystycznej

Redakcja merytoryczna
dr Anna Antonina Nogaj

Konsultant naukowy i redakcyjny
dr Wojciech Jankowski, emeryt. doc. UMFC

Korekta językowa
Sylwia Kozak-Śmiech

Projekt graficzny i skład
Danuta Czudek-Puchalska

Redaktor prowadzący
Agnieszka Mroczek

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2013
ul. Brzozowa 35, 00-258 Warszawa
e-mail: wydawnictwo@cea.art.pl
<http://www.cea.art.pl>

ISBN 978-83-62156-06-1

Druk i oprawa: Sowa-Druk na Życzenie
tel. 22 431-81-40; www.sowadruk.pl

Spis treści

ZPP CEA 1/2013

Słowo wstępne	
Zdzisław Bujanowski – Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie	7
Wprowadzenie. Prezentacja koncepcji <i>Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej</i>	
Anna Antonina Nogaj	9
OPRACOWANIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE	13
ZAGADNIENIA OGÓLNE	15
Model <i>monitoring–interwencja–profilaktyka–promocja</i> w pracy z uczniem zdolnym	
Ewa Sokołowska	15
Jak wspierać ucznia zdolnego w szkole?	
Katarzyna Śliwińska	25
Rola wsparcia społecznego w edukacji artystycznej – jak teoria uzasadnia powszechną konieczność postawy wspierającej	
Anna Antonina Nogaj	31
Rola i źródła autorytetu dorosłych w relacji z dziećmi i młodzieżą	
Elżbieta Olejniczak	41
MUZYKA	45
Autonomia czy integralność zdolności muzycznych na tle innych funkcji poznawczych	
Ewa Klimas-Kuchtowa, Iwona Chudzikiewicz	45
Ćwiczenie pod nadzorem (<i>supervised practice</i>) jako forma wspierania muzycznego rozwoju ucznia	
Stella Kaczmarek	53
PLASTYKA	61
Psychologiczne uwarunkowania rozwoju zdolności plastycznych u dzieci i młodzieży	
Elżbieta Olejniczak	61
Między Facebookiem a sztalugą. O dylematach i niepokojach uczniów szkół plastycznych	
Alicja Witkowska	67
TANIEC	71
Uwarunkowania osiągnięć edukacyjnych uczniów szkół baletowych	
Judyta Noremberg	71
BURSY I INTERNATY	81
Bezpieczne, zdrowe i twórcze, czyli o życiu w bursie młodych zdolnych ludzi	
Hanna Przybylska	81

SPIS TREŚCI

PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO	85
Pierwszy Międzyszkolny Gabinet Psychologiczny Szkolnictwa Artystycznego Maria Manturzevska	87
Moja Matka, mgr Kalina Statkiewicz – Pionierka poradnictwa psychologicznego w polskim szkolnictwie artystycznym Kalina Statkiewicz, jr	91
Kilka słów refleksji o poradnictwie psychologicznym w szkołach muzycznych Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk	95
PODSTAWY FORMALNOPRAWNE	99
Koncepcja organizacji i funkcjonowania Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Peda- gogicznych Centrum Edukacji Artystycznej (SPPP CEA) Urszula Bissinger-Ćwierz	99
Wdrażanie w szkolnictwie artystycznym <i>Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno- -pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach</i> Urszula Bissinger-Ćwierz	107
Uzupełnienie informacji o sprawowaniu opieki psychologiczno-pedagogicznej na pod- stawie <i>Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przed- szkolach, szkołach i placówkach</i> Hanna Matusiak, Anna Antonina Nogaj	121
ORGANIZACJA POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ W REGIONACH	125
Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA z siedzibą w Bydgoszczy Anna Antonina Nogaj	125
Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA z siedzibą w Lublinie Urszula Bissinger-Ćwierz	131
Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA z siedzibą w Warszawie Jarosław Mirkiewicz	137
Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA z siedzibą w Zduńskiej Woli Elżbieta Olejniczak	139
WYDARZENIA ZWIĄZANE Z AKTYWNOŚCIĄ SPPP CEA	143
Świeży powiew od Lublina (refleksje po Ogólnopolskich Warsztatach Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego) Elżbieta Maria Misiak	143
Refleksje po II Ogólnopolskich Warsztatach Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artys- tycznego Rafał Wroński	147
Podsumowanie Letniej Szkoły Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego Anna Antonina Nogaj	151
Podsumowanie IV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologicznej Szkolnictwa Artystyczne- go <i>Wspomagająca rola psychologii i pedagogiki w pracy nauczyciela szkoły artystycznej</i> Anna Antonina Nogaj	155

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK	158
Podążając za najzdolniejszymi – czyli o działaniach wychowawczych skierowanych do uczniów wybitnie zdolnych artystycznie Anna Antonina Nogaj	159
Rola współpracy rodziców i nauczycieli w procesie rozwoju zdolności ucznia szkoły muzycznej Hanna Matusiak	163
FORUM DYSKUSYJNE	168
Wyzwania poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego wobec zmian planowanych w szkolnictwie artystycznym Mariusz Tokarski	169
Notki o autorach	171

Słowo wstępne

ZPP CEA 1/2013

Szanowni Państwo,

*Nauczyciele szkół muzycznych, plastycznych i baletowych,
Wychowawcy burs szkolnictwa artystycznego i internatów,
Psychologowie i Pedagodzy szkół artystycznych*

Oddajemy w Państwa ręce pierwszy numer Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej. Wydawnictwo to będzie służyć Państwu pomocą w pracy dydaktycznej oraz opiekuńczej i wychowawczej, poświęconej uzdolnionym artystycznie dzieciom i młodzieży – uczniom szkół muzycznych, plastycznych i baletowych. W Zeszytach znajdziecie Państwo materiały o teoretycznym i praktycznym charakterze. Problemy omawiane w poszczególnych artykułach dotyczą zarówno bieżącej tematyki, jak i spraw bardziej ogólnych, ważnych z perspektywy edukacji artystycznej w szerszym wymiarze czasowym.

Warto podkreślić, że Wydawnictwo CEA uruchomiło publikację Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych również dzięki pracy – niedawno powołanych (w 2011 roku), w wybranych regionach – Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA. Poskutkowało to wymianą cennych doświadczeń i zwiększeniem w społeczności szkół artystycznych świadomości znaczenia wiedzy psychologiczno-pedagogicznej w codziennej praktyce szkolnej. Dlatego też w pierwszym numerze Zeszytów, obok artykułów naukowych, publikujemy szczegółowe informacje o Specjalistycznych Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych CEA wraz z ich danymi adresowymi.

Tematyka artykułów koncentruje się wokół problematyki psychologiczno-pedagogicznej i dotyczy szerokiego spektrum problemów. W imieniu Autorów i Redakcji pozwalam sobie w związku z tym wyrazić nadzieję, że każdy Czytelnik znajdzie w nich interesujące dla siebie treści. Poza tym liczę, że różnorodność tematyki działów zachęci Państwa do publikowania na łamach Zeszytów własnych artykułów, dotyczących istotnych dla Państwa problemów, a także udziału w Forum Dyskusyjnym, zainicjowanym już w pierwszym numerze.

Pragnę również podziękować i wyrazić uznanie wszystkim osobom, które już od pierwszego numeru zaangażowały swój zapał i wiedzę w przygotowanie tego specjalistycznego wydawnictwa, w szczególności zaś Pani Profesor Marii Manturzewskiej, pionierce działalności naukowo-badawczej i poradnianej na rzecz szkolnictwa artystycznego, oraz Panu Profesorowi Wojciechowi B. Jankowskiemu, znawcy prob-

SŁOWO WSTĘPNE

lematyki systemu szkolnictwa artystycznego, zwłaszcza muzycznego, doświadczonemu redaktorowi wydawnictw z tej dziedziny. Dziękuję również Pani Doktor Małgorzacie Sierszeńskiej-Leraczyk, uznanemu praktykowi poradnictwa i badaczowi, oraz Pani Doktor Annie A. Nogaj, doświadczonemu psychologowi i redaktorowi całości. Dziękuję wszystkim pozostałym Autorom artykułów i Twórcom strony graficznej naszych Zeszytów. Bez Państwa zaangażowania ten projekt nie miałby szans na realizację.

Wierząc, że nasza inicjatywa spotka się z Państwa zainteresowaniem, zachęcam do lektury i współpracy przy redagowaniu kolejnych numerów naszego wydawnictwa.

dr Zdzisław Bujanowski
Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej
w Warszawie

Anna Antonina Nogaj

Wprowadzenie

Prezentacja koncepcji *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych* *Centrum Edukacji Artystycznej*

ZPP CEA 1/2013

Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej (ZPP CEA) powołano jako innowacyjną formułę wydawniczą skierowaną do społeczności szkolnictwa artystycznego. Idea *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA* odwołuje się niemal bezpośrednio do tradycji **Szkoły Artystycznej** (1955–1957) oraz dawnych *Materiałów Informacyjno-Dyskusyjnych* wydawanych do lat 80. XX wieku w ramach *Materiałów Pomocniczych dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego (COPSA)*. Inicjatorem i redaktorem *Materiałów Informacyjnych COPSA* był Wojciech Jankowski, kierownik Sekcji Psychologiczno-Pedagogicznej, a następnie – do 1974 roku – wicedyrektor COPSA.

Ponadto wśród psychologów środowiska szkół muzycznych nieocenionym inspiratorem podejmowania aktywności wydawniczej jest Pani Profesor Maria Manturzevska, która od ponad pięćdziesięciu lat jest także niekwestionowanym autorytetem w zakresie sprawowania opieki psychologiczno-pedagogicznej nad uczniami szkół muzycznych. Jest Ona także bezcennym wzorem do naśladowania dla kolejnych pokoleń psychologów i pedagogów szkół muzycznych, plastycznych i baletowych w obszarze łączenia teorii z praktyką, planowania i realizacji badań naukowych w środowisku szkół muzycznych i ich bezpośredniej aplikacji w środowisku szkolnym, których celem było zawsze podnoszenie efektywności opieki nad uzdolnionymi artystycznie uczniami oraz podnoszenie jakości ich kształcenia.

Odwołując się do wieloletnich doświadczeń wydawniczych COPSA oraz do idei głoszonych przez jego wybitnych przedstawicieli, Wydawnictwo Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie powołało redakcję *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA*. *Zeszyty* mają być przede wszystkim skoncentrowane na problematyce wspierania edukacji artystycznej oraz wspomaganie rozwoju uczniów szkół artystycznych w zakresie psychofizycznym, edukacyjnym i wychowawczym, przy optymalnym wykorzystaniu zasad pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zaważalne jest bowiem w środowisku szkół muzycznych, plastycznych i baletowych oraz burs i internatów szkół artystycznych coraz większe zapotrzebowanie na wiedzę teoretyczną i implikacje praktyczne z zakresu psychologii, metodyki, wychowania i kształcenia, z uwzględnieniem specyfiki poszczególnych typów szkół artystycznych.

WPROWADZENIE

Rzeczywistość edukacyjna szkół artystycznych w Polsce nieustannie ulega wielu zmianom wynikającym z przemian społecznych, ekonomicznych i kulturowych. Nauczanie w szkole artystycznej, ze względu na dalece zindywidualizowany kontakt z uczniem, często wykracza poza ramy dydaktyki przedmiotowej i dotyka delikatnych sfer związanych z psychicznym, społecznym i emocjonalnym rozwojem młodego człowieka. Doświadczane problemy, choć indywidualnie bardzo zróżnicowane, występują jednak w polskich szkołach artystycznych dość powszechnie. Natomiast instytucje te, ze względu na unikalność kształcenia artystycznego w danym mieście, mogą czuć się osamotnione w działaniach dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych; a przecież przy rozwiązywaniu wszelkich trudności natury edukacyjnej, psychologiczno-pedagogicznej lub rodzinnej, należy zawsze brać pod uwagę specyfikę danego typu szkoły artystycznej.

Dlatego Wydawnictwo Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie wychodzi na przeciw oczekiwaniom nauczycieli, psychologów i pedagogów pracujących w szkołach muzycznych, plastycznych i baletowych oraz bursach i internatach, podejmując się cyklicznego wydawania publikacji, których celem jest propagowanie rzetelnej, fachowej i w praktyce użytecznej wiedzy o specyfice kształcenia artystycznego. Celem wydawnictwa jest przybliżenie nie tylko podstaw teoretyczno-naukowych oraz wskazówek praktycznych o możliwościach zastosowania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej w codziennej praktyce edukacyjnej, lecz także wskazanie podstaw formalno-prawnych poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w szkolnictwie artystycznym oraz zachodzących zmian w tym zakresie. Istotna będzie możliwość ukazania najważniejszych problemów i swoistej charakterystyki poszczególnych typów szkolnictwa artystycznego. Zapewne ważnym i ciekawym elementem publikacji będzie dokumentowanie wydarzeń z obszaru wspomagania psychologiczno-pedagogicznego wraz z przytaczaniem przykładów „dobrych praktyk” i udostępnieniem Czytelnikom *Forum Dyskusyjnego*.

Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA skierowane są do wszystkich pracowników pedagogicznych szkół artystycznych, a także do zainteresowanych rodziców. Przede wszystkim skierowane są do psychologów i pedagogów pracujących w polskich szkołach artystycznych oraz do nauczycieli przedmiotów artystycznych i ogólnokształcących. Autorami poszczególnych opracowań w *Zeszytach Psychologiczno-Pedagogicznych CEA*, poza psychologami i pedagogami szkolnymi, są i będą zarówno naukowcy, artyści, jak i praktycy, którzy pragną podzielić się na łamach *Zeszytów* swoim pedagogicznym doświadczeniem. Tak więc *Zeszyty* w całości mają stanowić swoistego rodzaju forum wymiany doświadczeń między nauczycielami a psychologami i pedagogami zatrudnionymi w szkołach artystycznych.

Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA będą miały elastyczną formułę. Mogą mieć charakter czasopisma (w takim np. kształcie, z jakim Czytelnik zapoznaje się w bieżącym numerze), podzielonego na wiele autonomicznych działów. Wybrany numer *Zeszytów* może być także w pełnym zakresie poświęcony jednemu zagadnieniu, np. problemom rekrutacji do szkół artystycznych, specyficznym trudnościom w uczeniu się, lub innym zagadnieniom charakterystycznym dla szkolnictwa artystycznego.

Pierwszy numer *ZPP CEA* zawiera wybór artykułów w ramach trzech działów:

1. **OPRACOWANIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE** – to dział zawierający cztery odrębne części. Pierwsza – **Zagadnienia ogólne** – prezentuje artykuły o charakterze badawczym lub teoretycznym z zakresu psychologii i pedagogiki, ze wskazaniem praktycznych implikacji dla nauczycieli wszystkich specjalności, psychologów i pedagogów szkolnictwa artystycznego; część druga – **Muzyka** – zawiera artykuły o charakterze naukowym oraz metodycznym, które dotyczą problemów wynikających ze specyfiki nauki w szkole muzycznej, z uwzględnieniem problematyki nauki gry i ćwiczenia na instrumencie, strategii radzenia sobie ze stresem i przeciążeniami wynikającymi z edukacji muzycznej; część trzecia – **Plastyka** – prezentuje artykuły naukowe lub metodyczne skoncentrowane na specyfice kształcenia w szkole plastycznej, uwzględniające swoistość funkcjonowania psychofizycznego uczniów gimnazjów i liceów plastycznych; część czwarta – **Taniec** – przedstawia artykuły o charakterze teoretycznym oraz praktycznym z zakresu specyfiki kształcenia dzieci i młodzieży w szkołach baletowych, wskazując na możliwości wspomagania rozwoju ogólnokształcącego i artystycznego w środowisku szkoły baletowej; część piąta – **Bursy i internaty** – poświęcona jest problematyce życia wychowanków burs i internatów szkolnictwa artystycznego.
2. **PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO** – to dział dotyczący specyfiki funkcjonowania Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA (SPPP CEA). Zawiera opisy studiów przypadków, charakterystykę sytuacji problemowych zgłaszanych do psychologów i pedagogów szkolnych, przedstawia modele sprawowania opieki psychologiczno-pedagogicznej w szkole artystycznej. Dział ten w pierwszym numerze składa się z trzech części. Pierwsza – **Podstawy formalno-prawne** – zawiera koncepcję funkcjonowania SPPP CEA w Polsce oraz komentarz do *Rozporządzenia MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, uwzględniając perspektywę i specyfikę szkolnictwa artystycznego; część druga – **Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w regionach** – wskazuje modele podejmowanych działań pomocowych przez poszczególne SPPP CEA w regionach kujawsko-pomorskim, lubelskim, mazowieckim i łódzkim; część trzecia – **Wydarzenia** – przedstawia refleksje i komentarze z konferencji, seminariów, warsztatów organizowanych przez SPPP CEA dla psychologów, pedagogów i nauczycieli szkolnictwa artystycznego.

Ponadto, aby wyrazić szacunek dla pionierów poradnictwa psychologicznego w polskim szkolnictwie artystycznym oraz podkreślić transmisję międzypokoleniową i przenikanie się swoistości problemów psychologicznych, zamieszczono w tym dziale artykuł Profesor Marii Manturzewskiej na temat specyfiki pierwszego Międzyszkolnego Gabinetu Psychologicznego Szkolnictwa Artystycznego, a także sylwetkę jednego z pierwszych i jakże zasłużonych psychologów jednej z warszawskich szkół muzycznych – mgr Kaliny Statkiewicz (pióra jej córki, również Kaliny). Zaprezentowana jest także refleksja dr Małgorzaty Sierszeńskiej-Leraczyk o poradnictwie psychologicznym z perspektywy XXI wieku.

3. **PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK** – to dział, w ramach którego następuje wymiana doświadczeń i pomysłów na pracę pedagogiczną oraz sposoby i formy oddziaływań pomocowych o charakterze psychologiczno-pedagogicznym. Zawarte w dziale artykuły stanowią mogą bazę innowacyjnych pomysłów na prowadzenie zajęć dydaktycznych i wspomagających proces uczenia się, planowanie projektów edukacyjnych, organizowanie ciekawych form współpracy szkoły z rodzicami, nowatorskie rozwiązania organizacyjne w szkołach, wartości upowszechniania i naśladowania.

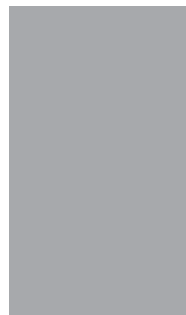
Ostatnią część *Zeszytów* stanowi **Forum Dyskusyjne**, na łamach którego prezentowane będą komentarze na temat ważnych i bieżących wydarzeń dotyczących szkolnictwa artystycznego. W pierwszym numerze *Zeszytów* opublikowana jest refleksja Mariusza Tokarskiego – wicedyrektora Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego – nad celami działalności psychologiczno-pedagogicznej w świetle zmian planowanych w szkolnictwie artystycznym.

Mam nadzieję, że każdy Czytelnik znajdzie w *Zeszytach Psychologiczno-Pedagogicznych CEA* obszar warty uwagi, bez względu na dziedzinę aktywności pedagogicznej czy artystyczny profil swojej szkoły. Ponadto zachęcam do aktywnego współtworzenia czasopisma poprzez nadsyłanie własnych tekstów, do dzielenia się wiedzą teoretyczną i praktycznym doświadczeniem, a także do inicjowania dyskusji i podejmowania polemiki z treściami prezentowanymi na łamach *Forum Dyskusyjnego*. Pragnę jeszcze raz podkreślić, że czasopismo jest otwarte na tworzenie nowych działów, które uwzględniałyby szersze konteksty działalności i problemy szkolnictwa artystycznego. Dzięki Państwa aktywności lepiej poznamy potrzeby naszych Czytelników, a w *Zeszytach* będą publikowane artykuły na zgłaszane przez Państwa tematy.

Pozostaje mi życzyć ciekawej lektury pierwszego numeru „naszych *Zeszytów*” oraz wszelkiej pomyślności w pracy dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej z uczniami szkół artystycznych w roku szkolnym 2013/2014.

dr Anna A. Nogaj
Redaktor ZPP CEA

OPRACOWANIA PSYCHOLOGICZNO- -PEDAGOGICZNE



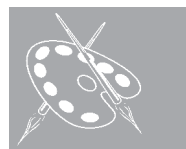
**ZAGADNIENIA
OGÓLNE**



MUZYKA



PLASTYKA



TANIEC



**BURSY
I INTERNATY**





Ewa Sokołowska

ZPP CEA 1/2013

Model monitoring – interwencja – – profilaktyka – promocja w pracy z uczniem zdolnym¹

OPRACOWANIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE / ZAGADNIENIA OGÓLNE

Wprowadzenie

Rola psychologa we współczesnej szkole jest coraz bardziej znacząca. Oczekuje się od niego pracy na rzecz wspierania rozwoju ucznia, nauczyciela, jak i rodziców, a w bardzo szerokiej perspektywie wspomżenia procesu wychowania i/lub nau czania. Przydatna w tym zakresie jest jego wiedza z psychologii rozwoju człowieka, psychologii wychowania, psychologii kształcenia i psychologii klinicznej. O tym, co konkretnie wchodzi w zakres działań psychologa, można powiedzieć bardzo dużo. Pomoc psychologiczna to m.in. indywidualna praca z uczniem, by rozwiązać jego problem, poprzedzona diagnozą jego możliwości i potrzeb; to także treningi interpersonalne połączone z monitorowaniem procesów grupowych albo uczniowskie warsztaty umiejętności poznawczych, bądź warsztaty rodzicielskie, spotkania z radą pedagogiczną czy grupy wsparcia dla nauczycieli (*National Association of School Psychologists*, 2010). Na pewno charakter działań psychologicznych wymaga prze myślenia i warty jest przedstawienia w uporządkowanej formie.

Psycholog analizując aktualnie realizowane na terenie szkoły działania i planując swoje przyszłe działania w pracy z uczniami uzdolnionymi, może posłużyć się cztero-elementowym modelem (Katra, 2010). Zakłada on, że równie ważne w pracy psycholo ga są: monitoring, interwencja, profilaktyka, jak i promocja.

Monitoring

Przed wszystkim dziecko uzdolnione trzeba rozpoznać i uważnie obserwować za równo u progu, jak i w trakcie jego szkolnej edukacji (Babiuch-Hall, 2010; Bieluga,

¹ Artykuł stanowi rozszerzoną wersję referatu pod tym samym tytułem, wygłoszonego podczas II Ogólnopolskiej Konferencji Psychologicznej Szkolnictwa Artystycznego *Uczeń zdolny w szkole artystycznej – modele opieki psychologicznej i pedagogicznej nad uczniami zdolnymi muzycznie*, która odbyła się w dniach 7–9 kwietnia 2010 roku w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy.



2003; Chruszczewski, 2009; Fechner-Sędzicka, 2005; Janas-Stawikowska, 2005; Monks, Ypenburg, 2007; Obuchowska, 1997). Postawiona diagnoza ma ogromne znaczenie dla wspierania rozwoju ucznia, pociąga bowiem za sobą konkretne działania edukacyjne i wychowawcze usankcjonowane prawnie² (Limont, 2005; Partyka, 2000). Również motywowanie ucznia do nauki zależy od właściwego określenia, co jest dla niego zbyt łatwe, a co stanowi wystarczające wyzwanie³ (Brophy, 2002; Uhman, 2005; Turska, 2006). Nieodpowiednie dostosowanie wymogów do zdolności ucznia powoduje często u niego zniechęcenie szkołą, a także może wywołać syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych czy wręcz niepowodzenia szkolne (Dyrda, 2005, 2002, 2000; Kargulowa, 1991; Rimm, 2000, 1994).

Bardzo ważne jest, by już od pierwszych tygodni nauki dostrzegać, co sprawia uczniowi trudności, w tym czy nie ma problemów adaptacyjnych. Uzdolnienia nie powodują, że dzieci i młodzież są wolne od rozczarowań i kłopotów życia codziennego (Elliot, Place, 2000; Kendall, 2004). Każdy uczeń wymaga wsparcia i codziennej troski ze strony odpowiedzialnego za jego wychowanie i edukację dorosłego. Monitoring, czyli uważna obserwacja uczniów, pozwala psychologom i pedagogom, na równi ze współpracującymi z nimi nauczycielami i wychowawcami, na „wychwytywanie” na przykład ucznia izolowanego, zastraszonego, w trudnym położeniu życiowym, jak również wybitnie zdolnego, któremu brakuje prawdziwych wyzwań i który z tego powodu nudzi się w szkole (Babiuch-Hall, 2010). Zanim problem zostanie zgłoszony przez samego ucznia bądź najbliższe otoczenie, psycholog lub pedagog mają okazję zdiagnozować potrzeby i zasoby poszczególnych uczestników szkolnego systemu.

Efektem przeprowadzanego na bieżąco monitoringu życia szkolnego jest na przykład:

- 1) określenie poziomu funkcjonowania ucznia (diagnoza indywidualna);
- 2) stworzenie monografii całej klasy szkolnej⁴ (diagnoza środowiska ucznia, dotycząca osób zaangażowanych w życie klasy i relacji między nimi);
- 3) zdiagnozowanie charakteru relacji pomiędzy uczniami, rodzicami, nauczycielami, kadłą a dyrekcją;
- 4) opisanie klimatu szkoły.

Jest to dogodny punkt wyjścia do dalszej pracy psychologicznej, jaką jest interwencja oraz planowanie działań profilaktycznych i promocyjnych (Katra, Sokołowska, 2010).

² Istnieją odpowiednie ustawy oświatowe i zarządzenia pozwalające na przykład na realizację konkretnych, indywidualnych programów edukacyjnych, dające możliwość zwalniania z części lub całości sprawdzianu i egzaminu laureatów i finalistów odpowiednio konkursów i olimpiad przedmiotowych bądź na ukończenie szkoły w skróconym czasie (por. *Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty*, z późniejszymi zmianami).

³ *Naukowcy zajmujący się motywacją wewnętrzną wskazują, że ludziom bardziej się podobają i bardziej ich pochłaniają działania dopasowane do ich obecnego poziomu wiedzy i umiejętności, a zatem na optymalnym poziomie trudności* [podkreślenie Autorki rozdziału] (Brophy, 2002, s. 134).

⁴ Monografia klasy jest metodą poznawania i badania klasy jako grupy uczniów oraz relacji uczeń–nauczyciel i klasa–nauczyciel (Dryll, 2010; Gurycka, 1982).



Interwencja

Gdy z obserwacji wynika, że w życiu szkoły dochodzi do wydarzeń i sytuacji niekorzystnych dla rozwoju ucznia i dla kształtowania jego osobowości, konieczne jest podjęcie interwencji, która może obejmować nie tylko ucznia, ale także te elementy systemu szkolnego, które nie funkcjonują najlepiej. Pomoc psychologiczna, udzielana według wszelkich reguł sztuki, bazuje głównie na czterech podstawowych paradygmatach naukowych, czy mówiąc inaczej, modelach, tj.: poznawczo-behawioralnym, humanistycznym, psychoanalitycznym i systemowym (Drań-Ruszczak, Drązkowska-Zielińska, 2005; Zimbardo i in., 2010). Do dyspozycji psychologów szkolnych, w ramach interwencji, pozostaje szereg użytecznych strategii behawioralnych, poznawczych, emocjonalnych i systemowych, przy rozwiązywaniu określonych problemów, trudności czy kryzysów, które pojawiają się w życiu wszystkich uczestników szkolnego systemu.

Interwencja psychologa może polegać na:

- 1) pomocy indywidualnej uczniowi zdolnemu i jego rodzicom (Budziszewska, 2010; Cierpka, 2010; Dryll, 2010; Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2005);
- 2) pracy z nauczycielem ucznia zdolnego lub z jego klasą (Góralczyk, 2007; Małek, 2010);
- 3) rozwiązywaniu zaistniałych konfliktów lub prowadzeniu negocjacji pomiędzy skonfliktowanymi stronami (Czwartosz, 2010).

Interwencja, jako podejmowanie działań wspomagających, korekcyjnych, kompensacyjnych w przypadkach wymagających pomocy psychologicznej, może mieć oczywiście nie tylko charakter pomocy bezpośredniej, ale i pośredniej (Sęk, Brzezińska, 2008). W tym ostatnim przypadku chodzi na przykład o stworzenie sytuacji, w której uczeń izolowany przez grupę ma szansę być dostrzeżony i zaakceptowany. „Pomocowe” działania pośrednie z reguły sprzyjają zapobieganiu powstawania problemów w przyszłości, gdyż są nakierowane na najbliższe otoczenie ucznia.

Oczywiście jeżeli środowisko szkolne stwarza warunki niekorzystne dla rozwoju zawodowego nauczycieli, wsparcie ze strony psychologa jest korzystne pośrednio również dla uczniów (Jones i in., 2008). Zakłada się bowiem, że ktoś powinien „wspierać wspierających” (a nauczyciele wspierają edukację uczniów i uczestniczą w ich procesie wychowawczym). Pośrednio służy to wspieranym uczniom. Szczególnie „złoty” i dotkliwy dla nauczyciela jest brak wsparcia instytucjonalnego, ze strony dyrektora placówki⁵ bądź pracowników kuratorium (Fengler, 2001; Sokołowska, 2007). Trudną sytuacją dla nauczyciela może być też nieuzyskanie poparcia dla swoich działań ze strony rodziców i problemy w kontaktach z nimi (Babiuch, 2002; Cierpka, 2010; McEwan, 2008; Whalley, 2008). Człowiek wypalony zawodowo nie tworzy ze swojej strony korzystnego środowiska/kontekstu dla rozwoju ucznia, gdyż *zdążył zużyć całą energię psychiczną* (James, Gilliland, 2005, s. 723). Objawem wy-

⁵ Najgorsze, co może zdarzyć się pracownikowi, to tzw. „martwe kłody” (za: James, Gilliland, 2005), czyli szef, który *nie chce się wychylać, który nie podejmuje wyzwań, nie słucha pracowników*.



palenia jest między innymi depersonalizacja, czyli obojętność na odczucia innych osób, brak dbałości o to, co się z nimi dzieje, wycofanie się z aktywności na ich rzecz. Oznacza ona przedmiotowe/bezosobowe traktowanie innych. Towarzyszą temu: poczucie wyczerpania emocjonalnego, zmęczenie fizyczne, dotkliwie poczucie wyzucia z sił oraz nawracające dolegliwości somatyczne (wrzody żołądka, bóle głowy, zaburzenia rytmu snu i czuwania, problemy z łaknieniem). Jeszcze bardziej niekorzystne dla ucznia jest to, że nauczyciel nie ma chęci do pracy, nie dostrzega jej sensu i w niewielkim stopniu się w nią angażuje (Sokołowska, 2007).

Profilaktyka

Psycholog i pedagog posiadają rozległą wiedzę z zakresu psychologii rozwoju, psychologii nauczania i wychowania. Potrafią więc oni przewidywać potencjalne problemy – na przykład problem uzależnień w okresie dorastania czy konflikty nastolatków z rodzicami – i podejmować działania profilaktyczne, głównie na poziomie podstawowym, tzw. profilaktyki pierwszorzędowej⁶ (Katra, 2010). Bezценne wydaje się wówczas przekazywanie rzetelnej wiedzy o problemach rozwojowych uczniom, ich rodzicom i nauczycielom. Celem takiego działania jest przede wszystkim uwrażliwienie ich na możliwe, wynikające z prawidłowości rozwojowych zmiany w zachowaniu dziecka/młodego człowieka na przestrzeni lat, wskazywanie potencjalnych źródeł zagrożeń, pomoc w rozumieniu zachowań, np. specyficzne przejawy buntu młodzieńczego, czy też poszerzanie wiedzy z zakresu psychologii grupy (Czwartosz, 2010; Katra, 2010a; Małek, 2010). Ponieważ wiele zagadnień dotyczących nauczania i wychowania osób zdolnych zostało opisanych w specjalistycznej i popularnonaukowej literaturze, psycholog może i powinien zachęcić dorosłych, którzy mają wspierać rozwój uzdolnionego ucznia, do zapoznania się z nią (Bates, Munday, 2005; Eby, Smutny, 1998; D. Lewis, 1998; G. Lewis, 1998; Limont, Cieślakowska, 2005; Partyka, 1999). W przypadku dzieci uzdolnionych muzycznie można się odwołać przykładowo do wiedzy dotyczącej faz rozwoju edukacji muzycznej⁷, by przeciwdziałać po-

⁶ W literaturze rozpowszechniony jest trójpodział na profilaktykę/prewencję: (1) pierwotną, nazywaną właściwą bądź pierwszorzędową, gdy jeszcze nie ma sygnałów zaburzeń, (2) wtórną, drugorzędową, gdy zdiagnozowano przejawy zaburzeń i potrzebna jest wczesna interwencja, by się one nie nasiliły, oraz (3) trzeciorzędową, która ma na celu przeciwdziałanie skutkom przebytej choroby i hospitalizacji oraz zapobieganie nawrotom (szeroko ujmując, jest to rehabilitacja i opieka środowiskowa) (Sęk, Brzezińska, 2010).

⁷ Manturzevska (por. Manturzevska i in., 2010) w rozdziale *Rola poradnictwa psychologicznego w rozwoju młodych talentów muzycznych* zauważa, że wiele sytuacji kryzysowych i trudności uczniów wynika z nierespektowania specyfiki faz rozwoju edukacji muzycznej. Pierwszą jest faza „romansu z muzyką”, gdy uczeń zachwyca się muzyką, czuje do niej pociąg, jest pełen entuzjazmu i nadziei. Nauczyciel powinien wówczas pomóc mu rozwijać zamięłowanie i maksymalnie rozniecić zainteresowanie. Drugą fazą jest „perfekcjonizm”, gdy uczeń zdobywa niezwykłą sprawność techniczną, głównie dlatego, że nauczyciel umiejętnie zachęca go do żmudnego ćwiczenia. Fazą trzecią jest „integracja”, czyli osiągnięcie mistrzostwa poprzez scalenie ogromnego zamięłowania do muzyki z perfekcyjnym wykonaniem. Najczęściej szkoły akcentują i preferują zadania z drugiej fazy – nie dając szansy, by muzyczne upodobania stały się ważne emocjonalnie (by uczeń *rozmiłował się w muzyce*).



jawieniu się zniechęcenia i/lub syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych. Sojusznikami psychologa i pedagoga pracujących w szkole, w zakresie profilaktyki są nauczyciele, rodzice uczniów oraz – co równie ważne – dyrekcja. Mogą oni skutecznie włączać się w różne działania w zakresie profilaktyki pierwszorzędowej, poprzez stwarzanie klimatu i obyczaju współpracy, ale też samodyscypliny i samokontroli.

Profilaktyka drugorzędowa podejmowana jest wówczas, gdy problemy ucznia/uczniów już zostały ujawnione i zdiagnozowane, ale jeszcze nie występują w stopniu chronicznym. Na terenie szkoły może to dotyczyć na przykład grupy uczniów agresywnych, którzy nie przestrzegają norm społecznych, lub nieśmiałych, odrzuconych, nieprzystosowanych do życia w grupie rówieśniczej. Praca koncentruje się wówczas na czynnikach chroniących przed ponownym wystąpieniem tych zachowań bądź ich nasileniem. Nastawiona jest ona na edukację i „wzmocnienie” rodzica, nauczyciela, ucznia, na zdobycie przez nich wiedzy i umiejętności w celu eliminacji dysfunkcji. Na przykład poprzez spotkania o charakterze warsztatowym, pozwalające na swobodniejszą wymianę i ekspresję emocji związanych z określonym problemem (Cierpka, 2010). Cennym działaniem okazuje się też superwizja nauczycielska⁸, która stwarza możliwość przyjrzenia się dynamice własnych kontaktów interpersonalnych z uczniami i pracownikami szkoły, stosowanym strategiom pedagogicznym, a także daje możliwość wymiany myśli i wspólnego poszukiwania rozwiązań problemów, przed którymi stają poszczególni uczestnicy życia szkoły (Małek, 2010; Wojda, 2005).

Najtrudniej jest realizować w szkole profilaktykę trzeciorzędową. Adresowana jest ona do osób, które przejawiały zachowania ryzykowne bądź trudności przystosowawcze i/lub niepowodzenia szkolne w sposób permanentny. Na przykład mogą to być uczniowie, którzy wracają po fazie leczenia (długiej hospitalizacji z powodów neurologicznych, psychiatrycznych) do swojego środowiska i potrzebują pomocy w powrocie do zdrowego i społecznie akceptowanego stylu życia. Terapia i interwencja wobec tych uczniów i ich rodzin wychodzi na ogół poza środowisko szkolne (zazwyczaj nie należy do zadań psychologa/pedagoga szkolnego). Często odbywa się ona w poradni zdrowia psychicznego bądź na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznej, w dziennych ośrodkach psychiatrycznych bądź w ośrodkach pomocy społecznej. Tutaj jednak szczególne znaczenie ma współpraca instytucji pomocowej ze szkołą (Katra, Sokołowska, 2010; Sęk, Brzezińska, 2008).

Należy stwierdzić, że najważniejsze w działaniach profilaktycznych jest to, iż zawsze dotyczą czegoś. Ich celem jest przeciwdziałanie konkretnym zagrożeniom. Wobec dzieci i młodzieży uzdolnionej podejmowana może być profilaktyka, np. uzależnień. Ale można myśleć też poważnie o profilaktyce:

- 1) problemów w uczeniu się, np. w zakresie motywacji do nauki, samoregulacji w organizowaniu swojego czasu (ważne byłyby w tym kontekście warsztaty: *Jak się uczyć?*);

⁸ Dla przykładu, psychologowie współpracują z grupami samopomocy, które są spontanicznie organizowane przez nauczycieli w celu rozwiązywania problemów na bieżąco. Grupy te mogą mieć charakter „samopomocowy”, wspierający, samokształcący, promocyjny itd. (Sęk, Brzezińska, 2008).



- 2) problemów emocjonalnych, głównie lęku przed występowaniem (warsztaty i instrukcje: *Jak radzić sobie z tremą?*);
- 3) konfliktów uczeń–nauczyciel, uczeń–rodzice itp.;
- 4) problemów i kłopotów wychowawczych (warsztaty dla rodziców i/lub nauczycieli: *Jak radzić sobie z kłopotliwymi zachowaniami ucznia? Jak nie przedkładać własnych ambicji nad chęci dziecka?*).

Promocja

W definicji Heleny Sęk (2000), w ramach działań prewencyjnych wyróżnia się działania związane z promocją: *Psychoprophylaktyka (prewencja) zmierza do ujawnienia potencjału rozwojowego jednostki (promocja zdrowia psychicznego)* [podkreślenie Autorki artykułu], *zapobiegania możliwości wystąpienia zaburzeń (prewencja pierwotna) i minimalizowania zaburzeń lub też zapobiegania ich rozwojowi, gdy pojawią się pierwsze sygnały (prewencja wtórna)* (tamże, s. 379).

Tak rozumiana promocja to patrzenie na rozwój w kontekście społecznym (Bronfenbrenner, za: Birch, 2009, s. 13), ważne są wówczas:

- 1) klimat szkoły i najbliższego otoczenia oraz atmosfera emocjonalna w rodzinie ucznia (tzw. **mikrosystem**, obejmujący indywidualne doświadczenia ucznia zbierane w określonym otoczeniu, jakim jest środowisko domowe z rodzicami i rodzeństwem, grupa zabawowa, szkoła itd.);
- 2) związki zachodzące między otoczeniem domowym i szkolnym (tzw. **mezosystem**, który tworzą relacje między różnymi grupami z otoczenia rozwijającej się jednostki);
- 3) otoczenie, w którym uczeń nie uczestniczy aktywnie, ale które na niego oddziałuje (tzw. **egzosystem**, na który składają się m.in. warunki pracy rodziców lub ich aktywność społeczna, mogące mieć wpływ na ich opiekę nad dzieckiem);
- 4) organizacja społecznych instytucji i ideologii występujących w społeczeństwie, w tym klimat wokół dziedziny, w której uczeń przejawia zdolność (tzw. **makrosystem**, który tworzą czynniki, takie jak: godziny pracy, poziom bezrobocia, regulacje prawne dotyczące matek pracujących lub dostępność opieki nad dzieckiem).

Praca psychologa i pedagoga szkolnego w największym stopniu wpływa na pierwszy z wymienionych systemów (mikrosystem szkolny). Mogą oni zdiagnozować, jak rozkładają się akcenty w życiu szkoły, czy ważne są tylko i wyłącznie kwestie edukacyjne (wysokie osiągnięcia szkolne, w tym wygrane w konkursach), czy podejmowane są również kwestie wychowawcze? Promocja w bardzo szerokim ujęciu, to dbałość nie tylko o osiągnięcia (ścieżkę szkolnej kariery), ale i o relacje międzyludzkie, stworzenie klimatu, który sprzyja zrozumieniu, co myślą i czują inne osoby zaangażowane w życie szkoły, ze wskazaniem wagi pracy zespołowej, uwzględnianie innych osób i współdziałanie z nimi. W tak rozumianą promocję wpisują się bez trudu działania integracyjne (np. wyjazdy klas pierwszych na zieloną szkołę, dni otwarte, wspólne świętowanie szkolnych uroczystości, wspieranie samorządu uczniowskiego). Psycholog/pedagog może proponować nie tylko organizację trenin-



gów interpersonalnych, asertywności czy komunikacyjnych, ale też współorganizować aktywności „alternatywne” dla zachowań problemowych. Chodzi z jednej strony o współdziałanie w aktywizowaniu środowiska szkolnego, w organizowaniu wycieczek, imprez klasowych, pikników, występów artystycznych, kół psychologicznych itd. A z drugiej, o równie ważne działania polegające na wspieraniu samoorganizacji i budowaniu naturalnego zaplecza dla osób dorosłych pracujących w szkole bądź włączanych skutecznie w życie szkoły. Można to zrobić poprzez zaproponowanie nauczycielom konsultacji psychologicznych (możliwe jest tworzenie zespołów wspomagających, grup superwizyjnych, grup wsparcia/samopomocy) oraz przedstawianie propozycji zajęć dla rodziców w zakresie podnoszenia ich kompetencji wychowawczych (warsztaty rodzicielskie: *Jak mówić, żeby dzieci słuchały, jak słuchać, żeby dzieci mówiły? Jak skutecznie zmotywować swoje dziecko do nauki?*).

Każdy z pozostałych systemów ma również wpływ na stwarzanie warunków i okazji do rozwoju uzdolnień. Tyle że buduje go nie praca jednego psychologa/pedagoga, ale wysiłek całego środowiska. Wyżej wymienieni specjaliści, jak i inni członkowie szkolnej społeczności mogą być bowiem uczestnikami: relacji interpersonalnych (grup samopomocowych, a nawet towarzyskich, zawodowych), instytucji i organizacji (organizacji samorządowych i pozarządowych, stowarzyszeń, towarzystw) bądź mogą działać w społeczności lokalnej (na szczeblu: osiedla, dzielnicy, miasta, gminy, województwa) (Sęk, Brzezińska, 2008). Dzięki tak szerokiemu wsparciu społecznemu mogą oni wypracowywać sposoby animowania działań na rzecz dziecka zdolnego, a nawet tworzyć społeczne kampanie. Na najwyższym możliwym szczeblu (patrz: makrosystem) chodzi o popieranie korzystnych rozwiązań legislacyjnych, które zapewniają dbałość o sytuację zdrowotną i materialną społeczności, z której wywodzą się uczniowie, o normy higieniczne, żywienie itd. Do tych ogólnych rozwiązań należy zapewnienie bezpłatnego dostępu do edukacji i stworzenie bazy materialnej do jej realizacji (internaty bądź bezpłatny dowóz do szkół; sale koncertowe bądź odpowiednio wyposażone laboratoria; funkcjonalność i estetyka wnętrz, gdzie odbywa się nauka); zatrudnianie i dbałość o rozwój kompetencji pracowników stykających się bezpośrednio z uczniem uzdolnionym. Na tym najbardziej ogólnym poziomie chodzi o promowanie pozytywnych wzorców, na przykład w życiu rodzinnym i społecznym (sprzyjają temu akcje społeczne *Cała Polska czyta dzieciom, Kocham – nie biję, Dzieciństwo bez przemocy, Szkoła bez przemocy, Razem przeciw przemocy, Zobacz–Ustysz–Powiedz czy Zły dotyk*).

Zakończenie

Model *monitoring–interwencja–profilaktyka–promocja* pozwala dokonać autoanalizy, które z działań wymienionych wśród czterech podstawowych elementów pojawia się w codziennej pracy. Wyznacza on też pole do wymiany doświadczeń między psychologami i pedagogami, pod warunkiem że wszystkie te elementy uzna się za równie ważne. Mądre działania wyprzedzające (prewencyjne), poparte uważnym monitoringiem, mogą bowiem ograniczyć konieczność interwencji, czyli działania jak pogotowie ratunkowe.



Bibliografia

- Babiuch-Hall M.E. (2010), *Specyficzne problemy rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym – kierunki i formy działań profilaktycznych*; w: G. Katra i E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Babiuch M. (2002), *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bates J., Munday S. (2005), *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*. Warszawa: Wydawnictwo K.E. LIBER.
- Bieluga K. (2003), *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*. Kraków: Impuls.
- Birch A. (2009), *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brophy J. (2007), *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budziszewska M. (2010), *Wspieranie rozwoju uczniów. Perspektywa całościowa*; w: G. Katra i E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Chruszczewski M.H. (2009), *Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Cierpka A. (2010), *Kontakt z rodziną w realiach szkolnych*; w: G. Katra i E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Czwartosz E. (2010), *Rola psychologa szkolnego wobec konfliktów. Działania profilaktyczne i interwencyjne*; w: G. Katra i E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Drat-Ruszczak K., Drażkowska-Zielińska E. (red.) (2005), *Podręcznik pomagania*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Dryll E. (2010), *Praca indywidualna*; w: G. Katra i E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Dyrda B. (2005), *Motywowanie do nauki uczniów twórczo uzdolnionych*; w: K.J. Szmidt i M. Modrzejewska-Śmigulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Impuls.
- Dyrda B. (2002), *Środowiskowe przyczyny pojawiania się syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych u uczniów zdolnych*. „Pedagogika Społeczna”, 4.
- Dyrda B. (2000), *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych: diagnoza i terapia*. Kraków: Impuls.
- Eby J.W., Smutny J.F. (1998), *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Elliot J., Place M. (2000), *Dzieci i młodzież w kłopotcie. Poradnik nie tylko dla psychologów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Fechner-Sędzicka I. (2005), *Szkolny system wspierania zdolności: jak rozpoznawać i rozwijać dziecięce uzdolnienia?* Toruń, Łysomice: Aker.
- Fengler J. (2001), *Pomaganie mężczy – wypalenie zawodowe w pracy zawodowej*. Seria: „Problemy współczesnej psychoterapii. Dla terapeutów, lekarzy i pielęgniarek, nauczycieli, adwokatów, księży...”. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Góralczyk E. (2007), *Nauczycielem być... Jak zapanować nad trudnymi zachowaniami uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2005), *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- James R.K., Gilliland B.E. (2005), *Pracownicy służb społecznych: wypalenie w kryzysie; w: Strategie interwencji kryzysowej. Pomoc psychologiczna poprzedzająca terapię*. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Wydawnictwo Edukacyjne PARPA.
- Janas-Stawikowska B. (2005), *Identyfikacja i diagnozowanie uzdolnień dzieci i młodzieży w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uwagi o przydatności istniejących metod i własne rozwiązania; w: A.E. Sękowski (red.), Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jones J., Jenkin M., Lord S. (2008), *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kargulowa A. (1991), *Uzdolnieni o szkole; w: A. Kargulowa (red.), Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Katra G. (2010), *Model roli psychologa szkolnego – propozycja własna; w: G. Katra i E. Sokołowska (red.), Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Katra G. (2010a), *Psycholog szkolny wobec wyzwań dorastania; w: G. Katra i E. Sokołowska (red.), Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Katra G., Sokołowska E. (red.) (2010), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Kendall P.C. (2004), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Mechanizmy zaburzeń i techniki terapeutyczne. Dla praktyków i rodziców*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lewis D. (1998), *Jak wychowywać zdolne dziecko*. Warszawa: PZWL.
- Lewis G. (1998), *Jak wychowywać utalentowane dziecko*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Limont W. (2005), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont W., Cieślukowska J. (2005), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych; w: Limont W., Cieślukowska J. (red.), Zdolności i stymulowanie ich rozwoju. Tom 1*. Kraków: Impuls.
- Małek K. (2010), *Specyfika kontaktu psychologa szkolnego z nauczycielami; w: G. Katra i E. Sokołowska (red.), Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Manturzevska M., Kamińska B., Gluska A.A. (red.) (2010), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*. Warszawa–Bydgoszcz: Wydawnictwo Centrum Edukacji Artystycznej.
- McEwan E.K. (2008), *Jak sobie radzić z rodzicami, którzy są źli, zmęczeni, bezradni lub po prostu stuknięci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Fraszka Edukacyjna.
- Monks F.J., Ypenburg I.H. (2007), *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko?* Kraków: WAM.
- National Association of School Psychologists Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services* (2010). „School Psychology Review”, 39 (2).
- Obuchowska I. (1997), *Diagnoza psychologiczna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, 2*.
- Partyka M. (red) (2000), *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.





- Partyka M. (1999), *Zdolni, utalentowani, twórczy: poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Sokołowska E. (2007), *Jak być skutecznym i zadowolonym nauczycielem?* Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Rimm S.D. (2000), *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole, jak temu przeciwdziałać?* Poznań: Moderski i S-ka.
- Rimm S.D. (1994), *Bariery szkolnej kariery: dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Turska D. (2006), *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sęk H. (2000), *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk H., Brzezińska A. (2008), *Podstawy pomocy psychologicznej*; w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Uhman G. (2005), *Motywowanie uczniów w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Whalley M. (2008), *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Wojda K. (2005), *Wspieranie rozwoju ucznia i nauczycieli*. Warszawa: ABC.
- Zimbardo Ph.G., Johanson R.L., McCann V. (2010), *W jaki sposób psycholodzy leczą zaburzenia psychiczne. Terapie wglądowe. Terapie behawioralne. Terapia poznawczo-behawioralna: synteza*; w: Ph.G. Zimbardo, R.L. Johanson, V. McCann (red.), *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Tom 4. Psychologia osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



Katarzyna Śliwińska

Jak wspierać ucznia zdolnego w szkole?

ZPP CEA 1/2013

OPRACOWANIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE / ZAGADNIENIA OGÓLNE

Pojęcie zdolności jest wieloznaczne. Początkowo badacze ograniczali jego zakres do ponadprzeciętnego poziomu. Zdolności określano zatem m.in. jako dyspozycje psychiczne pozwalające na pomyślny rozwój jednostki czy też stopień sprawności wykonywania jakiegoś działania, który jest wyższy niż przeciętny (Tiepłow, 1955; Szewczuk, 1966). Pojęcie ewoluowało od charakterystyk ilościowych, aż po rozbudowane modele jakościowe. Zmiany w poglądach na zdolności następowały pod wpływem poszukiwania odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania: o przyczyny oraz strukturę zdolności (Giza, 2005).

Wiesława Limont (2010) zwraca uwagę, że rozumienie pojęcia zdolności zmienia się w zależności od przyjętej perspektywy. Inaczej zostanie przeprowadzona analiza z perspektywy psychologicznej, a inaczej z edukacyjnej. Termin „zdolności” łączony jest najczęściej ze zdolnościami ogólnymi, inteligencją, zdolnościami akademickimi, a zatem z szybkością uczenia się, umiejętnością zapamiętywania oraz logicznego myślenia. Z kolei przez „uzdolnienia” rozumie się zdolności kierunkowe, określane także jako uzdolnienia specjalne lub talent.

W społeczeństwie funkcjonuje także wiedza potoczna na temat zdolności, która niestety w wielu aspektach nie tylko nie pokrywa się z faktami, ale tworzy fałszywe wyobrażenie o uzdolnionych osobach. Stereotypy utrudniają właściwą identyfikację zdolności i rozumienie potrzeb utalentowanych jednostek (Śliwińska, 2011a, 2011b). Przykładem jest stereotypowy pogląd, że wysoki poziom zdolności zawsze wiąże się z nieprzystosowaniem społecznym lub emocjonalnym. Wyniki badań psychologicznych wskazują, że osoby zdolne, obok wysokiego potencjału intelektualnego, wyróżniają zdolność adaptacji, plastyczność myślenia, kompetencje społeczne. Wymienia się także takie cechy, jak dojrzałość, zrównoważenie, wysoki poziom wewnętrznej integracji osobowości, wrażliwość, wytrwałość, niekonwencjonalność (Limont, 2010).

Błędne jest przekonanie, że uczeń zdolny to zawsze uczeń wzorowy, który nie potrzebuje wsparcia w procesie edukacji. Wysokim zdolnościom może towarzyszyć nieharmonijny rozwój w poszczególnych sferach funkcjonowania, określane jako asynchronia rozwojowa (Limont, 2005). Wysoki poziom funkcjonowania intelektualnego, dojrzałość poglądów nie zmieniają faktu, że emocjonalnie i społecznie mamy do czynienia z dzieckiem czy nastolatkiem. Nasze oczekiwania powinny być adekwatne do jego wieku i możliwości, gdyż wiele kompetencji społecznych i umie-



jętności radzenia sobie z emocjami nabywamy z wiekiem, w miarę gromadzenia doświadczeń.

Właściwe rozumienie potrzeb osób zdolnych pozwala na wypracowanie skutecznych strategii wychowawczych i edukacyjnych oraz stworzenie optymalnych warunków rozwoju. Wiesława Limont (2010) podkreśla ważną rolę nauczyciela ucznia zdolnego, jako mistrza i mentora, który potrafi dojrzeć wyjątkowość swojego ucznia.

Nowoczesne, wielowymiarowe modele zdolności także podkreślają istotną rolę środowiska. Wsparcie ze strony ważnych osób jest istotnym elementem prawidłowego rozwoju. Jednocześnie błędy wychowawcze i edukacyjne mogą doprowadzić do zahamowania rozkwitu potencjału w dojrzały talent. Okazuje się, że wielu zdolnych uczniów funkcjonuje w szkole poniżej swoich możliwości. W literaturze przedmiotu zjawisko to nosi nazwę syndromu nieadekwatnych osiągnięć (SNO) (Dyrda, 2000).

Wspomniane zjawisko nasuwa skojarzenie ze spotykanym u pracowników syndromem wypalenia zawodowego. Freudenberger i Richelson (1980) podają następującą definicję: *wypalenie jest stanem zmęczenia czy frustracji wynikającym z poświęcenia się jakiejś sprawie, sposobowi życia lub związkowi, co nie przyniosło oczekiwanej nagrody* (Jakubowska-Winecka, Włodarczyk, 2007, s. 167). Ofiarami wypalenia zawodowego są osoby, których oczekiwania wobec siebie i efektów wykonywanej pracy są tak wysokie, że aż nierealistyczne. Są zaangażowane i ambitne. Wkładają w pracę wiele wysiłku, ale osiągnięty efekt nie spełnia ich oczekiwań, co prowadzi do narastania frustracji, a w konsekwencji do wypalenia zawodowego (Jakubowska-Winecka, Włodarczyk, 2007).

W wielu aspektach opis ten pasuje do sylwetki zdolnego ucznia. Wydaje się zatem, że niektóre ze strategii przynoszących pozytywne rezultaty w profilaktyce wypalenia zawodowego, dostosowane do potrzeb uczniów, mogą okazać się przydatne w praktyce szkolnej.

Jedną z interesujących technik jest *coaching*. Definiuje się go jako *pomoc danej osobie we wzmacnianiu i udoskonalaniu działania poprzez refleksję nad tym, jak stosuje konkretną umiejętność i/lub wiedzę* (Thorpe, Clifford, 2011, s. 17). Kluczowym pojęciem związanym z *coachingiem* jest rozwój, definiowany jako *nieprzerwany proces wzrostu i uczenia się; dzięki niemu stajemy się kimś więcej, niż jesteśmy obecnie* (tamże, s. 17). W procesie *coachingu* rozwijamy posiadane umiejętności, uczymy się korzystać z nich na nowe sposoby. Natomiast w sytuacji wyposażania w nowe umiejętności mamy do czynienia z treningiem.

Praca z uczniem zdolnym zawiera obydwie wymienione elementy. W tym zakresie ważna wydaje się rola pedagoga i psychologa szkolnego. Obok podejmowanych działań interwencyjnych czy wspierających powinien, we współpracy z nauczycielami i wychowawcami, wspomagać rozwój osobisty ucznia zdolnego, realizując w ten sposób ideę szkoły, której zadaniem jest holistyczne spojrzenie na ucznia.

Grażyna Katra (2010) zwraca uwagę, że zmieniły się podstawowe cele i zadania wychowawcze: *wychowanie to nie tylko wpajanie dziecku obowiązujących norm społeczno-kulturowych, ale także tworzenie mu warunków do wszechstronnego rozwoju jego potencjału i do rozwoju zdolności kształtowania siebie i swojego życia* (tamże, s. 21). Zgodnie z wytycznymi Unii Europejskiej w procesie edukacji należy zmierzać

do wykształcenia następujących kompetencji podstawowych: 1) organizowanie, ocenianie, planowanie własnego uczenia się; 2) skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach; 3) efektywne współdziałanie w zespole; 4) twórcze rozwiązywanie problemów; 5) efektywne posługiwanie się techniką informacyjną.

Aby zdobyć wielkość, człowiek musi tworzyć, a nie odtwarzać.

Antoine de Saint-Exupéry

Ważnym aspektem pracy z uczniami zdolnymi są zachowania związane z twórczością, która w wielu modelach zdolności zajmuje poczesne miejsce. Andrzej Strzałecki (1989) zwraca uwagę, że pojęcie twórczości nie jest jednowymiarowym zjawiskiem. Na podstawie związków między czynnikami intelektualnymi i osobowościowymi wyodrębnił style zachowania charakterystyczne dla osób twórczych. Według autora wszystkie przejawy funkcjonowania poznawczego (operacje umysłowe, wewnętrzna reprezentacja problemu, system wiedzy jednostki) zostają prze-filtrowane przez osobowość twórcy. Wśród wymienionych stylów zachowania wyróżnił: **aprobata życia** (m.in. gotowość do cieszenia się życiem wbrew doświadczanym porażkom, zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji), **silne ego** (wyraźna identyfikacja i aprobata własnego ja, umiejętność koncentracji na problemach mimo doświadczanych trudności), **samorealizację** (gotowość do stawiania długofalowych planów i umiejętność podporządkowania celów częściowych celom nadrzędnym, rezygnowania z chwilowych gratyfikacji), **giętkość struktur poznawczych** (elastyczność w stosowaniu strategii radzenia sobie z problemami, analizy i syntezy danych), **wewnętrzna sterowność** (umiejętność przeciwstawiania się presji grupy, obrony własnych poglądów) (Strzałecki, 1989).

Nie zawsze jednak zdolności twórcze sprzyjają osiągnięciom w procesie edukacji. Szkoła preferuje konwergencyjny sposób rozwiązywania problemów (Czerwińska-Jasiewicz, 1984). Nonkonformizm uczniów uzdolnionych twórczo sprawia, że mogą mieć więcej problemów wychowawczych, większe trudności w adaptacji do warunków szkolnych (Sękowski, 2000). Tymczasem niezależność myślenia jest cechą niezbędną w procesie twórczym, ponieważ wprowadzenie zmian wymaga odwagi przeciwstawienia się stanowi obecnemu. Taka postawa, odbierana niekiedy przez otoczenie jako negacja i bunt, może być niekorzystna w procesie uczenia się. Badania pokazują, że zdaniem nauczycieli uczeń idealny powinien być niezależny w myśleniu, ale w granicach wyznaczonych przez nauczyciela (Tokarz, Słabosz, 2001). Tymczasem liczy się nie tylko pomysł, ale też wytrwałość w jego realizacji. Trzeba mieć odwagę, żeby powiedzieć, że dotychczasowe rozwiązania danego problemu nie są optymalne, że można inaczej, lepiej. Zatem jednym z podstawowych celów edukacji ucznia zdolnego jest rozwijanie umiejętności twórczych.

Jednocześnie ważnym zadaniem jest wyposażenie uczniów w niezbędne kompetencje społeczne, które umożliwiają właściwą komunikację, także w sytuacji rozbieżności poglądów. Opiera się ona na wzajemnym szacunku, uznaniu prawa do własnego stanowiska, a jednocześnie otwartości na nowe informacje, elastyczności myślenia. Służą temu liczne programy psychoprofilaktyczne dotyczące technik negocjacji, asertywności itp.



Najlepszych ludzi uformowało naprawianie własnych błędów.

William Shakespeare

Cechą często spotykaną u osób zdolnych jest perfekcjonizm. Z jednej strony może być skutecznym motorem rozwoju poprzez dążenie do doskonałości, ale z drugiej nadmierny lub neurotyczny perfekcjonizm prowadzi do zniechęcenia i frustracji (Śliwińska i in., 2008).

Błędy są nieodzownym elementem uczenia się, a rozwój pozbawiony doświadczenia porażki wydaje się niemożliwy. Nadmierna obawa przed niepowodzeniem może prowadzić do stylu działania motywowanego unikaniem ryzyka. Tymczasem rozwój, zmiana, nierozzerwalnie wiążą się z ryzykiem. Unikanie wyzwań chroni przed porażką, ale z drugiej strony uniemożliwia osiągnięcie sukcesu.

Dobrą strategią pracy nad radzeniem sobie z niepowodzeniami jest modelowanie, prezentowanie przykładów ludzi, cieszących się wśród młodzieży autorytetem i uznaniem, którzy swój sukces osiągnęli, mimo, a często także dzięki doświadczalnemu na swojej drodze przeszkodom (Śliwińska, 2011 c).

Innym kierunkiem wzmacniającym motywację jest rozbudowywanie poczucia kontroli wewnętrznej. Prostą metodą jest stawianie pytań o cel podejmowanych działań w kontekście samorealizacji. W większości przypadków dane działanie jest większym lub mniejszym krokiem w kierunku obranego przez nas celu. Na przykład wstaję wcześniej rano nie dlatego, że muszę, tylko dlatego, że chcę być punktualnie w pracy. Taka perspektywa ułatwia wywiązywanie się z naszych codziennych obowiązków. Jeśli mamy świadomość, dlaczego podejmujemy dane zadanie, łatwiej nam je realizować: podejmuję wysiłek dlatego, że chcę, tak decyduję, a nie dlatego, że muszę.

Wszyscy ludzie pragną, aby ich chwalono.

Quintus Eniusz

Uczniowie zdolni odnoszą liczne sukcesy w szkole. Otrzymują bardzo dobre oceny, mają osiągnięcia w konkursach i olimpiadach. Bywa, że w procesie edukacji bardzo długo nie doświadczają niepowodzenia czy choćby potknięcia na drodze do wytyczonego celu. Wbrew pozorom także ta sytuacja może być źródłem pewnych zagrożeń.

Jedno z nich zostało przedstawione wyżej, związane jest z faktem, że jeśli nie posiadamy doświadczeń porażki, nie posiadamy także wypracowanych strategii radzenia sobie z nią. Niepowodzenie, w połączeniu z często cechującym osoby zdolne perfekcjonizmem, może prowadzić do frustracji i unikania wyzwań. Drugim zagrożeniem związanym z opisaną powyżej sytuacją może być postawa dorosłych. Nie tylko dzieci zdolne przyzwyczajają się do swoich sukcesów. Rodzice, nauczyciele także. Niebezpieczeństwo kryje sytuacja, w której sukces staje się normą i jako taki traci wartość wzmocnienia, a niepowodzenie skupia uwagę otoczenia.

W tym miejscu warto podkreślić znaczenie umiejętności chwalenia w procesie kształcenia. Adele Faber i Elaine Mazlish (2001) zwróciły uwagę, że nie każda pochwała wzbudza uczucia jednoznacznie pozytywne. Nieumiejętnie sformułowana,

może spowodować zwątpienie w wiarygodność osoby chwalejącej (np. zbyt duża, nieadekwatna), doprowadzić do natychmiastowego zaprzeczenia (przy nadmiernym generalizowaniu), być źródłem obaw (jak będzie następnym razem?), może być też postrzegana jako próba manipulacji (ktoś czegoś ode mnie oczekuje).

Skuteczna pochwała musi spełnić kilka warunków:

- 1) nie może zawierać ukrytej krytyki (sformułowania: wreszcie, tym razem, udało ci się, jestem mile zaskoczona/y);
- 2) pochwała musi być wiarygodna i adekwatna, musi w nią wierzyć zarówno chwਾਲony, jak i chwalejący;
- 3) musi być też konkretna, należy opisać to, co chwalimy, co czujemy, i podsumować godne pochwały zachowanie (Faber, Mazlish, 2001).

Umiejętność chwalenia jest jedną z najskuteczniejszych metod wychowawczych.

Mądra krytyka oświeca, głupia gasi.

Aleksander Fredro

W procesie edukacji trudno jednak całkowicie wyeliminować sytuacje, w których informacja zwrotna zawiera elementy krytyki. Wówczas zwrócić należy uwagę na jej konstruktywny charakter. Podobnie jak w przypadku pochwały, ocenę warto zastąpić opisem. Najpierw opisujemy, co zostało zrobione dobrze, a potem, co należy jeszcze zrobić lub skorygować (Faber, Mazlish, 2006).

Dziecko dostaje wówczas pełną informację zwrotną, a jego uwaga jest ukierunkowana na proces rozwoju umiejętności (to, co już wiem, jest ważne), a nie na uświadamianie braków (to, co już wiem, się nie liczy, ważne jest tylko to, że czegoś jeszcze nie wiem). Kluczem do sukcesu jest rozwijanie umiejętności koncentracji na rozwiązaniu problemu, a nie na samym problemie.

Podsumowanie

W miejscu podsumowania warto przytoczyć kilka z dwunastu praw sformułowanych przez Sylwię Rimm (1994) jako drogowskaz w pracy z dziećmi zdolnymi:

- 1) dzieci łatwiej uczą się właściwych zachowań, jeśli mają odpowiednie modele do naśladowania;
- 2) rozmawianie o dzieciach przy dzieciach może dramatycznie wpłynąć na ich zachowanie i poczucie własnej wartości;
- 3) przesadne reakcje rodziców na sukcesy i niepowodzenia dziecka prowadzą do odczuwania przez nie silnej presji osiągnięcia sukcesów bądź rozpacz i zniechęcenia w przypadku porażki;
- 4) poczucie własnej wartości dzieci zdobywają dzięki pokonywaniu przeszkód;
- 5) dzieci będą dążyły do osiągnięcia sukcesów w nauce, jeśli zauważą związek pomiędzy wysiłkiem włożonym w proces uczenia się, a uzyskiwanymi wynikami (Limont, 2010).





Bibliografia

- Czerwińska-Jasiewicz M. (1984), *Postawy nauczycieli i rówieśników w stosunku do uczniów wyróżniających się inteligencją i zdolnościami twórczymi*. „Psychologia wychowawcza”, nr 4.
- Dyrda B. (2000), *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*; Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Faber A., Mazlish E. (2001), *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań: Media Rodzina.
- Faber A., Mazlish E. (2006), *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*. Poznań: Media Rodzina.
- Giza T. (2005), *Uczniowie zdolni w opiniach nauczycieli*; w: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Tom II*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jakubowska-Winecka A., Włodarczyk D. (2007), *Zespół wypalenia zawodowego*; w: A. Jakubowska-Winecka, D. Włodarczyk (red.), *Psychologia w praktyce medycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Katra G. (2010), *Model roli psychologa szkolnego – propozycja własna*; w: G. Katra, E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Limont W. (2005), *Uczeń zdolny jako problem wychowawczy*; w: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rimm S.B. (1994), *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sękowski A.E. (2000), *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Strzałęcki A. (1989), *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Śliwińska K., Limont W., Dreszer J. (2008), *Perfekcjonizm a osiągnięcia szkolne uczniów zdolnych*; w: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności, talent, twórczość*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Mikołaja Kopernika.
- Śliwińska K. (2011a), *Prawdy i mity o zdolnościach*. „Przegląd Powszechny”, 9 (1081).
- Śliwińska K. (2011b), *Uczeń zdolny w szkole*; w: M. Sysło (red.), *Praca z uczniem uzdolnionym informatycznie. Tło psychologiczno-pedagogiczne, doświadczenia i propozycje zajęć*. Warszawa: Warszawska Wyższa Szkoła Informatyki.
- Śliwińska K. (2011c), *W stronę zdolności. Psychologia w praktyce pracy z uczniem zdolnym*; w: W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Thorpe S., Clifford J. (2011), *Podręcznik coachingu*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Tieptów B. (1955), *Psychologia*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Tokarz A., Słabosz A. (2001), *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole*. Cz. II. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacja”, nr 3 (75).



Anna Antonina Nogaj

Rola wsparcia społecznego w edukacji artystycznej – jak teoria uzasadnia powszechną konieczność postawy wspierającej

ZPP CEA 1/2013

OPRACOWANIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE / ZAGADNIENIA OGÓLNE

W literaturze z zakresu psychologii muzyki i sztuki oraz pedagogiki pojęcie wsparcia jest bardzo często wykorzystywane w formie potocznej, dla podkreślenia znaczącej roli wybranych członków środowiska społecznego ucznia szkoły artystycznej. Ponadto w literaturze przedmiotu można znaleźć liczne przykłady opisujące cechy wspierającego nauczyciela lub rodzica (Manturzevska, 1974; Jaślar-Walicka, 1999; Konkol, 1999; Gembris, Davidson, 2002; Creech, 2009; Hallam, 2009; Welch, Ockelford, 2009; Sierszeńska-Leraczyk, 2011). Powszechnie podkreśla się, że źródłami największego wsparcia dla uczniów utalentowanych artystycznie powinny być osoby lub grupy osób ze środowiska rodzinnego i szkolnego, a przede wszystkim rodzice oraz nauczyciele i rówieśnicy. Ponadto szkolnictwo artystyczne może korzystać z różnorodnych form pomocy i wsparcia instytucji, które skoncentrowane są na profesjonalnym pomaganiu z uwzględnieniem specyfiki edukacji artystycznej (Ossowski, Gluska, 2011).

Na wstępie podkreślić także należy, że ze względu na zdecydowanie większe bogactwo literatury z psychologii muzyki, w porównaniu do literatury psychologii sztuki plastycznej czy baletowej, większość treści w niniejszym artykule będzie odwoływała się do specyfiki szkolnictwa muzycznego.

Współczesna definicja wsparcia społecznego, zaprezentowana w najnowszej literaturze polskiej z zakresu psychologii, wyjaśnia, że *wsparcie społeczne to obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych i przynależności pełnią funkcję pomocną wobec osób i grup znajdujących się w trudnej sytuacji* (Sęk, Brzezińska, 2008, s. 780). Definicja ta powstała w oparciu o wcześniejsze próby określenia pojęcia wsparcia społecznego, których autorzy podkreślali, że wsparcie jest pomocą dostępną dla jednostki w sytuacjach trudnych (Sarason, za: Sęk, Cieślak, 2006) lub jest konsekwencją przynależności człowieka do sieci społecznych. Wsparcie społeczne jest jednocześnie efektem więzów społecznych występujących między ludźmi, które (Weiss, za: Pommersbach, 1988) są źródłem poczucia bliskości, zapewniają społeczną inte-



grację, umożliwiają zachowania opiekuńcze, kształtują poczucie wartości i samoocenę, dostarczają różnorodnych dóbr i usług, służą radą i przewodnictwem, umożliwiają dostęp do nowych kontaktów i informacji.

Rodzaje wsparcia społecznego

W zależności od treści interakcji wspierającej wyróżnia się różne rodzaje (typy) wsparcia społecznego. Poniżej scharakteryzowane zostały najważniejsze z nich. Na podstawie analiz licznych koncepcji teoretycznych z zakresu wsparcia społecznego doświadczanego podczas sytuacji trudnych i traumatycznych Helena Sęk (2003) wyodrębniła cztery główne rodzaje wsparcia społecznego:

- 1) **wsparcie emocjonalne** – polega na tworzeniu warunków poczucia wsparcia poprzez obecność, troskę, realne stwarzanie bezpieczeństwa, uspokajanie i odczuwanie przynależności; polega także na przekazywaniu informacji podtrzymujących te formy wsparcia poprzez wysyłanie komunikatów zapewniających o zrozumieniu i możliwości niesienia pomocy (Kmieciak-Baran, 2000; Sęk, Cieślak, 2006);
- 2) **wsparcie informacyjne (poznawcze)** – to wymiana informacji, udzielanie konkretnych rad i wskazówek, które sprzyjają lepszemu zrozumieniu sytuacji, położenia życiowego i problemu, oraz dostarczanie informacji zwrotnych o skuteczności podejmowanych działań zaradczych, a także dzielenie się doświadczeniem (Pommersbach, 1988; Sęk, Cieślak, 2006);
- 3) **wsparcie instrumentalne** – polega na udzielaniu konkretnego instruktażu o sposobach dalszego postępowania osoby wspieranej; niekiedy wsparcie instrumentalne jest definiowane (Sęk, Cieślak, 2006) jako szczegółowy instruktaż postępowania, które pozwoli osobie wspieranej wyjść szybko z sytuacji kryzysowej;
- 4) **wsparcie rzeczowe/materialne** – to świadczona pomoc materialna, finansowa i rzeczowa, polegająca na przekazywaniu środków do życia, dożywianiu, udzielaniu schronienia.

Kolejni badacze wyróżniali, obok wymienionych powyżej, inne rodzaje wsparcia, a wśród nich:

- 5) **wsparcie oceniające** – polegające na ocenie działań osobistych, dostarczaniu informacji zwrotnych i wpływające na kształtowanie samooceny (House, za: Pommersbach, 1988);
- 6) **wsparcie wartościujące** – polegające na dawaniu do zrozumienia osobie wspieranej, że posiada duże możliwości, zdolności, że jest ceniona za określone umiejętności lub cechy, że jej kompetencje są ważne dla określonej osoby lub dla funkcjonowania danej grupy osób (House, za: Jaworska-Obój, Skuza, 1976; Kmieciak-Baran, 2000);
- 7) **wsparcie duchowe** – wyodrębnia się je przede wszystkim w zakresie opieki hospitalizacyjnej, w której pomoc wobec cierpienia i bólu duchowego związane go z sensem życia i śmierci wymaga odniesienia do duchowej sfery życia (Sęk, Cieślak, 2006).

Warto podkreślić, że wymienione obszary definiujące rodzaje wsparcia społecznego nie są rozłączne, lecz wręcz przeciwnie, często wzajemnie się przenikają. Informacja o tym, że osoba jest przez innych kochana [wsparcie emocjonalne] pełni także funkcję podtrzymującą samoocenę [wsparcie wartościujące] (Jaworska-Obój, Skuza, 1986).

Aby wymienione rodzaje wsparcia mogły zaistnieć w rzeczywistości, potrzebna jest interakcja z innymi ludźmi. Dlatego warto też wyróżnić wsparcie grupy oraz osób znaczących, które mogą stanowić potencjalne źródło wsparcia społecznego. W literaturze przedmiotu grupami społecznymi będącymi najczęściej źródłem takiego wsparcia są: rodzina (małżonkowie, rodzice, rodzeństwo, krewni), przyjaciele, współpracownicy, rówieśnicy, sąsiedzi, specjaliści, grupy samopomocy, organizacje nieformalne (grupy towarzyskie, klub), organizacje formalne (organizacje społeczno-polityczne), a także punkty usługowe (Kmieciak-Baran, 2000).

Zdaniem badaczy (Sęk, Cieślak, 2006) naturalne sieci wsparcia działają skuteczniej i korzystniej niż różnego rodzaju instytucje. Szczególną rolę pełnią sieci rodzinne, gdyż ich działanie ma charakter dobrowolny i wzajemny. Ponadto wsparcie społeczne jest bardziej efektywne, gdy pochodzi od tych, którzy wyznają podobne wartości społeczne, mają podobne cechy oraz którzy z powodzeniem poradzili sobie z podobnymi stresorami.

Wspierająca rodzina

Liczne badania nad rodziną w środowisku muzycznym, plastycznym czy baletowym potwierdzają, że dzieci o wysokim poziomie osiągnięć artystycznych doświadczyły ze strony swoich rodziców lub innych bliskich ważnych osób (np. ze strony dziadków) znaczącego wsparcia w zakresie zajmowania się wybraną artystyczną aktywnością (Manturzewska, 1974, 1990; Lewandowska, 1978; Sierszeńska-Leraczyk, 2011; Lehmann, Sloboda, Woody, 2007). Dla przykładu, dzieci grające na instrumentach smyczkowych, których rodzice aktywnie towarzyszyli im podczas realizacji muzycznych obowiązków, osiągały większe sukcesy w zakresie muzycznego wykonawstwa niż dzieci, których rodzice nie przejawiali większego zainteresowania codziennym ćwiczeniem (Doan, za: Creech, 2009). Aktywne i regularne uczestnictwo rodzica w lekcji muzyki, podczas której nauczyciel przekazywał informację zwrotną o postępach dziecka i jego przygotowaniu, skutkowało wysokimi osiągnięciami muzycznymi dziecka w przyszłości (Davidson i in., 2009). Zaangażowanie rodzica jest szczególnie ważne do około 11–12 roku życia, a udzielanie codziennego wsparcia podczas ćwiczenia zwiększa rozwój motywacji do samodzielnej pracy w kolejnych latach życia i nauki (North, Hargreaves, 2008). Ważne jest jednak, aby postawa rodziców nie zmniejszała umiejętności samokontroli dziecka w procesie ćwiczenia.

Ponadto, co warto podkreślić, nie wszystkie dzieci wybitnie zdolne muzycznie są dziećmi profesjonalnych muzyków (Sloboda, Howe, 1991). Może to stanowić jednocześnie dowód na to, że dla rozwoju muzycznych zdolności i osiągnięć w tej dziedzinie istotniejsze jest samo zaangażowanie rodziców, a nie ich muzyczne umiejętności.





Jedyną koncepcję teoretyczną wyjaśniającą postawę zaangażowania rodziców w muzyczną edukację dziecka, z uwzględnieniem trzech rodzajów wsparcia społecznego, zaprezentował W. Grolnick (za: Creech, 2009). Wyróżnił on trzy rodzaje okazywanego przez rodziców wsparcia, a mianowicie:

- 1) **wsparcie behawioralne** (*behavioural support*) – polegające na kształtowaniu przez rodziców prawidłowych zachowań związanych z grą na instrumencie, na monitorowaniu postępów w nauce dziecka poprzez aktywne uczestnictwo w ćwiczeniu, na pomaganiu w wypełnianiu zadań domowych, organizowaniu czasu codziennej nauki i odpoczynku; postawa rodzica przypomina pełnienie roli „domowego nauczyciela”;
- 2) **wsparcie poznawczo-intelektualne** (*cognitive/intellectual support*) – polegające na stwarzaniu różnorodnych okoliczności rozwijających wrażliwość muzyczną dziecka poprzez uczestnictwo w koncertach, słuchanie nagrań, omawianie interpretacji odrębnych wykonań muzycznych, uczestnictwo w dodatkowych zajęciach muzycznych zarówno indywidualnych, jak i grupowych;
- 3) **wsparcie osobisto-emocjonalne** (*personal support*) – polegające na:
 - a) okazywaniu zrozumienia i silnego emocjonalnego zaangażowania,
 - b) kształtowaniu motywacji do codziennego ćwiczenia,
 - c) niesieniu pomocy w wyznaczaniu celów życiowych i oczekiwań,
 - d) okazywaniu zadowolenia z aktywności muzycznej dziecka.

Powyższy model zawiera wszystkie najważniejsze zasady, którymi powinni się kierować rodzice dziecka uczącego się w szkole artystycznej. Wspierająca postawa rodziców zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa, a co się z tym wiąże, wpływa na jego dobrostan emocjonalny, poczucie miłości rodzicielskiej i zwiększanie osobistej wartości (Bettelheim, 2005).

Wsparcie w szkole

Szkolne statuty¹ podkreślają w swoich zapisach, że społeczność szkolną stanowią uczniowie, ich rodzice, nauczyciele oraz inni pracownicy pedagogiczni szkoły, czyli dyrekcja i psycholog lub pedagog szkolny, a także pracownicy niepedagogiczni.

Literatura skierowana do nauczycieli, uwzględniająca praktyczne zastosowanie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, jest bogata we wskazówki o ważnym znaczeniu wspierającej postawy nauczyciela w stosunku do ucznia. Ponadto wskazuje możliwości korzystania ze wsparcia innych instytucji, które mają na celu pomaganie w rozwiązywaniu sytuacji trudnych i wspomaganie rozwoju ucznia. W szczególności do instytucji wspierających zaliczają się: poradnie psychologiczno-pedagogiczne, miejskie ośrodki pomocy społecznej, świetlice terapeutyczne, domy opieki, a także policja, sądy i kuratoria.

Specyfiką szkolnictwa artystycznego jest jednak stosunkowo mała liczba sytuacji trudnych, wymagających interwencji innych instytucji na rzecz dużej liczby uczniów

¹ Na przykładzie: *Statut Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy*.

doświadczających trudności emocjonalnych, związanych z rozwijaniem kompetencji muzycznych, plastycznych czy baletowych i przygotowywaniem się do występów publicznych. Niemniej problematyka wsparcia społecznego w artystycznym środowisku ma bardzo duże znaczenie, tym bardziej że sieć społeczną i grupę samopomocy mogą i powinny stanowić właśnie członkowie szkolnej społeczności, szczególnie uczniowie i nauczyciele. Doskonale rozumieją oni specyfikę kształcenia, ponieważ często z autopsji znają charakter licznych przeciążeń wynikających z gry na instrumentach muzycznych, tańca lub twórczego zmagania się z zadaniami plastycznymi.

Wsparcie nauczycieli na różnych etapach edukacji artystycznej ucznia

Wsparcie pedagogiczne udzielane przez nauczycieli powinno uwzględniać perspektywę psychologii rozwojowej, która wskazuje zakres możliwości i warunków psychofizycznych dzieci i młodzieży w poszczególnych latach życia i na poszczególnych etapach nauki (Mietzel, 2003). Młodszy wiek szkolny jest takim okresem rozwojowym, w którym nauczyciel staje się jedną z najważniejszych osób w życiu dziecka (Jabłoński, za: Appelt, 2005), a początek edukacji szkolnej to czas, w którym dziecko przejawia autentyczną wewnętrzną motywację do poznawania nowych rzeczy i czerpie satysfakcję z nabywania nowych umiejętności (Mierzejewska-Orzechowska, 1999).

Wsparcie społeczne udzielane przez nauczycieli w szkole artystycznej, uwzględniającej bardzo często indywidualny kontakt z uczniem, można porównać do terminowania, które jest procesem kształcenia właściwym w pewnych środowiskach kulturowych i rzemieślniczych. Terminowanie polega na uczeniu się poprzez aktywne działanie i naśladowanie nauczyciela-mistrza. Szczególnym walorem terminowania jest aktywne współuczestnictwo ucznia i nauczyciela w praktycznym podejmowaniu zawodowej aktywności (Mietzel, 2003). Zauważono także, iż szczególnie w zakresie muzyki, nauczanie indywidualne przynosi większe efekty niż nauczanie grupowe (Lehmann, Sloboda, Woody, 2007), gdyż cechuje się możliwościami bezpośredniego przejmowania umiejętności i postaw od nauczyciela-mistrza (Sierszeńska-Leraczyk, 2011).

Na przykład wyniki obserwacji uczniów na początkowym etapie kształcenia muzycznego pozwalają przypuszczać, że indywidualny kontakt ucznia z nauczycielem, aktywnie podążającym za potrzebami edukacyjnymi i poznawczymi dziecka, pozwala wypracować wewnętrzną motywację do nauki muzyki także na wyższych etapach kształcenia (Welch, Ockelford, 2009). Również lepsze osiągnięcia edukacyjne i artystyczne w zakresie muzycznego wykonawstwa osiągają uczniowie, którzy mają kontakt z bardziej ekstrawertywnymi nauczycielami (Kemp, za: Lehmann, Sloboda, Woody, 2007). Inne badania wskazują (Rosenthal, Jacob, za: Davidson i in., 2009), że znaczące osiągnięcia mają uczniowie, których nauczyciele przejawiają wysokie oczekiwania edukacyjne w stosunku do swoich uczniów. Uczniowie o dużych osiągnięciach muzycznych deklarują, że ich nauczyciel przedmiotu głównego był przyjaźniakiem, uprzejmy i pogodny (Davidson i in., 2009).





Psychologiczne kompetencje nauczycieli koncentrują się przede wszystkim na umiejętności wspierania ucznia poprzez pozytywne i podmiotowe nastawienie do niego, poprzez umiejętność redukcji stresu i rozwiązywania trudnych sytuacji oraz poprzez okazywanie zrozumienia i stawianie wymagań możliwych do realizacji na określonym poziomie edukacyjnym (Hamer, 2004). Kompetencje w zakresie wspierania uczniów stają się współcześnie coraz bardziej powszechnym tematem wielu szkoleń doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Wsparcie grupy rówieśniczej jako forma samopomocy

Szczególną rolę grupa rówieśnicza odgrywa w okresie dorastania, pełniąc m.in. funkcję zastępowania rodziny, stabilizacji tożsamości i osobowości, kształtowania poczucia własnej wartości, określania standardów zachowania i kompetencji społecznych (Obuchowska, 2000).

Wśród osób kształcących się profesjonalnie w zakresie muzyki, grupa rówieśnicza w naturalny sposób stanowi środowisko wspierające, bowiem wszyscy uczniowie szkół muzycznych doświadczają podobnych trudności, związanych z przygotowaniem się do lekcji muzyki, audycji, koncertów i przesłuchań konkursowych. Niestety nie zawsze szkolnictwo muzyczne sprzyja nawiązywaniu szczerych i bliskich przyjaźni. Koledzy z klasy jednocześnie stanowią dla siebie źródło rywalizacji w zakresie instrumentalnego wykonawstwa. Wyniki wybranych badań² dowodzą jednak, że wyższym osiągnięciom w dziedzinie muzyki sprzyja wspierająco-motywuujące oddziaływanie środowiska rówieśniczego, a nie rywalizacja (Austin, za: Lehmann, Sloboda, Woody, 2007). Ponadto zauważono, że bliższe przyjaźnie i większe wsparcie występują wśród osób grających na różnych instrumentach, bowiem zmniejsza to poczucie konkurencji w zakresie gry na tym samym instrumencie (Crozier, 2009). W praktyce szkolnej zauważyć też można, że przyjaźnie rozwijają się wśród uczniów na przykład ze względu na przynależność do tego samego zespołu kameralnego, gdzie każdy uczeń, grając na innym instrumencie, współpracuje ze swoimi rówieśnikami przy osiągnięciu jednego celu. Zapewnia to poczucie zrozumienia przez rówieśników doświadczających podobnych przeżyć emocjonalnych związanych z nauką w szkole muzycznej, a jednocześnie nie wzbudza rywalizacji z rówieśnikiem zajmującym się tą samą dziedziną instrumentalną.

Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole jako forma wsparcia dla uzdolnionych artystycznie uczniów

Wspieranie ucznia z wybitnymi zdolnościami jest jednym z priorytetów w pracy psychologów i pedagogów szkolnych, o czym można przeczytać w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu* (Dz. U. z 2003 r., nr 11 poz. 114³),

² Często badania te dotyczą dzieci i młodzieży uczących się muzyki w formie zajęć dodatkowych, a nie w formie profesjonalnego kształcenia muzycznego.

³ W czasie pisania artykułu aktualnie obowiązującym rozporządzeniem o pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 17 listopada 2011 roku*.



które w szczególności sposób określa zakres obowiązków osób zajmujących się opieką psychologiczno-pedagogiczną w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Zawodowym obowiązkiem psychologa i pedagoga szkolnego jest udzielanie wsparcia wszystkim członkom szkolnej społeczności (Taraszkiewicz, 2009; Katra, 2010).

W praktyce edukacyjnej zauważyć można, że psychologiczna i społeczna sytuacja osób uzdolnionych powoduje wzrost zapotrzebowania na upowszechnianie specjalistycznej pomocy psychologicznej w środowisku szkolnym. Pomoc ta jest niezbędna często od początków artystycznej edukacji, a jej odbiorcami są nie tylko uczniowie, lecz także ich rodzice i nauczyciele.

Uczniowie szkół muzycznych, plastycznych i baletowych co dzień stają przed licznymi wyzwaniem artystycznymi, co wywołuje szereg trudnych pod względem psychologicznym sytuacji. Różnorodność problemów doświadczanych przez uczniów tych szkół wymaga upowszechniania profesjonalnej pomocy psychologicznej i wsparcia wśród szkolnej społeczności. Wsparcie okazywane przez rodziców i nauczycieli może pomóc w zwiększeniu poczucia bezpieczeństwa ucznia, a profesjonalna pomoc psychologiczna w znacznym stopniu zmniejszy doświadczanie specyficznych trudności (Ossowski, Gluska, 2011).

Wyniki badań przeprowadzonych w szkołach ogólnokształcących i dotyczących percepcji zawodu psychologa w opinii młodzieży (Słapińska, Osowska, 2001; Słapińska, 2007) wskazują, że młodzież jest raczej przychylnie do niego nastawiona, choć różni się stosunkiem do tego zawodu ze względu na płeć, typ szkoły i na rodzaj doświadczanych problemów. Z pomocy psychologicznej chętniej korzystają dziewczęta niż chłopcy, a także uczniowie szkół ogólnokształcących niż zawodowych.

Mając na uwadze te pozytywne opinie młodzieży dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej, warto upowszechnić w środowisku szkół artystycznych korzystanie z porad szkolnych psychologów i pedagogów, których celem jest wszechstronne udzielanie uczniom wsparcia i pomocy w rozwiązywaniu sytuacji trudnych. Jednocześnie niezbędne jest podkreślanie znaczącej roli każdej z form wsparcia społecznego dla pozytywnego i harmonijnego rozwoju dzieci i młodzieży uzdolnionych artystycznie.

Bibliografia

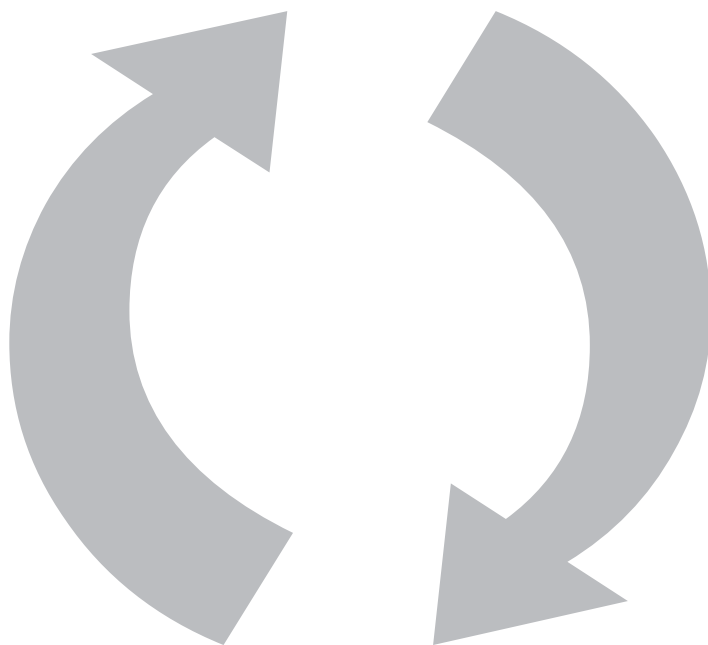
- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* w: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bettelheim B. (2005), *Wystarczająco dobrzy rodzice*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Creech A. (2009), *The Role of the Family in Supporting Learning*; w: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Crozier W.R. (2009), *Music and Social Influence*; w: D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Davidson J.W., Howe M.J.A., Sloboda J.A. (2009), *Environmental Factors in the Development of Musical Performance Skill over the Life Span*; w: D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.



- Gembris H., Davidson J.W. (2002), *Environmental Influences*; w: R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.
- Hallam S. (2009), *Jak nauczać, by uczenie się muzyki było skuteczne*; w: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria–badania–praktyka*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Hamer H. (2004), *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: Agencja Wydawnicza VEDA.
- Jaślar-Walicka E. (1999), *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w świetle badań amerykańskich i polskich nad muzykami i talentami muzycznymi*; w: M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Jawska-Obój Z., Skuza B. (1986), *Pojęcie wsparcia społecznego i jego funkcje w badaniach naukowych*; „Przegląd Psychologiczny”, tom XXIX, 3.
- Katra G. (2010), *Psycholog szkolny w Polsce i w innych krajach*; w: G. Katra, E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Kmieciak-Baran K. (2000), *Młodzież i przemoc. Narzędzia do rozpoznawania zagrożeń społecznych w szkole*. Publikacja nr 4 Sekcji Krajowej Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Gdańsk: SKOiw NSZZ „Solidarność” oraz MEN.
- Konkol G.K. (1999), *Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej*. w: M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Lehmann A.C., Sloboda J. A., Woody R.H. (2007), *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Lewandowska K. (1978), *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Manturzevska M. (1974), *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*. „Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych. Materiały do psychologii muzyki”, zeszyt 147, tom III. Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
- Manturzevska M. (1990), *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych*; w: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mierzejewska-Orzechowska K. (1999), *Cechy i charakterystyka optymalnego nauczyciela w szkole muzycznej w świetle doświadczeń psychologa*; w: M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Mietzel G. (2003), *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- North A., Hargreaves D. (2008), *The Social and Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Obuchowska I. (2000), *Adolescencja*; w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ossowski R., Gluska A. (2011), *Social Support as a Form of Psychological Aid in the Artistic Education*; w: H. Liberska (red.), *Current Psychological Problems. In Traditional and Novel Approaches*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Pommersbach J. (1988), *Wsparcie społeczne a choroba*. „Przegląd Psychologiczny”, Tom XXXI, 2.
- Sęk H. (2003), *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

- Sęk H., Cieślak R. (2006), *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*; w: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk H., Brzezińska A. I. (2008), *Podstawy pomocy psychologicznej*; w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sierszeńska-Leraczyk M. (2011), *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*. Poznań: Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego.
- Sloboda J.A., Howe M.J.A. (1991), *Biograficzne wskaźniki osiągnięć – badania oparte na wywiadach*; w: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy–zadania–perspektywy*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Słapińska J. (2007), *Postawa młodzieży wobec zawodu psychologa*; w: A.I. Brzezińska, Z. Toeplitz (red.), *Problemy etyczne w badaniach i interwencji psychologicznej wobec dzieci i młodzieży*. Warszawa: Academia Wydawnictwo SWPS.
- Słapińska J., Osowska M. (2001), *Spójność postaw wobec zawodu psychologa u młodzieży i jej społeczne uwarunkowania*; w: A. Ratajska, A. Szmaus (red.), *Percepcja roli zawodowej psychologa*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Studenckiego Koła Naukowego Psychologii Społecznej Instytutu Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Taraszkiewicz M. (2009), *8 strategii efektywnego nauczania*; w: M. Taraszkiewicz, G. Redlisiak, W. Bednarkowa, Z. Taraszkiewicz (red.), *Metody wspierania rozwoju ucznia*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Welch G., Ockelford A. (2009), *The Role of the Institution and Teachers in Supporting Learning*; w: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press.







Elżbieta Olejniczak

ZPP CEA 1/2013

Rola i źródła autorytetu dorosłych w relacji z dziećmi i młodzieżą

W czasach szybkich przemian, obserwacji różnych stylów życia i systemów wartości, młodzież, jak również dorośli gubią się w szumie informacji i problemów społecznych. Stąd odczuwają potrzebę oparcia się na kimś, kogo opinia, wiedza i zachowanie budzą pełne zaufanie, byłoby drogowskazem. W czasach upadku wielu powszechnie uznanych autorytetów – pozostają tylko nieliczne. Niemniej duża część społeczeństwa jest przekonana o konieczności poszukiwania wzorców osobowych godnych naśladowania. Korzystne byłoby, aby rodzice i nauczyciele cieszyli się autorytetem u swoich wychowanków. Mieliby istotny wkład w profilaktykę patologii społecznych, takich jak na przykład uzależnienia od środków psychoaktywnych, depresje młodzieży.

Czym jest autorytet? Słowo pochodzi od łacińskiego – *auctoritas* – co dosłownie oznacza powagę moralną. Według encyklopedii **autorytet** – to ogólnie uznane czyjeś znaczenie, powaga i wpływ. Może nim być człowiek, instytucja, jakaś teoria bądź pismo, cieszące się – w określonej dziedzinie lub w opinii pewnych ludzi – szczególnym poważaniem. Przez lata pojęcie autorytetu zmieniało swoje konotacje. Kiedyś było ono bardziej jednorodne, zawierało aspekt wiedzy, moralności i duchowości. Dziś wyraźnie oddzielamy **intelektualną i moralną** warstwę znaczeniową tego pojęcia (Prajsner, 1998), dlatego słyszymy często, że ktoś jest autorytetem z powodu posiadanej wiedzy, ale nie z racji prezentowanego zachowania.

Czym jest autorytet – uczymy się od pierwszych dni w naszym życiu. **Autorytet rodzica** w oczach małego dziecka tworzy się w oparciu o tzw. „psychologiczną wielkość”, która w dużej mierze wiąże się z wielkością fizyczną. Rodzice posiadają odpowiednią wiedzę, objaśniają otaczający świat, dysponują też środkami materialnymi i emocjonalnymi służącymi do zaspokajania potrzeb biologicznych i psychicznych swoich dzieci. Małe dzieci postrzegają swoich rodziców jako bóstwa, bo oprócz wielu cech prawdziwych – przypisują im też cechy nieprawdziwe, wyolbrzymione, życzeniowe. Ale też i dorośli ukrywają przed swoimi dziećmi swoje błędy i ograniczenia. Często niezastępowanie **dobdają sobie w ten sposób wielkości**, pielęgnując różnice pomiędzy sobą i dziećmi (Gordon, 1991).

Dla dzieci w wieku szkolnym to nauczyciele są kolejnymi autorytetami. Stąd w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III) niejednokrotnie uczniowie bardziej liczą się z opinią i poleceniem nauczyciela niż rodzica.



Istotą pierwotnego rozumienia autorytetu jest dominacja rodziców (też nauczycieli) nad dzieckiem, przy jednoczesnym wykorzystywaniu swoich kompetencji i przewagi do sprawowania nad nim opieki i kontroli. Specyfika takiej relacji wyzwała, szczególnie u dzieci, dwa zjawiska:

- 1) **uległość wobec autorytetu** – w wyniku której osoba obdarzona taką rolą jest zdolna do kierowania zachowaniami innych ludzi;
- 2) **uzależnienie** – wyrażające się zapotrzebowaniem na wskazówki i dyrektywy autorytetu oraz przejawiające się poczuciem niepokoju i bezradności w przypadku braku takiej osoby (Mellibruda, 1998; Gordon, 1991).

Należy pamiętać także o tym, że „wola autorytetu” jest, według Reykowskiego, pierwotnym **źródłem norm**. Czyn niezgodny z tą „wolą” podlega ujemnej ocenie podmiotu (dzieci, dorosłych), a czyn z nią zgodny – pozytywnej ocenie. Naruszenie „woli autorytetu”, a w związku z tym i norm, wywołuje niepokój, zaś ich przestrzeganie daje poczucie „bycia w porządku”. *W toku naszego rozwoju osobistego następuje stopniowe „usamodzielnianie” się norm (odrywanie od autorytetu) i tworzenie nawyków moralnych, dzięki którym automatyzują się sposoby reagowania w określonych sytuacjach* (Mellibruda, 1998, s. 5). W wyniku powyższego procesu dojrzały człowiek staje się autorytetem dla samego siebie. Właściwość ta pozwala zachować autonomię w relacjach z otoczeniem.

Autorytet buduje się na wiele sposobów, jednak najczęściej wiąże się on z intencjonalnym wywieraniem wpływu na innych ludzi. Stąd zazwyczaj łączy się posiadanie autorytetu z posiadaniem władzy.

Głównymi źródłami władzy i autorytetu są:

- 1) **rola**, którą pełni, na przykład rodzica, nauczyciela, przełożonego w pracy; ale jeśli podstawą budowania autorytetu jest wyłącznie rola, czyli formalna pozycja w danej społeczności, to siła oddziaływania takiej osoby jest niska, często wręcz może stanowić źródło poważnych kłopotów na przykład wychowawczych, personalnych;
- 2) **uczucie** – często niedoceniane – jest drugim, ważnym źródłem budowania autorytetu oraz czynnikiem motywującym w życiu prywatnym i zawodowym; istotne są tutaj dwa aspekty emocji:
 - jakie uczucia wzbudza dorosły (rodzic, nauczyciel) w młodym człowieku;
 - jakimi uczuciami młody człowiek obdarza swoich ważnych dorosłych; jest wielką sztuką wzbudzanie emocji w sposób motywujący wychowanka do rozwijania się, bez manipulowania nim; nieodpowiedzialne, manipulanckie używanie emocji rozbudza walkę, niezdrową rywalizację wśród podopiecznych, zaburza zdrowy dystans w relacjach – konieczny do wspierania młodych ludzi i kierowania nimi;
- 3) **cechy osobowości** – które wskazują na mądrość życiową człowieka i podkreślają takie jego przymioty, jak życzliwość, otwartość, odwaga, posiadanie własnego zdania i umiejętność jego werbalizowania, a z drugiej strony elastyczność, odporność na stres, komunikatywność, kreatywność osoby uważanej za autorytet;



- 4) dla wielu osób, szczególnie młodych, źródłem autorytetu jest **wiedza**, ale pod warunkiem że jest ona skutecznie stosowana w praktyce, jasno i przekonywująco przekazywana; wiedza jedynie demonstrowana, często jest źródłem kłopotów;
- 5) stosunkowo najrzadziej spotykanym, choć ważnym źródłem autorytetu i władzy jest **charyzma**, czyli pewne wyjątkowe cechy, które są czymś więcej niż tylko prostą sumą wiedzy, mądrości i cech osobowości; osoby z charyzmą emanują czymś tajemniczym, często trudnym do świadomego rozpoznania, ale jednocześnie bardzo przekonywującym, co powoduje, że osoby podwładne nie mają potrzeby weryfikowania postanowień autorytetu (Mellibruda, 1998).

Jak wynika z powyższego, każde z wymienionych źródeł może odgrywać pozytywną, ale i negatywną rolę w budowaniu autorytetu, rozumianego jako posiadanie poważania, wpływu i znaczenia dla ludzi. Przecież na byciu autorytetem nam – dorosłym – zależy. Czynniki warunkującymi uzyskanie powodzenia w tym zakresie są: uczciwość, szacunek, którym obdarzamy innych, dojrzałość osobista.

Powstaje więc pytanie: skoro autorytet jest tak ważny w tworzeniu się systemu wartości młodych ludzi, to dlaczego w wieku dojrzewania tak gwałtownie się przeciw niemu **buntują**? Myślę, że dorośli, a szczególnie rodzice i nauczyciele, powinni to rozumieć i pamiętać o tym, że swego czasu dzieci w nich właśnie dostrzegły swój autorytet, niejako obdarzyły dorosłych zaufaniem na kredyt. **Tego kredytu zaufania nie wolno nadużywać**. Ostry bunt nie musi być nieodzowną cechą dorastania. Nastolatek nie buntuje się przeciw autorytetowi, rodzicom, nauczycielom czy przeciw władzy, lecz przeciw nadużyciom władzy. Wymyka się dorosłym spod bezwzględnej kontroli, bo potrafi sam zaspokajać wiele swoich potrzeb, jest dużo mniej zależny od dorosłych, w tym od rodziców. Dorośli nie są też w stanie kontrolować warunków karaniami i nagradzania tak, by te formy oddziaływań wychowawczych były zawsze, czy też w pewnym zakresie skuteczne. Łatwiej będzie nam, dorosłym, to zrozumieć, gdy wrócimy myślą do naszego okresu dorastania. Co czuliśmy i jak reagowaliśmy, broniąc się przed nadużyciami władzy niektórych dorosłych? Czy doświadczany nadmiar władzy nie wyzwał w nas:

- 1) oporu, przekory, buntu?
- 2) złości, gniewu, wrogości?
- 3) agresji, myśli o odwecie?
- 4) kłamstwa i zamykania się w sobie?
- 5) poddawania się – niezależnie od słuszności oczekiwań tychże dorosłych; uległości, która później wzbudzała zawstydzenie?
- 6) obawy i niewiary w swoje siły?
- 7) skłonności do przymilania się i zabezpieczania sukcesów?
- 8) skłonności do ucieczki w marzenia i wycofywania się z trudnych zadań? (Gordon, 1991).

Na początku artykułu podkreślono, że nastolatek potrzebuje autorytetu. A więc jakiego? Takiego, który pomógłby nastolatkowi zbudować własną autonomię, zdrowy system wartości. Jeden z uczniów klasy III licealnej stwierdził, że autorytet ma ten, kto ma dużą wiedzę, doświadczenie i jest w porządku w życiu wobec innych. Jego zdaniem autorytet musi mieć też odwagę cywilną oraz nie zdradzać. Jako jedyny w klasie wskazał na swojego ojca.



Może korzystne będzie budowanie **swego autorytetu poprzez traktowanie siebie jako przewodnika**, który:

- 1) szanuje drugą osobę;
- 2) pielęgnuje zaufanie, którym jest obdarzany;
- 3) potrafi dostrzec i zrozumieć odczucia, niepokoje, wahania;
- 4) potrafi rozmawiać, a nie tylko pouczać;
- 5) wyraża własne zdanie, opinie i oceny, ale ich nie narzuca;
- 6) wskazuje, doradza przy podejmowaniu decyzji;
- 7) zachęca i dodaje otuchy;
- 8) pozwala młodym ponosić konsekwencje aktywności bądź ich braku;
- 9) w swoim stylu życia i zachowaniu realizuje zasady i normy, które głosi;
- 10) wymaga wiele od dorastających, ale także od siebie.

Autorytet budujemy od pierwszego kontaktu z drugą osobą. Rodzice – od momentu narodzin dziecka. Nauczyciel – od pierwszej lekcji z uczniem. Jeśli nie zniszczyliśmy w dotychczasowym życiu zaufania, którym swego czasu obdarzyło nas dziecko, to nauczyliśmy je:

- 1) realizować obowiązki;
- 2) podejmować ryzyko trudnych zadań;
- 3) cieszyć się sukcesem i wyciągać wnioski z niepowodzeń;
- 4) stosować w życiu zasady etyczne i moralne;
- 5) na bazie powyższych – korzystać z przysługujących mu praw.

To my, rodzice i nauczyciele, dajemy przykład naszym wychowankom, jak mogą budować swój własny autorytet wśród rówieśników, kiedyś wśród dorosłych, także w odbiorze kolejnych pokoleń. **Autorytet oparty na szacunku nie kształtuje dzieci i młodzieży według życzenia dorosłych, ale pozwala wykrzesać z dorastających ich największe możliwości.**

Bibliografia

- Gordon Th. (1991), *Wychowanie bez porażek*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Kopaliński W. (1999), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wydawnictwo MUZA SA.
- Mellibruda L. (1998), *Autorytet – druga strona medalu*. „Remedium”, nr 05.
- Prajsner M. (1998), *Oblicza autorytetu – mistrzowie, guru, przewodnicy*. „Remedium”, nr 05.
- Wojciechowski M. (1998), *Destrukcja autorytetu*. „Remedium”, nr 05.



Ewa Klimas-Kuchtowa
Iwona Chudzikiewicz

Autonomia czy integralność zdolności muzycznych na tle innych funkcji poznawczych

Wprowadzenie

Inspiracjami do podjęcia takiego tematu były z jednej strony duże, pozytywne zainteresowanie autorek koncepcją rozwoju muzycznego E.E. Gordona, z drugiej szerokie dyskusje, jakie budzi „efekt Mozarta” D. Campbella, zarówno wśród psychologów i pedagogów, jak i laików. Gordon (1997) wielokrotnie podkreślał niezależność rozwoju zdolności muzycznych od innych zdolności. Z kolei Campbell (2001, 2002) oparł podstawowy termin swojej koncepcji na przekonaniu o istnieniu związku między rozwojem muzycznym a innymi obszarami rozwoju – chodzi szczególnie o facylitujący wpływ słuchania muzyki na symetryczne operacje skojarzone z wyższą czynnością mózgową i wynikające z tego skutki dla procesów poznawczych.

Na wstępie rozważań objętych tytułem warto podkreślić założenie przyjmowane przez jedną z autorek w wielu pracach i wystąpieniach, a mianowicie głębokie przekonanie o holistycznym i systemowym funkcjonowaniu człowieka. Człowiek jest jednością bio-psycho-społeczno-duchową. Dla jego pełnego rozwoju konieczne jest utrzymywanie równowagi pomiędzy poszczególnymi obszarami połączonymi zależnościami systemowymi. Wynika z tego, iż zmiany na którymkolwiek poziomie, w systemie nadrzędnym zakresowo, bardziej ogólnym, czy podrzędnym zakresowo, bardziej szczegółowym, działają na cały system. Trzeba też zaznaczyć, że wszystkie wymienione obszary, wszystkie wspomniane systemy są jednakowo ważne i nie ma pomiędzy nimi hierarchii ważności. Każdy z systemów jest całością, ale może być również częścią obszerniejszej całości. Człowiek jest więc układem, który odbiera, przechowuje, przetwarza, tworzy i przekazuje informacje, a także przypisuje tym informacjom znaczenie (podsystem poznawczy), co z kolei wywołuje reakcje emocjonalne i może zmotywować do określonego działania (podsystem emocjonalno-motywacyjny). Reakcje emocjonalne pociągają za sobą zmiany biologiczne, a dzięki korelatom behawioralnym mogą wpływać na funkcjonowanie społeczne. Przyjmowane, przetwarzane i tworzone informacje oraz związane z tym emocje (niejednokrotnie silne) rozbudowują duchowość.



Przy takim założeniu, a jednocześnie w kontekście tytułu autorki pragną porużyć następujące zagadnienia:

- 1) Czy zdolności muzyczne są całkowicie niezależne od innych zdolności poznawczych, czy też korelują z tamtymi?
- 2) Jakie jest znaczenie (o ile jest) zintensyfikowanego kontaktu z muzyką dla ogólnego rozwoju człowieka?

Zdolności muzyczne a inteligencja ogólna

Rozwinięcie tego zagadnienia można zacząć od przedstawienia wyników badań korelacyjnych dotyczących testów zdolności muzycznych oraz testów badających inne obszary. Obszerne zestawienie zaczerpnięte zostało z pracy R. Shuter-Dyson i C. Gabriela (1986).

Tabela 1

Korelacje pomiędzy testami badającymi uzdolnienia muzyczne a testami badającymi inteligencję (R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, 1986, s. 302-303)

Testy muzyczne	Inne testy	Wartość współczynnika korelacji r (wartości pogrubione są istotne statystycznie)
Test Seashore'a	Wynik ogólny <i>American College Test</i>	-0,03 do 0,23 ($N = 157$, $\alpha = 0,01$)
Profil Muzyczny E.E. Gordona	Wynik ogólny <i>American College Test</i>	-0,11 do 0,18 ($N = 157$, $\alpha = 0,05$)
PMMA E.E. Gordona	Metropolitański test dojrzałości szkolnej	0,15 do 0,30 ($N = 127$, $\alpha = 0,001$)
PMMA E.E. Gordona	Stanfordzki test osiągnięć	Kl. I: 0,23 do 0,37 ($N = 202$, $\alpha = 0,001$) Kl. II: 0,29 do 0,39 ($N = 280$, $\alpha = 0,001$) Kl. III: 0,12 do 0,35 ($N = 264$, $\alpha = 0,001$)
Seashore CT	<i>American College Test</i> – test matematyczny	0,26 ($N = 157$, $\alpha = 0,01$)
Test Winga 1–3	Test arytmetyczny	0,11 ($N = 80$)
Test Indiańsko- -Oregoński	<i>Scholastic Aptitude Test</i> (SAT) – Matematyka	0,39 ($N = 157$, $\alpha = 0,001$)

Jak widać w powyższej tabeli, zależności w większości są istotne statystycznie (ale słabe), choć w kilku przypadkach pojawiły się wartości minimalnie negatywne (jednak nieistotne). Można więc dopuścić stwierdzenie, iż mierzone testami zdolności muzyczne korelują z innymi zdolnościami. Potwierdzeniem byłyby przypadki genialnych muzyków, których poziom inteligencji ogólnej oceniano bardzo wysoko.

Z drugiej jednak strony Shuter-Dyson i Gabriel (1986) przytaczają kilka udokumentowanych przypadków osób upośledzonych umysłowo, które prezentowały ponadprzeciętne zdolności muzyczne. Przypominają na przykład prace B. Minogue'a (1923, za: Shuter-Dyson, Gabriel, 1986), który opisał przypadek XY (jego iloraz inte-



ligencji w wieku 14 lat wynosił 62, w wieku 23 lat – 46; niestety nie podano testu, na podstawie którego określono inteligencję). Człowiek ten prezentował jednocześnie wybitny słuch wysokościowy i bardzo dobrą pamięć melodyczną (także brak informacji o narzędziach pomiaru), co pozwalało mu wykonywać muzykę ze słuchu i czytać notację. Inny przykład zaczerpnięty jest z pracy M. Scheerera, E. Rothmana i K. Goldsteina (1945, za: tamże). Dotyczy osoby o ilorazie inteligencji około 50, wykazującej ponadprzeciętne zdolności muzyczne, rytmiczne i rachunkowe (również nie sprecyzowano narzędzi oceny). Przypadków takich znaleźć można w literaturze więcej, mają one charakter incydentalny, w żadnym przypadku nie byli to geniusze muzyczni, niemniej ich istnienie poddaje w wątpliwość korelacyjną zależność między mierzoną testami inteligencją ogólną a zdolnościami muzycznymi. W tym momencie można by przychylić się do opinii Gordona (1997) o autonomii zdolności muzycznych.

Warto by jednak nadmienić, iż testy inteligencji mają w pewnym stopniu charakter umowny, zawierają przede wszystkim zadania konwergencyjne, a zawarte w nich skale w dużym stopniu zależą od koncepcji inteligencji przyjmowanej przez ich autora. To ostatnie stwierdzenie odnosi się również do testów talentu muzycznego czy zdolności muzycznych.

Wydaje się, iż pewnym rozwiązaniem trudnej kwestii zależności może być tradycja spearmanowska (Strelau, 1995), pozostająca w nurcie strukturalnych koncepcji inteligencji i różnicująca w jej obszarze czynnik ogólny „g” (inteligencja ogólna) oraz zdolności specjalne „s”. Szczególnie wysoki poziom pewnych zdolności specjalnych określa się mianem talentu, który J. Strelau definiuje jako (tamże, s. 160): *wybitne zdolności ogólne i (lub) zdolności specjalne urzeczywistniające się dzięki interakcji z innymi czynnikami (wewnętrznymi i zewnętrznymi) w określonej działalności człowieka*. Definicja ta nawiązuje do koncepcji A.J. Tannenbauma (1983, za: tamże), zgodnie z którą czynnikami determinującymi talent są: **inteligencja ogólna, zdolności specjalne** (w kontekście naszych rozważań szczególnie istotne są tutaj zdolności czy uzdolnienia muzyczne), **pozaintelektualne warunki wewnętrzne organizmu** (np. myślenie twórcze, emocjonalność, typ osobowości, aktywność własna), **czynnik środowiskowy i czynnik losowy**.

Nie można też nie wspomnieć o koncepcji inteligencji wielorakich H. Gardnera (2006). Jak sam autor podkreśla, pluralizuje ona podejście do zasadniczego pojęcia. Nie jest celem tego artykułu szerokie opisywanie koncepcji inteligencji wielorakich. Wystarczy wymienić, iż w profilu inteligencji autor uwzględnia: inteligencję językową, matematyczno-logiczną, cielesno-kinestetyczną, wizualno-przestrzenną, muzyczną, przyrodniczą, interpersonalną, intrapersonalną i egzystencjalną. Poza tymi typami wymienia jeszcze inteligencję artystyczną, kulturową, emocjonalną, duchową oraz moralną. To, co dla naszych rozważań najważniejsze, to nie tyle wymienienie i opisanie różnych typów inteligencji człowieka, ile zwrócenie uwagi na różnorodność profili. Autor różnicuje je na takie, które zawierają iglice (wyniki zdecydowanie wyższe od pozostałych na wykresie – pojedyncze lub kilka), dotyczące uzdolnień wybitnych w danym obszarze (wtedy trudno jest wyznaczyć ogólny poziom, choć może się zdarzyć, iż pozostałe sfery również przyjmą wartości ponadprzeciętne) i bardziej wyrównane, wskazujące na różnorodne uzdolnienia na zbliżonym poziomie (wtedy



oczywiście cały profil lub większa jego część może kształtować się wysoko). Pierwszy typ profilu cechuje znakomite talenty w wybranej dziedzinie, na przykład właśnie genialnych muzyków, matematyków czy ludzi związanych ze sztukami wizualnymi; drugi (jak pokazały badania Kelso, 1977, za: tamże) charakteryzuje ludzi odnoszących sukcesy i realizujących się w obszarze społecznym i w sferze przedsiębiorczości.

Jak widać, trudno o jednoznaczne i w pełni przekonujące ujęcie – wniosek, jaki się nasuwa, może sugerować, iż zależności między sferą muzyczną a innymi obszarami ludzkiego umysłu sytuować trzeba na poziomie *meta*. W dalszej części za-prezentowanych rozważań została podjęta próba pokazania takiego właśnie ujęcia. Będą tam również przedstawione dowody przemawiające za wpływem kontaktowania człowieka z muzyką (od najwcześniejszego okresu jego życia) na inne obszary jego rozwoju.

Rozwijanie zdolności muzycznych a rozwój człowieka w różnych obszarach jedności bio-psycho-społeczno-duchowej

Psychologowie podkreślają, że we wczesnym okresie życia (nawet jeszcze w okresie prenatalnym) *stymulacja sensoryczna z otoczenia jest niezbędna do istnienia pewnych struktur nerwowych, które w przeciwnym wypadku uległyby degeneracji. Stymulacja jest również konieczna, aby nastąpiło uczenie się niezbędne dla normalnego zachowania się człowieka dorosłego* (Hebb, 1973, s. 203). Zdanie to odnosi się zresztą nie tylko do gatunku ludzkiego – osobniki innych gatunków również podlegają tej determinacji. Cytaty takie można mnożyć: *Od momentu poczęcia poprzez całe życie układ nerwowy dynamicznie się zmienia i jest samoorganizującym się układem (...). Nasze unerwienie rozwijamy w bezpośrednich reakcjach na życiowe doświadczenie* (Hannaford, 1998, s. 17). Rozważmy sytuację, kiedy częścią tego doświadczenia jest ekspozycja na stymulację muzyczną. Przyjrzyjmy się wynikom różnych badań i obserwacji, które mogą stanowić argumenty popierające tezę o pozytywnym wpływie tego medium na wszystkie obszary jedności bio-psycho-społeczno-duchowej.

- 1) Zasady homeostazy (utrzymywania dynamicznej równowagi biologicznej) Cannon i perceptostazy (utrzymywania dynamicznej równowagi w zakresie do-
pływu bodźców) Schulza wskazują, że organizm dąży do równowagi, korzystając z metabolizmu energetycznego i informacyjnego. *Klasycznym przykładem diety-
tycznego pokarmu dla organizmu żywego, szczególnie człowieka, jest energia akus-
tyczna zawarta w artystycznej twórczości muzycznej* (Natanson, za: Kyrz, 1989, s. 47). Bez tej równowagi nie jesteśmy w stanie normalnie funkcjonować.
- 2) Muzyka wytwarza rezonans wibracyjny z rytmami ciała (wodzenie muzyczne). Zjawisko to opiera się na zasadzie Huygensa. Za pomocą odpowiednio do-
branych dźwięków można rezonować optymalny rytm oddechu, sprzyjający relak-
sacji. Możliwe jest „wodzenie” rytmów serca – takie znaczenie ma na przykład
muzyka Wolfganga Amadeusza Mozarta (Tomatis, 1995). Udokumentowane
empirycznie zostało także „wodzenie” mózgowe (Gardner, 1993) – na poziomie
fal *alfa* lub *theta* – proces wykorzystywany na przykład w superlearningu
Łozanowa.



- 3) Kontaktowanie organizmu we wczesnym okresie rozwoju prenatalnego (badania na zwierzętach – Lecanuet, 1996, za: Hannaford, 1998) ze stymulacją akustyczną (dynamika, wysokość i czas trwania niepowodujący doznań traumatycznych) prowadzi do miejscowego rozrostu dendrytów, grubszej mielinizacji włókien nerwowych, do lepszego przewodzenia synaptycznego oraz do zwiększonej reaktywności odpowiadających tym połączeniom obszarów słuchowych w kory mózgowej.
- 4) Warto też dokładnie przyjrzeć się istocie form kontaktowania dziecka z muzyką w koncepcji Gordona (1997). Wyróżnia on dwie formy tych kontaktów: kierowanie oraz nauczanie muzyki:

- a) kierowanie wiąże się z dostarczaniem dziecku pożądanej stymulacji od okresu prenatalnego:
- ma charakter nieformalny;
 - może być nieustrukturywane: nauczyciel lub rodzic nie planują w sposób szczegółowy tego, co mają robić;
 - może jednak być ustrukturywane, tzn. planowane i systematycznie realizowane:
 - nie narzuca się tutaj dziecku żadnych wiadomości ani umiejętności;
 - ukazuje się dziecku jedynie kulturę, w której wzrasta;
 - stwarza się najlepsze warunki do absorbowania tej kultury.

Podczas kierowania dziecko przechodzi przez fazę akulturacji, imitacji i asymilacji; zachodzi u niego audiacja wstępna, czyli swego rodzaju okres przygotowawczy do właściwego myślenia muzycznego; trwa to mniej więcej do 4–6 roku życia, ale jest indywidualnie zmienne – zakończenie audiacji wstępnej nie jest związane z wiekiem chronologicznym, lecz z osiągnięciami dziecka.

- b) nauczanie – można je rozpocząć dopiero wtedy, gdy dziecko zakończy w rozwoju etap audiacji wstępnej;
- ma charakter sformalizowany;
 - może być nieustrukturywane – realizowane poza kolejnością działań w uczeniu się (szczegółowy opis kolejności działań w uczeniu się znaleźć można w książce Gordona pod takim właśnie tytułem), poza teorią uczenia się muzyki;
 - może być ustrukturywane – ściśle przestrzegające kolejności działań w uczeniu się.

Nauczanie opiera się na rozwijaniu audiacji właściwej, czyli pełnego, bogatego myślenia muzycznego.

Bardzo istotne dla koncepcji Gordona jest stwierdzenie, iż dziecko rodząc się, przynosi ze sobą na świat potencjał uzdolnień muzycznych ukształtowany genetycznie i środowiskowo podczas okresu prenatalnego (w tym drugim przypadku chodzi przede wszystkim o rozrost sieci dendrytowych i mielinizację neurytów; trwa to od momentu ukształtowania się nowej kory w życiu płodowym przez cały okres postnatalny). Uzdolnienia muzyczne



dziecka możemy rozwijać dzięki kierowaniu i nauczaniu do dziewiątego roku życia – stadium zdolności rozwijających się. Po tym okresie zdolności stabilizują się na pewnym poziomie – dziecko osiąga stadium zdolności ustabilizowanych – możemy wzbogacać jego umiejętności, ale nie rozwiniemy zdolności.

Podkreślić trzeba, iż kiedy dziecko ma styczność z muzyką, a potem uczy się jej, rozbudowuje szereg zdolności poznawczych i emocjonalnych ważnych w innych obszarach funkcjonowania umysłowego. Nawet jeśli zdolności muzyczne są autonomiczne, rozwijanie ich nie pozostaje bez wpływu na meta-procesy umysłowe, takie jak: koncentracja, operacje abstrahowania, uogólniania, porównywania, syntetyzowania i analizowania (pięć podstawowych operacji myślowych), operacje zapamiętywania, przechowywania i przypominania (trzy podstawowe operacje pamięciowe), umiejętność rozumowania, dostrzegania związków i implikacji, przewidywania i in.

- 5) Realizacja w szkołach rozszerzonego programu kodályowskiego (Przychodzińska-Kaciczak, 1979; Barkoczi, Pleh, 1992; Nemes, 1998) poprawiła sprawności lateralizacyjne uczniów. Podobne wyniki z rozszerzonym programem muzycznym uzyskali Szwajcarzy (Spychiger, za: Klimas-Kuchtowa, 1993) oraz Brytyjczycy (różnorodny materiał muzyczny; Wisbey; MacLean; Smith; Miles i Miles, za: Klimas-Kuchtowa, 2000). W Polsce badania takie z pozytywnym wynikiem przeprowadziła E. Zwolińska (zgodnie z programem Gordona; 1995, 1997).
- 6) Rozszerzony program muzyczny w szkołach poprawił twórcze myślenie oraz zmniejszył dysproporcje między inteligencją werbalną i niewerbalną u uczniów ze środowisk zaniedbanych (Barkoczi, Pleh, 1992).
- 7) Poprawę osiągnięć w przedmiotach niemuzycznych oraz poprawę nastawienia do obowiązków szkolnych pod wpływem muzyki zaobserwowano w tzw. Projekcie Zero Uniwersytetu Harvarda (Klimas-Kuchtowa, 1998).
- 8) Badania przytaczane przez Campbella (twórcę wspomnianego wcześniej pojęcia „efekt Mozarta” – 2001, 2002) pokazują m.in. znaczenie uczenia się gry na instrumentach muzycznych lub śpiewu dla wyników uzyskiwanych przez uczniów w szkolnych testach kompetencji oraz w testach badających myślenie przestrzenne (co często stanowi skalę w testach inteligencji – Campbell za: Shawem i Rauscher, 1995, 1997). Częsty kontakt z muzyką poprawia koncentrację słuchacza, wpływa na wzrost uzdolnień językowych, umożliwia „skok” w umiejętnościach czytania.
- 9) Muzyka dostarcza odpoczynku, odprężenia, co pozwala na kumulację sił potrzebnych do pracy i radzenia sobie z trudnościami. Rozładowuje napięcie, poprawia nastrój, wzbudza optymizm, poprawia obraz samego siebie, sprawia, że łatwiej i skuteczniej staramy się o wsparcie społeczne i lepiej je wykorzystujemy. Muzyka powoduje, że bardziej wierzymy we własne siły, przejmujemy kontrolę nad sytuacją i podejmujemy wyzwanie. Podnosi aktywację, przerywa nudę, zaspokaja „głód na stymulację”. Może pełnić rolę dystraktora w sytuacji trudnej. W badaniach ankietowych dotyczących znaczenia muzyki w życiu człowieka,



prowadzonych na szerokiej populacji młodzieży krakowskich szkół średnich, pojawiła się m.in. taka wypowiedź: *Muzyka jest (...) siłą. Siłą, która unicestwia niepewność, przerażenie i płacz, jest kotysanką, która w puste miejsce wkłada wielką energię, wiarę, że będzie lepiej – jest modlitwą, jest największą ze sztuk* (E. Klimas-Kuchtowa, artykuł nieopublikowany).

- 10) Muzyka może obniżyć poziom kortyzolu (hormonu stresu), dzięki czemu ułatwia adaptację do sytuacji i zadań, jakie się wykonuje (Campbell, 2001).
- 11) Muzyka może sprzyjać pojawieniu się *flow* (Csikszentmihalyi, prace różne) – rodzaju doświadczenia szczytowego związanego z zaangażowaniem i zafascynowaniem wykonywanym działaniem, „uskrzydlenia”. Może się to pojawić podczas wykonywania muzyki, tworzenia muzyki albo też wtedy, gdy muzyka towarzyszy innemu działaniu, istnieje w tle jako katalizator doznania.
- 12) Wspomniany wcześniej szwajcarski eksperyment z rozszerzonym programem muzycznym pokazał znaczny wzrost integracji i poprawę klimatu społecznego w klasach objętych programem w porównaniu z klasami kontrolnymi (Spychiger, za: Klimas-Kuchtowa, 1993). Zwrócono też na to uwagę w badaniach węgierskich, gdzie dodatkowo ujawnił się wzrost odpowiedzialności wobec grupy i rozwój współdziałania (Barkoczi, Pleh, 1992). W amerykańskim Projekcie Zero (Klimas-Kuchtowa, 1998) dostrzeżono ponadto zwiększenie tolerancji na cudze niepowodzenia. Wszystko to może także wpływać na poprawę efektywności działań w warunkach szkolnych.

Podsumowanie

Przegląd opisanych materiałów nie pozwala jednoznacznie rozstrzygnąć odpowiedzi na pytanie postawione w tytule. Wydaje się, iż część pierwsza mocniej dokumentuje tezę o autonomii zdolności muzycznych w odniesieniu do tzw. inteligencji ogólnej (trzeba podkreślić: mierzonej testami), bardziej popiera wspomnianą na wstępie tezę Gordona. Punkt ciężkości jest tam położony na zależnościach korelacyjnych. Jest to odmienne zagadnienie od rozważań o determinowaniu czy wpływach. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że niesłusznie przeciwstawia się te stanowiska, gdyż dotyczą one innych zagadnień.

Część druga tej pracy pokazuje z kolei wyraźne związki facylitujące między rozwojem muzycznym a innymi uzdolnieniami, umiejętnościami, osiągnięciami i cechami człowieka. Pozostaje więc w nurcie „efektu Mozarta”, choć ujmuje ten wpływ szeroko, na poziomie funkcji ogólnych, metapoznawczych i metapsychicznych. Nie chcemy tutaj wdawać się w polemikę dotyczącą słuszności bądź negowania „efektu Mozarta”. Chciałybyśmy jednak podkreślić, że płytkie, efekciarskie i upraszczające rozważania prowadzone przez popularne media wyrządziły wiele szkody istocie sprawy, a mianowicie niewątpliwemu i udokumentowanemu empirycznie znaczeniu kontaktowania z muzyką, uczenia muzyki i jej realizacji dla rozwoju innych funkcji człowieka, podstawowych dla myślenia, inteligencji czy emocjonalności. **Muzyka nie rozwija inteligencji w sposób bezpośredni, lecz realizacja działań muzycznych (słuchanie, wykonywanie, tworzenie) facylituje funkcje istotne dla inteligentnego istnienia.**



Bibliografia

- Barkoczi I., Pleh C. (1992), *Analiza psychologiczna kodályowskiej metody wychowania muzycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina.
- Campbell D. (2001), *The Mozart Effect*. New York: Quill, Harper Collins Publisher.
- Campbell D. (2002), *The Mozart Effect for Children*. New York: Quill, Harper Collins Publisher.
- Gardner H. (2006), *Inteligencje wielorakie*. Warszawa: Laurum.
- Gardner K. (1993), *Compousing or Choosing Music for Patient Use during Surgery*; w: *Current Research in Arts Medicine*, F.J. Bejjani (red.). Chicago: A Capella Books, MedArt International Corp.
- Gordon E.E. (1997), *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*. Kraków: Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”.
- Hannaford C. (1998), *Zmysłne ruchy. Podstawy kinezylogii edukacyjnej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Medyk Sp. z o.o.
- Hebb D.O. (1973), *Podręcznik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klimas-Kuchtowa E. (1993), *Muzyka łagodzi obyczaje – eksperyment szwajcarskich pedagogów*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, XXXVII (184) nr 2.
- Klimas-Kuchtowa E. (1998), *O amerykańskich poszukiwaniach nowych form edukacji muzycznej*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, XLII (211) nr 4.
- Klimas-Kuchtowa E. (2000), *Umuzycznianie jako czynnik sprzyjający pełnej realizacji potencjału rozwojowego człowieka*; w: L. Niebrzydowski (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zagrożeń współczesnej cywilizacji*. Łódź: Akademickie Centrum Graficzno-Marketingowe SA LODART.
- Klimas-Kuchtowa E. (2004), *Jeszcze słowo o miejscu muzyki w życiu młodzieży*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 5.
- Kyrzc S. (1989), *Energia akustyczna i rytmy biologiczne a umuzycznienie dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lecanuet J.P. (1996), *Prenatal Auditory Experience*. w: I. Deliége, J. Sloboda (red.), *Musical Beginnings*. Oxford–New York–Tokio: Oxford University Press.
- Nemes K. (1998), *Metoda solmizacji relatywnej jako narzędzie rozwijania myślenia muzycznego*; w: M. Jankowska, W. Jankowski (red.), *Myślenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej. Wokół Kodály*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina.
- Przychodzińska-Kaciczak M. (1979), *Muzyka i wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C. (1986), *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Strelau J. (1995), *Temperament i inteligencja*; w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomatis A.A. (1995), *Ucho i śpiew*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zwolińska E. (1995), *Znaczenie koncepcji E.E. Gordona dla rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznej dziecka*; w: E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Zwolińska E. (1997), *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.



Stella Kaczmarek

Ćwiczenie pod nadzorem (*supervised practice*) jako forma wspierania muzycznego rozwoju ucznia

*Wspieranie przez rodziców i nauczycieli jest kluczowym
czynnikiem w rozwoju muzycznych umiejętności dziecka*

*[Support by parents and teachers is a crucial factor
in children's development of musical performance skills]*

Susan O'Neill (1998)

Ćwiczenie pod nadzorem (*supervised practice*) – informacje wstępne

Superwizja (nadzór) jest formą doradztwa, organizowanego dla pojedynczych osób, zespołów, grup bądź organizacji w celu refleksji i poprawy ich osobistej bądź zawodowej działalności. Zarówno w superwizji indywidualnej, jak i grupowej celem jest analiza zachowań osobistych, wyznawanych wartości, doświadczeń, myśli i uczuć uczestników.

W literaturze znane są następujące formy superwizji: mentoring rówieśniczy (*peer mentoring*), mentoring nauczycieli (*teacher mentoring*) czy choćby nadzorowane ćwiczenie na przykład na instrumencie podczas zajęć muzycznych bądź w formie treningu w sporcie (*supervised practice*). Na temat mentoringu rówieśniczego wśród uczniów grających w szkolnym jazzowym zespole badania przeprowadził A. Goodrich (2007). Wyniki jego badań wskazują na poprawę stosunków koleżeńskich pomiędzy tymi uczniami oraz na poprawę ogólnej atmosfery i kultury w szkole. Uczniowie grający w zespole jazzowym oraz biorący udział w mentoringu rówieśniczym uzyskali również wyższe oceny na przesłuchaniu, a ich muzyczne osiągnięcia zdecydowanie wzrosły.

Natomiast mentoring nauczycieli opisał C. Conway (2003). W wyniku jego badań przeprowadzonych z trzynastoma początkującymi nauczycielami z Ameryki okazało



się, że głównymi tematami spotkań w ramach *mentory meeting* nauczycieli nie były problemy merytoryczne i pedagogiczne, lecz kwestie dotyczące „zarządzania klasą” czy zagadnienia finansowe (jak np. organizacja wycieczki klasowej). Wnioskiem z badań było stwierdzenie, iż nauczyciele w pierwszych latach pracy byli nastawieni raczej na „przetrawianie”, a nie na „doskonalenie własnych umiejętności”. Jak sam autor badań zreasumował: *Obawiam się, że większość początkujących nauczycieli instrumentu w pierwszym roku praktyki zawodu nie jest zachęcana do refleksyjnego nauczania, które jest tak ważne w edukacji i pedagogice muzycznej* (Conway, 2003, s. 75). Mentoringiem początkujących nauczycieli zajmowali się także T. Cain (2007) oraz C. Conway i A. Holcomb (2008).

W literaturze przedmiotu nie istnieje wiele badań z zakresu ćwiczenia pod nadzorem. Przyczyny tego zjawiska oraz ogólnie problematykę mentoringu w dziedzinie muzyki zanalizował Persson (Cain, 2007, s. 284). Jego zdaniem winnym takiego stanu rzeczy jest kult mistrza oraz autorytarnego sposobu nauczania w szkołach muzycznych – także wyższych. Niestety oprócz jednej pracy doktorskiej (Brokaw z 1983 roku), nie istnieją żadne pozycje książkowe bądź badania z zakresu ćwiczenia pod nadzorem w dziedzinie muzyki. Wnioskiem z wyżej wspomnianej dysertacji było stwierdzenie, że istnieje związek pomiędzy obecnością rodziców na lekcji muzyki i ich zaangażowaniem a liczbą i jakością godzin spędzonych przy instrumencie przez dzieci w domu (Brokaw, 1983).

Nadzór nad ćwiczeniem na instrumencie może być prowadzony zarówno przez rodziców, jak i nauczyciela instrumentu głównego. Na temat nadzoru ćwiczenia ze strony rodziców istnieje kilka interesujących pozycji, np. Davidson, Howe, Moore i Sloboda (1996, s. 42) stwierdzili w swoich badaniach, że zaangażowanie rodziców w muzyczną edukację dziecka ma korzystny wpływ na jego stopień osiągnięć muzycznych. Idąc dalej, stopień zaangażowania rodziców koreluje pozytywnie w stopniu średnim z osiągnięciami muzycznymi dziecka (Doan, 1973; Brokaw, 1983; Granziano, 1991; Zdzinski, 1996) oraz z jego muzycznym rozwojem (Jenkins, 1976; Shelton, 1966).

Nadzór rodziców jest szczególnie ważny w pierwszych latach nauki gry na instrumencie. Według McPhersona i Renwicka (2001) istnieje różnica we wsparciu rodziców na początku i po dwóch latach nauki gry. Wedle tych dwóch naukowców początkujący uczniowie pozostawieni bez nadzoru podczas ćwiczenia wykazują niższy poziom planowania i organizacji procesu ćwiczenia (McPherson i Renwick, 2001) oraz umiejętności autonomicznej pracy (samoregulacja i metakognitywne myślenie: McPherson i Zimmermann, 2002). *Stopień i charakter zaangażowania rodziców ma istotny wpływ na postrzeganie przez dzieci ich własnego uczenia się, jak również na okoliczności, w których są one w stanie wykonywać samodzielne ćwiczenie* (Pitts, Davidson i McPherson, 2000, s. 47).

Historia muzyki oraz literatura muzyczna dostarczają wiele przykładów muzycznych geniuszy, którzy znajdowali się pod ścisłym nadzorem rodzicielskim. Większość genialnych dzieci ćwiczyło pod nadzorem przynajmniej jednego z rodziców (Lehmann, 1997). Lauren Sosniak doszła do podobnego wniosku, robiąc wywiad z dwudziestoma dwoma najlepszymi pianistami USA w latach 80. Stwierdziła ona, iż dzieci, które osiągnęły lepsze rezultaty muzyczne, były wspierane przez rodziców.



Rodzice ci w większości przypadków co prawda nie byli muzykami, ale byli żywo zainteresowani muzyką (Sosniak, 1985). Według Slobody i Howe'a (1991) rodzice powinni poświęcić wiele czasu, zaangażowania i pomocy dziecku, które uczy się gry na instrumencie. Nadzór rodzicielski nie kończy się jednak na szkole podstawowej. Jak stwierdził Amus (2006), superwizja rodziców ma także silny wpływ na osiągnięcia studentów, na ich nastawienie do nauki, zachowanie oraz sposób uczenia się.

Nie wszystkie jednak przeprowadzone badania nad nadzorem rodzicielskim oraz ćwiczeniem dzieci mogły wykazać się pozytywną interakcją tych dwóch czynników, czyli: nadzorem rodzicielskim i ćwiczeniem dzieci na instrumencie. Według Susan O'Neill (1997) nie ma związku pomiędzy osiągnięciami muzycznymi dziecka grającego na instrumencie a superwizją rodziców. Rodzice dzieci z wyższymi osiągnięciami muzycznymi jedynie często komunikowali się z nauczycielem, zainteresowani postępami dziecka w grze na instrumencie. Natomiast Zdziński (1996) dowiódł w swoich badaniach, że zaangażowanie rodziców nie wpływa znacząco na osiągnięcia muzyczne pociech. Podsumowując, z przeglądu literatury z zakresu superwizji rodziców wynika, że ćwiczenie nadzorowane wydaje się być bardziej skuteczne niż ćwiczenie bez nadzoru oraz skutkuje wyższym poziomem technicznych i muzycznych osiągnięć dziecka w grze na instrumencie (Brokaw, 1983).

Ćwiczenie pod nadzorem w praktyce

W związku z niedostatkiem literatury przedmiotu dotyczącej superwizji nauczyciela instrumentu nad ćwiczeniem uczniów, w Instytucie Badań Zdolności Muzycznych w Niemczech (IBFM, Paderborn, Niemcy) przeprowadzono badanie eksperymentalne. Uczestnikami tego badania byli studenci ze specjalnego toku studiów dla nastolatków, organizowanego przez Hochschule für Musik, Detmold. W Detmolder Hochbegabtenzentrum (DHZ, NRW, Niemcy) mogą studiować wyjątkowo uzdolnione nastolatki w wieku 13–18 lat. Objęte są one specjalnym programem studiów, odbywających się w systemie weekendowym, zawierającym pełen zakres studium instrumentalnego (zajęcia indywidualne, zespoły, chór, orkiestra, zajęcia teoretyczne: harmonia, kształcenie słuchu, historia muzyki oraz dodatkowe warsztaty i zajęcia, np. szkoła letnia, wycieczki i koncerty).

Opis grupy badawczej

W naszym badaniu udział wzięło dwunastu studentów z DHZ z następujących grup instrumentalnych: skrzypkowie – 5 osób, wokaliści – 3 osoby, grający na instrumentach dętych – 2 osoby, pianiści – 2 osoby. Wszyscy biorący udział w eksperymencie studenci zostali podzieleni na cztery grupy instrumentalne w celu ułatwienia pracy superwizorom oraz ujednoczenia grup badawczych pod względem możliwych problemów technicznych. Poszczególne grupy instrumentalne otrzymały własny termin spotkania. W celu zapewnienia anonimowości, imiona studentów zostały zmienione.

Badanie eksperymentalne przeprowadzone w roku 2009 zyskało nazwę „Dzień Ćwiczenia” (*Tag des Übens*). Wszyscy uczestnicy mieli do dyspozycji cztery godziny sobotniego popołudnia, aby ćwiczyć pod nadzorem. Superwizorami byli profesoro-



wie Akademii Muzycznej w Detmold. Nie byli to jednak nauczyciele instrumentu głównego biorących udział w eksperymencie studentów. Każdy z superwizorów miał za zadanie przygotować plan zajęć dla studentów, przeprowadzić rundę dyskusyjną oraz „podglądać” studentów w trakcie ich ćwiczenia w salach ćwiczeń.

Metodyka badań

Eksperyment pod nazwą „Dzień Ćwiczenia” zawierał w sobie kilka składowych elementów badawczych. Było to **badanie studentów (DHZ)** w formie ankiety rozdawanej zarówno przed rozpoczęciem ćwiczenia, jak i po jego zakończeniu. Dodatkowo został przeprowadzony **wywiad z ekspertami, osobami nadzorującymi** ćwiczenie w poszczególnych grupach instrumentalnych. Na zakończenie każdego „Dnia” przeprowadzono **rundę dyskusyjną**, w której brali udział zarówno studenci, jak i superwizorzy.

Wyniki badań

Dzień Ćwiczenia okiem studentów

Pytanie zawarte w pierwszej części ankiety rozdawanej przed ćwiczeniem brzmiało: **Czego chcesz się dzisiaj nauczyć?** Badani studenci udzielili zróżnicowanych odpowiedzi. Niektórzy wiedzieli bardzo dokładnie, czego chcą się nauczyć tego dnia, jak na przykład Beata (17, skrzypce), chciała się dowiedzieć, jak powinno się ćwiczyć, aby ćwiczenie było efektywne, i aby szybko móc osiągać swoje cele. Jurek (13, skrzypce) chciał oba ćwiczone utwory umieć pewnie i poprawnie zagrać na skrzypcach, natomiast Jola (16, śpiew) chciała nauczyć się tekstu utworu na pamięć.

Na pytanie: **Jakie są twoje cele?** padły odpowiedzi, które ukazały różnorodność uczniów w zakresie i jakości oraz umiejętności stawiania celów. Można było je zakwalifikować do trzech kategorii: technicznych celów, celów związanych z koncentracją oraz kategorii bez jasno określonych celów ćwiczenia. Do technicznych celów należały odpowiedzi, jak na przykład: poprawnie grać dwudźwięki i akordy (Jurek, 13, skrzypce), albo poprawnie pracować smyczkiem (Karolina, 14, altówka). Cele związane z koncentracją mówiły o umiejętności dłuższego skoncentrowania się na ćwiczeniu (Joasia, 16, śpiew). Grupa bezcelowa, do której dla przykładu należała Monika (16, skrzypce) nie miała wcześniej jasno sprecyzowanych celów i chciała zobaczyć w trakcie gry, na co powinna zwrócić szczególną uwagę oraz co dokładnie poćwiczyć.

Ważne pytanie, zadane w pierwszej części ankiety, dotyczyło oczekiwań uczniów związanych z eksperymentem. Karolina (14, altówka) oczekiwała, że nauczy się, jak powinna ćwiczyć „z głową” i dowie się, jak powinna dobrze jakościowo ćwiczyć w domu. Dla Joli (16, śpiew) było ważne, aby mogła się skoncentrować na ćwiczeniu i widziała efekty swojej pracy. Natomiast Beata (17, skrzypce) chciała pójść do domu z wieloma przydatnymi wskazówkami oraz ogólnie dobrze się bawić. Jurek (13, skrzypce) – podobnie jak Karolina – zwrócił uwagę na jakość ćwiczenia (chciał osiągnąć swoje cele i zamierzenia oraz widzieć różnicę w jakości ćwiczenia). Chciał on również nauczyć się produktywnie ćwiczyć, tak aby nie tracić czasu.



W drugiej części ankiety wypełnianej po zakończeniu etapu ćwiczenia badani uczniowie mieli możliwość wypowiedzenia się na temat **stopnia osiągnięcia celów, stopnia spełnienia oczekiwań oraz ważniejszych doświadczeń osobistych wyniesionych z tego eksperymentu.**

Ogólnie można stwierdzić, że biorący udział w badaniu studenci byli zadowoleni z osiągniętych przez siebie celów. Na przykład Karolina (14, altówka) osiągnęła wszystko, co sobie zaplanowała, podobnie jak Ela (17, śpiew), która nauczyła się tekstu na pamięć i pracowała nad własną interpretacją utworu. Monika natomiast (16, skrzypce), która na początku nie wiedziała, co powinna ćwiczyć, stwierdziła, że ćwiczenie w konsekwencji było efektywniejsze niż zawsze i ogólnie była z siebie zadowolona.

Na pytanie: **Co ci najbardziej pomogło w ćwiczeniu?** padły zaskakujące odpowiedzi. Dla większości uczniów biorących udział w badaniu najważniejszym elementem pomocnym w procesie ćwiczenia były ustalenie planu ćwiczenia oraz umiejętność zarządzania czasem. Studenci podkreślali także znaczenie podziału ćwiczenia na odcinki, ćwiczenia w ciszy oraz *feedback* i wskazówki uzyskane od nauczycieli – superwizorów.

Kolejnym zagadnieniem było spełnienie oczekiwań co do eksperymentu. Stopień spełnienia oczekiwań wyrażony był przez uczniów w formie wolnych komentarzy. I tak Grzegorz (18, fortepian) poczynił wiele nowych spostrzeżeń dotyczących ćwiczenia na instrumencie. Monika natomiast (16, skrzypce) nauczyła się, że z pomocą struktury i planowania procesu ćwiczenia można osiągnąć więcej niż w przypadku bezproduktywnego ćwiczenia. Beata (17, skrzypce) była przekonana, że od teraz jej ćwiczenie będzie bardziej planowe i ustrukturyzowane.

Ważniejsze doświadczenia uzyskane przez młodych studentów z Detmold można porównać do najważniejszych aspektów efektywnego ćwiczenia na instrumencie. Oto kilka z nich:

- *Nie trzeba długo ćwiczyć, jeśli się ćwiczy efektywnie!* (Joasia, 16, śpiew)
- *Ważny jest plan ćwiczenia, ćwiczenie z planem!* (Beata, 17, skrzypce)
- *W przeciągu krótkiego czasu (2,5 godziny) można wiele osiągnąć!* (Karolina, 14, altówka)
- *Aby więcej uzyskać, trzeba pracować pod presją czasu!* (Grzegorz, 18, fortepian).

Dzień Ćwiczenia w opinii superwizorów

Jak już wcześniej zostało wspomniane, superwizorami byli znani uczniom profesorowie Akademii Muzycznej w Detmold, niebędący jednak ich indywidualnymi nauczycielami. Celem tego eksperymentu było ogólne sprawdzenie, jak radzą sobie uczniowie z indywidualnym ćwiczeniem, czy mają jakieś określone problemy, czy potrafią planować proces ćwiczenia, stawiać cele oraz efektywnie ćwiczyć. Każdy z superwizorów indywidualnie planował i kształtował cztery godziny lekcji (ćwiczenia) ze studentami. I tak na przykład Dzień Ćwiczenia dla grupy dętej był zorientowany na analizę technicznych problemów gry na instrumencie dętym drewnianym oraz możliwe strategie rozwiązywania tychże problemów. Dzień ćwiczenia dla wokalistów, smyczkowców oraz pianistów miał podobny przebieg. Po początkowej rundzie powi-



talnej, wypełnieniu pierwszej części kwestionariusza oraz ustaleniu indywidualnego planu ćwiczenia przez każdego ucznia, udawał się on do „ćwiczeniówki”. Po około dwóch godzinach odbywała się runda dyskusyjna. Ostatnim punktem spotkania było wypełnienie drugiej części kwestionariusza oraz wywiad z superwizorami.

Zadaniem superwizorów było „doglądanie” ćwiczących studentów w „ćwiczeniówkach” oraz udzielanie im rad. Aspektami, na które superwizorzy szczególnie zwracali uwagę, były przede wszystkim intonacja w grze na instrumentach dętych i smyczkowych oraz interpretacja u wokalistów i pianistów. We wszystkich grupach instrumentalnych brano pod uwagę umiejętności uczniów co do kształtowania i planowania procesu ćwiczenia oraz efektywność jego przeprowadzenia. Superwizorzy zwracali uwagę także na ogólne warunki ćwiczenia, jak na przykład odpowiednią ilość wody do picia, oświetlenie, wietrzenie sali, planowanie krótkich przerw oraz brak zakłóceń w procesie ćwiczenia. Najważniejszym aspektem ćwiczenia wedle wszystkich superwizorów jest zapewnienie optymalnych warunków do ćwiczenia, czyli spokoju i ciszy podczas pracy.

Różnice poszczególnych „dni” dla poszczególnych grup instrumentalnych wynikały z indywidualnego podejścia superwizorów oraz były ściśle związane z uwarunkowaniami technicznymi oraz kondycyjnymi w grze na danym instrumencie. I tak na przykład wokaliści ćwiczyli krócej niż smyczkowcy i pianiści, za to dłużej dyskutowali na temat poszczególnych aspektów efektywnego ćwiczenia.

W naszym eksperymencie nie tylko zdanie uczniów było ważne, ale także opinia superwizorów nadzorujących proces ćwiczenia młodych studentów z DHZ. W celu uzyskania wielowymiarowego obrazu badania ważne były opinie superwizorów – nauczycieli Akademii Muzycznej w Detmold odnoszących się do eksperymentu.

Jedno z ważniejszych pytań dotyczyło oczekiwań ze strony nauczycieli co do pomysłu Dnia Ćwiczenia. Profesor nadzorująca Dzień Ćwiczenia u skrzypków chciała, aby każdy uczeń miał możliwość spokojnego ćwiczenia bez zbędnych przeszkód, tj. rodziny, telefonów, psa itp. Dla superwizora od instrumentów smyczkowych ważna była pełna koncentracja uczniów na czynności ćwiczenia. Natomiast profesor od śpiewu chciała uzyskać informacje na temat problemów uczniów w procesie ćwiczenia. Następnie ważne było wspólne wyszukanie rozwiązań, jak można proces ćwiczenia kształtować i urozmaicać. Profesor od fortepianu oczekiwał natomiast, że uczniowie nauczą się właściwie obchodzić z czasem oraz lepiej poznają strukturę ćwiczenia.

Co do oceny ważniejszych doświadczeń zebranych przez uczniów, ze strony nauczycieli padły następujące odpowiedzi: dla profesor od skrzypiec ważne było zarządzanie czasem, czyli podział czasu na małe odcinki ćwiczeniowe, trzymanie się planu ćwiczeniowego stworzonego na dany dzień; podobnego zdania był profesor od fortepianu, który także podkreślał aspekt czasowy oraz zindywidualizowanie procesu ćwiczenia na instrumencie poprzez uzyskanie wskazówek od superwizorów; dla profesor od śpiewu było to przekonanie, że ćwiczenie może przynosić radość, i nie musi być traktowane jako coś rozproszonego, nieopisanego i mglistego; profesor od instrumentów dętych drewnianych podkreślał natomiast umiejętności rozwiązywania technicznych problemów oraz utrzymywanie stale wysokiej koncentracji podczas ćwiczenia na instrumencie.

Co zdaniem superwizorów wynieśli studenci z tego eksperymentu? Dla superwizora wokalnego było to dostrzeżenie potrzeby prowadzenia protokołu ćwiczeń (dobrze sporządzony plan ćwiczenia na każdy dzień). Superwizor od instrumentów smyczkowych upatrywał główną korzyść w tym, że dzięki efektywniejszemu ćwiczeniu uczniowie będą lepiej grać na instrumencie. Superwizor od instrumentów dętych podkreślał profity w pracy nad technicznymi aspektami ćwiczenia oraz sposoby rozwiązywania problemów technicznych. Natomiast superwizor od instrumentów klawiszowych był zdania, że dla uczniów najważniejszym efektem nauki tego dnia była umiejętność obchodzenia się z czasem.

Analiza wyników

Zaskakującym wydaje się fakt, iż młodzi studenci z Detmold za największą wartość odbytego eksperymentu uznali nabycie umiejętności ćwiczenia pod presją czasu oraz ćwiczenia z planem. Okazuje się, że nastolatki studiujące na akademii muzycznej nie posiadają umiejętności z zakresu planowania, przeprowadzania i kontroli procesu ćwiczenia. Ćwiczenie z podziałem na poszczególne etapy i odcinki ćwiczeniowe (np. rozegrania, potem ćwiczenie etudy, potem utworu) także było odkryciem dla biorących udział w eksperymencie. Duży odsetek osiągniętych celów ćwiczeniowych wskazuje na pozytywny wydzźwięk eksperymentu oraz na pokrycie się zamierzeń twórców z efektami końcowymi. Młodzi instrumentalisci i wokaliści nauczyli się tego dnia, w jaki sposób można efektywnie ćwiczyć, jak podnieść jakość własnej pracy oraz jak powinno się kształtować samodzielnie proces ćwiczenia.

Wnioski końcowe

Podsumowując, można stwierdzić, że ćwiczenie pod nadzorem jest ważnym, aczkolwiek jeszcze niedokładnie zbadanym problemem. Niezaprzeczalnie taki rodzaj ćwiczenia na instrumencie podnosi efektywność oraz jest skuteczną formą wspierania rozwoju muzycznego ucznia (niezależnie od stopnia jego muzycznych zdolności). Nadzór nad ćwiczącym dzieckiem zarówno ze strony nauczyciela, jak i rodzica, niewątpliwie przyczynia się do podniesienia jakości ćwiczenia oraz wspierania rozwoju muzycznego dziecka.

Ćwiczenie pod nadzorem w swoim zamyśle zwraca uwagę na proces planowania, organizowania oraz strukturyzacji procesu ćwiczenia. Jak sami uczestnicy eksperymentu stwierdzili, ćwiczenie pod nadzorem umożliwiło im bardziej efektywne ćwiczenie, pracę według planu oraz dokładny podział czasu na jednostki ćwiczeniowe. Nasze badanie udowodniło, jak ważną rolę spełnia zarządzanie czasem w kształtowaniu procesu ćwiczenia.

Ćwiczenie pod nadzorem powinno być szerzej stosowane, zwłaszcza przez nauczycieli instrumentu uczących w szkołach muzycznych pierwszego stopnia (w pierwszych latach nauki). Wyniki naszego eksperymentu wskazują na ograniczone, niewystarczające umiejętności planowania i kontrolowania procesu ćwiczenia nawet przez młodych studentów akademii muzycznej. Odkrycie – dzięki eksperymentowi – przez uczniów ćwiczenia z planem oraz ćwiczenia ze strukturą, jednoznacznie wskazało na braki metodyczne studentów oraz brak świadomości kształtowania ważnych aspek-





tów efektywnego ćwiczenia na instrumencie. Tym ważniejsza wydaje się rola nauczyciela instrumentu głównego, aby tę wiedzę z zakresu planowania procesu ćwiczenia uczniom przekazywać. Warto, aby nauczyciele-instrumentaliści poświęcali czas na lekcjach z instrumentu nie tylko na przekazywanie adekwatnych strategii ćwiczenia na instrumencie, ale także wiedzę z zakresu ogólnie rozumianego efektywnego kształtowania procesu ćwiczenia.

Jak się okazuje, zarządzanie czasem, jego efektywne wykorzystanie i posiadanie dobrego planu są kluczem do sukcesu. Nieefektywne ćwiczenie, jak stwierdziła uczestniczka eksperymentu, jest stratą czasu i nie przekłada się na osiągnięcia muzyczne.

Bibliografia

- Brokaw J.P. (1983), *The Extent to Which Parental Supervision and Others Selected Factors are Related to the Achievement of Musical and Technical-physical Characteristics of Beginning the Instrumental Music Students*. „Dissertation Abstracts International”, 43, 3252A.
- Cain T. (2007), *Mentoring Trainee Music Teachers: Beyond Apprenticeship or Reflection*. „British Journal of Music Education”, 24, 3.
- Conway C. (2003), *Great Beginnings for Music Teachers: Mentoring and Supporting New Teachers*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Conway C., Holcomb A. (2008), *Perceptions of Experiences Music Teachers Regarding Their Work as Music Mentors*. „Journal of Research in Music Education”, 50, 1.
- Davidson J.W., Sloboda J.A., Howe M.J. (1996), *The Role of Parents and Teachers in the Success and Failure of Instrumental Learners*. „Bulletin of the Council for Research in Music Education”, 127.
- Goodrich A. (2007), *Peer Mentoring in a High School Jazz Ensemble*. „Journal of Research in Music Education”, 55, 2.
- Lehmann A.C. (1997), *The Acquisition of Expertise in Music: Efficiency of Deliberate Practice as a Moderating Variable in Accounting for Sub Expert Performance*; w: I. Deliege, J. Sloboda (red.), *Perception and Cognition in Music*. Hove: Psychology Press.
- McPherson G., Renwick J.M. (2001), *A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice*. „Music Education Research”, 3, 2.
- McPherson G., Zimmermann B.J. (2002), *Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective*; w: R. Colwell, C. Richardson (red.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Pitts S., Davidson J., McPherson G. (2000), *Developing Effective Practice Strategies: Case Study of Three Young Instrumentalists*. „Music Education Research”, 2, 1.
- Pitts S., Davidson J., McPherson G. (2000–2001), *Models of Success and Failure in Instrumental Learning: Case Studies of Young Players in the First 20 Months of Learning*. „Bulletin of the Council for Research in Music Education”, 146.
- Sloboda J.A., Howe M.J. (1991), *Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study*. „Psychology of Music”, 19.
- Sosniak L.A. (1985), *Learning to be a Concert Pianist*; w: B.S. Bloom (red.), *Developing Talent in Young People* (S. 19–67). New York: Ballentine Books.
- Sosniak L.A. (1985), *One Concert Pianist*; w: B.S. Bloom (red.), *Developing Talent in Young People*. New York: Ballentine Books.
- Zdzinski S.F. (1991), *Relationships Among Parental Involvement, Music Aptitude, and Musical Achievement of Instrumental Music Students*. „Journal of Research in Music Education”, 40, 2.
- Zdzinski S.F. (1996), *Parental Involvement, Selected Students Attributes, and Learning Outcomes in Instrumental Music*. „Journal of Research in Music Education”, 44, 1.



Elżbieta Olejniczak

ZPP CEA 1/2013

Psychologiczne uwarunkowania rozwoju zdolności plastycznych u dzieci i młodzieży¹

Aktywność plastyczna dzieci jest uwarunkowana wiekiem, co wskazuje na konieczność rozpatrywania twórczości plastycznej w aspekcie rozwojowym. Konieczne jest także uwzględnienie różnic indywidualnych w funkcjonowaniu osobowym konkretnego dziecka i nastolatka, takich jak: rozwój intelektualny, zasób wiedzy, rozwój funkcji percepcyjno-motorycznych, rozwój emocjonalny i społeczny, stan zdrowia, ale także stymulacja środowiska, w którym dziecko wzrasta (rodzinnego, szkolnego, lokalnego).

Tak więc poziom wrażliwości, kreatywności i umiejętności plastycznych uczniów przyjmowanych do szkół plastycznych (OSSP, liceum) jest zależny nie tylko od „naturalnych” predyspozycji ogólnych i zdolności, ale także od doświadczanej stymulacji wyniesionej m.in. z poprzednich etapów kształcenia. Nauczyciele szkół artystycznych współpracując (np. w zespołach jurorów) ze środowiskiem lokalnym, mogą uwrażliwiać, ukierunkowywać aktywność nauczycieli plastyki szkół ogólnokształcących, a nawet przedszkoli, poprzez akcentowanie właściwości faz rozwojowych oraz ich roli w procesie kształtowania zdolności, a szczególnie w zakresie ograniczania intensywności (profilaktyka) „kryzysu twórczości” dzieci i młodzieży.

Niektórzy badacze, na przykład T. Marciniak i Zespół Toruński, uważali zanik swobodnej ekspresji plastycznej dzieci nie za prawo rozwojowe, lecz jednostronnie ukierunkowaną ekspresję i percepcję. Warunki, w których dzieci wzrastają, oraz kierunek wychowawczy szkoły wymuszają „nacisk realizmu” w twórczości plastycznej dzieci już w młodszym wieku szkolnym, wywołując w konsekwencji niechęć do malowania, rysowania i tworzenia. Nasilająca się potrzeba akceptacji i nawiązania kontaktu z rówieśnikami oraz z nauczycielami zaczyna decydować w szkole o kierunku rozwoju ekspresji i percepcji plastycznej (Wołoszynowa, 1977).

Z doświadczeń autorki wynika, że powyższe tendencje znajdują kontynuację w jednorodnych preferencjach percepcyjnych oraz unikaniu wszelkich form ekspresji

OPRACOWANIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE / PLASTYKA

¹ Artykuł był prezentowany w postaci referatu podczas IV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologicznej Szkolnictwa Artystycznego „Wspomagająca rola psychologii i pedagogiki w pracy nauczycieli szkoły artystycznej” w Bydgoszczy, 23-25 maja 2013 roku.



plastycznej u osób dorosłych. Swego czasu autorka interesowała się bowiem zjawiskiem obojętności lub niechęci studentów psychologii i pedagogiki wobec malarstwa współczesnego. W ramach badań własnych wyszła z założenia, że bierność poznawcza młodych dorosłych w tej sferze oraz usztywnione poczucie estetyki są uwarunkowane nikłym doświadczeniem lub brakiem doświadczeń z malarstwem nierealistycznym już w wieku szkolnym, wynikającym z niemożności kontaktu chociażby z takimi ilustracjami w baśniach (materiałem były wybrane ilustracje J. Jaworskiego w „Baśniach” H.Ch. Andersena).

Stąd zrodził się pomysł na badania możliwości percepcyjnych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Okazało się, że dzieci są w stanie prawidłowo analizować i odbierać sztukę ilustracyjną utrzymaną w nierealistycznej konwencji plastycznej w zakresie treści, uczuć i właściwości formalnych. Natomiast nauczyciele i bibliotekarze bardzo negatywnie wypowiadali się o wydaniu „Baśni” H.Ch. Andersena z analizowanymi w ramach badań obrazami. Spontanicznie mówili o tym, że w miarę możliwości proponowali dzieciom tomy z ilustracjami utrzymanymi w konwencji realistycznej, ukierunkowując w ten sposób jednorodność doświadczeń artystycznych dzieci.

Powszechnie oczekujemy, aby gimnazjaliści i młodzież licealna byli pomysłowi, ciekawi otoczenia, zmotywowani do nauki, uporządkowani, samodzielni. Jednocześnie zauważamy, że działalność plastyczna kształtuje nie tylko zdolności kierunkowe, ale ogólne funkcjonowanie dzieci i młodzieży. Także uporządkowana lub wzbogacona wiedza o aktywnościach plastycznych jako **stymulatorach ogólnego rozwoju poznawczego, jak również emocjonalnego i społecznego** może podnieść skuteczność nauczycieli w kształtowaniu pozytywnych postaw rodziców wobec kształcenia plastycznego oraz w motywowaniu samych uczniów do podjęcia edukacji w szkołach plastycznych.

Sam proces tworzenia, niezależnie od jego walorów artystycznych, rozwija cechy osobowości, warunkujące postawę twórczą. Należą do nich m.in.:

- 1) oryginalność, w wyniku której osoba dąży do niepowtarzalnego wyrażania poglądów i rozwiązywania problemów;
- 2) różnorodność skojarzeń – umożliwiająca przechodzenie od jednego do kolejnego rozwiązania;
- 3) elastyczność – pozwalająca dostrzegać wieloaspektowość problemu, zjawiska;
- 4) stałe dążenie do poszukiwania coraz lepszych rozwiązań;
- 5) wszechstronność w rozwoju osobowości zapobiegająca na przykład przeintelektualizowaniu (Popek, 2010, s. 368-369, za: Matusiewicz, 1981, s. 58).

W niniejszym artykule okresy rozwoju plastycznego omówione zostały w aspekcie uruchamianych i pobudzanych procesów poznawczych i emocjonalnych, z przypomnieniem lub wskazaniem form stymulacji sprzyjających rozbudzeniu motywacji do działalności twórczej dzieci i młodzieży.

Autoekspresję plastyczną w rozwoju dziecka rozpoczynają **bazgroty** (wiek poniemowlęcy). Pierwsze, o charakterze **bezprzedmiotowym**, kiedy ruch ręki jest niekontrolowany, nieintencjonalny, uruchamiają myślenie kinestetyczne. W fazie **bazgrot przedmiotowych** ruch ręki dziecka jest już intencjonalny, dzieci nazywają to, co rysują, chociaż nie utrzymują stałości znaczenia – pojawia się myślenie wyobrażeniowe.



Grube kredki i farby kryjące w czystych barwach, plastelina (z zachowaniem ostrożności) korzystnie stymulują zdolności plastyczne oraz rozwój osobowy maluchów (Lowenfeld, Brittain, 1977).

Obserwując małe dziecko, dostrzegamy, że w czasie rysowania rozwija ono analizator dotykowy i kinestetyczno-ruchowy, koordynację wzrokowo-ruchową, sprawność manualną, kontrolę ekspresji ruchów (choćby w celu zmieszczenia się na wydzielonej płaszczyźnie), orientację kierunkową na płaszczyźnie, uwagę i pamięć mimowolną, ciekawość, mowę czynną (lubią mówić w czasie pracy); z czasem – samoświadomość i nastawienie na celowe działania. Przy pomocy działań plastycznych już w tym wieku dorośli mogą pobudzać aktywność eksploracyjną oraz stymulować właściwe funkcjonowanie społeczne dzieci, na przykład otwartość dzieci nieśmiałych oraz kontrolę aktywności nadpobudliwych psychoruchowo.

W okresie przedszkolnym dziecko nie przedstawia tego, co widzi. Źródłem twórczości są jego przeżycia emocjonalne oraz wiedza o otaczającym go świecie. Stopniowo zanikają głowonogi i głowotułowia, a pojawiają się **schematy uproszczone** (konturowe) postaci ludzkiej i nie tylko. W początkowym okresie ideoplastyki (5–6 r.ż.) pojawiają się, szczególnie u dzieci zdolniejszych, na przykład dążenia do zaznaczenia ruchu kończyn postaci ludzkiej, uproszczone schematy płaszczyznowe, pojazdy, zwierzęta, kompozycje zmiernie do obrazowania przestrzeni oraz tematyka zróżnicowana płcią (Popek, 2010).

Właściwa stymulacja rozwoju plastycznego w tym okresie winna zawierać techniki płaszczyznowe, kryjące, malarskie, kombinowane, wydzieranki. Nie powinno się wydłużać techniki rysunkowej oraz należałoby zakazywać wszelkich form kopiowania (Lowenfeld, Brittain, 1977; Popek, 2010).

Praktyka zawodowa autorki pokazuje, że aktywność plastyczna w tym okresie rozwojowym angażuje i rozwija u dzieci procesy psychiczne w sferach:

- 1) poznawczej: wrażenia i spostrzeżenia wzrokowe, spostrzegawczość, wyobraźnię, koncentrację uwagi mimowolnej i początki dowolnej; pamięć mimowolną i stopniowo dowolną; myślenie konkretno-wyobrażeniowe, logiczne, symboliczne; zasób wiedzy i słownictwa, co sprzyja umiejętnościom wypowiedzenia się;
- 2) emocjonalno-motywacyjnej: nastawienia poznawcze, otwartość, poczucie ładu i estetyki, ekspresję, ale i kontrolę emocji, wytrwałość w działaniu;
- 3) społecznej: zaradność i pomysłowość w nowych sytuacjach, odwagę – także u nieśmiałych dzieci, a kontrolę zachowania – również u nadpobudliwych.

Młodszy wiek szkolny – okres ideoplastyki, jest uważany przez większość badaczy za najciekawszy okres w twórczości plastycznej dzieci, ale też podatny na wypaczenia. Prace odzwierciedlają najmocniej ich rozwój psychospołeczny. Schemat dąży do formy realistycznej, a kolor do lokalnego. Dominują czyste barwy i kompozycje malarskie nad rysunkowymi. Między 9 a 11 rokiem życia dzieci stosują najciekawsze rozwiązania kolorystyczne – lepsze niż młodzież gimnazjalna. Kompozycja prac wynika ze sposobu ujmowania przestrzeni (Popek, 2008, 2010).

Rozwój twórczości plastycznej powinno się w tym okresie stymulować poprzez: wzmacnianie różnic i nonkonformizmu; proponowanie różnorodnych kryjących



technik malarskich i materiałów do kolaży; zachęcanie do malowania na większych arkuszach papieru; stosowanie pędzli różnej wielkości; proponowanie gliny. Poprzez ograniczanie liczby barw należy prowokować dzieci do eksperymentowania i poszukiwania własnych rozwiązań kolorystycznych. Wskazane jest, aby proponować zadania plastyczne w taki sposób, by dzieci nie posługiwały się schematami jako sztywnymi symbolami rzeczywistości, ale autentycznymi doświadczeniami (Lowenfeld, Brittain, 1977; Popek, 2010).

Aktywność plastyczna, szczególnie prawidłowo ukierunkowywana przez dorosłych, rozwija u dzieci w tym okresie procesy psychiczne w sferach:

- 1) intelektualnej: elastyczność procesów poznawczych; realizm i fantazję; wrażenia wzrokowe i spostrzegawczość; koncentrację, trwałość, pojemność i przerzutność uwagi; umiejętność coraz bardziej świadomego obserwowania i zapamiętywania; myślenie konkretno-obrazowe, symboliczne, czasowo-przestrzenne, logiczne; wiedzę i słownictwo; umiejętności narracyjne; ciekawość i motywację do eksperymentowania;
- 2) emocjonalno-wolicjonalnej: umiejętności ekspresji emocji, ale i ich kontroli; rozwijanie nastawień i motywacji poznawczych; stawianie celów i planowanie ich realizacji; rozwój estetyczny i poczucie harmonii; wrażliwość emocjonalną i kinestetyczną; wytrwałość, nastawienie na pokonywanie trudności i poszukiwanie rozwiązań;
- 3) społecznej: poczucie sprawstwa i kompetencji; otwartość, współpracę, samodzielność; wrażliwość społeczną; planowanie i organizację aktywności.

Okres fizjoplastyki w rozwoju zdolności plastycznych przypada **na średni i starszy wiek szkolny** (11/12–17/18 r.ż.). Faza **realizmu wrażeniowego** nosi jeszcze cechy ideoplastyki, ale wnosi też nowe, dojrzałe rozwiązania w realizowanych pracach. Tu rozpoczyna się kryzys w twórczości plastycznej, który intensyfikuje się w 13/14 roku życia, czyli w fazie **realizmu wizualnego** (aktualnie w I klasie gimnazjalnej, a w klasie II – po wprowadzeniu reformy oświaty). Różnicują się typy myślenia młodzieży na konwergencyjny i dywergencyjny; nasila się ambiwalencja emocjonalna, jak również krytycyzm i autokrytycyzm hamujący odwagę wypowiedzi plastycznej; występuje silna tendencja do realizmu, wręcz naturalizmu, ale też intensywny rozwój uczuciowości wyższej. Dopiero w fazie **realizmu intelektualnego**, czyli po 16 roku życia, połączenie doznań wzrokowych z wiedzą o rzeczach i zjawiskach pozwala przezwyciężyć kryzys przez młodzież uzdolnioną i ponownie uruchomić wyobraźnię i myślenie twórcze. Jednakże przy aktywnościach plastycznych zostaną nieliczni (Lowenfeld, Brittain, 1977; Popek, 2010).

Stymulacja twórczości plastycznej w okresie fizjoplastyki powinna polegać na:

- umożliwianiu realizacji tematów swobodnych;
- proponowaniu różnorodnych zadań i technik rysunkowych, malarskich, graficznych, form kolażu i przestrzennych;
- stosowaniu przez nauczycieli aktywizujących metod pracy oraz stwarzaniu sytuacji problemowych, heurystycznych;

- umożliwianiu kontaktów z twórczością mistrzów (np. muzea, wystawy), ale w sposób wzbogacający wyobraźnię uczniów i niezachęcający do naśladownictwa.

Oddziaływania psychopedagogiczne powinny także łagodzić nadmierny krytycyzm i autokrytycyzm młodzieży, co zwiększałoby odwagę w indywidualnym prezentowaniu zadań, podnosiłoby zaufanie do swoich możliwości twórczych oraz obniżało lęk przed uruchamianiem wyobraźni. Swobodna atmosfera zajęć, wzmacnianie indywidualnych wypowiedzi i przemyśleń uczniów winno sprzyjać myśleniu dywergencyjnemu. Wybrani autorzy (Popek, 2010; Lowenfeld, Brittain, 1997) akcentują konieczność dostosowania tematów i zadań do stylu kreacji plastycznej uczniów (wizualnej lub haptycznej) w taki sposób, by wzbogacać go o brakujące elementy. Ponadto praca winna dawać radość twórczą zespołowi uczniowskiemu, bez względu na uzyskany efekt artystyczny.

Dzięki właściwemu stymulowaniu działalności plastycznej można kształtować osobowość twórczą, uzdolnienia plastyczne, a także wspierać rozwój procesów psychicznych młodzieży w sferach:

- 1) poznawczej: wrażliwość percepcji wzrokowej; procesy obserwacji i koncentracji uwagi; pamięć; refleksyjność i wnikliwość; myślenie abstrakcyjne, logiczne, analityczne i syntetyczne; wiedzę i słownictwo, zainteresowania; samoświadomość i świadomość otoczenia; elastyczność i kreatywność;
- 2) emocjonalno-wolicjonalnej: uświadamianie sobie i ekspresję emocji, uczuć oraz ich kontrolę; poczucie autonomii; wrażliwość emocjonalną i estetyczną; non-konformizm; odwagę prezentowania własnego stanowiska; wytrwałość i dociekliwość;
- 3) społecznej: samodzielność; planowanie działań; współpracę; umiejętność argumentowania i prezentacji przekonań, przyjmowania ocen swojej pracy oraz czerpania siły z tzw. niepowodzeń.

W procesie dojrzewania kształtuje się stopniowo typ postawy twórczej. Młodzież w starszym wieku szkolnym, szczególnie ta uzdolniona, może już ujawniać jej cechy charakterystyczne, pozwalające na podjęcie próby ich rozpoznania, a poprzez właściwą stymulację – wzbogacania i poszerzania możliwości twórczych. Stanisław Popek (2010) proponuje następującą typologię uzdolnień plastycznych:

- 1) typ wzrokowy – konwencjonalny, mało refleksyjny, nastawiony na utrwalanie istniejącej rzeczywistości, typ, w którym liczy się „dobre oko”, dobry zmysł obserwacji;
- 2) typ behawioralny – twórczy, działaniowy, istotny jest sam proces twórczy i zmaganie się z materią; działanie i zabiegi technologiczne wyprzedzają rodzenie się pomysłu twórczego;
- 3) typ wyobrażeniowy – twórczy, emocjonalny, bardzo wrażliwy; charakteryzujący się budowaniem twórczych wizji; źródłem inspiracji jest wyobraźnia, a nie bezpośrednie działanie rzeczy i zjawisk;
- 4) typ intuicyjny – twórczy; ekspresyjny; intuicyjnie trafia w zestaw barw, formę i kompozycję;





- 5) typ intelektualno-refleksyjny – twórczy; wizja artystyczna jest aktem chłodnej analizy, syntezy i generalizacji zjawisk; dokładny wynik działań znany jest twórcy wcześniej;
- 6) typ uczuciowy – twórczy; osoba kieruje się aktualnym nastrojem, potrzebuje klimatu przeżyć estetycznych, wzruszeń;
- 7) typ relatywny – twórczy; jest mieszaniną cech poszczególnych typów.

Podsumowując – percepcja sztuk wizualnych i różnorodna aktywność plastyczna stymulują nie tylko uzdolnienia artystyczne, ale także rozwój procesów poznawczych, dzięki czemu uczniowie lepiej realizują wymagania edukacyjne. Przyczyniają się również do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju osobowości. Z uwagi na to, że kontakt ze sztuką, a szczególnie działalność plastyczna umożliwia ekspresję emocji, a niejednokrotnie w sposób pośredni lub symboliczny definiuje problem – posiada właściwości terapeutyczne. Dlatego aktywność plastyczna jest wykorzystywana w terapii pedagogicznej, psychoterapii i socjoterapii. Niewątpliwie korzystne byłoby podniesienie rangi i jakości kształcenia przedmiotów artystycznych na wszystkich etapach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych oraz uświadamianie rodziców o ich znaczeniu dla rozwoju dzieci i młodzieży.

Bibliografia

- Lowenfeld V., Brittain W.L. (1977), *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marciniak T. (1979), *Plastyka zwierciadłem i wizją świata w życiu dziecka*; w: M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria-Recepcja-Oddziaływanie*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Popek S.L. (2010), *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wołoszynowa L. (1977), *Czynniki rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym*; w: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.



Alicja Witkowska

Między Facebookiem a sztalugą – o dylematach i niepokojach uczniów szkół plastycznych

ZPP CEA 1/2013

Szkoła plastyczna jest dla wielu młodych ludzi wymarzonym miejscem, w którym mogą realizować swoje pasje, rozwijać umiejętności i predyspozycje, a także mierzyć się z trudnymi i nieznanymi do tej pory technikami plastycznymi. To właśnie w niej, dzięki nauczycielom profesjonalistom, poznają różnorodność technik plastycznych, wielość ścieżek rozwoju artystycznego od technik tradycyjnych, aż po nowoczesne techniki graficzne, projektowe i fotograficzne. Równolegle należy zauważyć, że we współczesnym świecie sztuki bardzo dynamicznie zmieniają się formy przekazu i ekspozycji, które stanowią paletę możliwości wyrażenia widzenia świata. Są one ciągle wzbogacane o nowe formy autoekspresji, takie jak multimedialne prezentacje przestrzenne, instalacje, performance czy happening.

Jednak w szerszym kontekście warto pamiętać, że aktualnie świat niestety nie jest miejscem przyjaznym i bezpiecznym, a młody człowiek nie żyje w izolacji, w której może skupić się wyłącznie na rozwijaniu swojego talentu. Podlega różnym wpływom, naciskom, dotykają go problemy rodziny i otoczenia. Również całościowa sytuacja społeczna (skomplikowane kwestie rodzinne, rodziny „patchworkowe”, trudności finansowe, kłopoty z pracą, wyjazdy do pracy za granicę) rzutuje na kondycję psychospołeczną uczniów, a pośrednio także na ich rozwój plastyczny. Pracując w szkole, powinniśmy mieć więc świadomość całościowego obrazu swojego ucznia, co pozwoli nam lepiej i pełniej go zrozumieć.

Poniższe zestawienie nie będzie usystematyzowanym i skatalogowanym spisem problemów, z którymi zwracają się uczniowie szkół plastycznych do pedagogów i psychologów w swoich szkołach, a jedynie próbą subiektywnego spojrzenia na niektóre trudne, ale i ważne sprawy dla utalentowanych uczniów szkoły plastycznej. W poniższym opracowaniu pozwolę sobie zwrócić uwagę na pewne aspekty trudności zauważonych u młodych adeptów sztuki plastycznej w kontekście ich przeszłości, czasu pobytu w placówce artystycznej, a także obaw związanych z przyszłością i życiem po zakończeniu edukacji w szkole średniej.



Przeszłość oraz „tu i teraz”

Już sam początek pobytu w szkole artystycznej i konfrontacja z nowym środowiskiem bywają trudne. Do tej pory było się osobą widoczną, wyjątkową na tle klasy czy nawet szkoły, która wyróżniała się zdolnościami plastycznymi, była rozpoznawalna jako ta, co „świetnie rysuje”. To było niczym znak szczególny, a tymczasem trafia się do grupy osób, w której to wszyscy mają ten sam znak „rozpoznawczy”. Staje się to normą, a nie świadczy o wyjątkowości. Z drugiej strony w nowej szkole spotykają się ludzie o podobnych zainteresowaniach, co daje młodemu człowiekowi poczucie komfortu, spokoju i normalności, że przecież wszyscy tu siedzą ze szkiełkami, że przecież większość woli, przeżywając jakiś trudny moment w życiu, coś narysować, niż zachować się agresywnie.

Osoby trafiające do szkół plastycznych charakteryzują się szczególną wrażliwością i zapewne podobnie jak adepci szkół muzycznych w sposób szczególnie intensywny przeżywają świat, widząc go nieco inaczej niż ich rówieśnicy ze szkół ogólnokształcących. Fakt, że widzą i czują więcej, pozwala im zmierzyć się z trudnościami godzenia obowiązków ucznia szkoły ogólnokształcącej i artystycznej, podejmować wyzwanie systematycznej kreatywności, a także radzić sobie z presją podlegania ciągłej ocenie. Jednak z drugiej strony te same cechy pozbawiają młodego człowieka pewnej „warstwy ochronnej”, która pomaga odeprzeć ataki rówieśników, nie do końca rozumiejących pasję, pokonywać własne lęki o przyszłość czy przekonać samego siebie, że warto się starać. Również zauważana trudność w dystansowaniu się do własnych problemów i brak obiektywizmu w ocenach nie sprzyjają wzmocnieniu swojej pozycji. W tym kontekście warto dostrzec wartość pozytywnej motywacji do działania i doceniania postępów poczynionych przez młodych ludzi. Szalenie istotna jest tutaj rola wychowawców, ale i nauczycieli przedmiotów artystycznych, których słowa pochwały lub krytyki w każdej dziedzinie są najbardziej znaczące. Tym bardziej, jeśli dostrzeżony progres nastąpił nie tylko w dziedzinie warsztatu artystycznego, lepszego oddawania proporcji czy kompozycji w pracach, ale także rozwoju osobistego. Do takich ważnych cech, które młodzież próbuje w sobie doskonalić i rozwijać, należą często umiejętność autoprezentacji czy właściwego organizowania swojego czasu.

Problemy z organizacją czasu

Właśnie problemy z zaplanowaniem pracy, przeciążenie i przemęczenie są najistotniejszymi trudnościami zauważalnymi w praktyce u uczniów szkół plastycznych. W literaturze coraz częściej odchodzi się od sformułowania „zarządzanie czasem” na rzecz określenia „zarządzanie sobą w czasie”. Ta pozornie banalna gra słów ma jednak istotne znaczenie, gdyż przenosi akcent na fakt, że każdy sam ma wpływ na organizację swojego życia.

Z tą kwestią związane są między innymi:

- 1) trudności w początkowej fazie nauki w nowej szkole (duża liczba nowych przedmiotów oraz ich różnorodność);



- 2) nieumiejętność godzenia obowiązków nauki z przedmiotów ogólnokształcących, wykonywania prac artystyczno-zawodowych, a także regeneracji i odpoczynku;
- 3) brak rozróżnienia między czasem „wolnym” a czasem „pustym”, który nie daje właściwego odpoczynku;
- 4) trudność radzenia sobie z presją czasu przed ważnymi momentami oceny większej liczby zadań: przeglądy semestralne, aneksy, dyplomy, matury;
- 5) brak reakcji w odpowiednim momencie na sygnały przemęczenia i przeciążenia organizmu.

Bardzo ważne jest, aby zarówno uczniowie, ich rodzice, jak i nauczyciele mieli świadomość potencjalnej możliwości wystąpienia takich kryzysów i trudności. Sam fakt uprzytomnienia sobie, że większość osób przeżywa podobne trudności, daje pewną normalizację tego problemu, siłę i nadzieję, że „ja również poradzę sobie w tej sytuacji”.

Cenna wydaje się również pomoc młodym ludziom w uświadomieniu sobie własnych „pułapek czasowych”. Większość z sygnalizowanych przez młodzież ich własnych „pożeraczy czasu” ma związek z komputerem, a dokładnie z Internetem. Aktywność na blogach, Facebooku, komunikatorach czy serwisach społecznościowych tworzy równoległą rzeczywistość do otoczenia szkolnego. Można powiedzieć, że jest to znak czasu i tak po prostu jest, ale rzeczywistość wirtualna generuje zupełnie nowe problemy. Nie chodzi tu jedynie o czas spędzany przed komputerem, ale o pewne rozdarcie towarzyszące młodym ludziom, którzy dokonują kreacji samego siebie w sieci, czasem jako zupełnie inne osoby niż w świecie realnym. Obecnie coraz bardziej zarysowuje się trend zwany Kulturą 2.0, który podkreśla, że człowiek funkcjonuje cały czas w sieci i jego aktywności mają charakter „wspólnotowych” przeżyć wielu użytkowników wirtualnych. Jednak należy pamiętać o pewnej iluzoryczności takiej grupy ludzi i wsparcia dostarczanego przez nich. Dopiero w sytuacjach kryzysowych młody człowiek dostrzega swoją samotność i brak możliwości szukania pomocy w rzeczywistości wirtualnej.

Na gruncie samej sztuki plastycznej komputer może stanowić nie tylko platformę wymiany poglądów, projektów i myśli, ale również daje szansę tworzenia w zupełnie innych technikach niż tradycyjne. O ile należy obiektywnie zauważyć wartość i szansę, jaką niosą nowe technologie w sztukach plastycznych, o tyle warto również uświadomić sobie, że komputer jako narzędzie komunikacji, szalenie popularne wśród młodzieży, potęguje i tak znaczące deficyty kompetencji społecznych uczniów. Zorientowanie na realizację celów indywidualnych, tak charakterystyczne dla uczniów szkoły plastycznej, oraz zauważalna już w pierwszym kontakcie introwersja, zostają wzmocnione poprzez użycie komputera jako narzędzia zastępującego bezpośrednią formę komunikacji. Rzecz w tym, żeby również sami młodzi ludzie mieli realną świadomość, że mają do czynienia z komputerem jako środkiem komunikacji, natomiast źródłem przekazu, który nadaje mu formę, zawsze będą oni sami.

Przyszłość – szansa czy zagrożenie?

Na postawę młodego człowieka, której efekt widzimy w postaci konkretnego zachowania, wpływają nie tylko doświadczenia z przeszłości czy sytuacja aktualna, ale



również myślenie i nastawienie wobec przyszłości. Szczególnie w ostatnim czasie, w związku z trudną sytuacją społeczno-ekonomiczną w kraju, kwestia myślenia o swoim miejscu na rynku pracy i własnej sytuacji finansowej nie napawa optymizmem. Wydawać by się mogło, że z perspektywy szkoły średniej to jeszcze daleka przyszłość, ale uczniowie weryfikują to podejście, wielokrotnie sygnalizując, że są to dla nich sprawy ważne. Do podstawowych lęków w tym zakresie można zaliczyć: obawę o pracę i stały dochód oraz trudność z dokonaniem właściwego wyboru kierunku dalszego kształcenia, które zwiększy ich szanse na rynku pracy. W tym kontekście niezmiernie ważne jest, aby również wychowawcy i nauczyciele sygnalizowali zrozumienie tych kwestii oraz jednocześnie znajomość tendencji rynku pracy. Szczególnie pomocne mogą tu być treści na przykład z raportów „Polska 2030” czy „Kapitał Intelktualny Polski”. Pozornie wydają się one być odległe od spraw szkół plastycznych czy artystycznych w ogóle. Opracowania te mają charakter społeczno-ekonomiczny, ale poruszają zagadnienia edukacji młodzieży, rozwoju talentów oraz relacji edukacji i rynku pracy. Znajdują się tam także prognozy dotyczące form zatrudnienia w przyszłości. Duże znaczenie ma fakt, że nauczyciele zarówno przedmiotów ogólnokształcących, jak i artystycznych mają świadomość, w jaki rynek pracy wkroczy absolwent ich szkoły. Sytuacja w tym zakresie jest bardzo dynamiczna i wymaga ciągłej aktualizacji wiedzy.

Niniejszy szkic nie wyczerpuje nawet w najmniejszej części zagadnienia trudności, z jakimi mierzy się uczeń szkoły plastycznej. Młody człowiek działa w rzeczywistości szkolnej, w której uczy się różnorodnych technik i zagadnień plastycznych. Ta sama osoba również funkcjonuje na płaszczyźnie społecznej, rodzinnej, rówieśniczej; pełni wiele niełatwych ról, których często łagodne i spójne pogodzenie ze sobą wcale nie jest proste. W tym kontekście szczególnie istotna jest próba zrozumienia całościowej sytuacji młodego człowieka, jego doświadczeń z przeszłości, problemów aktualnych oraz lęków związanych z przyszłością. Widzenie ucznia w szerszym kontekście na pewno może pomóc nam w zrozumieniu i dotarciu do konkretnej osoby.



Judyta Noremborg

Uwarunkowania osiągnięć edukacyjnych uczniów szkół baletowych

ZPP CEA 1/2013

Specyfika szkoły baletowej

Taniec jest jedną z piękniejszych dziedzin sztuki, wyrażaną poprzez niezwykle czuły instrument, jakim jest ludzkie ciało. W swojej artystycznej formie istnieje od wieków, ale jest jednocześnie sztuką najbardziej ulotną (Konaszkiewicz, 1987).

Tancerzom zawsze stawiano wysokie wymagania. Słynny duński baletmistrz i choreograf działający w XIX wieku August Bournonville wyliczył długą listę cech, jakimi powinien odznaczać się tancerz. Były to zarówno cechy fizyczne: uroda, siła, giętkość, żywość, słuch muzyczny, jak też walory techniczne i intelektualne, do których zaliczył: dobry gust, energię, wytrwałość, fantazję, poczucie harmonii. Ponadto wskazał on na walory artystyczne, na które składają się wdzięk, lekkość, równowaga, miękkość, precyzja, oraz walory dramatyczne, do których włączyć należy postawę, wyraz twarzy, chód, sposób noszenia się oraz gest (Pudełek, 1981).

Obecnie o przyjęcie do klasy pierwszej jednej z pięciu państwowych ogólnokształcących szkół baletowych w Polsce może ubiegać się kandydat, który w danym roku kalendarzowym kończy nie więcej niż 10 lat. Poddawany jest selekcji, rozumianej jako celowo zorganizowane czynności, związane z doбором jednostek zdolnych do odpowiednich dla nich form kształcenia (Szumski, 1995). Badanie, czy dziecko nadaje się do szkoły baletowej, polega na sprawdzeniu predyspozycji fizycznych, ruchowych, poczucia rytmu i wrażliwości muzycznej¹. Komisja rekrutacyjna może sprawdzać i oceniać m.in. zdolności ruchowe: proporcje ciała i walory sceniczne, elastyczność, wykręcenie nóg i podbicie, ruchomość nóg w stawie biodrowym, skoczność, koordynację muzyczno-ruchową oraz poczucie rytmu i wrażliwość muzyczną. Kandydaci, którzy przejdą pozytywnie przez pierwszy etap rekrutacji, w drugim etapie są badani przez lekarza rehabilitacji pod względem przeciwwskazań do wykonywania zawodu tancerza. Każdy kandydat musi zrobić zdjęcie rentgenowskie

OPRACOWANIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE / TANIEC

¹ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 16 czerwca 2011 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych.



kręgosłupa w pozycji stojącej, aby lekarz mógł wykluczyć ewentualne wady w postawie ciała utrudniające naukę w szkole baletowej².

Na bazie tych predyspozycji kandydat, który osiągnął wynik kwalifikujący do przyjęcia do szkoły oraz ukończył trzecią klasę szkoły podstawowej, może rozpocząć dziewięcioletnią naukę zawodu tancerza i rozwijać swoje uzdolnienia w kierunku tańca. Wybierani są więc uczniowie najzdolniejsi, w których komisja rekrutacyjna poza warunkami fizycznymi dostrzega przyszłe osobowości sceniczne.

Literatura prezentuje wiele definicji ucznia zdolnego, odnoszących się zwykle do sfery intelektualnej oraz specyficznych właściwości umysłowych. Według definicji Amerykańskiego Departamentu Szkolnictwa, opartej na raporcie Marlanda *zdolne i utalentowane są dzieci oraz młodzież przejawiające (...) potencjalne zdolności stanowiące dowód wysokiej klasy możliwości intelektualnych, twórczych, organizatorskich, naukowych czy artystycznych (w sztukach wizualnych czy scenicznych)* (Lewis, 1998, s. 16). Badanie przydatności kandydata do szkoły baletowej może być zatem równoznaczne z diagnozą jego zdolności specjalnych, w tym przypadku uzdolnień artystycznych z uwzględnieniem zdolności motorycznych w zakresie predyspozycji do nauki zawodu tancerza.

Uczeń rozpoczynający naukę w szkole baletowej zmuszony jest do zmiany trybu życia i często rezygnacji z czasu, który dotychczas przeznaczał na zabawy z rówieśnikami. Spowodowane jest to zwiększoną liczbą przedmiotów, gdzie obok przedmiotów ogólnokształcących realizuje się przedmioty zawodowe. Nauka w szkole baletowej wymaga więc dużego wysiłku zarówno umysłowego, jak i fizycznego, a dobra organizacja czasu wolnego jest niezbędna w celu zapewnienia sukcesu edukacyjnego.

We wszystkich szkołach baletowych najważniejszym dla uczniów przedmiotem jest taniec klasyczny. Rozpoczynając swą przygodę z tańcem, dziecko często po raz pierwszy spotyka się z tego rodzaju pracą ciała, która nie ma nic wspólnego z jego dotychczasowymi wyobrażeniami o tańcu. Męcząca dla niego może okazać się praca w ustawieniu nóg w nienaturalny sposób, trzymanie rąk w określonej pozycji i codzienne powtarzanie tych samych ćwiczeń, których praktycznego znaczenia nie jest w stanie jeszcze zrozumieć (Konaszkiewicz, 1987).

Przeciążenie nauką sprawia, że uczniowie szkół baletowych nie mają prawie w ogóle czasu wolnego, który mogliby przeznaczyć na zabawę, rozrywkę, wypoczynek (tamże). Brak czasu na kontakty z rówieśnikami z innych szkół powoduje duże zainteresowanie serwisami społecznościowymi, forami, korespondencją internetową itp. Badania przeprowadzone w jednej ze szkół baletowych w roku 2009 ukazały, że średni dzienny czas, jaki uczniowie spędzają przed komputerem, to około 90 minut. Uczniowie klas wyższych (IV–IX), realizują często program 50 godzin dydaktycznych tygodniowo i ze szkoły wychodzą codziennie około godziny 17.30. Zainteresowania związane z użyciem Internetu realizowane są więc najczęściej kosztem nieprzygotowania do lekcji, ponieważ na naukę w domu tego czasu po prostu im brakuje.

Wywiązywanie się z codziennych obowiązków nie jest więc dla ucznia zadaniem łatwym. Poza codziennymi lekcjami z przedmiotów zawodowych, podczas których



dziecko jest bezustannie oceniane, poprawiane i mobilizowane przez nauczyciela, w celu osiągnięcia jak najlepszych rezultatów, obciążenie emocjonalne wywołuje coroczny egzamin z przedmiotu taniec klasyczny. Podczas egzaminu ustalana jest przez komisję końcowa roczna ocena klasyfikacyjna. Jest ona ostateczna i uczniowi nie przysługuje egzamin poprawkowy.

Przy ustalaniu oceny z egzaminu promocyjnego uwzględnia się w szczególności jakość wykonania artystycznego oraz wysiłek wkładany przez ucznia w wywiązywanie się z obowiązków wynikających ze specyfiki zajęć edukacyjnych. Ocenę z egzaminu promocyjnego ustala się na podstawie liczby uzyskanych punktów. Uczeń otrzymuje promocję do klasy programowo wyższej, jeżeli otrzymał klasyfikacyjną ocenę końcową roczną wyższą od stopnia dopuszczającego, czyli uzyskał minimum 13 punktów na 25 możliwych. W uzasadnionych przypadkach rada pedagogiczna może zwolnić ucznia z egzaminu promocyjnego, a ocenę końcową roczną ustala nauczyciel tańca klasycznego³.

O sukcesie uczniów podczas egzaminu decydują m.in. określone dyspozycje psychiczne, takie jak pewność siebie, wiara we własne możliwości, umiejętność opanowywania tremy. Predyspozycje te nie są badane podczas naboru do szkoły ani w czasie nauki w szkole, chociaż istnieją testy psychologiczne, które mogą je częściowo mierzyć, na przykład COPE, SES, GSES, KNS. Uczniowie, którzy mają wysoką samoocenę, wierzą w swoje możliwości oraz potrafią radzić sobie ze stresem, lepiej prezentują się podczas egzaminów, a także występów na scenie. Mają lepszą koncentrację i motywację skierowaną na sukces podobnie jak sportowcy.

Dlatego też zarówno psychologia sportu, jak i psychologia tańca zajmują się tymi zagadnieniami, m.in.: optymalizacją poziomu stresu, motywowaniem, uczeniem sposobów koncentracji uwagi, wzmacnianiem samooceny i pewności siebie, podtrzymywaniem pozytywnego myślenia, wyznaczaniem celów (Jakubiec, 2006). Brak wyżej wymienionych zasobów natury psychologicznej niejednokrotnie uniemożliwia wykorzystanie bardzo dobrych warunków fizycznych i umiejętności technicznych (Konaszkiewicz, 1987). Przy prezentowaniu swoich umiejętności przed komisją ważnym elementem jest więc odporność psychiczna, ponieważ jest to często dla uczniów egzamin umiejętności radzenia sobie z treścią i towarzyszącymi jej emocjami.

Ważne jest, aby każda szkoła baletowa przygotowywała dzieci do takiego obciążenia, kształtując odpowiednio odporność psychiczną uczniów i umiejętność przezwyciężania tremy oraz pracując nad ich koncentracją i poczuciem własnej wartości. Jeżeli uczeń w wyniku tremy nie potrafi się dostatecznie skoncentrować na wykonywanych ćwiczeniach i w rezultacie prezentuje się gorzej niż podczas codziennych lekcji tańca, uzyskana ocena z egzaminu może być nieadekwatna do jego rzeczywistych umiejętności, których po prostu nie potrafił w danym dniu zaprezentować na swoim najwyższym poziomie. Sytuacja taka może doprowadzić ucznia do frustracji i poczucia niesprawiedliwości, a co za tym idzie, do mniejszego zaangażowania i braku motywacji do dalszego kształcenia. Ważne, aby nie był to jeden z czynników zna-

³ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 kwietnia 2008 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych.



czących przy rezygnacji z dalszej edukacji w zawodzie tancerza i decyzji o zmianie szkoły. Szkolne programy wychowawcze powinny więc realizować cele m.in. związane z kształtowaniem umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz przykrymi emocjami, z podniesieniem poczucia własnej wartości i wiary w swoje możliwości, a także z podniesieniem poziomu koncentracji.

Nie bez znaczenia jest termin używany przez samych uczniów: tzw. „przedwczesne wypalenie zawodowe”, które z kolei może wiązać się z brakiem chęci do podejmowania pracy w zawodzie oraz całkowitą zmianą kierunku zainteresowań po ukończeniu szkoły. Na pewno jest to problem istotny i powinien w przyszłości zostać zweryfikowany badaniami.

Egzamin z tańca klasycznego porównywany jest często przez nauczycieli przedmiotu z występem na scenie, gdzie podczas premiery młody adept będzie „egzaminowany” przez publiczność, która koncentruje się przede wszystkim na efekcie końcowym pracy tancerza. Ważna jest więc rola psychologa i pedagoga w szkole artystycznej, z którymi ściśle powinien współpracować nauczyciel prowadzący, czyli nauczyciel tańca klasycznego. To właśnie on najlepiej zna swoich podopiecznych, ponieważ spędza z nimi najwięcej czasu spośród wszystkich nauczycieli – minimum 10 godzin lekcyjnych tygodniowo. Ważne jest więc, aby każdy nauczyciel tańca klasycznego młodego adepta sztuki tanecznej, we współpracy z psychologiem lub/i pedagogiem, jak najlepiej przygotował swego podopiecznego do egzaminu także pod względem radzenia sobie z emocjami. Odpowiednia opieka psychologiczno-pedagogiczna umożliwić może uczniowi zaprezentowanie maksimum swoich możliwości, a uzyskany dobry wynik z egzaminu, adekwatny do jego umiejętności, da mu poczucie pewności siebie, spełnienia i satysfakcji.

Nauczyciel tańca klasycznego w szkole baletowej bardzo często urasta do rangi osoby znaczącej w życiu dziecka. Jest dla niego autorytetem, a niejednokrotnie przyjacielem. Od niego zależy w bardzo dużym stopniu stosunek uczniów do zawodu, szkoły i innych nauczycieli, zaangażowanie w pracę nad sobą, a także rozwój osobowości (Konaszkiewicz, 1987). Ponieważ każde dziecko jest inne, inaczej radzi sobie z porażkami i sukcesami, każdy nauczyciel w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej powinien dostosowywać metody do odpowiednich faz rozwojowych, w jakich aktualnie się ono znajduje. Są sytuacje, w których nauczyciel prowadzi lekcje zarówno z uczniami klasy I, jak i IX. Szeroka wiedza z zakresu psychologii rozwojowej, jak i wychowawczej jest mu niezbędna do pełnej realizacji swoich zadań związanych z kształceniem dzieci uzdolnionych, a także dzieci szczególnie obciążonych programem nauczania.

Uwarunkowania osiągnięć edukacyjnych w szkole baletowej

Niepowodzenia szkolne w szkole baletowej mogą dotyczyć zarówno przedmiotów zawodowych, jak i ogólnokształcących. Uczeń, którego dotknęły niepowodzenia edukacyjne z przedmiotów zawodowych, może być na tyle zdeterminowany, że decyduje się na powtórzenie klasy z powodu otrzymania oceny niepromującej, na przykład z tańca klasycznego. Oczywiście naukę mógłby kontynuować, nie tracąc roku,



w każdej innej szkole o profilu ogólnokształcącym, w której jego niskie wyniki z przedmiotów artystycznych nie byłyby brane pod uwagę.

O osiągnięciach edukacyjnych mówimy w pedagogice wtedy, gdy ktoś opanował nowe dla niego czynności oraz umie zachować się w określonej sytuacji celowo i skutecznie. Nauczył się tego własnym wysiłkiem, korzystając z odpowiednich środków i ewentualnej pomocy innych osób. Osiągnięcia szkolne stanowią wynik celowego działania szkoły i z reguły są przewidziane programami kształcenia (Pomykało, Suchodolski, 1996).

Wysokie osiągnięcia w dwóch obszarach, zarówno z przedmiotów ogólnokształcących, jak i zawodowych, są trudne do uzyskania dla uczniów szkół baletowych, choć nie są niemożliwe. Uczniowie często precyzują swoją dalszą drogę zawodową jeszcze w trakcie edukacji, wkładając całą swoją energię w naukę przedmiotów zawodowych, podczas gdy aspiracje do osiągnięć z przedmiotów ogólnokształcących są minimalne. Występują także sytuacje odwrotne, w których uczniowie zaniedbują przedmioty zawodowe kosztem ogólnokształcących, szczególnie gdy chcą zmienić profil kształcenia. Uczniowie deklarujący zmianę szkoły obejmowani są opieką doradcy zawodowego, który pomaga im wybrać profil dalszego kształcenia.

Specyfiką szkoły baletowej jest przede wszystkim to, że przygotowuje uczniów do określonego zawodu artystycznego, jakim jest zawód tancerza. Jednak już w toku nauczania dostrzec można różne czynniki, które mają niejako indywidualny wpływ na powodzenie ucznia w nauce lub doświadczanie przez niego trudności (Konaszewicz, 1987).

Na powodzenia edukacyjne ucznia szkoły baletowej mają duży wpływ dyspozycje osobowościowe ucznia. Tę grupę przyczyn większość pedagogów w swoich pracach określa mianem przyczyn „tkwiących w uczniu” (Karpińska, 1999).

Realizacja programu wymaga więc od ucznia szkoły baletowej codziennego, systematycznego treningu, podczas którego jego ciało jest niezwykle obciążone. Ogólny dobry stan zdrowia jest niezwykle ważny, aby ewentualne problemy z kontuzjami i frekwencją nie wpłynęły negatywnie na jego osiągnięcia. Przedmioty zawodowe wymagają także, aby uczeń posiadał dobrą koncentrację, orientację przestrzenną, koordynację wzrokowo-ruchową oraz dobrą pamięć ruchową. Z kolei na przedmiotach ogólnokształcących ważna jest samodyscyplina, motywacja do nauki oraz praktyczna znajomość technik szybkiego i efektywnego uczenia się.

Dla ucznia posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, u którego zdiagnozowano na przykład dysleksję rozwojową, powoływany jest zespół nauczycieli ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej i ustalane są formy oraz zakres dostosowania wymagań edukacyjnych, wynikających z programu nauczania, do jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych⁴. Ustalenia zespołu powinny być realizowane zarówno na przedmiotach ogólnokształcących, jak i zawodowych. Jeżeli więc w opinii poradni jest

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.



zalecenie, aby na przykład ucznia nagradzać nawet za najdrobniejsze sukcesy, w celu podniesienia jego wiary we własne możliwości, powinno być ono realizowane na wszystkich przedmiotach bez wyjątku. Wymagania stawiane uczniowi, u którego zdiagnozowano specyficzne problemy w uczeniu się, powinny uwzględniać jego tempo pracy, tempo przyswajania wiedzy teoretycznej czy kombinacji kroków.

Istnieje potrzeba, aby poradnie psychologiczno-pedagogiczne, diagnozując ucznia i ustalając zalecenia do pracy z nim, uwzględniały również specyfikę szkoły i zdolności kierunkowe ucznia. Wytyczne takie zdecydowanie ułatwiłyby nauczycielom zawodu pracę z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, co niewątpliwie przyczyniłoby się do podniesienia poziomu kształcenia.

Niezwykle ważne dla odnoszenia sukcesów w nauce zawodu są więc, poza wymaganymi warunkami fizycznymi i talentem, motywacja do nauki, temperament ucznia, systematyczność i wytrwałość, a także wiara we własne możliwości i odporność psychiczna. Ambicje – do osiągnięcia jak najlepszych wyników w zakresie tańca – wpływają na powstanie współzawodnictwa i rywalizacji, co wywołuje dodatkowe napięcie emocjonalne, a konkurencja nie sprzyja nawiązywaniu serdecznych przyjaźni między uczniami (Konaszek, 1987).

Rodzina jako wyznacznik osiągnięć szkolnych

Kolejnym istotnym czynnikiem wpływającym na osiągnięcia dziecka w szkole baletowej jest rodzina. Jest ona pierwszym i naturalnym środowiskiem wychowawczym dziecka, które zaspokaja jego potrzeby biologiczne i psychiczne, a także kształtuje cechy i dyspozycje, warunkujące szkolną karierę. W rodzinie kształtuje się system wartości, aspiracje edukacyjne, postawy wobec szkoły, nauczycieli i obowiązków szkolnych. W kontakcie z rodzicami formują się motywacja, nawyki i umiejętność systematycznej pracy, a także zdolności pokonywania trudności (Dyrda, 2007).

Rodzice podejmując decyzję o zapisaniu dziecka do szkoły baletowej, nie powinni kierować się własnymi ambicjami i wizją przyszłej kariery dziecka, a także niezrealizowanymi własnymi marzeniami związanymi z zawodem tancerza. Postawa nadmiernie wymagająca, zmuszająca i korygująca nagina dziecko do wytworzonego przez rodziców wzoru dziecka, jakie chcieliby posiadać, bez liczenia się z jego indywidualnymi cechami i możliwościami w ramach fazy rozwojowej, w jakiej się ono znajduje. Rodzice z taką postawą z góry zakładają dostosowanie się dziecka do stawianych wymagań i duże osiągnięcia, a dziecko znajduje się pod presją, aby dorównać idealnemu wzorowi (Ziemska, 1973). W ten sposób kształtują u niego motywację zewnętrzną, polegającą przede wszystkim na zaspokajaniu oczekiwań i ambicji rodziców, a nie na realizacji własnych pragnień. Zdarza się, że dziecko uczęszcza do szkoły artystycznej wbrew swojej woli, a rodzice lekceważą jego potrzeby związane z innymi zainteresowaniami.

Nauka w szkole już od pierwszych dni wiąże się z dużym wysiłkiem na zajęciach przedmiotów zawodowych, z wymaganiami stawianymi dziecku z przedmiotów ogólnokształcących oraz rezygnacją z czasu wolnego, który do tej pory dziecko najczęściej spędzało z rówieśnikami. Dlatego ważne jest, aby rodzice wspierali dziecko, akceptowali je i motywowali, nie stawiając przed nim jednocześnie nadmiernych



wymagań i zawyżonych oczekiwań dotyczących jego osiągnięć, ale jednocześnie egzekwowali choćby minimalne obowiązki domowe. Rodzice odciążając dziecko z wszelkich obowiązków, a także wykonując za nie te zadania, które powinno ono w danym wieku robić samo, krzywdzą je. Jest to jednostronna inwestycja w rozwój zdolności kosztem rozwoju całego człowieka. W takich warunkach zaczyna kształtować się w człowieku skrajny egocentryzm. Nad tym problemem nie zastanawiają się rodzice zafascynowani widocznymi osiągnięciami. Konsekwencje takiego postępowania dają o sobie znać wiele lat później, w postaci przerostu postaw roszczeniowych w stosunku do otoczenia (Konaszkiwicz, 2002). Wychowanie młodego twórcy kultury nie jest więc zadaniem łatwym zarówno dla rodziców, jak i nauczycieli.

Uczniowie zdolni to także dzieci specjalnych potrzeb edukacyjnych. Podejście typu „sami sobie poradzą dzięki swoim dodatkowym możliwościom” nie tylko nie sprzyja rozwijaniu ich talentów, ale przyczynia się do gubienia przysłowiowych „diamentów” (Dyrda, 2007). Syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych, który dotyka wielu uczniów zdolnych, w tym także uczniów szkół baletowych, definiowany jest jako niekorzystna sytuacja, w której uczniowie zdolni nie wykorzystują swoich możliwości. Często z niewyjaśnionych przyczyn uczniowie, którzy uprzednio osiągnęli najwyższe wyniki w nauce i pokładano w nich nadzieje związane z przyszłą karierą, zaczynają osiągać wyniki niższe.

Czynnikami dydaktycznymi, które mogą mieć istotny wpływ na osiągnięcia szkolne, są m.in.: treść nauczania wyznaczona programem, organizacyjne warunki pracy szkolnej oraz metody pracy nauczyciela. Proces dydaktyczny powinien być tak zaplanowany, aby stawiane uczniom zadania wymaganiami swymi nieco wyprzedzały aktualny poziom sprawności jednostki, nie przerastając zarazem jej możliwości. Zadania bowiem zbyt trudne powodują frustrację, a zbyt łatwe nie pobudzają aktywności (Tyszkowa, 1994).

Klasy w szkołach baletowych, mimo że często są nieliczne, składają się z uczniów o różnym poziomie wiadomości i umiejętności. Od nauczyciela wymagane jest więc, aby realizując program, nie zapominał zarówno o uczniach zdolnych, jak i słabych, a stosowane podczas lekcji metody uwzględniały indywidualne potrzeby wszystkich uczniów. W tym przypadku pomocne są zajęcia wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne i rozwijające uzdolnienia.

W szkole baletowej bardzo ważna jest dyscyplina pracy, stawianie wymagań i egzekwowanie ich, a także czuwanie wszystkich nauczycieli nad respektowaniem obowiązujących w niej zasad. Pożądane cechy absolwenta i przyszłego tancerza, takie jak systematyczność, obowiązkowość i pracowitość, powinny być kształtowane już od klasy pierwszej. Sprawiedliwe ocenianie i unikanie faworyzowania uczniów zdolniejszych, często o lepszych warunkach fizycznych, a także dostrzeganie w uczniach słabych ich mocnych stron daje wszystkim uczniom poczucie bezpieczeństwa i sprzyja ich wszechstronnemu rozwojowi. Na osiągnięcia szkolne wpływają także: rozwijanie myślenia pytajnego, dywergencyjnego oraz stosowanie metod odwołujących się do wyobraźni uczniów.

Pozytywny wpływ na wyniki w nauce może mieć udział uczniów w występach, podczas których mają możliwość zaprezentowania efektów swojej codziennej pracy przed publicznością, poczynając od koncertów na przykład z okazji Dnia Matki,



skończywszy na praktykach scenicznych. Uczniowie konfrontując swoje umiejętności, odnajdują często sens podejmowanego trudu, a poczucie ich własnej wartości zdecydowanie wzrasta. Ważne jest także, aby nauczyciel planując obsadę, uwzględnił w niej wszystkich uczniów danej klasy. Z punktu widzenia psychologii wychowawczej i socjologii izolowanie pojedynczych uczniów ma istotny wpływ na ich osobowość i relacje społeczne. W wielu przypadkach czują się oni wyalienowani, a społeczność klasowa zaczyna ich ignorować i przestają być osobami znaczącymi w klasie. Rozwiązaniem jest powierzanie uczniowi mniej zdolnemu takiej roli, aby jej sprostał i osiągnął sukces, który go zmotywuje do dalszej pracy.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół nakłada na szkoły obowiązek umożliwienia dziecku podejmowania działalności twórczej. Dobrze, aby miała ona charakter twórczości ekspresyjnej, polegającej na podejmowaniu spontanicznych działań, która nie wymaga oryginalności i wysokiej jakości wytworu (Szmidt, 2007). Końcowy efekt nie powinien więc być oceniany, ponieważ ocena może wyprzeć motywację wewnętrzną ucznia do podejmowania kolejnych działań. Umożliwienie uczniom na przykład korzystania z sal baletowych, gdzie mogliby tworzyć samodzielne choreografie, stymulowałoby ich aktywność twórczą i rozwijało ich pasję w kierunku tańca.

Podejmowana aktywność uczniów nie musi ograniczać się jedynie do tańca. Wychodząc naprzeciw potrzebom ucznia, szkoła powinna umożliwić mu podejmowanie działań związanych także z innymi obszarami twórczości, na przykład z twórczością plastyczną, literacką, muzyczną, teatralną, wokalną itp.

Mam nadzieję, że zaprezentowany dyskurs na temat specyfiki problemów szkół baletowych i osiągnięć szkolnych zapoczątkuje dalsze badania nad problemami specyficznymi baletowymi.

Bibliografia

- Dyrda B. (2007), *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karpińska A. (1999), *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwania dla współczesności*. Białystok: Trans Humana.
- Konaszek Z. (1987), *Tancerze polscy – wybrane problemy kształcenia i zawodu*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Konaszek Z. (2002), *Szkice pedagogiki muzycznej*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Lewis G. (1998), *Jak wychowywać utalentowane dziecko?* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Pomykała W., Suchodolski B. (1996), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Pudełek J. (1981), *Z historii baletu*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Szumski G. (1995), *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Szmidt K.J. (2007), *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



Tyszkowa M. (1994), *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.

Ziemska M. (1973), *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 16 czerwca 2011 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 kwietnia 2008 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Regulamin rekrutacji OSB w Łodzi.





Hanna Przybylska

Bezpieczne, zdrowe i twórcze, czyli o życiu w bursie młodych zdolnych ludzi

ZPP CEA 1/2013

W artykule dzielę się spostrzeżeniami z pracy opiekuńczo-wychowawczej z młodymi zdolnymi uczniami warszawskich szkół artystycznych mieszkającymi w naszej Bursie Szkolnictwa Artystycznego, a więc w miejscu zastępującym ich domy rodzinne przez wiele lat (nawet do 9).

Czym jest bursa?

Uzdolniony młody człowiek opuszczając dom rodzinny na czas nauki (na okres od 1 roku nawet do 9 lat), trafia do naszej placówki, która staje się dla niego:

- „zastępczym”, a czasem jedynym domem rodzinnym (sytuacje sieroce – śmierć lub wyjazdy zarobkowe rodziców);
- przyjaznym, spokojnym i życzliwym miejscem;
- „oazą” bezpieczeństwa;
- miejscem zaspokojenia potrzeb fizjologicznych, społecznych i samorealizacji;
- zorganizowaną instytucją opiekuńczo-wychowawczą, która gwarantuje dobre warunki codziennego życia oraz umożliwia naukę i rozwój artystyczny.

Dziecko wstępując do bursy, rozpoczyna samodzielną wędrówkę ku dorosłości pod okiem swych mistrzów i naszych wychowawców. Wiedząc o tym, jak trudna to droga, można uczniowi pomóc, zachęcając go do jej kontynuowania, troszcząc się o jego rozwój, osłaniając przed zagrożeniami i kierując na właściwą ścieżkę. Nasz model wychowania nie polega na „urabianiu” wychowanka na „swoją modłę”, „tresurze” ani sztywnych rygorach, lecz na ciągłym, „organicznym” i świadomym działaniu nakierowanym na poszanowanie ludzkiej godności, wolności i podmiotowości. Na pozostawaniu w odpowiednim dystansie („2 kroki” za nim), czujnym obserwowaniu i szybkim reagowaniu w razie potrzeby. Ważny jest także brak ingerencji we własną koncepcję rozwoju osobowości i talentu, którą każdy z uczniów tworzy sam. Takie postępowanie bywa trudne dla kadry wychowawczej, ponieważ wymaga od niej czasami „przymykania oka” na niektóre niepoprawne zachowania, o ile nie przekraczają ustalonych w naszej społeczności granic. Pozostaje tylko przekonywanie naszych wychowanków i uświadomienie im powodu przyjazdu do Warszawy, wagi

OPRACOWANIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE / BURSRY I INTERNATY



kontaktu z mistrzem, wyrzeczeń rodziny, źródeł środków utrzymania w bursie (podatnicy) i zaangażowania wychowawców i innych osób. Wychowankowie nabywają świadomości tego w trakcie pobytu w bursie i akceptują swój pobyt w Warszawie jako realną, niepowtarzalną szansę na rozwój własny, i przekonują się, że powodzenie całego procesu kształcenia i wychowania mają w swoich rękach. W efekcie powstaje zróżnicowana, „barwna” społeczność wychowanków stanowiąca niewątpliwie nasze „dobro narodowe” (corocznie w naszej bursie zamieszkuje około 100 młodych ludzi). Środowisko wychowawcze bursy uzupełniają rodzice, wychowawcy, dyrekcja, pozostali pracownicy bursy.

Nasi wychowankowie

Bursa to wspólnota indywidualności, które znajdują oparcie w mądrych ludziach o wysokich walorach moralnych i emocjonalnych, dla których dobro wychowanków stanowi najwyższą wartość. Tych zdolnych młodych ludzi łączy wspólny cel – rozwój artystyczny w swych dziedzinach sztuki (taniec, muzyka, plastyka), a różnicuje bardzo wiele czynników, w tym wiek, płeć, pochodzenie społeczne, sytuacja materialna, miejsce zamieszkania i bagaż doświadczeń zdobyty przed zamieszkaniem w bursie. Naszych wychowanków najlepiej określa termin „barwne motyle”, jako że każdy uczeń to wyrazisty, kolorowy, niepowtarzalny i wyjątkowy człowiek, ważny i cenny, który ma osobowość, świadomość celu i indywidualne potrzeby. To ciekawi świata i siebie młodzi ludzie, ze swoimi pragnieniami, radościami, marzeniami, a czasem upadkami i porażkami. Przyjechali uczyć się i doskonalić swe umiejętności u najlepszych profesorów-artystów. Łączą naukę przedmiotów ogólnych z wytężoną pracą nad rozwojem swego talentu, płacąc za to niejednokrotnie wysoką cenę.

Od „normalnych” dzieci różni ich pasja artystyczna, wyjątkowa pracowitość i duże codzienne zmęczenie, upór w dążeniu do jasno określonego celu, nadzwyczajna wrażliwość i ambicja oraz praktycznie brak wolnego czasu, przy czym dalej pozostają „normalnie” zbuntowanymi, nieposłusznymi, niegrzecznymi i czasem agresywnymi młodymi ludźmi.

Trafili do warszawskich szkół artystycznych z całej Polski, wybrani w drodze konkursów, przeglądów i egzaminów. Wszyscy na ogół są uzdolnieni, a niektórzy, poprzez ciężką pracę przy rozwijaniu swych predyspozycji, są przez profesorów określani jako jednostki wybitne w dziedzinach sztuki, którymi się zajmują.

Strategia wychowania

Zasady wychowania, powszechne w naszej bursie, bazują na dialogu, prawdzie i budowaniu zaufania, czyli słuchaniu, zrozumieniu i uzgadnianiu z wychowankiem dobrych, właściwych zachowań. Mądra rozmowa, dopuszczająca możliwość popełniania przez młodzież błędów, prowadzi do atmosfery szczerości i prawdy. Nie zawsze korekta zachowania wiąże się ze sztywnym nakazem, często lepszy wynik uzyskujemy poprzez stworzenie uczniowi możliwości samodzielnego rozpoznania jego błędu. Ważną sprawą jest uświadomienie wychowankom ich i naszej roli w tworzeniu środowiska bursy i wynikającą z niej potrzebę wzajemnego poszanowania ludzi i wspólnego dobra.



Warunkiem skutecznego wychowania w naszej bursie jest:

- jasne sformułowanie kryteriów dobra i zła akceptowanych przez wychowanków,
- konsekwentne i sprawiedliwe przestrzeganie ustalonych zasad,
- wyznaczanie granic,
- nauka odpowiedzialności za słowa i czyny,
- określenie praw i obowiązków,
- adekwatna reakcja kadry na odstępstwa od zaproponowanych i przyjętych przez wychowanków reguł poprawnego postępowania,
- pobudzanie świadomości współtworzenia bursy,
- wspieranie demokratycznych struktur samorządu wychowanków.

Aby proces wychowania dał oczekiwane wyniki, wychowawcy powinni:

- prowadzić ciągłą obserwację każdego dziecka,
- gromadzić wiedzę o uczniu – zwłaszcza poznać jego hierarchię potrzeb, uznawane wartości i aspiracje życiowe,
- być gotowym na uczenie się o nich i od nich,
- troszczyć się o przyszłość wychowanków,
- wykazywać konsekwencję i elastyczność postępowania,
- tworzyć jednolity front oddziaływań wychowawczych z rodzicami i szkołami,
- wspólnie przeżywać sukcesy i porażki,
- organizować niespodzianki i prezenty z okazji tradycyjnych świąt,
- angażować się i poświęcić każdemu wychowankowi potrzebny mu czas.

Według nas wychowanie to zaproszenie młodego człowieka do samodzielnego i niezależnego działania na rzecz swego rozwoju, to wspieranie jego dążenia do zmiany i osiągnięcia dorosłości, to permanentne czuwanie nad nim i troska dnia codziennego. W efekcie obserwujemy w miarę dorastania naszych wychowanków coraz mądrzejsze wybory życiowe, pozyskiwanie szczęścia i szacunku dla siebie i innych, wchodzenie w świat dorosłych bez kompleksów i z przekonaniem o własnej wartości.

Problemy w procesie wychowania

Obserwowane zmiany życia społecznego, o znacznej obecnie dynamice, wpływają na niekorzystne zmiany zachowań młodych ludzi, które nieraz doprowadzają do kryzysów rozwojowych skutkujących problemami wychowanków „ze sobą” oraz wywołujących problemy wychowawcze, które powinny być rozwiązywane przez kadre. Zaczynają ujawniać się indywidualne, niewłaściwe postawy, jak:

- egocentryzm i gwiazdorstwo,
- oderwanie od świata rzeczywistego,
- wyolbrzymianie problemów,
- napięcie psychiczne,
- nadwrażliwość na swoim punkcie,
- aspołeczne postawy wobec współmieszkańców.

Wiele z tych problemów udaje się zmniejszyć, lecz jest to proces długotrwały i zależny od umiejętności wychowawców. Stąd potrzeba wzmocnienia opieki, ochro-



ny, podejmowania działań diagnozowania i usuwania przyczyn trudności w nauce i interwencji w sytuacjach kryzysowych. System wychowawczy w naszej bursie oparty jest na wdrożonych programach – wychowawczym, adaptacji nowych wychowanków i profilaktyki. Znaczny wpływ wychowawców na realizację tych programów pozwala opisać modelowego wychowawcę w bursie jako:

- opiekuna, przyjaciela, przewodnika – ale nie partnera, kumpla,
- godnego zastępcę rodziców,
- dobrego, czujnego i empatycznego obserwatora, nastawionego na potrzeby drugiego człowieka,
- respektującego podmiotowość ucznia, akceptującego niepowtarzalność i wyjątkowość zdolnego wychowanka,
- doradcę, a nie krytykanta,
- człowieka szczęśliwego i kochającego życie.

Pracę w bursie można porównać do „sportu zespołowego”, w którym współpracownicy wyznają tę samą filozofię życia i odpowiedzialne podejście do pracy, a przede wszystkim zwyczajnie się lubią.

Podsumowanie

Z moich dotychczasowych doświadczeń wynika, że „wychowanie to sztuka, a wychowawcy są artystami w tej dziedzinie”. Wszystkie moje działania pedagogiczne i sposób zarządzania zmierzają do tego, aby nasi wychowankowie wyrosli na dobrych ludzi i ciekawych artystów, ich rodzice darzyli nas zaufaniem, pracownicy byli zadowoleni z wykonywanej pracy, a placówka cieszyła się uznaniem środowiska.

Pomagaj innym w rozwoju i uczyn z tego największą radość swojego życia – Alan Loy McGinnis – cytat ten interpretujemy w mojej bursie jako wskazanie, że praca wychowawcy jest **służbą** ze wszystkimi znaczeniami i konsekwencjami tego słowa. Osobiście stwierdzam, że praca wychowawcza w naszej bursie przynosi mi ogromną radość i zadowolenie zawodowe.

PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO- -PEDAGOGICZNE SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO

**PODSTAWY
FORMALNOPRAWNE**

**ORGANIZACJA POMOCY
PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ
W REGIONACH**

**WYDARZENIA ZWIĄZANE
Z AKTYWNOŚCIĄ SPPP CEA**





Maria Manturzevska

Pierwszy w Polsce Międzyszkolny Gabinet Psychologiczny Szkolnictwa Artystycznego¹

ZPP CEA 1/2013

PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO

Pierwszy Międzyszkolny Gabinet Psychologiczny Szkolnictwa Artystycznego założony został z inicjatywy Marii Manturzevskiej w 1957 roku w Warszawie. Była to jedna z dwóch pierwszych w Polsce², a nawet na świecie, specjalistycznych poradni psychologicznych, pracujących na rzecz szkół muzycznych. Początkowo, przez pierwszy kilka lat, Gabinet mieścił się przy Państwowej Szkole Muzycznej nr 1, przy al. Wyzwolenia 14.

Gabinet powstał z myślą o zapewnieniu opieki psychologicznej uczniom wszystkich szkół muzycznych Warszawy z Państwową Wyższą Szkołą Muzyczną włącznie. Pierwszym pracownikiem i kierownikiem Gabinetu była Maria Manturzevska, która łączyła obowiązki psychologa-praktyka zatrudnionego w PSM I stopnia z obowiązkami naukowo-pedagogicznymi pracownika COPSA (Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego).

Powstanie specjalistycznej poradni stwarzało korzystną sytuację dla rozwoju skutecznie funkcjonującej służby psychologicznej dla szkół muzycznych. Z jednej strony bowiem, w ramach działalności sekcji psychologiczno-pedagogicznej COPSA, można było rozwijać działalność naukowo-badawczą, organizacyjną i wydawniczą, stanowiącą podstawę działalności poradnianej. Można było sprowadzać z zagranicy testy muzyczne, dokonywać ich przekładu i adaptacji do warunków polskich; prowadzić badania nad systemami rekrutacji i kryteriami oceny zdolności i osiągnięć muzycznych, stosowanymi przez polskich nauczycieli muzyki, dokonywać normalizacji na użytek polskich szkół muzycznych i ogólnokształcących.

Z drugiej strony obserwacje i wyniki badań psychologów pracujących w poradniach psychologicznych dla szkół muzycznych (m.in. i tej przy PSM nr 1) mogły być przekazywane do szerszej wiadomości i dyskutowane z dyrektorami i nauczycielami

¹ Przedruk za zgodą Autora artykułu M. Manturzevskiej *Tu się zaczęła nasza służba* z publikacji pt. *Pierwsza szkoła umuzykalniająca w powojennej Warszawie*. W. Jankowski, A. Zemła (red.); Warszawa (1999): Wydawnictwo PSM I st. nr 1 im. O. Kolberga.

² Druga została założona przez dr. Jana Horbulewicza w Poznaniu.



szkół muzycznych w ramach organizowanych przez COPSA konferencji dla dyrektorów i w ramach kursów wakacyjnych dla nauczycieli szkół muzycznych.

Dzięki prężnej działalności sekcji psychologiczno-pedagogicznej COPSA i jej współpracy z Pracownią Psychometryczną PAN, Międzyszkolny Gabinet Psychologiczny Szkolnictwa Artystycznego przy PSM nr 1 w Warszawie, podobnie jak wszystkie inne stopniowo zakładane poradnie psychologiczne dla szkół muzycznych w Polsce, był bardzo dobrze wyposażony w bogaty zestaw metod diagnozy psychologicznej (testy zdolności i osiągnięć muzycznych, testy inteligencji, osobowości, dojrzałości szkolnej, kwestionariusze środowiskowo-biograficzne, ankiety, karty zachowania itp.).

Z kolei dzięki zrozumieniu roli i znaczenia kompetentnej pomocy psychologicznej dla muzyków i młodzieży muzycznie uzdolnionej ze strony ówczesnego Kolegium COPSA, w skład którego wchodził m.in. znani muzycy, profesorowie i rektorzy PWSM (profesorowie Tadeusz Szeligowski, Stanisław Szpinalski, Kazimierz Sikorski, Stefan Śledziński, Bronisław Rutkowski) oraz psychologowie uniwersyteccy, jak profesor Stefan Szuman, Międzyszkolny Gabinet Psychologiczny cieszył się dużym uznaniem w całym ówczesnym polskim szkolnictwie muzycznym i korzystali z jego usług zarówno kandydaci do szkół muzycznych wszystkich stopni z PWSM włącznie, jak i uczniowie, ich nauczyciele i rodzice.

Stałymi konsultantami Gabinetu byli również doświadczeni pedagodzy muzycy, między innymi profesorowie Tadeusz Wroński, Jan Ekier i Lech Miklaszewski.

Problemy, z którymi zwracano się do Gabinetu, dotyczyły głównie takich spraw, jak:

- 1) ocena przydatności kandydata do studiów muzycznych w określonej szkole muzycznej czy u określonego pedagoga muzyki,
- 2) diagnoza przyczyn trudności i niepowodzeń w studiach muzycznych na różnych poziomach kształcenia i w różnych specjalnościach muzycznych,
- 3) konflikty ucznia z pedagogiem,
- 4) poradnictwo dla rodziców, którzy nie bardzo wiedzieli, jak postępować z muzycznie uzdolnionym dzieckiem lub byli zainteresowani diagnozą jego uzdolnień,
- 5) decyzje przerwania studiów muzycznych itp.

Psycholog zatrudniony w Gabinetcie obejmował opieką wszystkie warszawskie szkoły muzyczne, uczestniczył w egzaminach wstępnych i końcowych, uczestniczył w radach pedagogicznych, koncertach i audycjach szkolnych, uczestniczył w lekcjach uczniów następujących trudności w nauce, odwiedzał ich w domu, żeby sprawdzić warunki pracy i rozwoju muzycznego poza szkołą; brał udział w podejmowaniu większości poważnych decyzji dotyczących losów muzycznych pacjentów Gabinetu. Psycholog cieszył się zaufaniem zarówno pedagogów muzyki, jak i rodziców, licząc się z jego opinią. Między Gabinetem, szkołami i COPSA była ścisła współpraca, ukierunkowana na pomoc uczniom, ich rodzicom i pedagogom, oraz na optymalizację metod kształcenia muzycznego.

Gabinet istniał przy Państwowej Szkole Muzycznej nr 1 w lokalu przy al. Wyzwolenia 14 (plac Zbawiciela) do czasu utworzenia OZMP (Okręgowego Zespołu Muzyczno-Programowego) i utworzenia przy OZMP Międzyszkolnej Poradni Psy-

chologicznej, która od tego czasu mieściła się w lokalu OZMP przy ul. Szpitalnej, a następnie przy Ciasnej. Również wtedy, dzięki zrozumieniu wagi i znaczenia działalności służby psychologicznej dla szkół muzycznych, ze strony kierownictwa OZMP w osobie Dyrektora Jadwigi Boczarowej, pierwszej Pani Dyrektora PSM nr 1, i w tej fazie swej działalności Gabinet, a właściwie Poradnia Psychologiczna miała zapewnić dobre warunki lokalowe i odpowiednie wyposażenie w sprzęt (magnetofony, pianino, pomieszczenie do badań indywidualnych i grupowych).

Szkoła Muzyczna nr 1 mieszcząca się w okolicach pl. Zbawiciela była pierwszą warszawską szkołą muzyczną, która stworzyła warunki dla rozwoju działalności psychologiczno-konsultacyjnej i poradnianej. Dała początek sieci tego typu poradni, które w latach 60. powstały w kilkunastu miastach na terenie całej Polski i funkcjonowały pod merytorycznym patronatem Sekcji Psychologiczno-Pedagogicznej COPSA (Warszawa, Poznań, Kraków, Katowice, Rzeszów, Lublin, Gdańsk i inne).

Niestety, zmiany społeczno-polityczne i administracyjne, jakie miały miejsce na przełomie lat 60. i 70., doprowadziły do likwidacji sieci i rozproszenia starannie przeszkolonej kadry psychologów i pedagogów muzyki zatrudnionych w tych poradniach.

Warszawska Poradnia Psychologiczna przy OZMP, wywodząca się z pierwszego Międzyszkolnego Gabinetu Psychologicznego Szkolnictwa Artystycznego, kontynuowała swoją działalność pod kierunkiem Kaliny Statkiewicz aż do początku lat 90., tzn. do momentu, gdy nowa fala przemian polityczno-administracyjnych w naszym kraju zlikwidowała również i tę poradnię wraz z jej archiwum zawierającym bezcenne materiały i dokumentację badań uczniów warszawskich szkół muzycznych, starannie gromadzonych przez ponad 30 lat.







Kalina Statkiewicz, jr

ZPP CEA 1/2013

PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO

Moja Matka, mgr Kalina Statkiewicz – Pionierka poradnictwa psychologicznego w polskim szkolnictwie muzycznym¹

Magister Kalina Statkiewicz była pierwszym psychologiem szkolnym w Zespole Szkół Muzycznych im. Karola Szymanowskiego w Warszawie.

Urodziła się 20 lutego 1914 roku w Kole, w rodzinie o tradycjach patriotycznych i niepodległościowych. W tym systemie wartości została wychowana, kiedy to służba dla dobra publicznego nie była czymś słowem. Ojciec, Włodzimierz Drzewiecki, przedwojenny wizytator Kuratorium Oświaty w Warszawie, po studiach matematycznych w Szwajcarii, brat matki – doktor Sławomir Czerwiński – przedwojenny Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (ówczesny Minister Edukacji), drugi brat matki – pułkownik Stefan Czerwiński – żołnierz I Brygady Legionów, zastępca szefa Kancelarii Wojskowej Prezydenta RP, dowódca okręgu lwowskiego AK, odznaczony Złotym i Srebrnym Krzyżem Virtuti Militari – budowali zręby niepodległej Polski, a przed rozbiorem o tę wolną i silną Polskę walczył jej przodek – Franciszek Ksawery Bogusławski – rotmistrz konfederacji barskiej.

Naturalną powinnością Kaliny Statkiewicz w czasie wojny było wstąpienie w szeregi Armii Krajowej, prowadzenie w czasie okupacji tajnego nauczania oraz udział w powstaniu warszawskim, za co została odznaczona Warszawskim Krzyżem Powstańcym. Po upadku powstania zajmowała się rannymi i chorymi w szpitalu Karola i Marii, który ewakuowano z Warszawy w okolice Piotrkowa Trybunalskiego.

Po ukończeniu Państwowego Gimnazjum im. Marii Konopnickiej, a następnie w 1934 roku Pedagogium im. Stefana Konarskiego w Warszawie, Kalina Statkiewicz podjęła w tym samym roku studia wyższe na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego, w zakresie pedagogiki, ze specjalizacją z psychologii. Studia przerwane wybuchem wojny kontynuowała w tajnym nauczaniu, studiując m.in. pod kierunkiem profesora Stefana Baleya. W 1945 roku uzyskała dyplom magistra filozofii.

¹ Artykuł opublikowany z okazji 20. rocznicy śmierci Kaliny Statkiewicz – pioniera wśród praktykujących psychologów w polskim szkolnictwie artystycznym; artykuł jest wspomnieniem córki Pani Kaliny Statkiewicz.



Będąc absolwentką Pedagogium, w latach 1934–1944 pracowała jako nauczycielka w Szkole Powszechnej J. Swierzyńskiej-Słojewskiej w Warszawie, i kontynuowała tę pracę także w czasie wojny w tajnym nauczaniu.

W latach 1945–1946 organizowała kursy pedagogiczne oraz zakładała gimnazjum i liceum ogólnokształcące w Tucholi. W latach 1946–1949 przebywała w Świdnicy wraz z mężem Jerzym Statkiewiczem, inżynierem, dyrektorem miejscowej fabryki, absolwentem Politechniki Warszawskiej, odznaczonym francuskim Krzyżem Wojennym Croix de Guerre za walkę w Wojsku Polskim przy boku Armii Francuskiej, późniejszym profesorem Politechniki Warszawskiej, prodziekanem wydziału łączności (późniejszej elektroniki) i dziekanem wydziału elektroniki. W Świdnicy Kalina Statkiewicz zorganizowała Wstępny Kurs Pedagogiczny oraz założyła Państwowe Liceum Pedagogiczne, którego była dyrektorem. Po urodzeniu trojga dzieci (doczekała się też dwojga wnuków) pracowała jako nauczycielka, początkowo w Świdnicy, później (do 1955 roku) w Państwowej Szkole Ogólnokształcącej im. B. Limanowskiego w Warszawie.

Po kilkuletniej przerwie w pracy zawodowej, poświęconej wychowaniu dzieci oraz spowodowanej kłopotami zdrowotnymi, na przełomie lat 50. i 60. XX wieku, podjęła pracę w Zespole Szkół Muzycznych im. K. Szymanowskiego w Warszawie (w którym uczyły się także jej córki), początkowo jako przewodnicząca komitetu rodzicielskiego, a następnie jako psycholog szkolny – współpracując w tym zakresie z Marią Manturzewską, pracownikiem Sekcji Psychologicznej COPSA, twórcą i kierownikiem Międzyszkolnej Specjalistycznej Poradni Psychologicznej Szkolnictwa Artystycznego.

Po przejściu Marii Manturzewskiej w 1962 roku do Pracowni Psychologicznej PAN, Kalina Statkiewicz przejęła Poradnię i prowadziła ją do końca życia, do 1993 roku, współpracując ściśle z OZMP, z COPSA, z Pracownią Psychometryczną PAN, Centralnym Ośrodkiem Metodyczno-Programowym Poradnictwa Psychologicznego oraz Instytutem Pedagogiki AMFC w Warszawie. W lokalu przy ul. Ciasnej 15 Kalina Statkiewicz tworzyła modelową poradnię psychologiczną, doskonale wyposażoną w metody diagnozy psychologicznej, literaturę przedmiotu, pianino i magnetofony, pozwalające rejestrować zarówno osiągnięcia muzyczne pacjentów, jak i ich wypowiedzi. Poradnia ta służyła nie tylko wszystkim szkołom muzycznym okręgu warszawskiego, ale również psychologom szkolnym z innych regionów Polski. W lokalu OZMP przy ul. Ciasnej nie tylko prowadzone były badania psychologiczne uczniów szkół muzycznych, ale również seminaria szkoleniowe dla psychologów pracujących w szkołach muzycznych w różnych odległych regionach Polski. Seminaria te organizowane były przy ścisłej współpracy Poradni z Instytutem Pedagogiki Muzycznej AMFC.

Magister Kalina Statkiewiczowa współpracowała przez wiele lat z Instytutem Pedagogiki Muzycznej AMFC, publikując także swoje autorskie prace z zakresu psychologii i pedagogiki muzycznej, m.in. w „Zeszytach Naukowych” PWSM. Prowadziła badania testowe studentów PWSM w Warszawie, służące analizie przyczyn trudności i niepowodzeń w studiach muzycznych. Prowadziła także badania testowe kandydatów na studia muzyczne do PWSM, pracowała przy standaryzacji testów zdolności i osiągnięć muzycznych, przy zbieraniu ocen dotyczących poziomu zdol-

ności muzycznych uczniów szkół muzycznych do „Karty Ocen Ucznia”, a także przy zbieraniu materiałów do analizy losów absolwentów PWSM, gromadząc jednocześnie dokumentację talentów muzycznych. Współpracowała z Zakładem Prakseologii PAN przy opracowywaniu wyników badań nad predyktorami powodzenia w studiach muzycznych.

W ramach opracowywania zestawu metod diagnozy psychologicznej dla potrzeb szkolnictwa muzycznego wszystkich stopni, brała udział w badaniach testowych uczniów warszawskich szkół muzycznych I i II stopnia oraz studentów PWSM, których badała testami osobowości, inteligencji, zainteresowań, zdolności i osiągnięć muzycznych. Szczegółowy opis jej działalności poradnianej do 1977 roku zawiera artykuł z tego roku, pod tytułem *Działalność warszawskiej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla szkół muzycznych* opublikowany w „Zeszytach Naukowych” PWSM nr 5, którego przedruk zawarty jest w publikacji autorstwa M. Manturzewskiej, B. Kamińskiej i A.A. Gluska (2010) *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań* wydanej przez CEA w Warszawie i PZSM w Bydgoszczy.

W ciągu 30 lat swojej działalności poradnianej Kalina Statkiewiczowa przyczyniła się w znacznej mierze do wzrostu prestiżu i autorytetu psychologów i znaczenia psychologów w świadomości nauczycieli polskich szkół muzycznych. Wielu współczesnych zawodowych artystów muzyków zawdzięcza jej swoją karierę. Pomogła bowiem wielu uczniom szkół muzycznych, ich rodzicom i nauczycielom, w rozwiązywaniu czasem bardzo trudnych problemów psychologicznych, związanych ze studiami muzycznymi i ważnymi decyzjami życiowymi.

W jej wspomnieniach znalazły się takie oto słowa podsumowujące jej drogę życiową: *Mój wybór zawodu był świadomy i jak życie mi dowiodło – właściwy. Mój stosunek do pracy, a zwłaszcza do uczniów, był zawsze życzliwy i emocjonalny.*

I tak właśnie odbierało ją otoczenie. Cechowały ją wielka kultura, życzliwy stosunek do ludzi, szacunek do każdego człowieka, skromność, miły sposób bycia, łagodność, dbałość o estetykę własnego wyglądu i wyglądu pomieszczenia, w którym pracowała. Do jej pokoju przy ul. Ciasnej wchodziło się z przyjemnością. Czuli się w nim dobrze zarówno uczniowie, jak i ich rodzice i nauczyciele. Pani Kalina potrafiła stworzyć atmosferę przyjaźni, spokoju i życzliwości. Nie wysuwała nigdy swojej osoby na pierwszy plan. Wsłuchiwała się w innych, potrafiła okazać im swoje zainteresowanie i zrozumienie. Swoje obowiązki traktowała z największą rzetelnością i zaangażowaniem, a zadania, których się podjęła, wykonywała z najwyższą sumiennością, powagą i odpowiedzialnością za siebie i innych. Jej postawa i przymioty charakteru zjednały jej szacunek, uznanie i pozwoliły cieszyć się ogromną sympatią ludzi.

Za swą ofiarną pracę została wyróżniona przez Ministra Kultury i Sztuki odznaką „Zasłużony Działacz Kultury”.

Zmarła w Warszawie 16 kwietnia 1993 roku w wieku 79 lat. Pochowana została w grobie rodzinnym na Powązkach.







Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk

Kilka słów refleksji o poradnictwie psychologicznym w szkołach muzycznych z perspektywy XXI wieku

Podjęte w 2008 roku działania w celu objęcia pomocą psychologiczną wszystkich szkół artystycznych Polsce, wynikały z niedostatecznego zrozumienia specyfiki problemów uczniów tych szkół przez psychologów pracujących w poradniach psychologicznych dla szkół ogólnokształcących, profilowanych, ale nie artystycznych. Utworzono więc punkty konsultacyjne specjalistycznej pomocy psychologicznej CEA w Warszawie (Jolanta Kępińska-Welbel), w Bydgoszczy (Anna A. Nogaj) i w Poznaniu (Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk). Do tego czasu – w pewnym zakresie – jedynie uczniowie szkół muzycznych mogli liczyć na specjalistyczną pomoc psychologiczną.

Współpraca psychologów z nauczycielami muzyki rozpoczęła się w 1956 roku, kiedy to powstały, z inicjatywy profesor Marii Manturzewskiej, pierwsze poradnie dla szkół muzycznych w czterech miastach Polski (w Warszawie, Poznaniu, Gdańsku i Krakowie).

W 1972 roku powstała też poradnia w Akademii Muzycznej w Warszawie, a w 1991 – funkcjonująca do dzisiaj – w Akademii Muzycznej w Poznaniu. Poradnie te działały w oparciu o Katedrę Psychologii Muzyki Akademii Muzycznej w Warszawie, która przystosowała do populacji polskiej specjalistyczne metody diagnozy psychologicznej: testy zdolności i osiągnięć muzycznych, testy osobowości, kwestionariusze, prowadziła też prace badawcze w zakresie uwarunkowań edukacji muzycznej i zajmowała się problematyką poradnictwa psychologicznego i opieki psychologicznej nad młodzieżą muzycznie uzdolnioną. Znalazło to wyraz w tematyce organizowanych krajowych sympozjów i konferencji (np. Radziejowice 1983, Mogilany 1984, Radziejowice 1988, 1990) oraz w badaniach pracowników i współpracowników Katedry Psychologii Muzyki IPM AMFC w Warszawie, kierowanej przez Marię Manturzewską. W 1987 roku z inicjatywy Katedry powołano Ogólnopolski Zespół Psychologów współpracujących ze szkolnictwem muzycznym. Na letnim kursie dla psychologów muzyki (Łańcut 1989) żywo dyskutowano na temat modelu pracy psychologa w szkole muzycznej. Była wówczas aktywnie obecna – zmarła przed czterema laty – doc. dr Barbara Roseman – uczestniczka powstania warszawskiego,



wybitna psycholog i lingwistka, emerytowana profesor Uniwersytetu Adama Mickiewicza i organizatorka w latach 60. specjalistycznych poradni wychowawczo-zawodowych w Poznaniu.

Dyskusje podczas licznych zebrań Katedry Psychologii Muzyki oraz potrzeba dokładniejszej orientacji w zapotrzebowaniu na formy pomocy psychologicznej w szkole muzycznej wpłynęły też na podjęcie badań przeprowadzonych w 1990 roku w Poznaniu (Sierszeńska-Leraczyk, 1991).

Uruchomienie przez Centrum Edukacji Artystycznej specjalistycznych punktów pomocy psychologicznej w 2008 roku odbyło się na podstawie sformułowanych przez Jolantę Kępińską-Welbel i Małgorzatę Sierszeńską-Leraczyk podstawowych założeń:

- 1) główny cel: niesienie specjalistycznej pomocy psychologicznej uczniom, rodzicom i nauczycielom szkół artystycznych, wspomaganie rozwoju artystycznego ucznia;
- 2) specjalistyczne punkty konsultacyjne pomocy psychologicznej dla szkół artystycznych służą uczniom, rodzicom i nauczycielom, oraz psychologom szkolnym i psychologom z poradni psychologiczno-pedagogicznych;
- 3) formy pracy konsultantów w punktach: **profilaktyka** – szeroko pojęta edukacja psychologiczna, kierowana zarówno do uczniów, jak i rodziców i nauczycieli uczniów szkół artystycznych (kursy, warsztaty, wykłady, zjazdy, szkoły letnie); **diagnoza** – zarówno indywidualna, jak i diagnoza warunków edukacyjnych; **doradztwo** – indywidualne w punktach konsultacyjnych; **terapia** – głównie terapia rozmową, terapia podtrzymująca, działania terapeutyczne poprzez wpływ na zrozumienie siebie przez uczniów, zrozumienie problemów specyficznych dla rodzaju kształcenia przez rodzica i przez pedagoga;
- 4) planowane było utworzenie specjalistycznego punktu w każdym regionie (w Polsce wyróżniono 14 regionów; nad każdym opiekę sprawuje wizytator Centrum Edukacji Artystycznej¹).

Podstawowe założenia teoretyczne: Poradnictwo psychologiczne ma bogate podstawy teoretyczne i badawcze, bazujące na wiedzy z zakresu psychologii ogólnej, rozwojowej, klinicznej, społecznej, poznawczej i psychologii pracy. Opiera się również na naukach społecznych, pedagogicznych, medycznych. Uwzględnia zachodzące w całym świecie zmiany gospodarcze i kulturowe, co pociąga za sobą konieczność stałego doskonalenia i unowocześniania teorii i praktyki. **Poradnictwo psychologiczne w szkołach artystycznych wymaga ponadto pogłębionej znajomości psychologii muzyki, psychologii sztuki, rozwoju uzdolnień muzycznych i artystycznych oraz specyfiki poszczególnych zawodów artystycznych.** Założenia teoretyczne są więc natury interdyscyplinarnej.

W punktach konsultacyjnych pomocy psychologicznej, które rozpoczęły działalność jesienią 2008 roku, pracowały osoby o kompetencjach psychologicznych i muzycznych. Dla optymalizacji i zwiększenia celowości podejmowanej pracy po-

¹ Aktualnie punkty przekształcono w Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne i powołano odrębnego wizytatora ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego.



stanowiono przeprowadzić pilotażowe badania. Na zebraniach dyrektorów i kadry kierowniczej w regionach: dolnośląskim, wielkopolskim i zachodniopomorskim, poproszono o wskazanie, jakie problemy najczęściej zgłaszane są przez rodziców, uczniów i nauczycieli poszczególnych szkół. Dokonywano również zestawień problematyki zgłaszanej w poszczególnych punktach konsultacyjnych i opracowywano je w formie artykułów i prezentacji.

Dlatego też obecnie praktyka poradniana może odwołać się zarówno do metod i form, jak i informacji o stopniu ich skuteczności. Istotnym atutem specjalistycznego poradnictwa dla szkół artystycznych jest też to, że poszczególne poradnie mają charakter „otwarty” na potrzebujących z całej Polski. Osoby poszukujące konsultacji czy pomocy mogą sobie wybrać miejsce, w którym ta pomoc zostanie im udzielona, oraz konkretnego specjalistę, do którego chcą się zwrócić. Podobnie bowiem jak w edukacji (szczególnie artystycznej), problem osobowego „współgrania” w relacji pomocy psychologicznej odgrywa bardzo ważną rolę. Podkreślanie i pielęgnowanie specyfiki i odrębności poszczególnych poradni i metod w nich stosowanych wydaje się też warunkiem *sine qua non* aby ...*znaleźć sens swojego życia w pomaganiu innym, aby (inni) odkryli sens swojego własnego życia* (V.E. Frankl).

Bibliografia

Sierszeńska-Leraczyk M. (1991), *Pomoc psychologiczna młodzieży uzdolnionej muzycznie – oczekiwania młodzieży Liceum Muzycznego w Poznaniu*; w: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy–zadania–perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina.



Urszula Bissinger-Ćwierz

ZPP CEA 1/2013

PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO / PODSTAWY FORMALNOPRAWNE

Koncepcja organizacji i funkcjonowania Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej (SPPP CEA)

Wprowadzenie

Aktualna koncepcja organizacji i funkcjonowania poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego dla szkół artystycznych jest bezpośrednią kontynuacją ponad pięćdziesięcioletniej tradycji opartej na idei naukowo-badawczej i szkoleniowej z zakresu psychologii muzyki, propagowanej i wdrażanej w latach 50. XX wieku przez profesorów Stefana Śledzińskiego i Stefana Szumana. Aplikacją owej idei w latach 60. był rozwój poradnictwa i diagnostyki psychologicznej dla szkół muzycznych, który dokonywał się pod nadzorem naukowo-merytorycznym prekursora tej dziedziny wiedzy w Polsce, profesor Marii Manturzewskiej, jak również Wojciecha Jankowskiego, Haliny Kotarskiej, Kaliny Statkiewicz i obecnie Barbary Kamińskiej.

Od 2008 do 2011 roku działały przy CEA Punkty Konsultacyjne Poradnictwa Psychologicznego kierowane przez Małgorzatę Sierszeńską-Leraczyk, Jolantę Kępińską-Welbel i Annę A. Nogaj. Koncepcja organizacji Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA opiera się bezpośrednio na doświadczeniach wyniesionych z funkcjonowania owych Punktów.

Ważne w zakresie rozwoju poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego dla szkół artystycznych były działania Zofii Wawrzyńskiej, wizytatora CEA, związane z organizacją ogólnopolskich seminariów dla psychologów i pedagogów szkół muzycznych, jak również aktywność Ewy Stąporek-Pospiech, dyrektora Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy, oraz Anny A. Nogaj, głównych organizatorów ogólnopolskich konferencji psychologicznych szkolnictwa muzycznego w ostatnich latach.

Ze wszech miar istotna wydaje się być również kontynuacja wydawnictw naukowo-dydaktycznych COPSA, PWSM, CEA i PZSM im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy.

Obecnie głównym celem działań Centrum Edukacji Artystycznej jest zapewnienie koordynacji i wprowadzenie stałego monitoringu merytoryczno-organizacyjnego nad poradnictwem psychologiczno-pedagogicznym szkolnictwa artystycznego. Efekty takiego kierunku działań to m.in.:

- 1) ujednolicenie nazwy wszystkich placówek poradnianych, która obecnie brzmi:
Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna
Centrum Edukacji Artystycznej (SPPP CEA);
- 2) opracowanie celów, zadań podstawowych i dodatkowych oraz sposobów ich realizacji w oparciu o dotychczasowe doświadczenia pracy poradnianej w szkołach artystycznych oraz przepisy prawa odnoszące się do pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- 3) rozszerzenie zakresu zadań o problematykę pedagogiczną i dydaktyczną, co skutkuje potrzebą ścisłej współpracy z pedagogami szkolnymi szkół i placówek artystycznych;
- 4) powołanie wizytatora CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego odpowiedzialnego za tworzenie sieci SPPP CEA w Polsce, integrację środowiska psychologów i pedagogów szkolnictwa artystycznego, koordynację oraz organizację ogólnopolskich konferencji, seminariów i warsztatów;
- 5) powołanie w Wydawnictwie CEA specjalistycznego działu w celu edycji *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych* oraz publikacji z zakresu problemów kształcenia artystycznego.

Cel działalności SPPP CEA

Głównym celem działalności Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA jest sprawowanie profesjonalnej opieki nad szeroko rozumianą społecznością szkół muzycznych, plastycznych, baletowych i placówek opiekuńczo-wychowawczych szkolnictwa artystycznego w Polsce oraz upowszechnianie wiedzy o psychologicznych i pedagogicznych aspektach edukacji artystycznej.

Cele owe realizuje się poprzez:

- 1) udzielanie pomocy psychologicznej i pedagogicznej uczniom szkół artystycznych, wychowankom placówek opiekuńczo-wychowawczych szkolnictwa artystycznego oraz nauczycielom, wychowawcom i rodzicom;
- 2) diagnostykę psychologiczno-pedagogiczną środowiska artystycznego;
- 3) integrację środowiska psychologów i pedagogów szkolnych pracujących w szkołach artystycznych i placówkach opiekuńczo-wychowawczych szkolnictwa artystycznego;
- 4) udostępnianie i upowszechnianie wiedzy o psychologicznych i pedagogicznych aspektach edukacji artystycznej wśród uczniów, nauczycieli, wychowawców i rodziców.

Zadania podstawowe SPPP CEA

Do głównych zadań Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA należą:

- 1) wspomaganie uczniów i wychowanków z niespecyficznymi i specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz uczniów szczególnie uzdolnionych, odpowiednio do ich potrzeb rozwojowych;

- 2) pomoc w tworzeniu planów działań wspierających dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- 3) diagnostyka przyczyn niepowodzeń dydaktycznych i problemów wychowawczych;
- 4) prowadzenie indywidualnych lub grupowych zajęć terapeutycznych, m.in. z zakresu: umiejętności interpersonalnych, radzenia sobie z treścią, organizacji czasu nauki i czasu wolnego, zwiększania motywacji do artystycznego kształcenia;
- 5) pomoc nauczycielom, wychowawcom i rodzicom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów oraz wychowanków szkół artystycznych;
- 6) organizowanie spotkań z psychologami i pedagogami pracującymi w szkołach artystycznych danego regionu;
- 7) prowadzenie szkoleń, wykładów lub warsztatów tematycznych dla uczniów, nauczycieli, wychowawców, rodziców, psychologów i pedagogów szkół artystycznych.

Zadania dodatkowe SPPP CEA

Poza głównymi celami, Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne CEA mają dodatkowe zadania, do których należą:

- 1) inicjowanie projektów badawczych z zakresu psychologii i pedagogiki muzyki oraz publikacji psychologiczno-pedagogicznych z zakresu edukacji artystycznej oraz współdziałanie w ich tworzeniu i realizacji;
- 2) organizacja seminariów i konferencji naukowych przy współpracy z innymi Specjalistycznymi Poradniami oraz polskimi ośrodkami akademickimi i uniwersyteckimi;
- 3) uczestnictwo w polskich i międzynarodowych seminariach oraz konferencjach naukowych poświęconych psychologiczno-pedagogicznej problematyce edukacji artystycznej.

Formy realizacji zadań SPPP CEA

1. Działalność poradniana:
 - a) konsultacje,
 - b) diagnozowanie,
 - c) opiniowanie,
 - d) pomoc terapeutyczna.
2. Działalność informacyjno-szkoleniowa:
 - a) rady szkoleniowe i warsztaty w poszczególnych regionach CEA,
 - b) ogólnopolskie warsztaty, konferencje i seminaria.
3. Działalność publikacyjno-badawcza:
 - a) artykuły, doniesienia badawcze, monografie,
 - b) projekty badawcze regionalne i ogólnopolskie.

Pożądane kwalifikacje kandydatów na prowadzących SPPP CEA

Kandydaci, którzy chcieliby prowadzić Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne CEA, powinni spełniać następujące warunki:

- 1) ukończone pięcioletnie studia magisterskie z zakresu psychologii;
- 2) aktualne zatrudnienie na minimum ½ etatu w szkole artystycznej lub bursie szkolnictwa artystycznego na stanowisku psychologa;
- 3) minimum dwuletni staż pracy w szkolnictwie artystycznym na stanowisku psychologa szkolnego;
- 4) dodatkowe wykształcenie specjalistyczne:
 - a) naukowe (tytuł doktora nauk),
 - b) artystyczne (od poziomu podstawowego do wyższego),
 - c) terapeutyczne i trenerskie (rekomendacje PTP-u i innych organizacji pozarządowych);
- 5) przynależność do ogólnopolskich towarzystw psychologicznych i pedagogicznych;
- 6) aktywność szkoleniowa oraz publikacyjno-badawcza;
- 7) kompetencje interpersonalne i umiejętność współpracy z grupą.

Podstawowe dane i dokumentacja SPPP CEA

Aby móc prowadzić Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA, należy przedstawić następujące dane i dokumentację:

- 1) imię i nazwisko psychologa prowadzącego poradnię;
- 2) adres siedziby, telefon, dni i godziny dyżurów;
- 3) warunki lokalowe, wyposażenie w sprzęt oraz wyposażenie w narzędzia diagnostyczne;
- 4) listę psychologów/pedagogów szkolnych pracujących w szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych szkolnictwa artystycznego w regionie;
- 5) liczbę szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych szkolnictwa artystycznego w regionie;
- 6) plan działalności na dany rok szkolny – termin składania: październik danego roku;
- 7) miesięczne sprawozdania z działalności na standardowym formularzu.

Zakres zadań wizytatora CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego

Do zadań wizytatora CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego należą:

- 1) tworzenie sieci Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA w Polsce oraz koordynowanie współpracy między poradniami;
- 2) stały monitoring merytoryczno-organizacyjny nad SPPP CEA:
 - a) ocena warunków lokalowych i wyposażenia,
 - b) pomoc w opracowaniu zakresu zadań poszczególnych poradni,
 - c) pomoc przy wyposażaniu poradni w testy diagnostyczne,

- d) organizowanie spotkań z psychologami prowadzącymi SPPP CEA,
 - e) udział w spotkaniach integracyjnych w poszczególnych SPPP CEA z psychologami i pedagogami szkolnymi zatrudnionymi w szkołach artystycznych danego regionu,
 - f) spotkania z wizytatorami, dyrektorami, nauczycielami i wychowawcami burs i internatów szkolnictwa artystycznego danego regionu, w celu ustalenia zasad współpracy oraz zebrania informacji na temat potrzeb i oczekiwań w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- 3) opiniowanie psychologów – kandydatów na prowadzących SPPP CEA;
 - 4) analizowanie comiesięcznych sprawozdań z działalności poszczególnych SPPP CEA:
 - a) opracowanie formularza sprawozdania,
 - b) sporządzanie raportów dla dyrektora CEA;
 - 5) redagowanie zakładki *Poradnictwo Psychologiczno-Pedagogiczne* na stronie internetowej CEA;
 - 6) przygotowywanie danych do sprawozdań CEA w zakresie realizacji przez szkolnictwo artystyczne aktów legislacyjnych obowiązujących w naszym kraju;
 - 7) współpraca z gronem naukowców i praktyków-ekspertów z dziedziny kształcenia artystycznego reprezentujących wyższe uczelnie oraz szkoły i placówki artystyczne;
 - 8) organizacja i koordynacja ogólnopolskich konferencji, seminariów i warsztatów o tematyce związanej z psychologicznymi i pedagogicznymi problemami szkół artystycznych – muzycznych, plastycznych, baletowych, oraz placówek opiekuńczo-wychowawczych szkolnictwa artystycznego;
 - 9) organizacja i koordynacja ogólnopolskich projektów badawczych;
 - 10) współpraca z polskimi i zagranicznymi organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz edukacji artystycznej, psychologii i pedagogiki, m.in. z Polskim Towarzystwem Psychologicznym, Polskim Towarzystwem Pedagogicznym, International Society for Music Education (ISME), European Association for Music in Schools (EAS), Society for Education, Music and Psychology Research (SEMPRE);
 - 11) udział w polskich i zagranicznych konferencjach dotyczących edukacji artystycznej.

Perspektywiczny plan rozwoju poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w Polsce

1. Utworzenie sieci Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA, których liczebność zależeć będzie od liczby: regionów, szkół, placówek opiekuńczo-wychowawczych i zatrudnionych psychologów/pedagogów szkolnych oraz potrzeb w tym zakresie. W roku szkolnym 2011/2012 działały dwie SPPP CEA z siedzibą w Lublinie i Bydgoszczy. W roku 2012/2013 powołano SPPP CEA w Zduńskiej Woli oraz w Poznaniu. W roku szkolnym 2013/2014 powołano SPPP CEA w Warszawie, a swoją działalność kontynuują SPPP CEA w Bydgoszczy, Lublinie i Zduńskiej Woli.

2. Podnoszenie jakości sprawowanej przez psychologów i pedagogów szkolnych opieki nad uczniami szkół artystycznych, wychowankami burs i internatów, nauczycielami i rodzicami, poprzez stały monitoring organizacyjno-merytoryczny, wzajemną kooperację, uczestnictwo w formach samokształceniowych i zdobywanie dodatkowych kwalifikacji.
3. Dokonanie diagnozy warunków pracy psychologów i pedagogów szkolnych szkolnictwa artystycznego, w tym specyfiki ich pracy, potrzeb i oczekiwań, poczucia satysfakcji zawodowej, warunków lokalowych, wyposażenia gabinetów w testy diagnostyczne i in.
4. Opracowanie Standardów Pracy Psychologa i Pedagoga Szkolnego Szkolnictwa Artystycznego.
5. Organizacja przez poszczególne SPPP CEA tematycznych rad szkoleniowych i warsztatów z zakresu psychologicznych i pedagogicznych podstaw wychowania i kształcenia artystycznego. W planie działalności każdej poradni zawarta jest stała oferta owych tematycznych warsztatów.
6. Organizacja ogólnopolskich warsztatów, seminariów i konferencji dla psychologów, pedagogów szkolnych, nauczycieli, dyrektorów, wizytatorów w porozumieniu i współpracy z wizytatorem CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego oraz psychologami prowadzącymi SPPP w regionach CEA. W roku szkolnym 2011/2012 zorganizowano w Lublinie dwa Ogólnopolskie Warsztaty dla Psychologów i Pedagogów Szkolnych Szkolnictwa Artystycznego oraz Letnią Szkołę Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego w Bydgoszczy. W roku szkolnym 2012/2013 zorganizowano IV Ogólnopolską Konferencję Psychologiczną Szkolnictwa Artystycznego w Bydgoszczy. Aktualnie, w roku szkolnym 2013/2014 realizowany jest projekt szkoleniowo-badawczy z zakresu profilaktyki uzależnień i przeciwdziałania przemocy w szkolnictwie artystycznym, który zawiera w sobie trzy odrębne moduły:
 - a) moduł pierwszy – ogólnopolskie warsztaty psychologów i pedagogów szkolnych *Jak skutecznie prowadzić zajęcia z profilaktyki uzależnień i przeciwdziałania przemocy w szkolnictwie artystycznym?*
 - b) moduł drugi – ogólnopolskie badania ankietowe młodzieży szkół artystycznych pt. *Diagnoza poziomu zagrożenia uzależnieniami i przemocą w szkolnictwie artystycznym;*
 - c) moduł trzeci – ogólnopolska konferencja psychologiczno-pedagogiczna szkolnictwa artystycznego pt. *Wychowawcza i profilaktyczna funkcja szkoły artystycznej.*
7. Organizacja ogólnopolskiego projektu badawczego *Szkoła artystyczna w kształceniu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych* (projekt zaplanowano na lata 2012–2016).
8. Uczestnictwo w konferencjach naukowych polskich i zagranicznych – reprezentowanie Centrum Edukacji Artystycznej oraz środowiska polskich szkół artystycznych.
9. Opracowywanie artykułów do wydawnictwa psychologiczno-pedagogicznego CEA.



10. Współpraca z wyższymi uczelniami w zakresie dostępności do specjalistycznych testów diagnostycznych i prac naukowych poświęconych różnym wymiarom kształcenia artystycznego.

Dotychczasowa aktywność Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA odbierana jest przez środowisko szkół artystycznych bardzo pozytywnie. Pozostaje więc mieć nadzieję, że kolejne działania, zarówno te regionalne, jak i ogólnopolskie, także przyczynią się do podniesienia jakości opieki psychologiczno-pedagogicznej w szkołach oraz bezpieczeństwa psychicznego wszystkich członków społeczności szkół muzycznych, plastycznych i baletowych oraz internatów i burs szkolnictwa artystycznego.



Urszula Bissinger-Ćwierz

ZPP CEA 1/2013

PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO / PODSTAWY FORMALNOPRAWNE

Wdrażanie w szkolnictwie artystycznym Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach¹

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2010 r. nr 228, poz. 1487) obowiązuje we wszystkich typach szkół artystycznych i placówek, tj. w szkołach muzycznych z pionem ogólnokształcącym i bez pionu ogólnokształcącego, w szkołach plastycznych, w szkołach baletowych oraz placówkach zapewniających opiekę i wychowanie uczniom szkół artystycznych (bursy i internaty szkolnictwa artystycznego). Właściwie udzielana pomoc psychologiczno-pedagogiczna uczniom szkół artystycznych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma na celu wsparcie owych uczniów i zapobieżenie kulturowo-społecznej izolacji rodzin i dzieci o różnego rodzaju potrzebach. Odsetek dzieci i młodzieży obecnie objętych taką pomocą wynosi ponad 12%, ale faktyczna liczba uczniów, którym pomoc powinna być udzielona, jest z pewnością znacznie większa (Hall, 2010).

Kto ma być objęty pomocą?

Uczniowie posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego w sytuacji:

- 1) niepełnosprawności – uczniowie niesłyszący, słabosłyszący, niewidzący, słabowidzący, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi (Suckiel, 2010);

¹ Artykuł powstał przed wejściem w życie aktualnie obowiązującego *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Zmiany, jakie wprowadzono w tym *Rozporządzeniu* omówiono w kolejnym artykule Zeszytów.

- 2) niedostosowania społecznego – uczniowie, których zaburzone zachowanie przejawia się w postaci trudności w dostosowaniu się do uznanych norm społecznych, zadań życiowych, zaburzonej równowadze poznawczo-uczuciowej, wadliwie zintegrowanych postawach społecznych, nieprzestrzeganiu zasad moralnych, negatywnych lub nieadekwatnych reakcjach na zakazy i nakazy zawarte w przypisanych im rolach społecznych (Molenda, Mirosław, 2002);
- 3) zagrożenia niedostosowaniem społecznym – uczniowie wychowujący się w warunkach niekorzystnych dla rozwoju psychospołecznego, na których negatywny wpływ wywiera środowisko rodzinne bądź grupa rówieśnicza (Molenda, Mirosław, 2002); współcześnie dużym problemem są zagrożenia związane z cyberprzemocą lub uzależnieniem od komputera.

Uczniowie z innymi orzeczeniami, opiniami i zdiagnozowani w szkole jako wymagający pomocy psychologiczno-pedagogicznej:

- 4) szczególnie uzdolnieni – uczniowie posiadający zdolności kierunkowe (uzdolnienia specjalne, talent), czyli takie właściwości, które pozwalają na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie aktywności artystycznej czy akademickiej; cechą charakterystyczną owych uczniów jest wczesne, spontaniczne pojawianie się zdolności, ich kierunkowość oraz wysoki poziom wykonywanych działań i realizacji; z drugiej strony uczniowie szczególnie zdolni charakteryzują się podwyższoną wrażliwością emocjonalną oraz zauważalnym brakiem równowagi emocjonalnej i społecznej (Limont, 2005);
- 5) ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – uczniowie w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu treści nauczania, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania percepcyjno-motorycznego i poznawczego, nieuwarunkowane schorzeniami neurologicznymi²; w grupie tej znajdują się uczniowie ze specyficznymi trudnościami w opanowaniu: czytania i pisania (dysleksja), poprawnej pisowni (dysortografia), kształtnego pisma (dysgrafia), liczenia i arytmetyki (dyskalkulia) (Bogdanowicz, Borkowska, 2010), słuchania i tworzenia muzycznego (amuzja) (Wrzałka, 2012); ta ostatnia specyficzna trudność występująca w kształceniu muzycznym, niespowodowana problemami ze słuchem, charakteryzuje się utratą częściową lub całkowitą zdolności muzycznych, czyli rozumienia i odbioru muzyki, jej tworzenia i wykonywania, zdolności do czytania czy zapisywania nut, słyszenia interwałów, zapamiętywania tekstów muzycznych, rozróżniania rytmu i in. (Wrzałka, 2012);
- 6) z zaburzeniami komunikacji językowej – uczniowie z opóźnionym rozwojem mowy, z zaburzeniami w realizowaniu głosek (dyslalia), z jąkaniem, z utratą zdolności mówienia i/lub rozumienia mowy (afazja) i in.;
- 7) z chorobami przewlekłymi – uczniowie z trwałymi zaburzeniami, spowodowanymi przez nieodwracalne zmiany patologiczne, wymagające specjalistycznego

² Rozporządzenia MEN z dnia 17 listopada 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (§1 a).

postępowania rehabilitacyjnego i długotrwałego leczenia, obserwacji i opieki; do najczęściej występujących u dzieci chorób przewlekłych zalicza się: choroby układu nerwowego (w tym padaczka, choroby psychiczne, ADHD, anoreksja, bulimia), choroby wewnętrzne (w tym cukrzyca), choroby reumatyczne, układu krążenia, moczowego, oddechowego, kostno-stawowego, wady genetyczne, nowotwory i in. (Gąstoł, 2010);

- 8) w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej – uczniowie w życiowym momencie zwrotnym, w stanie, który cechuje się dużym napięciem emocjonalnym, uczuciem przerażenia, obawą przed utratą kontroli, poczuciem bezradności oraz różnymi formami dezorganizacji zachowania i objawami somatycznymi (Strelau, 2003); sytuacja traumatyczna spowodowana jest gwałtownym urazem psychicznym lub fizycznym, pod wpływem którego uczeń przejawia mniej lub bardziej trwałe objawy zaburzeń psychicznych, czyli tzw. syndrom pourazowy charakteryzujący się wzmożoną drażliwością, zmęczeniem, astenią, amnezją, regresem i in. (Sillamy, 1994);
- 9) z niepowodzeniami edukacyjnymi – uczeń z dużą rozbieżnością między oczekiwaniami i wymaganiami szkoły a jego faktycznymi osiągnięciami w nauce, charakteryzujący się negatywnym stosunkiem do nauczycieli i systemu szkolnego; w ostatnich latach odnotowuje się syndrom nieadekwatnych osiągnięć (SNO), charakteryzujący się występowaniem zaniżonych osiągnięć szkolnych u uczniów o potencjalnie wysokim poziomie zdolności (Gluska, Matusiak, 2011);
- 10) z trudnościami adaptacyjnymi – uczniowie z problemami dostosowania się do wymagań danego kręgu kulturowego, często związanymi ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (Gluska, Matusiak, 2011).

Kto udziela pomocy psychologiczno-pedagogicznej?

Pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielają wszystkie osoby, które prowadzą zajęcia z danym uczniem, czyli nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści: psycholodzy i pedagodzy szkolni. Najważniejszą grupę pomocową stanowią jednak nauczyciele, z racji regularnego, częstego i bliskiego kontaktu z uczniem, a zatem możliwość wsparcia ucznia poprzez korektę metod i sposobów nauczania wydaje się tu być największa. W szkołach artystycznych są to nauczyciele zarówno przedmiotów ogólnokształcących, jak i – a może przede wszystkim – artystycznych, czyli muzycznych (instrumentaliści, wokaliści, nauczyciele rytmiki, teoretycy muzyki i in.), plastycznych (nauczyciele malarstwa, rysunku, rzeźby, snycerstwa, fotografii i in.), baletowych (nauczyciele tańca, rytmiki, interpretacji muzyczno-ruchowych, umuzykalnienia i in.).

Druga grupa to wychowawcy zarówno klas szkolnych, jak i wychowawcy burs i internatów, którzy poprzez towarzyszenie uczniom i wychowankom w czasie pozaszkolnym mają również niepowtarzalną szansę na oddziaływania pomocowe. Trzecią grupę stanowią specjaliści, czyli psycholodzy i pedagodzy szkolni, z racji specyfiki swojego wykształcenia udzielający specjalistycznej pomocy zarówno zespołom

nauczycieli, jak i indywidualnym nauczycielom, uczniom i ich rodzicom. Rola doradcy i koordynatora zespołu jest dla specjalisty szkolnego jak najbardziej uzasadniona. Nie ma natomiast żadnego uzasadnienia pozostawianie całości spraw związanych z wdrażaniem rozporządzenia w danej szkole tylko psychologowi czy pedagogowi szkolnemu. Rozporządzenie wyraźnie wskazuje, iż to dyrektor ma obowiązek zorganizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną w szkole, natomiast nauczyciele zobowiązani są aktywnie uczestniczyć w udzielaniu pomocy, bowiem są to osoby bezpośrednio dziecko uczące i wychowujące.

Udzielanie pomocy odbywa się w ścisłej współpracy z: rodzicami uczniów, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, Specjalistycznymi Poradniami Psychologiczno-Pedagogicznymi CEA, placówkami doskonalenia nauczycieli, w tym z CENSA, szkołami ogólnokształcącymi (w przypadku uczniów szkół muzycznych bez pionu ogólnokształcącego), bursami i internatami szkolnictwa artystycznego, organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

Kto organizuje pomoc?

Pomoc psychologiczno-pedagogiczną organizuje dyrektor szkoły artystycznej oraz placówki (bursy i internatu szkolnictwa artystycznego). We wszystkich typach szkół artystycznych dyrektorzy niezwłocznie po otrzymaniu informacji o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną tworzą zespół, którego zadaniem jest planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Natomiast nie powołuje się zespołu w bursach i internatach (§19 ust. 1, 2).

Organizacja pomocy przebiega według następujących etapów:

1. **Diagnoza pedagogiczna:** rozpoznawanie potrzeb i możliwości ucznia, jego mocnych stron i deficytów.
2. **Inicjowanie pomocy:**
 - a) na podstawie orzeczeń publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych, a także na podstawie diagnozy psychologicznej i/lub pedagogicznej dokonanej w szkole;
 - b) dyrektor niezwłocznie powołuje zespół w odpowiednim składzie: nauczyciele uczący ucznia, wychowawcy klas lub grup wychowawczych, psycholog i/lub pedagog szkolny, rodzice lub prawni opiekunowie ucznia oraz na wniosek rodzica – przedstawiciel poradni psychologiczno-pedagogicznej i/lub przedstawiciel SPPP CEA w regionie, lekarze i inni specjaliści;
 - c) dyrektor wyznacza osobę koordynującą pracę zespołu: może to być nauczyciel przedmiotu artystycznego ucznia, wychowawca klasy, psycholog, pedagog szkolny; jeden koordynator może koordynować pracę kilku zespołów.
3. **Planowanie i koordynowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez zespół:**
 - a) spotkania zespołu zwołuje w miarę potrzeb osoba koordynująca pracę zespołu. Wydaje się jednak koniecznym organizowanie przynajmniej dwóch

spotkań w ciągu roku szkolnego: w celu ustalenia Planu Działań Wspierających oraz oceny efektywności udzielonej pomocy;

- b) tworzenie i prowadzenie przez zespół następującej dokumentacji: Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU)³, Plan Działań Wspierających (PDW) lub Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET).

4. Udzielanie pomocy:

- a) nauczyciele podczas obowiązkowych, dodatkowych i nadobowiązkowych zajęć;
- b) specjaliści zgodnie ze swoimi zadaniami i kompetencjami.

5. Ocena efektywności udzielanej pomocy przez zespół:

- a) po zakończeniu okresu udzielania konkretnej formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej zespół dokonuje oceny skuteczności i efektywności danej formy pomocy;
- b) raz w roku – przed opracowaniem arkusza organizacji szkoły – zespół powinien dokonać całościowej analizy pomocy udzielonej uczniowi w danym roku szkolnym.

Jak wygląda procedura udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej?

Rozpoznawanie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) ucznia w szkołach artystycznych przeprowadzane jest przez zespół, złożony odpowiednio z nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z dzieckiem (patrz pkt. 2, 3). Wiąże się to z systematycznym zbieraniem informacji, obserwacją, rozpoznawaniem warunków, przebiegu i wyników uczenia się. Ta diagnoza edukacyjna ma na celu określenie przyczyn niepowodzeń szkolnych ucznia, rozpoznanie ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, a także określenie uzdolnień, predyspozycji i mocnych stron ucznia. Na podstawie przeprowadzonego rozpoznania zespół opracowuje odpowiednią dla ucznia ofertę edukacyjno-terapeutyczną lub edukacyjną.

W przypadku posiadania przez ucznia orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnię specjalistyczną, zespół opracowuje Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET). W przypadku posiadania orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania wydanego przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną lub opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej dotyczącej na przykład dysleksji, lub na podstawie rozpoznania pedagogicznego dokonanego na poziomie szkoły

³ Aktualnie obowiązujące *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, różni się od poprzedniego m.in. modyfikacją procedury udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom bez orzeczeń, a tym samym likwidacją KIPU i PDW. Natomiast formy i metody pomocy pozostały takie same, podobnie jak procedura udzielania pomocy uczniom z orzeczeniami (IPET). Wprowadzone zmiany omówiono w kolejnym artykule.

o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, zespół zakłada i prowadzi Kartę Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU). KIPU jest podstawą do opracowania Planu Działań Wspierających (PDW), który może być opracowany dla każdego ucznia indywidualnie lub dla grupy uczniów o jednorodnym lub zbliżonym rozpoznaniu. IPET i PDW realizowane są na zajęciach obowiązkowych, dodatkowych i nadobowiązkowych zgodnie z prawem oświatowym (Trochimiak, 2010).

Co zawiera Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia?

Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia zawiera:

- 1) imię i nazwisko ucznia;
- 2) nazwę szkoły, oznaczenie klasy, do której uczeń uczęszcza; w przypadku uczniów szkół muzycznych przedmiot główny – instrument;
- 3) informacje dotyczące orzeczenia/opinii/diagnozy pedagogicznej dokonanej w szkole;
- 4) zakres, w jakim uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej; zakres może obejmować funkcjonowanie ucznia w następujących obszarach:
 - a) fizycznym (wzrok, słuch, motoryka mała lub duża, wady postawy, wady aparatu wykonawczego u uczniów szkół muzycznych i in.);
 - b) poznawczym (inteligencja, spostrzegawczość, procesy analizy/syntezy, pamięć, uwaga i in.);
 - c) emocjonalnym (zrównoważenie emocjonalne, nadwrażliwość, lęklivość, radzenie sobie z tremą, inteligencja emocjonalna i in.);
 - d) osobowościowym (ekstrawersja/introwersja, temperament, neurotyczność, samoocena, hierarchia potrzeb i in.);
 - e) społecznym (relacje z dorosłymi i w grupie rówieśniczej, komunikacja interpersonalna, przestrzeganie norm społecznych i in.);
 - f) umiejętności szkolnych (poziom osiągnięć z przedmiotów ogólnokształcących i artystycznych, motywacja do nauki, wytrwałość, zaangażowanie).

W opisie funkcjonowania ucznia należałoby uwzględnić informacje zgromadzone przez członków zespołu w wyniku własnych obserwacji, analizy orzeczenia lub opinii, a także innych dokumentów udostępnionych przez rodziców, rozmów z członkami rodziny, ankiet, analizy osiągnięć szkolnych ucznia i in. Zapisy w Karcie powinny mieć charakter syntetycznej wiedzy o uczniu, a zatem należy unikać przepisywania orzeczenia czy opinii, spisywania przebiegu rozmów czy przepisywania wyników ankiet. Zespół spotyka się po to, by przeanalizować zebrane dane i opisać w dokumencie najważniejsze aspekty funkcjonowania ucznia (Leśniewska i in., 2011).

Zalecane formy, sposoby i okresy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Wymienione w rozporządzeniu formy pomocy, które można stosować w szkole artystycznej, to: klasy terapeutyczne, zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne,

socjoterapeutyczne, terapeutyczne, zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia oraz porady i konsultacje. Wszystkie formy zajęć wchodzących w zakres pomocy psychologiczno-pedagogicznej obowiązują w szkołach artystycznych z pionem ogólnokształcącym. Uzasadnione obawy budzi jedynie opcja zakładania klas terapeutycznych w szkołach artystycznych, ze względu na zwykle niewystarczającą liczbę uczniów charakteryzujących się jednorodnymi lub sprzężonymi zaburzeniami.

Odrębnym zagadnieniem są natomiast szkoły muzyczne bez pionu ogólnokształcącego, stanowiące dla uczniów szkołę dodatkową. Uczniowie i wychowankowie owych szkół są już objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną w swojej macierzystej szkole ogólnokształcącej. Jak zatem organizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną, aby nie duplikować form owej pomocy? Jednym z możliwych rozwiązań jest zachęcenie zespołu szkoły muzycznej do współpracy z zespołem szkoły ogólnokształcącej oraz zaproponowanie uczniowi form pomocy specyficznych dla szkolnictwa artystycznego, a nierealizowanych w szkole ogólnokształcącej. Wymienić tu należy w szczególności: zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze z zakresu teoretycznych przedmiotów muzycznych, zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia socjoterapeutyczne, terapeutyczne oraz porady i konsultacje. Wydaje się, iż to właśnie te formy pomocy są specyficzne dla szkół muzycznych bez pionu ogólnokształcącego.

Sposoby udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej mogą być różne, gdyż wynikają one z wiedzy merytorycznej i specyfiki prowadzonych przez nauczycieli zajęć. Dlatego ustawodawca nie ujął sposobów udzielania pomocy w treść aktu prawnego, aby nie ograniczać szerokich możliwości ich zastosowania. Jest to zatem otwarte pole do opracowań ujmujących specyfikę szkolnictwa muzycznego, plastycznego i baletowego. Bardzo ważne jest, aby wykorzystywać codzienne sytuacje szkolne – lekcje grupowe zarówno ogólnokształcące, jak i artystyczne (np. lekcja tańca klasycznego, audycje muzyczne, lekcja malarstwa, rzeźby i in.) i lekcje indywidualne (np. lekcja gry na instrumencie muzycznym) do wspierania rozwoju uczniów, kształtowania akceptowanych postaw, zapobiegania zagrożeniom, korekcji dezadaptacyjnych zachowań.

Sposobem udzielania pomocy uczniowi z dysleksją w klasie instrumentalnej szkoły muzycznej (Bissinger-Ćwierz, 2011) mogą być następujące metody nauczania czy dostosowania:

- a) **dostosowanie warunków zewnętrznych** – jeśli jest taka konieczność z powodu zbyt dużej tremy ucznia – przeprowadzanie egzaminu w sali ćwiczeniowej, w obecności nauczyciela, kierownika sekcji, dyrektora i specjalisty (psychologa, pedagoga szkolnego); w przypadku problemu w czytaniu nut, wywieszanie w sali plakatów i rysunków z pięciolinią, nazwami nut, kluczami, znakami notacji muzycznej i in.;
- b) **wsparcie psychiczne ucznia przez nauczyciela** – budowanie przez nauczyciela dobrego klimatu na lekcji; kształtowanie bliskiego kontaktu i poczucia bezpieczeństwa ucznia; stwarzanie sytuacji doświadczania przez ucznia sukcesu (koncerty rodzinne, koleżeńskie); kreowanie okoliczności wyzwalających w uczniu pozytywne emocje, zaciekawienie, radość muzykowania; docenianie wysiłku i zaangażowania dziecka, akcentowanie nawet najmniejszych osiągnięć; nagradzanie pochwałą, uśmiechem, uznaniem, pozytywną informacją zwrotną;

- c) **indywidualizacja nauczania** – unikanie porównań z innymi uczniami; przy omawianiu poziomu wykonawstwa muzycznego wskazywanie mocnych stron, z jednoczesnym wsparciem w pokonywaniu istniejących trudności; formułowanie jasnych i jednoznacznych poleceń; wsłuchiwanie się w racje ucznia; stosowanie różnorodnych metod nauczania (podejście holistyczne); stosowanie różnego rodzaju pomocy, na przykład w nutach zarówno uczeń, jak i nauczyciel umieszczają rozmaite wyróżniki: wytłuszczenia, podkreślenia, zaznaczenia, kolorowania; nuty można odbić powiększoną czcionką i nanosić na nie wspólnie ustalone symbole; podczas czytania tekstu uczeń może wspomagać się przezroczystą, kolorową liniijką (Mańkowska, Rożyńska, 2010);
- d) **ćwiczenie techniki gry (gamy i pasaże)** – granie gam z mniejszą liczbą znaków przykluczowych, zmniejszenie liczby oktaw, dostosowanie tempa do możliwości ucznia, stosowanie różnych kombinacji rytmiczno-dynamiczno-artykulacyjnych przy wykonywaniu gam;
- e) **dobór repertuaru** – ramowy program nauczania w klasie instrumentalnej powinien być dostosowany do możliwości percepcyjnych i wykonawczych dziecka z trudnościami w uczeniu się; utwory mają zaciekawiać, wzbudzać radość i przyjemność grania, dlatego uczeń powinien mieć możliwość wyboru konkretnego utworu z kilku innych zaprezentowanych przez nauczyciela; utwory powinny być zróżnicowane pod względem rytmicznym, dynamicznym, agogicznym, ukazujące wielość barw i stylów muzycznych;
- f) **praca nad utworem** – wyznaczenie etapów i zadań w pracy nad utworem, zapisanie planu ich realizacji z konkretnymi terminami w zeszyte do lekcji instrumentu; ewaluacja planu jest doskonałą okazją do samooceny i wyciągnięcia wniosków na przyszłość;
- g) **kształtowanie odporności na tremę** – wizualizacja, trening relokacji uwagi oraz stopniowej ekspozycji na bodźce lękowe i in.; szczególna dbałość o komfort fizyczny (odpowiednio długi sen, prawidłowe odżywianie, dzień wolny od zajęć w szkole ogólnokształcącej, ćwiczenia rozluźniające i oddechowe, odpowiedni strój) i psychiczny (przeprowadzenie „próby generalnej”, akcentowanie wszystkich sukcesów i osiągnięć ucznia, podkreślanie jego mocnych stron, utrzymywanie dobrej atmosfery wśród oczekujących na występ/egzamin).

Okres udzielania pomocy będzie zależny od zdiagnozowanych potrzeb ucznia, w tym również od jego potencjału. Zespół rekomenduje działania wspierające uczniów, wykorzystując przy tym swoją najlepszą wiedzę o dziecku.

1. Ustalone przez dyrektora formy, sposoby i okresy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane

Ostatecznie to dyrektor, uwzględniając możliwości szkoły, ustala formy, sposoby i okresy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane. Zajęcia rozwija-

jące uzdolnienia i zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze trwają 45 minut, a zajęcia specjalistyczne – 60 minut (§13 ust. 1)⁴.

2. Ocena efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi

Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej związane jest z określoną przestrzenią czasową, po upływie której należy dokonać podsumowania i oceny jej skuteczności i efektywności. Sposób prowadzenia ewaluacji powinien zostać zaplanowany już na początku pracy zespołu. Możemy posłużyć się własnymi narzędziami ewaluacyjnymi w postaci formularza do wypełnienia czy też zestawu pytań, na które będziemy chcieli sobie odpowiedzieć. Byłaby to integralna część dokumentu. Istotnymi informacjami zbieranymi podczas ewaluacji są spostrzeżenia wszystkich nauczycieli uczących dziecko, dotyczące konkretnych wymiarów funkcjonowania ucznia.

3. Terminy spotkań zespołu

Ważne jest, aby praca zespołu odbywała się w sposób zaplanowany. Warto, aby członkowie zespołu rozważyli, ile czasu potrzebują na wykonanie konkretnych czynności, jak na przykład: przeprowadzenie obserwacji, rozmowy z rodzicami, zapoznanie się z dokumentacją dziecka.

Co zawiera Plan Działań Wspierających⁵?

PDW jest planem opracowanym na podstawie ustaleń zawartych w KIPU, przy czym każdy uczeń wymagający pomocy ma opracowane własne KIPU, natomiast PDW może być indywidualny bądź stworzony dla grupy uczniów, u których stwierdzono jednorodne potrzeby i możliwości.

1. Cele do osiągnięcia w pracy z uczniem w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Rozporządzenie obliguje do zapisania celów, które odnoszą się do zakresu, w którym uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jednocześnie nie wskazując, jak szczegółowo mają być owe cele sformułowane. Warto podkreślić w tym miejscu, że dobrze opisany cel winien spełniać pięć warunków, które w literaturze określa się skrótem SMART (Leśniewska i in., 2011). A zatem cel powinien być:

- skonkretyzowany – określa, co chcemy osiągnąć, a czego uniknąć,
- mierzalny – daje się zmierzyć przy pomocy wskaźników,
- akceptowalny – przez osoby zaangażowane w jego realizację,
- realny – do wykonania posiadamy wystarczające zasoby,
- terminowy – ma określony termin realizacji.

⁴ W aktualnie obowiązującym rozporządzeniu o pomocy psychologiczno-pedagogicznej doprecyzowany został przepis dotyczący zajęć specjalistycznych, które mogą trwać krócej niż 60 minut, przy czym należy zachować ustalony dla ucznia łączny tygodniowy czas tych zajęć.

⁵ Choć w aktualnie obowiązującym rozporządzeniu o pomocy psychologiczno-pedagogicznej zniesiono opracowanie Planu Działań Wspierających, zakres zadań i form pomocy psychologiczno-pedagogicznej pozostał aktualny.

2. Działania realizowane z uczniem w ramach poszczególnych zalecanych form i sposobów udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Działania powinny być, po pierwsze, powiązane z celami, a po drugie, powinny uwzględniać przyczyny trudności dziecka. Albowiem analiza przyczyn daje nam szansę na znalezienie adekwatnego rozwiązania. Działania to inaczej zadania, które mamy wykonać. Na przykład:

- a) zachowanie – uczeń pierwszej klasy fortepianu nie przestrzega zasad panujących na lekcji – wstaje od instrumentu, wykonuje dodatkowe gesty, wydobywając z instrumentu zakłócające dźwięki, ma trudności z utrzymaniem prawidłowego aparatu gry;
- b) przyczyny – uczeń ma słaby trening związany z przestrzeganiem zasad zachowania – rodzice nie są konsekwentni w egzekwowaniu zasad zachowania; uczeń nie był diagnozowany pod kątem ADHD;
- c) działania – praca nauczyciela z uczniem związana z omówieniem zasad panujących na lekcji fortepianu, zapisanie kontraktu, wzmacnianie prawidłowo ułożonego aparatu gry, wsparcie rodziców we wdrażaniu zasad w domu, działania zmierzające do postawienia medycznej diagnozy dziecka.

3. Metody pracy z uczniem

Określenie metod jest niczym innym, jak odpowiedzią sobie na pytanie, w jaki sposób zrealizujemy zadanie (porównaj pkt 5.5).

4. Zakres dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia

W Planie Działań Wspierających (PDW) nauczyciele dostosowują wymagania edukacyjne wynikające z podstawy programowej oraz przyjętego w szkole programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia (Jas, Jarosińska, 2010). Wymagania edukacyjne są integralnie związane z ocenianiem wewnątrzszkolnym, w tym ocenianiem osiągnięć edukacyjnych ucznia, które polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych, wynikających z podstawy programowej i realizowanych w szkole programów nauczania uwzględniających tę podstawę (*Rozporządzenie MEN*, 2010). To nauczyciele są zobowiązani do sformułowania wymagań edukacyjnych niezbędnych do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych (semestralnych) ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych. Ponadto są zobowiązani na początku każdego roku szkolnego poinformować uczniów oraz ich rodziców (opiekunów prawnych) o tych wymaganiach.

Dla ucznia posiadającego orzeczenie, opinię lub objętego pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole wymagania edukacyjne powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości oraz muszą być określone także na poszczególne stopnie (oceny) szkolne. Ustalenie wymagań jest okazją do powstrzymania nadmiernych oczekiwań wobec uczniów i okazją do optymalnego doboru treści nauczania. Formułowanie wymagań edukacyjnych jest najbardziej samodzielnym i twórczym działaniem nauczyciela (Jas, Jarosińska, 2010).

Przed przystąpieniem do określenia zakresu dostosowań warto rozważyć następujące kwestie: Jakie cele chcę osiągnąć w pracy z uczniem? Jaki ma być dobór treści nauczania? Jaki dobór metod i form pracy? Jaki przyjmę sposób oceniania i motywowania?

Na przykład problem oceniania ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w szkole muzycznej wymaga specjalnej refleksji. W mojej opinii ocena ogólna ucznia z dysleksją powinna być średnią oceny dydaktycznej i wychowawczej (zwanej również w literaturze oceną kształtującą) (Sucharowska, 2010). Ocena o charakterze dydaktycznym, z jej główną funkcją informacyjno-instruktażową, to pozytywne lub negatywne szacowanie poziomu wykonawstwa muzycznego ucznia w porównaniu do przyjętych standardów osiągnięć artystycznych w kontekście zakresu programowego, jakości technicznej i wartości artystycznej granych utworów. Natomiast ocena wychowawcza, pełniąca funkcję rozwojowo-wspierającą, to ewaluacja stopnia wysiłku i zaangażowania ucznia włożonego w przygotowanie repertuaru, z uwzględnieniem jego indywidualnych potrzeb i możliwości (Denek, 2005). Sądzę, że średnia z tych dwóch ocen obiektywnie odzwierciedli dokonania artystyczne uczniów. Widzę ponadto konieczność stosowania przez nauczycieli instrumentu głównego oceny opisowej nie tylko na etapie wczesnoszkolnym, lecz także podczas każdego etapu edukacji artystycznej. Owa ocena dołączona byłaby do dokumentacji szkolnej, czyli teczek ucznia.

Czy egzamin w szkole muzycznej powinien odbywać się w dostosowanych warunkach? Ustawodawca określa dostosowanie warunków przeprowadzania sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dając radzie pedagogicznej uprawnienia do opiniowania na ten temat. Dostosowania dotyczą czasu trwania egzaminu, możliwości korzystania ze sprzętu specjalistycznego oraz obecności specjalisty w czasie egzaminu. Nie ma natomiast odniesień do egzaminów wewnętrznych przeprowadzanych w szkołach muzycznych.

Dlatego sposób organizacji egzaminów końcoworocznych z gry na instrumencie oraz kryteriów oceny dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinien stanowić przedmiot szerokiej dyskusji w całym środowisku szkolnym. Moja propozycja do dyskusji dotyczy dwóch dostosowań:

- a) możliwości przeprowadzania egzaminu w sali ćwiczeniowej ucznia, w obecności na przykład nauczyciela, kierownika sekcji, dyrektora i specjalisty (psychologa, pedagoga szkolnego);
- b) ustalenia oceny rocznej z przedmiotu głównego jako średniej oceny dydaktycznej i wychowawczej (patrz pkt 6 d), z dołączeniem pełnej oceny opisowej, która powinna zawierać: charakterystykę ucznia, jego osiągnięcia, poziom rozwoju emocjonalno-społecznego, tempo i jakość pracy na zajęciach oraz zalecane techniki dalszej pracy.

Działania wspierające wobec rodziców

Znacząca część doświadczeń ucznia związana jest bezpośrednio z domem rodzinnym. Dlatego należy uwzględnić rodziców jako ważne ogniwo w relacji między szkołą a dzieckiem. Rodzice mogą być dla nauczyciela cennym źródłem informacji.

Z drugiej zaś strony mogą oni potrzebować pomocy w rozstrzygnięciu kwestii, z którymi sobie nie radzą. Podjęcie przez szkołę działań w celu wspierania rodziców może zaowocować większą spójnością oddziaływań domu i szkoły, a co za tym idzie – podniesieniem efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej dziecku. Wsparcie udzielane rodzicom odbywa się poprzez porady, konsultacje, warsztaty i szkolenia.

Zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży

Szkoła nie jest samotną wyspą, lecz działa w określonym środowisku. Rozpoznawanie zasobów środowiska lokalnego i poszukiwanie wsparcia w licznych placówkach i organizacjach, a w przypadku szkół artystycznych – szczególnie w Specjalistycznych Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej, może w znaczący sposób ułatwić zadanie wspierania ucznia.

Dyskusja

Zasady pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole artystycznej są w fazie opracowywania i wymagają szerokich i pogłębionych dyskusji zarówno nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, jak i nauczycieli-muzyków, nauczycieli-plastyków, nauczycieli-tancerzy z psychologami i pedagogami szkolnymi. Dużą pomoc teoretyczną stanowią cytowane tu szeroko materiały szkoleniowe MEN, na podstawie których w znacznej części dokonano tego opracowania. Jednak potrzebne są otwarta dyskusja na ów temat oraz dzielenie się swoimi uwagami i doświadczeniami zarówno w gronie wizytatorów, dyrektorów, jak i nauczycieli oraz specjalistów szkół artystycznych. Taka otwarta platforma dyskusyjna może pomóc całej społeczności szkolnej w efektywnym realizowaniu rozporządzenia w szkolnictwie artystycznym.

Bibliografia

- Bissinger-Ćwierć U. (2011), *Uczeń z dysleksją a metodyka nauczania w szkole muzycznej*. Referat wygłoszony na Ogólnopolskiej Konferencji pt. *Trudności i zaburzenia w uczeniu się – perspektywa interdyscyplinarna*, 14–16.02.2011, Lublin: Instytut Psychologii UMCS.
- Bogdanowicz M., Borkowska A. (2010), *Model rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu; w: Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Cz. I*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Denek K. (2005), *Ku dobrej edukacji*. Toruń–Leszno: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Gąstoł A. (2010), *Model pracy z uczniem z chorobą przewlekłą; w: Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Cz. II*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Gluska A., Matusiak H. (2012), *Wdrażanie Rozporządzenia MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole*. Prezentacja multimedialna. Lublin: Ogólnopolskie Warsztaty dla Psychologów i Pedagogów Szkolnych Szkolnictwa Artystycznego.

- Hall K. (2010), *Wstęp*; w: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Cz. I.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Leśniewska K., Puchała E., Zaremba L. (2011), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Praca zespołu nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem w przedszkolach, szkołach i placówkach.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Limont W. (2005), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Molenda J., Mirosław K. (2010), *Model pracy z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym*; w: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Cz. II.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Jas M., Jarosińska M. (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Mańkowska I., Rożyńska M. (2010), *Ortografitti. Program wsparcia uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce.* Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (§1 a).*
- Sillamy N. (1994), *Słownik psychologii.* Katowice: Książnica.
- Strelau J. (red.) (2003), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Cz. I.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sucharowska Z. (2010), *Zastosowanie elementów ocenienia kształtującego w nauce gry na fortepianie*; w: M. Manturzevska, B. Kamińska, A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych.* Warszawa–Bydgoszcz: Centrum Edukacji Artystycznej, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina.
- Suckiel I. (2012), *Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole po 1 lutego 2011 roku*; w: M. Łoskot (red.), *Nowe obowiązki dyrektora w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole.* Poznań: Forum.
- Trochimiak B. (2010), *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*; w: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Cz. II.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Wrzałka B. (2012), *Życie bez muzyki: wrodzona i nabyta amuzja*; w: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka.* Warszawa: Difin.



Hanna Matusiak
Anna Antonina Nogaj

Uzupełnienie informacji o sprawowaniu opieki psychologiczno-pedagogicznej na podstawie *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*

Odwołując się do najnowszych informacji zawartych na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej, pragniemy przytoczyć główne różnice między *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2010 r. nr 228, poz. 1487) a obecnym rozporządzeniem z dnia 30 kwietnia 2013 roku. Rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej zostało zmienione głównie z uwagi na informacje zwrotne ze strony środowiska szkolnego, uwzględniając różnorodne opinie i uwagi kierowane do Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Najistotniejsze zmiany dotyczyły **prowadzenia dokumentacji** poświadczającej udzielanie fachowej opieki psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Dokumentacja ta została ograniczona, dzięki czemu nauczyciele i specjaliści będą mogli efektywniej spędzić czas na bezpośredniej pracy z uczniem wymagającym odpowiedniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ponadto wprowadzono zasadę udzielania pomocy przez nauczycieli podczas bieżącej pracy oraz zrezygnowano z obligatoryjnego tworzenia zespołu dla każdego ucznia. W zamian za to wychowawca zobowiązany został do regularnej koordynacji form i metod pomocy wybranym uczniom, przy współpracy z rodzicami oraz, w zależności od potrzeb, z nauczycielami, specjalistami i poradnią psychologiczno-pedagogiczną. W związku z tym zniesiono obowiązek opracowywania Kart Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU) oraz Planów Działań Wspierających (PDW) na rzecz indywidualnych lub grupowych programów pomocy psychologiczno-pedagogicznej dokumentowanej w dzienniku pracy nauczyciela.

Natomiast w przypadku uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, wnioski do dalszej pracy uwzględniane będą nadal w Indywidualnym Progra-

mie Edukacyjno-Terapeutycznym (IPET). Tutaj nadal wymagana jest współpraca zespołu nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów pracujących z uczniem posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

W ramach wprowadzonych zmian poszerzono także katalog osób inicjujących udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej o osobę dyrektora, kuratora sądowego, pielęgniarkę środowiska nauczania i wychowania lub higienistkę szkolną, pracownika socjalnego i asystenta rodziny. Doprecyzowano również przepis dotyczący zajęć specjalistycznych, które mogą trwać krócej niż 60 minut, przy czym należy zachować ustalony dla ucznia łączny tygodniowy czas tych zajęć.

Poniżej zaprezentowano procedurę udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi bez orzeczenia, ale posiadającemu opinię psychologiczno-pedagogiczną, lub u którego zaistniała konieczność udzielenia specjalistycznej pomocy¹. Wykaz niezbędnych czynności:

- 1) nauczyciele, wychowawcy, specjaliści udzielają pomocy uczniowi, u którego stwierdzono istnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych, **niezwłocznie w trakcie bieżącej pracy**;
- 2) nauczyciele, specjaliści informują **wychowawcę** o potrzebie udzielenia uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- 3) wychowawca informuje innych nauczycieli o sytuacji ucznia, jeśli uzna taką potrzebę;
- 4) wychowawca informuje rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia o potrzebie objęcia go pomocą psychologiczno-pedagogiczną; brak zgody należy uzasadnić pisemnie;
- 5) wychowawca ustala formy pomocy, okres ich udzielania oraz proponowany wymiar godzin; po wypełnieniu poniższej tabeli informuje dyrektora szkoły o proponowanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia;
- 6) dokument o udzielonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej (zbiorczy lub indywidualny dla każdego ucznia) powinien zawierać następujące informacje:
 - a) imię i nazwisko ucznia,
 - b) data, klasa, rok szkolny,
 - c) zakres pomocy,
 - d) formy i sposoby pomocy uczniowi,
 - e) wymiar godzin,
 - f) formy i sposoby pomocy dla rodzica,
 - g) podpis wychowawcy,
 - h) podpis dyrektora,
 - i) uwagi;
- 7) dyrektor ustala ostatecznie wymiar godzin udzielanej pomocy;

¹ Na podstawie materiałów otrzymanych na szkoleniu *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w placówce oświatowej w świetle najnowszych przepisów*, zorganizowanym 11 września 2013 roku w Bydgoszczy przez centrum doskonalenia nauczycieli Instytut Kształcenia Eko-Tur.

- 8) dyrektor informuje pisemnie rodziców ucznia lub pełnoletniego ucznia o ustalonych dla niego formach pomocy, okresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiarze godzin;
- 9) nauczyciele opracowują programy zajęć dla ucznia lub grupy uczniów.

Ułatwieniem dla wychowawcy, dokumentującego metody i formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej wybranym uczniom z klasy, będzie wypełnienie tabeli według poniższego wzoru:

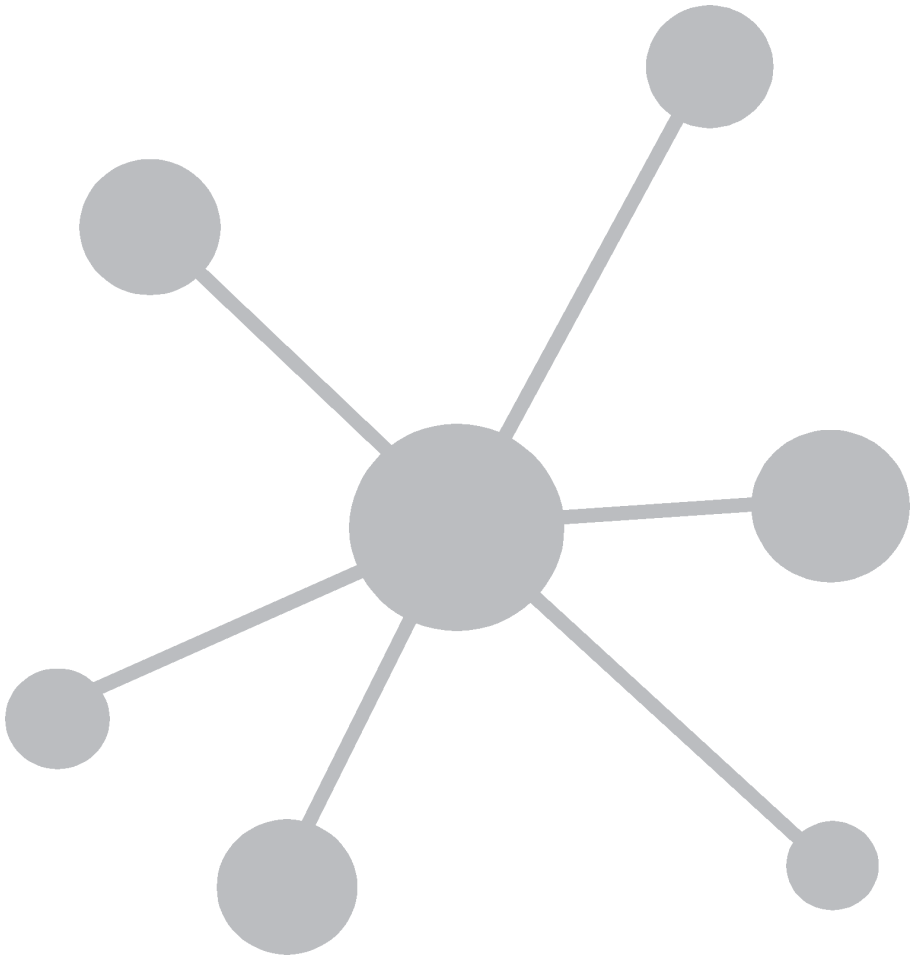
Wykaz uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w roku szkolnym

Imię i nazwisko wychowawcy

Klasa

Lp.	Imię i nazwisko ucznia	Zakres pomocy	Formy i sposoby pomocy uczniowi	Wymiar godzin	Formy i sposoby pomocy dla rodzica	Podpis dyrektora	Data	Uwagi

Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów i dla rodziców pozostały bez zmian. Dla uczniów są to: klasy terapeutyczne, zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, a także zajęcia specjalistyczne, takie jak zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne, inne o charakterze terapeutycznym oraz zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej, warsztaty, porady i konsultacje. Dla rodziców formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole są przede wszystkim porady i konsultacje oraz warsztaty i szkolenia.





Anna Antonina Nogaj

ZPP CEA 1/2013

PPP SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO / ORGANIZACJA POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ W REGIONACH

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA z siedzibą w Bydgoszczy

Psycholog prowadzący: dr Anna Antonina Nogaj
Siedziba SPPP CEA: Państwowy Zespół Szkół Muzycznych
im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy
ul. A. Szwalbego 1; pokój nr 119
Kontakt: tel. (48) 52 328 00 39; (48) 606 444 221
e-mail: nogaj@cea.art.pl

Możliwość udzielania specjalistycznej i fachowej pomocy psychologicznej dla środowiska artystycznego w regionie kujawsko-pomorskim zaistniała dzięki powołaniu w listopadzie 2007 roku przy Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy Regionalnego Centrum Psychologii Muzyki „Fermata”. W 2011 roku Centrum zostało przekształcone w Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną Centrum Edukacji Artystycznej.

Celem działalności SPPP CEA z siedzibą w Bydgoszczy jest szeroko rozumiana pomoc psychologiczna dla młodych adeptów sztuki muzycznej, plastycznej i baletowej, ich rodziców, nauczycieli, a także dla zawodowych artystów.

Pomysł utworzenia Centrum „Fermata”, a następnie Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej CEA zrodził się z obserwacji działalności prowadzonej przez pracowników Międzywydziałowej Katedry Psychologii Muzyki Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie. Ponadto powołanie bydgoskiej Poradni odwołuje się do ponad pięćdziesięcioletniej tradycji funkcjonowania sieci poradni psychologicznych dla szkół muzycznych, działających w różnych miastach Polski. Niestety, z różnorodnych powodów (głównie ekonomicznych), sieć poradni na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci zanikła, a działalność doradczo-terapeutyczną prowadzili nielicznie zatrudnieni w kilku polskich szkołach muzycznych psychologowie lub pedagodzy w trybie indywidualnym, nieinstytucjonalnym.

Wraz z zatrudnieniem psychologa muzyki w bydgoskiej szkole muzycznej, społeczność szkolna zaczęła dostrzegać możliwości i zalety otrzymywanego wsparcia psychologicznego, uwzględniającego specyfikę muzycznej edukacji. Ponadto na konsultacje psychologiczne zaczęli przyjeżdżać uczniowie, ich rodzice lub nauczyciele



szkół muzycznych z regionu kujawsko-pomorskiego i innych regionów Polski, w których do tej pory nigdy nie był zatrudniony psycholog lub pedagog.

Tak szerokie zainteresowanie uczniów, rodziców i nauczycieli szkół artystycznych działalnością psychologiczną, wskazuje na rosnące zapotrzebowanie upowszechniania wiedzy psychologicznej i fachowej pomocy wśród osób wyróżniających się podwyższonym poziomem zdolności ogólnych, kierunkowych, w tym zdolności artystycznych. Jednocześnie duże zapotrzebowanie na pomoc psychologiczną ujawniło szereg różnorodnych problemów doświadczanych przez dzieci i młodzież szkół artystycznych. Obok problemów wynikających z praktycznej nauki przedmiotów artystycznych, pojawiały się także poważne problemy rodzinne – od braku zrozumienia przez rodziców specyfiki nauki dziecka w szkole artystycznej, do wielkiego poczucia osamotnienia i odrzucenia związanego z migracją rodziców w poszukiwaniu pracy w odległych państwach.

Utworzenie Regionalnego Centrum Psychologii Muzyki „Fermata”, a następnie Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej CEA było spowodowane koniecznością sprostania oczekiwaniom środowiska licznych szkół muzycznych, plastycznych i baletowych w kraju.

Działalność Poradni skierowana jest do uczniów szkół artystycznych, ich rodziców, nauczycieli różnych specjalności artystycznych, nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących pracujących w szkołach, a także artystów poszukujących wsparcia lub doradztwa psychologicznego. Ponadto Poradnia jest otwarta na współpracę badawczą z psychologami i pedagogami zatrudnionymi w szkołach artystycznych na terenie kraju.

Formy pomocy psychologicznej prowadzonej w ramach SPPP CEA w Bydgoszczy:

- 1) **działalność diagnostyczna** – skoncentrowana jest głównie na uczniu; diagnoza ma na celu rozpoznanie kompetencji osobistych i/lub poziomu zdolności artystycznych ucznia; z jednej strony dzięki diagnozie możliwe jest rozpoznanie specyficznych przyczyn trudności artystycznych lub ogólnych; daje to podstawy do opracowania odpowiednich działań pomocy psychologicznej zmierzających do zmniejszania doświadczanych trudności; z drugiej strony diagnoza wskazuje na podwyższony poziom zdolności, co prowadzi do tworzenia szczególnie korzystnych warunków dla rozwoju utalentowanego ucznia;
- 2) **działalność profilaktyczna** – skierowana jest do większego grona odbiorców; tą formą pomocy objęci są uczniowie, ich rodzice i nauczyciele; działania profilaktyczne mają charakter spotkań, warsztatów, pogadanek o edukacyjnym charakterze;
 - a) w przypadku **uczniów** celem jest m.in.:
 - upowszechnianie zasad na temat optymalnego rozwoju w szkole artystycznej,
 - poszerzanie wiedzy o efektywnym ćwiczeniu w zakresie rozwoju artystycznych kompetencji i uzdolnień oraz budowanie własnego warsztatu pracy,
 - zwiększanie odporności na sytuacje trudne;

- b) w przypadku **rodziców** celem jest m.in.:
- zwiększanie świadomości rodziców o ich znaczącej roli dla prawidłowego rozwoju dziecka w szkole artystycznej,
 - zwiększanie wiedzy o specyfice edukacji artystycznej i szczególnych potrzebach dziecka uzdolnionego, na różnych etapach edukacji;
- c) w przypadku **nauczycieli** celem jest m.in.:
- udzielanie wsparcia w kształtowaniu prawidłowych relacji między uzdolnionym uczniem a nauczycielem-artystą,
 - zwiększanie psychologicznych kompetencji nauczycieli w sytuacji trudności przeżywanych przez uczniów,
 - propagowanie zasad higieny psychicznej podczas nauki przedmiotów ogólnokształcących i artystycznych;
- d) w przypadku innych **specjalistów (psycholog/pedagog)** celem jest m.in.:
- tworzenie sieci wsparcia zawodowego poprzez integrację środowiska,
 - dzielenie się doświadczeniem zawodowym i narzędziami diagnostycznymi wykorzystywanymi w pracy w szkole artystycznej,
 - podejmowanie wspólnych projektów badawczych;
- 3) **działalność doradcza** – przybiera formę doraźnej pomocy skoncentrowanej na rozwiązaniu problemu; doradztwo ma najczęściej charakter jednorazowego lub kilkakrotnego spotkania z rodzicem, nauczycielem lub z samym uczniem; często po poradę zgłasza się rodzic lub nauczyciel w sprawie trudności przeżywanych przez dziecko; doradztwo może być traktowane jako konsultacja prowadząca do rozwiania nurtujących ucznia wątpliwości lub do zniwelowania dylematów i podjęcia ważnych życiowych decyzji; doradztwo połączone z diagnozą zainteresowań lub kompetencji prowadzi do pomocy uczniowi w wyborze dalszej drogi życiowej;
- 4) **działalność terapeutyczna** – pojawia się w sytuacjach, gdy rozwiązanie problemu wymaga czasu i regularnego wsparcia innych osób; terapią objęci są głównie uczniowie doświadczający bardzo różnych trudności, których różnorodność rozciąga się na continuum; od trudności wynikających z nieharmonijnego rozwoju ucznia do szczególnych przeciążeń wynikających z osiągnięcia przez niego wybitnego poziomu uzdolnień, poza tym występuje cała gama trudności natury specyficznie artystycznej, relacyjnej, komunikacyjnej, rozwojowej lub natury rodzinnej; spotkania z uczniami przejawiającymi trudności mają na celu zwiększenie kompetencji ucznia w radzeniu sobie z osobistymi ograniczeniami i zmniejszenie jego deficytów rozwojowych; pomoc uczniom z wybitnymi zdolnościami polega natomiast m.in. na psychologicznym przygotowaniu do częstych publicznych występów i/lub ekspozycji własnych prac, na udzielaniu wsparcia w sytuacjach rywalizacji konkursowej, na wdrażaniu zasad związanych z utrzymaniem prawidłowej higieny psychicznej w oparciu o regularny rytm pracy i wypoczynku.

Główna aktywność psychologa zatrudnionego w Poradni skoncentrowana jest na prowadzeniu indywidualnych spotkań o terapeutycznym charakterze z osobami, które zgłaszają się z doświadczanym problemem lub potrzebują specjalistycznego doradztwa zawodowego.





Z konsultacji prowadzonych przez Poradnię bardzo często korzystają także rodzice, którzy zastanawiają się nad posłaniem dziecka do szkoły muzycznej, plastycznej lub baletowej. Spotkania takie mają charakter zaznajomienia rodziców ze specyfiką nauki w szkole artystycznej, a także mają na celu wstępne rozpoznanie zdolności kierunkowych kandydata na ucznia.

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA z siedzibą w Bydgoszcy wychodzi również naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli i rodziców szkół artystycznych, organizując dla nich spotkania o charakterze warsztatowym lub pogadanki na tematy z zakresu psychologii i pedagogiki muzycznej, plastycznej lub baletowej.

Wśród najczęściej prowadzonych wykładów, warsztatów, pogadarek i szkoleń dla nauczycieli wymienić należy problematykę skoncentrowaną na:

- 1) kształtowaniu prawidłowej motywacji uczniów do nauki w szkole artystycznej;
- 2) kompetencjach psychologicznych nauczycieli w zakresie prawidłowej komunikacji z uczniami;
- 3) pomocy w psychologicznym przygotowywaniu uczniów do występów publicznych;
- 4) oczekiwaniach i wyzwaniach stojących przed pedagogami-artystami XXI wieku;
- 5) pracy z uczniem wybitnie zdolnym artystycznie;
- 6) pracy z uczniem przejawiającym specyficzne trudności w uczeniu się (np. dysleksja, ADHD, zaburzenia zachowania).

Wśród rodziców szczególnie dużym zainteresowaniem cieszą się spotkania poświęcone problematyce:

- 1) artystycznego i psychofizycznego rozwoju dziecka;
- 2) kryzysów rozwojowych, pojawiających się na poszczególnych etapach edukacji;
- 3) roli rodziny w rozwoju dziecka uczącego się w szkole artystycznej;
- 4) wspomagania rozwoju dziecka przejawiającego zdolności ogólne, kierunkowe i artystyczne;
- 5) wspomagania rozwoju dziecka przejawiającego specyficzne trudności rozwojowe;
- 6) kształtowania motywacji dziecka i jego właściwości osobowościowych predysponujących do osiągnięcia powodzenia w edukacji artystycznej.

Z kolei uczniowie wykazują największe zainteresowanie spotkaniami warsztatowymi na temat:

- 1) tremy i skutecznych sposobów radzenia sobie z jej negatywnymi objawami;
- 2) efektywnego poszerzania własnych kompetencji artystycznych poprzez specjalistyczne strategie ćwiczenia;
- 3) psychologicznego przygotowania do publicznych ekspozycji i dbałości o higienę psychiczną, z uwzględnieniem specyfiki szkoły artystycznej;
- 4) technik efektywnego uczenia się i zapamiętywania (m.in. na przykładzie teoretycznych przedmiotów artystycznych).

Do tej pory z oferty warsztatowo-szkoleniowej bydgoskiej Poradni skorzystały szkoły muzyczne w Grudziądzu, Chełmnie, Inowrocławiu, Chełmży, Wągrowcu,



Szczecinku, Gostyninie, Jaworznie, Gdańsku, Słupsku, Miastku, Koszalinie, Sierpcu i w innych miastach Polski. Spotkania odbywały się zarówno w trakcie roku szkolnego, jak i podczas różnorodnych kursów mistrzowskich organizowanych w okresie wakacji zimowych lub letnich, na przykład warsztaty obojowo-fagotowe w Rycerze Górnej organizowane przez Akademię Muzyczną im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, letnie warsztaty instrumentów dętych w Szczecinku, czy kurs mistrzowski „Salony u Mistrza – w stronę Artura Rubinsteina” w Bydgoszczy.

SPPP CEA z siedzibą w Bydgoszczy podjęła się także kolejnej – w historii polskiej edukacji artystycznej już takie bywały¹ – próby integracji środowiska psychologów i pedagogów pracujących w szkołach artystycznych. Służą temu coroczne (od 2008 roku) spotkania o konferencyjnym charakterze, w których uczestniczą – obok chętnych psychologów i pedagogów zatrudnionych w szkołach muzycznych, plastycznych i baletowych – nauczyciele zainteresowani problematyką psychologii sztuki i praktycznego jej zastosowania w działalności pedagogicznej.

Ogólnopolskie Konferencje Psychologiczne Szkolnictwa Artystycznego, organizowane w bydgoskiej szkole muzycznej pod patronatem CEA, mają na celu:

- 1) poszerzanie wiedzy i kompetencji z zakresu psychologii muzyki i innych dziedzin sztuki, dzięki obecności najwybitniejszych przedstawicieli wyżej wymienionych subdyscyplin;
- 2) zapoznanie ze współczesnymi modelami pracy psychologów i pedagogów zatrudnionych w szkołach artystycznych;
- 3) rozpowszechnianie tzw. „dobrych praktyk” w sprawowaniu opieki psychologiczno-pedagogicznej nad uczniami wybitnie utalentowanymi artystycznie lub nad uczniami doświadczającymi różnorodnych trudności;
- 4) omawianie indywidualnych studiów przypadków z praktyki psychologiczno-pedagogicznej w szkołach artystycznych;
- 5) wzajemną wymianę doświadczeń oraz dostarczanie profesjonalnego wsparcia między psychologami, pedagogami i nauczycielami;
- 6) umożliwienie nawiązania sieci zawodowych kontaktów, prowadzących do integracji środowiska psychologów i pedagogów szkół artystycznych.

Dotychczasowe Ogólnopolskie Konferencje Psychologiczne Szkolnictwa Artystycznego zorganizowane przez SPPP CEA i PZSM im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy dotyczyły takich tematów jak:

- 1) *Rola pomocy psychologicznej w edukacji muzycznej* (I konferencja; kwiecień 2009 r.);
- 2) *Modele opieki psychologiczno-pedagogicznej nad uczniem zdolnym w szkole muzycznej* (II konferencja; kwiecień 2010 r.);

¹ W ostatnich latach największy wkład w tym zakresie miała Międzywydziałowa Katedra Psychologii Muzyki UMFC, realizująca trzy edycje Podyplomowego Studium Psychologii Muzyki oraz Letnie Szkoły Psychologii Muzyki dla swoich absolwentów. Ponadto Centrum Edukacji Artystycznej zrealizowało kilka seminariów dla nauczycieli szkół muzycznych, poświęconych problematyce psychologiczno-pedagogicznej w różnych regionach Polski.



- 3) *Rola rekrutacji dla pomyślnej nauki dziecka w szkole muzycznej* (III konferencja; kwiecień 2011 r.).
- 4) *Wspomagająca rola psychologii i pedagogiki w pracy nauczyciela szkoły artystycznej* (IV konferencja, maj 2013 r.)

Jednym z ostatnich ważnych wydarzeń na skalę ogólnopolską, odbywających się pod patronatem SPPP CEA w Bydgoszczy, była organizacja Letniej Szkoły Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego (lipiec 2012), której celem nadrzędnym było poszerzanie kompetencji zawodowych psychologów i pedagogów zatrudnionych w szkołach artystycznych na terenie całego kraju.

Mam nadzieję, że każdy potrzebujący/zainteresowany pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczeń, rodzic lub nauczyciel szkoły artystycznej odnajdzie w ofercie indywidualnej lub grupowej naszej Poradni to, czego autentycznie potrzebuje. Gwarantujemy rzetelność, fachowość i anonimowość świadczonych usług pomocowych oraz wysoki poziom warsztatów i wykładów, prowadzonych ze szczególną dbałością tak o potrzeby poszczególnych uczniów, jak i grup nauczycieli czy rodziców, z uwzględnieniem specyfiki edukacji artystycznej.



Urszula Bissinger-Ćwierz

ZPP CEA 1/2013

PPP SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO / ORGANIZACJA POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ W REGIONACH

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA z siedzibą w Lublinie

Psycholog prowadzący: dr Urszula Bissinger-Ćwierz¹
Siedziba SPPP CEA: Bursa Szkół Artystycznych
20-620 Lublin, ul. Muzyczna 8
Kontakt: tel. (48) 81 534 89 22; (48) 502 449 715
e-mail: bissinger@cea.art.pl

SPPP CEA w Lublinie działa od września 2011 roku. Siedziba Poradni mieści się w gościnnych progach Bursy Szkół Artystycznych. Barbara Bartoś, dyrektor BSA, ze szczególną starannością zadbała o to, by przeznaczone na Poradnię pomieszczenie wraz z wyposażeniem spełniało wysokie standardy dostępności, funkcjonalności i estetyki.

Główne cele działalności Poradni lubelskiej to:

- 1) udzielanie fachowej pomocy psychologicznej i pedagogicznej uczniom szkół muzycznych I i II stopnia, szkół plastycznych, wychowankom Bursy Szkół Artystycznych oraz nauczycielom, wychowawcom i rodzicom;
- 2) wykonywanie diagnostyki psychologicznej i pedagogicznej środowiska artystycznego szkolnego i wychowawczego;
- 3) udostępnianie i upowszechnianie wiedzy o psychologicznych i pedagogicznych aspektach edukacji artystycznej wśród uczniów, nauczycieli, wychowawców i rodziców, poprzez rady szkoleniowe, wykłady i warsztaty;
- 4) integracja środowiska psychologów i pedagogów szkolnych pracujących w szkołach artystycznych i placówkach opiekuńczo-wychowawczych regionu lubelskiego poprzez wspólne spotkania i rozwiązywanie zawodowych problemów;
- 5) współpraca z publicznymi poradniami psychologiczno-pedagogicznymi; SPPP CEA jest strukturą Centrum Edukacji Artystycznej, a zatem nie stanowi autonomicznej placówki poradnianej, porównywalnej do poradni nadzorowanych przez Ministra Edukacji Narodowej; działania SPPP CEA nie mają zastąpić pomocy,

¹ Od roku szkolnego 2012/2013 dr Urszula Bissinger-Ćwierz pełni funkcję starszego wizytatora CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, a prowadzenie SPPP CEA w Lublinie przekazała Barbarze Wojtanowskiej-Janusz (tel. (48) 506 150 764; e-mail: wojtanowskajanusz@cea.art.pl).



jaką uczniowie mają zapewnioną w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, natomiast wypełniają lukę wynikającą ze specyfiki kształcenia artystycznego; zadania SPPP CEA skupione są przede wszystkim na udzielaniu specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej z zakresu kształcenia artystycznego (muzycznego, plastycznego, baletowego), których specyfika zwykle w poradniach MEN nie jest uwzględniana; w zakresie funkcjonowania SPPP CEA nie wchodzi wydawanie opinii i orzeczeń skutkujących działaniami określonymi prawem. Natomiast diagnozy i opinie wydawane przez psychologa SPPP CEA powinny być respektowane przy opiniach i orzeczeniach wydawanych przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

W lubelskiej SPPP CEA pomoc uzyskać mogą:

- 1) uczniowie i wychowankowie z niespecyficznymi i specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz szczególnie uzdolnieni, odczuwający problemy osobiste i szkolne w zakresie:
 - a) diagnostyki przyczyn niepowodzeń edukacyjnych i problemów wychowawczych,
 - b) rozpoznawania i wspomagania indywidualnych potrzeb poprzez diagnostykę psychologiczną,
 - c) terapii indywidualnej i grupowej w zakresie: zaburzeń osobowościowych i zachowania, umiejętności interpersonalnych, radzenia sobie z treścią, organizacji czasu nauki i czasu wolnego, zwiększania motywacji do artystycznego kształcenia i in.,
 - d) mediacji z nauczycielami, rodzicami i kolegami w sytuacjach trudnych i kryzysowych;
- 2) nauczyciele i wychowawcy szkół muzycznych, plastycznych, burs i internatów szkolnictwa artystycznego w zakresie:
 - a) pomocy w tworzeniu planu działań wspierających,
 - b) pomocy w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów i wychowanków szkół artystycznych,
 - c) mediacji z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami w sytuacjach kryzysowych,
 - d) terapii indywidualnej;
- 3) rodzice uczniów i wychowanków szkół i placówek artystycznych w zakresie:
 - a) rozwiązywania problemów osobistych i szkolnych dziecka,
 - b) mediacji z nauczycielami w rozwiązywaniu sytuacji trudnych i kryzysowych przeżywanych przez dziecko,
 - c) terapii indywidualnej i rodzinnej;
- 4) psychologowie i pedagodzy szkolni pracujący w szkolnictwie artystycznym w zakresie:
 - a) superwizji oraz wymiany doświadczeń z różnych obszarów swojej pracy,
 - b) wspólnego rozwiązywania trudnych przypadków wynikających z praktyki zawodowej,
 - c) współdziałania w tworzeniu publikacji i projektów badawczych.

Tworząc SPPP CEA w Lublinie przyjęto założenie, że pomocą psychologiczno-pedagogiczną obejmuje się wszystkie typy szkół artystycznych regionu lubelskiego, których liczebność prezentuje tabela 1.

Tabela 1

Liczba szkół artystycznych regionu lubelskiego

Liczba szkół artystycznych	Organ prowadzący		Liczba szkół muzycznych	Liczba szkół plastycznych	Liczba burs
	MKiDN				
19	MKiDN	17	15	3	1
	JST	2			

Specjaliści zatrudnieni w szkolnictwie artystycznym regionu lubelskiego, czyli psychologodzy i pedagodzy szkolni szkół muzycznych, plastycznych i bursy, stanowią grupę 8 osób (tabela 2).

Tabela 2

Liczba psychologów i pedagogów szkolnych zatrudnionych w szkolnictwie artystycznym w regionie lubelskim

Liczba psychologów i pedagogów	Ogółem		Szkoły muzyczne	Szkoły plastyczne	BSA
	Psychologodzy	Pedagodzy			
8	Psychologodzy	5	2	2	1
	Pedagodzy	3	—	3	—

Standardem polskiego szkolnictwa artystycznego jest to, że szkoły z pionem ogólnokształcącym zawsze zatrudniają psychologów lub pedagogów szkolnych, lub obydwu specjalistów, jak to ma miejsce w szkołach plastycznych regionu lubelskiego. W takim wypadku, gdy dyrektor zapewnia profesjonalną pomoc psychologiczno-pedagogiczną w swojej szkole, działania SPPP CEA mają wymiar przede wszystkim integracyjny, gdzie specjaliści mogą uczestniczyć w spotkaniach regionalnych, dyskutując i przepracowując aktualne problemy wynikające z praktyki zawodowej. Natomiast dla szkół muzycznych bez pionu ogólnokształcącego, w których z reguły ani psycholog, ani pedagog nie jest zatrudniony, SPPP CEA świadczy pełne usługi z zakresu specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nie wyklucza to oczywiście możliwości zgłaszania się do Poradni uczniów, ich rodziców i nauczycieli z każdego typu szkoły artystycznej, także spoza regionu lubelskiego.

Statystykę działalności poradnianej w roku szkolnym 2011/2012 (obejmującej uczniów, nauczycieli i rodziców) prezentują tabele 3 i 4.

Konsultacje, które rozumiemy jako udzielanie rad, wskazówek i wyjaśnień przez specjalistę psychologa lub pedagoga szkolnego, mogą być jednokrotne, jak i wielokrotne. Natomiast spotkania o charakterze terapeutycznym mają na celu udzielenie pomocy zmierzającej do zmiany zachowania i postaw wobec otoczenia oraz samego siebie, za pomocą takich środków psychologicznych, jak: wsparcie, akceptacja,





Tabela 3

Liczba osób korzystających z pomocy Poradni

	Ogółem	Nauczyciele	Uczniowie	Rodzice
Ogólna liczba osób	44	12	23	9
Liczba osób korzystających z konsultacji	29	10	10	9
Liczba osób korzystających z pomocy terapeutycznej	15	—	14	1

Tabela 4

Liczba spotkań

Ogólna liczba spotkań	Liczba konsultacji	Liczba spotkań terapeutycznych
80	38	42

odzwierciedlenie, warunkowanie, *coaching*, techniki relaksacji i in. Terapia zwykle wymaga wielokrotnych i regularnych spotkań. Problemy zgłaszane w lubelskiej SPPP CEA przez osoby wymagające pomocy terapeutycznej to typowe trudności wynikające z nadwrażliwości i pobudliwości, które charakteryzują młodzież uzdolnioną. Należą do nich:

- traumatyczne przeżycia z dzieciństwa, samoookaleczanie się, myśli samobójcze;
- zaburzenia osobowościowe, lęki, trudności adaptacyjne, trudności w nawiązywaniu relacji;
- przewlekła choroba, postawa roszczeniowa wobec nauczycieli i otoczenia, problemy w nawiązaniu i podtrzymywaniu relacji;
- zaniżone poczucie własnej wartości, brak wiary w swoje możliwości artystyczne, negatywizm;
- agresja, konfliktowość, postawa roszczeniowa, brak odpowiedzialności;
- zaburzone relacje rodzinne: zaburzone relacje z ojcem, autorytarna postawa ojca, przemoc psychiczna i fizyczna ze strony ojca, alkoholizm rodzica, rozwód rodziców, roszczeniowy styl komunikacji z rodzicami.

Działalność publikacyjna podejmowana w ramach prowadzenia SPPP CEA z siedzibą w Lublinie obejmowała pracę nad poradnikiem psychologiczno-metodycznym pt. *Jak pracować z uczniem ryzyka dysleksji*, oraz przygotowanie materiałów w języku polskim i angielskim na konferencję SEMPRES w Londynie (14–15.09.2012) pt. *A Model for Organizing and Functioning of Psychological and Pedagogical Counselling for Art Schools in Poland*.

W roku szkolnym 2011/2012 działalność badawcza SPPP CEA koncentrowała się przede wszystkim na tworzeniu narzędzi diagnostycznych i przeprowadzeniu następujących badań:

- ankieta sondażowa: *Cel badań psychologiczno-pedagogicznych w procesie rekrutacji do szkół muzycznych* (przebadano 28 psychologów i pedagogów szkolnych podczas ogólnopolskich warsztatów w Lublinie – 20.11.2011 r.);

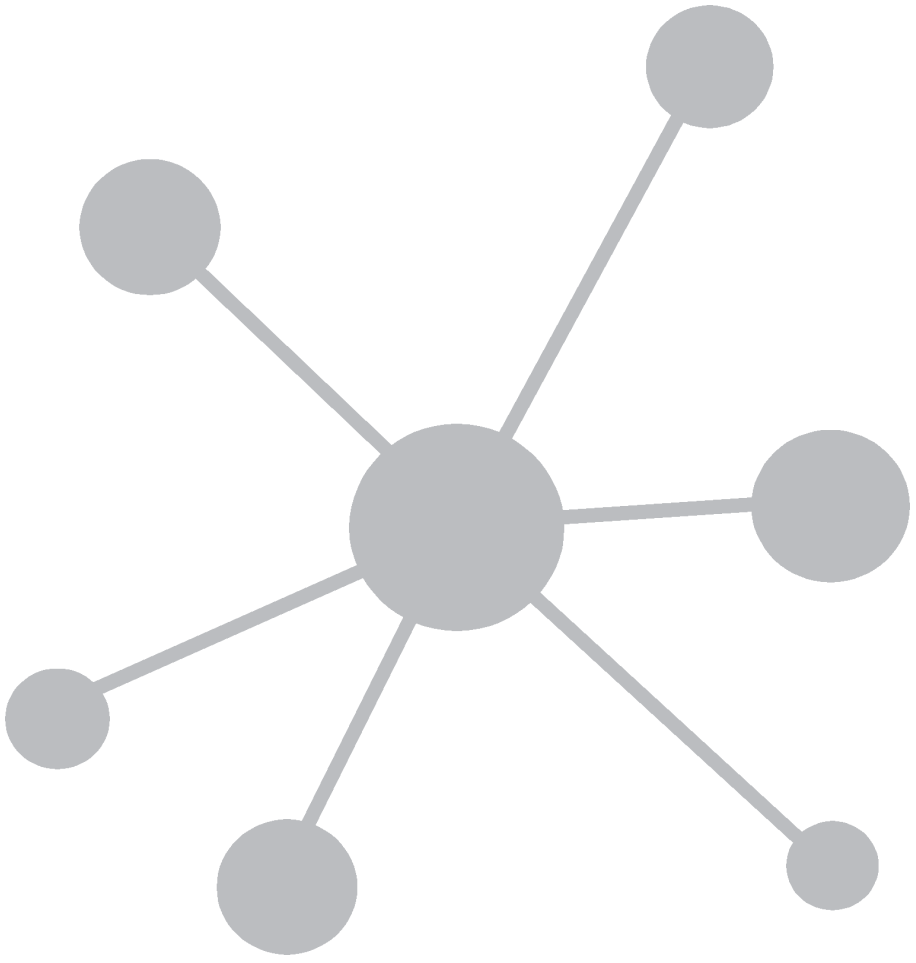
- 2) ankieta dla nauczycieli i rodziców uczniów szkół muzycznych: *Diagnoza potrzeb i oczekiwań w zakresie opieki psychologiczno-pedagogicznej* (przebadano 11 nauczycieli i 9 rodziców Szkoły Muzycznej I st. w Łukowie – 26.01.2012 r.);
- 3) sondaż diagnostyczny: *Warunki pracy psychologa i pedagoga szkolnego szkolnictwa artystycznego*. Celem badań jest diagnoza warunków lokalowych i wyposażenia gabinetów psychologiczno-pedagogicznych szkół artystycznych, jak również diagnoza specyfiki pracy, potrzeb i oczekiwań psychologa i pedagoga szkolnego pracującego w szkole muzycznej, plastycznej, baletowej oraz placówce opiekuńczo-wychowawczej szkolnictwa artystycznego (badania w trakcie realizacji).

Wykłady, warsztaty, szkolenia wchodzące w skład stałej oferty SPPP CEA to:

- 1) *Kompetencje nauczyciela szkoły artystycznej*
 - trzy rodzaje kompetencji: specjalistyczne, dydaktyczne i psychologiczne, samoświadomość nauczyciela i jej wpływ na styl pracy z uczniem, autoanaliza swojego stylu pracy, budowanie adekwatnego obrazu samego siebie w kontekście aktywności zawodowej;
- 2) *Nowe wymiary praktyki oceniania osiągnięć artystycznych uczniów*
 - funkcje oceny we współczesnej szkole muzycznej, rodzaje oceniania, czynniki wpływające na ocenianie, konstruktywne ocenianie ucznia podczas egzaminu szkolnego;
- 3) *Jak pracować z uczniem z dysleksją w szkole muzycznej*
 - definicja dysleksji, klasyfikacja problemów ucznia z dysleksją w klasie instrumentalnej, metody pracy z uczniem z dysleksją w szkole muzycznej;
- 4) *Psychofizyczne przygotowanie ucznia do występu publicznego*
 - definicja tremy, objawy somatyczne i psychologiczne, szczegółowy plan postępowania przed występem, w jego trakcie i po nim.

Oprócz stałej oferty mogą być realizowane szkolenia na tematy wynikające z potrzeb danej szkoły czy placówki.







Jarosław Mirkiewicz

ZPP CEA 1/2013

PPP SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO / ORGANIZACJA POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ W REGIONACH

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA z siedzibą w Warszawie

Psycholog prowadzący: Jarosław Mirkiewicz
Siedziba SPPP CEA: Zespół Państwowych Szkół Muzycznych Nr 1
00-246 Warszawa, ul. Miodowa 22 c-d
tel. (48) 609 499 693
e-mail: mirkiewicz@cea.art.pl

Z dniem 1 września 2013 roku swoją działalność rozpoczęła Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie. Ta nowa placówka ma w założeniu odpowiadać na szeroko rozumiane psychologiczne potrzeby szkolnego środowiska artystycznego regionu mazowieckiego. Środowiska – rozumianego jako – cała społeczność uczestnicząca w procesie edukacji, czyli uczniowie, ich rodzice oraz kadra pedagogiczna, a także wszyscy specjaliści – psychologowie i pedagodzy, pracujący w szkołach artystycznych regionu.

W swoich założeniach Poradnia ma stanowić regionalne centrum wsparcia i rozwoju psychologiczno-pedagogicznego i żywo reagować na zgłaszane potrzeby, poprzez zaoferowanie kompleksowego programu oddziaływań. Zgodnie ze współczesnym sposobem pojmowania istoty rozwoju człowieka, SPPP CEA w Warszawie kierować będzie swoją ofertę zarówno do osób poszukujących wsparcia w sytuacjach trudnych (kryzysy rozwojowe, interwencje kryzysowe, konflikty, zaburzenia funkcjonowania), jak i do tych, którzy chcą lepiej i pełniej rozwijać posiadany potencjał w zgodzie z wyznawanymi wartościami i dynamiką rozwoju swojej osobowości.

Wspieranie rozwoju uczniów szkół artystycznych odbywać się będzie poprzez:

- 1) indywidualną diagnostykę psychologiczną w zakresie poszukiwania przyczyn trudności i sformułowania wytycznych do dalszych oddziaływań;
- 2) indywidualne poradnictwo psychologiczne w formie jednorazowych konsultacji, poświęconych rozwiązywaniu konkretnych trudności szkolnych ucznia;
- 3) indywidualne sesje psychoterapeutyczne poświęcone rozwiązywaniu problemów ucznia, dotyczących jego funkcjonowania szkolnego i pozaszkolnego;
- 4) indywidualne sesje o charakterze *coachingowym*, w zakresie wyznaczania celów rozwoju i sformułowania dróg ich realizacji.



Wspieranie rodziców uczniów szkół artystycznych realizowane będzie na drodze:

- 1) indywidualnych konsultacji psychologicznych, poświęconych wypracowywaniu sposobów wspierania przez rodziców rozwoju osobowościowo-artystycznego swoich dzieci oraz pokonywania napotykanymi trudnościami funkcjonowania ucznia;
- 2) warsztatów, wykładów, seminariów poświęconych tematyce psychologicznych aspektów kształcenia artystycznego w kontekście funkcjonowania rodziny.

Oferta kierowana do kadry pedagogicznej oraz psychologów i pedagogów szkół artystycznych opierać się będzie na:

- 1) szkoleniach rad pedagogicznych poświęconych psychologicznym aspektom kształcenia artystycznego na zamówienie szkół;
- 2) indywidualnych konsultacjach psychologicznych, poświęconych rozwiązywaniu trudności w relacjach uczeń – nauczyciel oraz dotyczących doboru specyficznych metod oddziaływań pedagogicznych;
- 3) cyklicznych spotkaniach superwizyjnych dla specjalistów psychologów i pedagogów szkół artystycznych, poświęconych analizie warsztatu pracy, optymalizacji i skuteczności oddziaływań, omówieniu codziennych trudności zawodowych, analizie podejmowanych oddziaływań w zakresie ich zgodności z kodeksem etycznym PTP.

Działalność SPPP CEA w Warszawie opierać się będzie na systemowym przestrzeganiu rzeczywistości szkolnej, przez co zakłada się tworzenie kompleksowych planów oddziaływań, w ramach trudności zgłaszanych przez poszczególne placówki. Serdecznie zapraszam wszystkich zainteresowanych wspieraniem rozwoju uczniów szkół artystycznych do korzystania z usług Poradni – do zdobywania wiedzy i umiejętności w zakresie pokonywania trudności, które wpisane są w naturę rozwoju człowieka. Merytoryczną rzetelność funkcjonowania SPPP CEA gwarantuje przestrzeganie przez specjalistów kodeksów etycznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz Polskiego Towarzystwa Psychoterapii Poznawczo-Behawioralnej.



Elżbieta Olejniczak

ZPP CEA 1/2013

PPP SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO / ORGANIZACJA POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ W REGIONACH

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA z siedzibą w Zduńskiej Woli

Psycholog prowadzący: mgr Elżbieta Olejniczak
Siedziba SPPP CEA: Liceum Plastyczne im. Katarzyny Kobro
98-220 Zduńska Wola; ul. Sieradzka 29
Kontakt: tel. (48) 43 823 64 29 w. 16; (+48) 607 225 499
e-mail: olejniczak@cea.art.pl

Koncepcja funkcjonowania SPPP CEA okręgu łódzkiego jest spójna z koncepcją tworzenia i funkcjonowania sieci specjalistycznego poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w szkolnictwie artystycznym. Poradnia została utworzona w listopadzie 2012 roku. Do jej szczegółowych celów funkcjonowania zaliczyć należy:

- 1) bliższe poznanie środowisk i oczekiwań nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i kierunkowych w szkołach artystycznych regionu łódzkiego;
- 2) integrację środowiska psychologów i pedagogów szkolnych pracujących w szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych regionu łódzkiego;
- 3) udostępnianie i upowszechnianie wiedzy o psychologicznych i pedagogicznych aspektach edukacji artystycznej wśród uczniów, rodziców, nauczycieli i wychowawców;
- 4) prowadzenie badań naukowych z zakresu psychologii edukacji plastycznej, udział w ogólnopolskich projektach badawczych;
- 5) włączanie się w organizację różnych form szkoleniowych oraz prowadzenie modułów szkoleniowych;
- 6) diagnostyka psychologiczna i pedagogiczna środowiska wychowawczego szkół, burs, internatów szkolnictwa artystycznego;
- 7) udzielanie pomocy psychologicznej i pedagogicznej uczniom szkół plastycznych, muzycznych, baletowych oraz wychowankom placówek opiekuńczo-wychowawczych szkolnictwa artystycznego oraz ich rodzicom, nauczycielom i wychowawcom.

Do form działalności SPPP CEA z siedzibą w Zduńskiej Woli zalicza się:

- 1) poradniana:
 - a) konsultacje i porady,
 - b) diagnoza,



- c) opiniowanie,
- d) terapia i mediacje;
- 2) działalność informacyjno-szkoleniowa:
 - a) szkolenia i warsztaty psychologiczne z zakresu problematyki wychowawczej, rodzinnej, podtrzymywanie motywacji do kształcenia artystycznego w tzw. sytuacjach kryzysowych, kształtowanie harmonijnego rozwoju uczniów, stymulacji uzdolnień,
 - b) włączanie się w projekty badawcze, organizację warsztatów i konferencji.

W SPPP CEA pomoc uzyskają:

- 1) uczniowie w zakresie:
 - a) diagnozy przyczyn trudności i niepowodzeń edukacyjnych o charakterze niespecyficznym i specyficznym,
 - b) diagnozy problemów o charakterze interpersonalnym (z grupą rówieśniczą i dorosłymi) i osobowościowym,
 - c) terapii indywidualnej i grupowej z zakresu radzenia sobie ze stresem, organizacji nauki i czasu wolnego, stymulacji motywacji do rozwijania uzdolnień, rozwijania kreatywności, kształtowania realnej samooceny i poczucia własnej wartości;
- 2) nauczyciele i wychowawcy szkół artystycznych, burs i internatów w zakresie:
 - a) pomocy w tworzeniu programów działań wspierających dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
 - b) pomocy w rozpoznawaniu i rozwijaniu potencjału i predyspozycji artystycznych i ogólnopoznawczych,
 - c) mediacji z uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami w sytuacjach kryzysowych,
 - d) terapii indywidualnej;
- 3) rodzice w zakresie:
 - a) rozwiązywania problemów rodzinnych i wychowawczych,
 - b) mediacji z nauczycielami w rozwiązywaniu sytuacji kryzysowych,
 - c) porad oraz terapii indywidualnej i rodzinnej;
- 4) psychologowie i pedagodzy szkolni w zakresie:
 - a) wymiany i wzbogacania doświadczeń zawodowych wynikających z pracy w szkolnictwie artystycznym,
 - b) wsparcia i wspólnego rozwiązywania trudnych przypadków,
 - c) współdziałania w tworzeniu publikacji i prac badawczych.

Sposoby kontaktu z psychologiem SPPP CEA z siedzibą w Zduńskiej Woli:

- 1) wizyta u psychologa w Specjalistycznej Poradni CEA uczniów, nauczycieli, wychowawców, rodziców, psychologów i pedagogów szkół artystycznych (termin po zgłoszeniu telefonicznym);
- 2) przyjazd psychologa do szkoły/placówki w celu:
 - a) rozpoznania specyficznych problemów szkoły/placówki,
 - b) pomocy w rozwiązaniu sytuacji trudnej/kryzysowej społeczności szkolnej/placówki,
 - c) przeprowadzenia wykładu/warsztatu/szkolenia.

Stała oferta warsztatowo-szkoleniowa SPPP CEA z siedzibą w Zduńskiej Woli:

1. Kształtowanie kreatywnych postaw u dzieci i młodzieży.
2. Autorytet dorosłych (rodziców i nauczycieli) a ich wychowawcza i edukacyjna skuteczność.
3. Konstruktynne postępowanie wychowawców wobec zaburzonego funkcjonowania dzieci i młodzieży.
4. Pobudzanie motywacji do nauki.
5. Nauczyciel ucznia zdolnego w szkole artystycznej.
6. Optymizm/pesymizm a rozwój osobisty dzieci i młodzieży.
7. Wywiadówka okazją zachęcenia rodziców do nawiązania i utrzymywania właściwej współpracy z nauczycielami.
8. Stres wartością pozytywną czy negatywną.
9. Rola rodziców w rozwijaniu zainteresowań i zdolności plastycznych dzieci.
10. Marzenia a środki psychoaktywne.

Oprócz stałej oferty możliwa jest realizacja szkoleń na tematy interesujące szkołę lub placówkę.







Elżbieta Maria Misiak

Świeży powiew od Lublina

(refleksje po Ogólnopolskich Warsztatach Psychologów
i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego)

ZPP CEA 1/2013

PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO / WYDARZENIA

Ogólnopolskie Warsztaty Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego pracujących w szkołach muzycznych, jakie odbyły się w Lublinie w dniach 18–20 listopada 2011 roku, mogą stanowić dowód na to, że jeśli jest pomysł i serce do działania, to efekty muszą się pojawić.

Jechałam do Lublina z dużymi oczekiwaniami, ponieważ, mimo długiego stażu pracy w oświacie, w zespole szkół muzycznych (ZPSM nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie) pracuję dopiero od tego roku szkolnego. Zatem zdawałam sobie sprawę, że wszelkie informacje będą dla mnie przydatne. Specyfika szkoły artystycznej zdecydowanie wymaga szczególnych kompetencji, a doświadczenia związane z uczęszczaniem własnych dzieci do szkoły muzycznej nie są – rzecz jasna – wystarczające. Ponadto pełniąc w szkole niejako podwójną rolę, czułam, że mam też coś do zaoferowania koleżankom i kolegom, którym ta „podwójność” jest obca. Jestem bowiem psychologiem, polonistką, prowadziłam także zajęcia z wiedzy o kulturze, nie mówiąc o tym, że jestem też rodzicem. Liczyłam więc przede wszystkim na wymianę doświadczeń, pogłębienie brakującej mi wiedzy oraz poszerzenie kompetencji i umiejętności. Nie zdawałam sobie sprawy z tego, jak świeże i nowe wydadzą mi się te warsztaty w porównaniu z wszystkimi, w których dotychczas uczestniczyłam.

Bezcenna integracja

Warsztaty zgromadziły uczestników z różnych regionów Polski. Obecni nieliczni panowie wnosili do spotkania przynajmniej minimalną przeciwwagę dla dominującej liczebnie płci pięknej, co zresztą dobrze ilustrowało stopień sfeminizowania polskiej oświaty. Nie wszystkim, co prawda, udało się dotrzeć na miejsce, ale było nas w Burzie Szkół Artystycznych na ulicy Muzycznej 8 całkiem dużo. Chyba nigdy wcześniej, poza konferencjami, nie zgromadziło się w jednym miejscu tak wiele osób z naszego środowiska. Były reprezentowane różne regiony: warmińsko-mazurski, dolnośląski, lubelski, kujawsko-pomorski, małopolski, podkarpacki, północno-wschodni, łódzki, mazowiecki, śląski. Zresztą każdego z nas temat zachęcał do uczestnictwa w warsztatach: *Metody praktyki zawodowej psychologa i pedagoga szkolnego, pracującego w szkole muzycznej*. Po załatwieniu spraw formalnych i zakwaterowaniu –



notabene pokoje gościnne okazały się bardzo estetyczne, wygodne, a posiłki wręcz znakomite – z minimalnym opóźnieniem, około godziny 11.30 w piątek odbyło się uroczyste otwarcie warsztatów, połączone z otwarciem Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej CEA z siedzibą w Lublinie.

Kompetencje, intensywność i urozmaicenie

Przybyłych powitała organizatorka, współprowadząca i *spiritus movens* przedsięwzięcia, wizytator CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, dr Urszula Bissinger-Ćwierz. Oklaskami nagrodzono gości specjalnych: wicedyrektora Centrum Edukacji Artystycznej, mgr Marzenę Maksymienko, wizytatora CEA regionu lubelskiego, mgr Jadwigę Kiszczak oraz innych. Wielką radością było dla mnie ponowne spotkanie z Panią Profesor Marią Manturzewską, od której już wcześniej uzyskiwałam bezcenne wskazówki i rady, związane z pracą psychologa w szkole muzycznej, i dzięki której podjęłam decyzję o wyjeździe do Lublina. Pani Profesor, gość honorowy warsztatów, dla nas wszystkich – a także w skali międzynarodowej – niekwestionowany autorytet w dziedzinie psychologii muzyki, nie tylko wygłosiła w części wstępnej krótkie przemówienie. Ku zaskoczeniu niektórych uczestników brała też udział od początku do końca w zajęciach i dyskusjach warsztatowych, wykazując, podobnie jak prowadzące – oprócz ogromnej wiedzy i umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej – także wielkie zaangażowanie i poczucie humoru.

Zaraz po powitaniu nastąpiło przejście do konkretów: bardzo interesujący wykład – *Organizacyjna i merytoryczna specyfika poradnictwa dla szkół artystycznych* – wygłosiła dr Ewa Klimas-Kuchtowa, psycholog z Krakowa. Bogatymi spostrzeżeniami dotyczącymi spraw organizacyjnych i wnioskami z własnej pracy podzieliła się z nami mgr Anna Nogaj, prowadząca Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA w Bydgoszczy, a dr Urszula Bissinger-Ćwierz omówiła koncepcję organizacji i funkcjonowania Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych (SPPP) CEA w Polsce. Tę część spotkania uświetnił występ obiecujących młodych akordeonistów z ich pedagogiem, dr hab. Elwirą Śliwkiewicz-Cisak.

Po obiedzie zaczęła się rzetelna praca warsztatowa – integracja i wymiana doświadczeń zawodowych. Nie brakowało śmiechu i zabaw ruchowych przy muzyce, jak również podejmowania poważnych dyskusji. Prowadzące warsztaty: Urszula Bissinger-Ćwierz, Anna Nogaj i Hanna Matusiak, wykazały się wielką wyobraźnią, fachowością i kreatywnością. Potrafiły zachęcić nas do udziału we wszystkich proponowanych formach zajęć, dbały też o ich urozmaicenie. Okazało się też, że grupa uczestników składa się z wielu ciekawych osób, mających na koncie rozległe doświadczenia, zainteresowania i umiejętności. W tej sytuacji wymiana pod koniec warsztatów nazwisk, adresów, telefonów, e-maili była czymś oczywistym. Zresztą postępująca integracja środowiska zawodowego już po spotkaniu zaczęła owocować kontaktowaniem się w różnych sprawach.

Ważne wskazanie problemów

Najważniejsze było dla mnie wyjątkowo praktyczne i merytoryczne potraktowanie wszystkich dyskutowanych kwestii. Na każdym etapie warsztatów uczestnicy, wzorem



prowadzących, odwoływali się do swojej praktyki zawodowej. Przekonywaliśmy się, że w swoich wątpliwościach i trudnościach nie jesteśmy osamotnieni, mogliśmy też poznać sposób postępowania koleżanek i kolegów w podobnych sytuacjach oraz czyhające na nas podczas rozwiązywania problemów pułapki, które warto wziąć pod uwagę.

W sobotę zajmowaliśmy się głównie kwestiami prawno-organizacyjnymi, dotyczącymi udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, i metodami badania dojrzałości szkolnej oraz problemami dotyczącymi rekrutacji i testów diagnostycznych w szkołach muzycznych i poradniach. Okazało się szybko, że różne placówki rozwiązują te problemy na różne sposoby, pojawiły się niejasności w interpretacji niektórych przepisów, jakich nie sposób wyjaśnić podczas paru dni bez udziału doświadczonych prawników. Byłam pełna uznania dla staranności przygotowania tej części warsztatów. Prowadzące wykonały wprost mrówczą pracę, dostarczając kompendium podstawowej wiedzy o różnorodnych testach diagnostycznych, niestety, w większości zbyt obszernych albo drogie, by ich legalne stosowanie było w szkołach możliwe. Jednak z pewnością część z nich da się zastosować w poradniach specjalistycznych (bo w zwykłych rejonowych także są na ogół niedostępne). W sobotnie popołudnie było trochę czasu na spacer po przepięknym centrum Lublina i obejrzenie chociaż niektórych zabytków i atrakcji tego miasta.

Ostatniego dnia dzielono się doświadczeniami i wątpliwościami związanymi z trudnymi problemami i z prowadzeniem dokumentacji psychologa oraz pedagoga szkolnego. Części wątpliwości, na przykład dotyczących ochrony niektórych danych osobowych w dokumentacji czy sensu wykonywania testów psychologicznych w szkole albo określenia celowości (selekcja czy diagnoza wspomagająca?) badania dojrzałości szkolnej kandydatów do klas pierwszych szkół podstawowych, nie udało się do końca wyjaśnić. Jednak samo sprecyzowanie tych zagadnień jest, według mnie, bardzo istotne i stanowi wstęp do kolejnych dyskusji, wniosków i ustaleń, jakie może uda się lepiej uporządkować w przyszłości.

Kto wie, może różnorodność stosowanych rozwiązań w dziedzinie diagnozowania zdolności, rekrutacji i rozwiązywania problemów jest też wielkim bogactwem szkół muzycznych i artystycznych w ogóle, które bazują na specyficznych doświadczeniach, zawsze wyjątkowej bazie środowiskowej, kulturowej, organizacyjnej i – po prostu – na różnych indywidualnościach kadry w poszczególnych placówkach? Może ta różnorodność dowodzi nie tyle braku ustalonych procedur, co raczej twórczego podejścia do traktowania tych spraw?

Nie zawiodłam się, przyjeżdżając na te warsztaty do Lublina, a wszystkie uzyskane na warsztatach informacje oraz pomysły uczestników, dotyczące dotychczasowej pracy i dalszego współdziałania, jeszcze długo będą mnie inspirować. Droga powrotna w towarzystwie m.in. Pani Profesor Marii Manturzewskiej i wskazane lektury były dla mnie dodatkową nagrodą. Za to wszystko bardzo dziękuję!





Rafał Wroński

ZPP CEA 1/2013

Refleksje po II Ogólnopolskich Warsztatach dla Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego

PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO / WYDARZENIA

W dniach 23–25 marca 2012 roku odbyły się II Ogólnopolskie Warsztaty Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego. Gościliśmy w Bursie Szkół Artystycznych w Lublinie. Warsztaty poświęcone były metodom praktyki zawodowej psychologa i pedagoga szkolnego pracującego w szkole plastycznej, baletowej i placówce opiekuńczo-wychowawczej szkolnictwa artystycznego.

Po uroczystości otwarcia, na której zaszczylicili nas swoją obecnością profesor Wiktor Jędrzejec, dyrektor Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, pan Maksymilian Celeda, doradca Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, dr Zdzisław Bujanowski, dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej oraz Jadwiga Kiszczak, wizytator CEA regionu lubelskiego. Wykład inauguracyjny poświęcony problemom uczniów uzdolnionych artystycznie wygłosiła prof. dr hab. Wiesława Limont z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Następnie głos zabrała dr Urszula Bissinger-Ćwierz (CEA w Warszawie, SPPP CEA z siedzibą w Lublinie), aby omówić koncepcję organizacji i funkcjonowania Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA w Polsce, oraz dr Anna Nogaj (SPPP CEA z siedzibą w Bydgoszczy) podzieliła się z nami dotychczasowymi doświadczeniami w prowadzeniu poradnictwa psychologicznego w szkolnictwie artystycznym. Część seminaryjną warsztatów zamknął piękny koncert gitarowy w wykonaniu uczniów klasy dra Jakuba Niedoborka ze Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. T. Szeligowskiego w Lublinie.

Różnorodność środowiska naszej pracy oraz spektrum problematyki, z jaką spotykamy się w codziennej praktyce zawodowej, są bardzo szerokie. Dlatego idea przyświecająca spotkaniu, polegająca na integrowaniu środowiska psychologów i pedagogów szkolnictwa artystycznego w celu wymiany doświadczeń oraz wspólnego wypracowywania standardów naszej pracy, okazała się bardzo owocna.

W warsztatach wzięło udział osiemnastu (niestety, z powodu wiosennego przesilenia odwołały swój udział cztery osoby) psychologów i pedagogów szkolnych szkół plastycznych, baletowych, burs szkolnictwa artystycznego oraz szkół muzycznych, z różnych regionów kraju. W naszym gronie były również dwie studentki Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Podczas sesji warsztatowych, prowadzonych



przez Urszulę Bissinger-Ćwierz, Annę Nogaj oraz Katarzynę Śliwińską, dziaililiśmy się doświadczeniami ze szkół, w których pracujemy, i wspólnie poszukiwaliśmy efektywnych rozwiązań dla związanych ze specyfiką naszej pracy problemów. Dzięki temu szybko staliśmy się zintegrowaną i pełną otwartości grupą, w której każdy mógł doświadczyć przyjaźni, życzliwości i wsparcia. Nowe kontakty, ciekawe inicjatywy, praktyczne rozwiązania i mnóstwo pozytywnej energii – to efekty warsztatów, które z pewnością będą owocowały nie tylko w naszej codziennej pracy, ale w całym środowisku psychologów i pedagogów szkolnictwa artystycznego.

Dziękuję dr Urszuli Bissinger-Ćwierz, dr Annie Nogaj oraz Katarzynie Śliwińskiej za pełne energii prowadzenie warsztatów, wszystkim uczestnikom spotkania w Lublinie za wspaniałą atmosferę, oraz pracownikom Bursy Szkół Artystycznych w Lublinie za gościnę i domową atmosferę podczas pobytu.

Krótkie refleksje z Warsztatów wybranych uczestników

■ Wanda Hawash

Psycholog Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych
im. J. Szermentowskiego w Kielcach

Dziękuję za możliwość poznania środowiska psychologów i pedagogów związanych ze szkolnictwem artystycznym, otwierającą perspektywę stałej wymiany myśli, doświadczeń – która może być swoistą grupą wsparcia. Formy warsztatowe są dla mnie wzbogacające i porządkujące wiedzę. Są okazją do pogłębionej refleksji. Tak było i tym razem.

Świadomość, że rozpoczęły się i trwają przygotowania zmierzające do polepszenia warunków i podniesienia jakości pracy psychologów i pedagogów szkolnych jest dla mnie dużą wartością. Projektowanie zmian z udziałem osób pracujących w tym samym obszarze ma głęboki sens.

■ Wioletta Socha

Pedagog szkolny Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych
im. J. Szermentowskiego w Kielcach

Bardzo dziękuję za zaproszenie na warsztaty. W mojej dziesięcioletniej praktyce pedagoga szkolnego jest to chwila, w której czuję się „u siebie” i „wśród swoich”. Mam poczucie bezpieczeństwa i możliwość kreatywnego działania. Cieszę się, że jest grono osób, na których pomoc mogę liczyć. Mam ogromną nadzieję, że pomimo odległości nasze wspieranie, współpraca, wymiana doświadczeń będą trwały i przyniosą dużo dobrego. Deklaruję swoją chęć do współpracy i bardzo, bardzo dziękuję.

■ Magdalena Kuźniar

Psycholog Zespołu Szkół Plastycznych
im. C.K. Norwida w Lublinie

Bardzo dziękuję za zaproszenie na warsztaty. Nie ukrywam, że jako młody psycholog, o bardzo krótkim stażu pracy, poszukuję wszelkiego możliwego wsparcia,

zarówno u pracowników poradni, jak i innych znanych mi psychologów i pedagogów. Odkąd w Lublinie została utworzona SPPP CEA i odbywają się regularne spotkania psychologów i pedagogów regionu lubelskiego, poczułam znacznie większe wsparcie, głównie ze względu na specyfikę problemów.

Obecne warsztaty osobiście uważam za bardzo ważny, jeśli nie przełomowy moment w konsolidacji naszego środowiska. Współpraca i możliwość wymiany doświadczeń z osobami o wieloletnim i bogatym stażu pracy jest nieoceniona. Każdy ma swoje sprawdzone sposoby radzenia sobie w różnych sytuacjach i po raz pierwszy zaistniało forum, na którym można się było nimi wymienić.

Wierzę, że jeśli ta dobra praktyka spotykania się, dzielenia swoją wiedzą, pomysłami będzie kontynuowana, to możemy wypracować wspólnymi siłami standardy pracy psychologa i pedagoga szkolnego w szkole artystycznej, dzięki którym będziemy mogli realizować swoje zadania z jak największą korzyścią dla ucznia i z ogromnym poczuciem satysfakcji. Dziękuję za wszystko.

■ Magdalena Ciołek

Psycholog Bursy Szkolnictwa Artystycznego
w Warszawie

To niezwykle motywujące znaleźć się w otwartym środowisku, ceniącym doświadczenie i potencjał każdego z uczestników warsztatów. Inaczej niż w innych dziedzinach mojej pracy, kiedy trzeba się przebijać i „walczyć”, by móc zostać docenionym, co na pewno nie zachęca do wkładu własnego (np. bardzo hermetyczne środowisko psychoterapeutów).

Chętnie podejmę się aktywnego uczestnictwa w budowaniu zasobów w naszym obszarze i dziękuję za taką możliwość.

■ Elżbieta Olejniczak

Psycholog Liceum Plastycznego
im. K. Kobro w Zduńskiej Woli

Bardzo dziękuję za organizację warsztatów, za możliwość zintegrowania się, wymiany doświadczeń, rozszerzenia wiedzy, za „kliknięcie w moją sprężynę”, za obudzenie czegoś, co przysnęło. Wszystkie treści bardzo potrzebne, a sposób prowadzenia i dyscyplina organizacyjna, rzeczowość i ciepły klimat bardzo mi się podobały.

Cenne jest to, że „wyspy” i „wysepki” połączyły drogi. Myślę, że tak duża zjednoczona energia zaowocuje pulsującym organizmem, zawsze żywym i zorganizowanym.

■ Bogna Nawotka

Psycholog Zespołu Szkół Plastycznych
w Katowicach

Nie jestem SAMA! – jedyny psycholog z „plastyka” – za to Wam Urszulko i Aniu BARDZO DZIĘKUJĘ. Urodziło się we mnie przekonanie, że warto szukać, poszerzać, dowiadywać się wielu rzeczy związanych ze specyfiką mojej szkoły i potrzebami uczniów – świetnych, twórczych, czasem pogubionych – że warto dla nich się uczyć!





■ Ilona Drapała

Studentka Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Wyjeżdżam z tych warsztatów niezwykle zbudowana. Poznałam ludzi, którzy wykonują swój zawód z pasją, zwycięsko przechodzą przez walkę z dokumentacją i w tych papierach nie gubią namacalnych potrzeb uczniów. To jest dla mnie niezwykle istotne, gdyż do tej pory, bardzo niefortunnie, spotykałam pedagogów, którzy swoją pracę traktowali trochę jak zesłanie, a trochę jak nudną pracę urzędnika tonącego w papierach.

To niezwykle CENNE spotkać ludzi, którzy kochają swoją pracę, a pasją zarażają do tego stopnia, że pracę chciałoby się rozpocząć już teraz (jeszcze jestem studentką).

Warsztaty były dla mnie wartościowe podwójnie – brałam w nich udział jako przyszły pedagog, ale również jako uczennica szkoły artystycznej. Jednocześnie mogłam szukać odpowiedzi na pytania, jakie stawiam sobie, będąc w tych dwóch rolach.

Dziękuję za wykłady Pani Profesor Wiesławie Limont, dr Urszuli Bissinger-Ćwierz, dr Annie Nogaj i Katarzynie Śliwińskiej – wszystkie te osoby dają przykład dobrej pracy. Ich pasja i zaangażowanie są godne pogratulowania.



Anna Antonina Nogaj

Podsumowanie Letniej Szkoły Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego

ZPP CEA 1/2013

PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO / WYDARZENIA

Letnia Szkoła Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego została zorganizowana przez Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA z siedzibą w Bydgoszczy, pod patronatem Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie, w dniach od 2 do 7 lipca 2012 roku w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy, przy współpracy z Internatem Państwowego Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy.

Organizacja Letniej Szkoły Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego stanowiła kontynuację warsztatów psychologiczno-pedagogicznych zainicjowanych przez Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA z siedzibą w Lublinie. Efektem wyżej wymienionych warsztatów było zdiagnozowanie specyficznych potrzeb psychologów i pedagogów szkolnictwa artystycznego związanych z koniecznością stworzenia platformy dla wzajemnej wymiany doświadczeń, poszerzania własnego warsztatu pracy oraz wypracowania standardów pracy psychologów i pedagogów szkół artystycznych.

Głównym celem, który przyświecał organizacji Letniej Szkoły Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego było przede wszystkim zrealizowanie wytyczonych na warsztatach zadań. Najważniejszymi celami były poszerzenie zawodowych kompetencji i możliwość uzyskania zawodowego wsparcia od specjalistów doświadczających podobnych, specyficznych trudności, wynikających z pracy w szkole artystycznej. Wszystkie te działania miały na celu niesienie bardziej efektywnej pomocy w środowisku polskich szkół artystycznych potrzebującym uczniom, ich rodzicom i nauczycielom.

Letnia Szkoła Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego była tygodniem intensywnych zajęć o charakterze seminariów i warsztatów, zorganizowanych dla chętnych psychologów i pedagogów pracujących w szkołach muzycznych, plastycznych i baletowych na terenie całej Polski. Zajęcia prowadzone były przez zaproszonych gości, jak i przez wybranych uczestników. Dzięki temu zajęcia miały bardzo praktyczny i samokształceniowy charakter. Szkoła cieszyła się dużym uznaniem wśród wszystkich uczestników.



Podstawowe dane statystyczne wskazują, że w warsztatach wzięło udział 36 osób, w tym: 16 psychologów i 16 pedagogów. Regiony Polski, z których przyjechali uczestnicy Letniej Szkoły:

- mazowiecki – 5 osób,
- lubelski – 6 osób,
- kujawsko-pomorski – 5 osób,
- dolnośląski – 3 osoby,
- wielkopolski – 2 osoby,
- łódzki – 5 osób,
- małopolski – 3 osoby,
- pomorski – 1 osoba,
- śląski – 4 osoby,
- świętokrzyski – 2 osoby.

Uczestnicy LSPIPSA mieli możliwość uczestnictwa w poniższych zajęciach:

- *Coaching w szkole artystycznej* (prowadzący: mgr Marzena Skoczylas-Bajeńska);
- *Specyfika diagnozowania i wspierania zdolnego ucznia w szkole artystycznej* (prowadzący: dr Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk);
- *Trening z zakresu budowania psychicznego i fizycznego poczucia bezpieczeństwa* (prowadzący: mgr Paweł Gąsiewicz);
- *Zajęcia gimnastyczne z elementami Ashtanga Yoga* (prowadzący: mgr Judyta Noremborg);
- *Warsztat z zakresu wykorzystania narzędzi diagnostycznych mierzących cechy i właściwości ważne dla powodzenia w nauce muzyki* (prowadzący: prof. dr hab. Maria Manturzewska);
- *Warsztat z zakresu strategii radzenia sobie z treścią* (prowadzący: dr Anna A. Nogaj, dr Julia Kaleńska);
- *Warsztaty z zakresu kształtowania postaw twórczych u dzieci i młodzieży* (prowadzący: mgr Elżbieta Olejniczak);
- *Warsztaty z zakresu budowania programów profilaktycznych i reagowania w sytuacjach kryzysowych w szkole artystycznej* (prowadzący: mgr Wioletta Socha);
- *Warsztaty z zakresu kształtowania kompetencji wychowawczych* (prowadzący: mgr Marlena Twardo, mgr Agnieszka Kotowska);
- *Warsztaty z zakresu budowania współpracy między szkołą a rodzicami w oparciu o rozpoznanie wzajemnych oczekiwań* (prowadzący: mgr Hanna Matusiak).

Ocena Letniej Szkoły w opinii jej uczestników wypadła bardzo korzystnie. Uczestnicy podkreślili, że zajęcia miały bardzo wysoki poziom przydatności zarówno w zakresie praktyki zawodowej, jak i w zakresie rozwoju osobistego.

Uczestnicy podkreślali także bardzo wysoki poziom organizacji Letniej Szkoły Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego, a wyrazy ich uznania zawierają wybrane, poniższe cytaty:

- *Kapitałna organizacja Letniej Szkoły.*
- *Świetnie wypełniony czas i dobór zajęć w programie.*

- *Bardzo dobry kontakt i żywe relacje między uczestnikami, a także serdeczne relacje między uczestnikami a organizatorami.*
- *Szczególna dbałość organizatorów o samopoczucie uczestników.*
- *Bardzo dobrze przeprowadzona integracja uczestników.*
- *Organizatorki stworzyły tak niebywałe poczucie bezpieczeństwa i „bycia ważnym” dla każdego z uczestników, że wszyscy mogliśmy się stać nie tylko grupą, ale i niebywałą wspólnotą; samo grono uczestników przyjęło nowe osoby jako znane i zaufane.*
- *Atutem Szkoły było to, że wszyscy uczestnicy byli bardzo otwarci, chętnie dzielili się doświadczeniem, byli pogodni i uśmiechnięci.*
- *Brak słów – oceniając samą atmosferę muszą stwierdzić, że była wręcz niezwykłą, nieprawdopodobna.*
- *Bezpieczeństwo, akceptacja, dużo humoru, tolerancja, świetnie zorganizowany czas, wspaniałe warunki socjalne, niezwykli ludzie; to wszystko stworzyło klimat, w którym każdy mógł się z łatwością odnaleźć oraz poczuć się akceptowany i zaopiekowany.*

Wysoki poziom zadowolenia z zajęć wskazuje na konieczność organizacji kolejnych edycji Letniej Szkoły dla Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego. Wszyscy uczestnicy wyrazili bowiem nadzieję na stworzenie warunków do podtrzymania nawiązanych podczas Letniej Szkoły, zawodowych kontaktów oraz na poszerzanie zawodowych kompetencji w gronie osób specjalizujących się w udzielaniu fachowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, ich rodzicom i nauczycielom w szkolnictwie artystycznym.







Anna Antonina Nogaj

ZPP CEA 1/2013

PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO / WYDARZENIA

Podsumowanie IV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologicznej Szkolnictwa Artystycznego *Wspomagająca rola psychologii i pedagogiki w pracy nauczyciela szkoły artystycznej*

W ostatnich latach Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszcy wraz ze Specjalistyczną Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną CEA podjęły się organizacji kilku bardzo ważnych inicjatyw, dla podniesienia jakości opieki psychologiczno-pedagogicznej w szkołach artystycznych. Ostatnim przedsięwzięciem (23–25 maja 2013 roku) była organizacja IV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologicznej Szkolnictwa Artystycznego, skoncentrowanej wokół tematyki *Wspomagająca rola psychologii i pedagogiki w pracy nauczyciela szkoły artystycznej*. Pierwsza konferencja – pod patronatem Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie – odbyła się w 2009 roku, dwie następne w dwóch kolejnych latach. W 2012 roku zamiast konferencji zorganizowano w PZSM w Bydgoszcy Letnią Szkołę Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego, podczas której – obok integracji środowiska specjalistów szkół artystycznych i budowania nowych kompetencji zawodowych – wyłoniono osoby, które na niniejszej konferencji zaprezentowały wystąpienia skoncentrowane na niesieniu pomocy nauczycielom szkół artystycznych różnych specjalności. Dodatkowym atutem IV Konferencji był udział Gościa zagranicznego, profesor Liory Bresler z Uniwersytetu w Illinois (USA), która odwoływała się do specyfiki kształcenia artystycznego w Stanach Zjednoczonych.

Po raz pierwszy w bydgoskich spotkaniach psychologiczno-pedagogicznych nie uczestniczyła osobiście Pani Profesor Maria Manturzevska, która zawsze – poza honorowym patronatem – udziela merytorycznego i osobistego wsparcia wszystkim zainteresowanym psychologom, pedagogom i nauczycielom różnych specjalności artystycznych.

Natomiast zaszczycili nas swoją obecnością i aktywnością na niemal wszystkich obradach konferencyjnych przedstawiciele Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, pan Mariusz Tokarski (wicedyrektor Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej MKiDN) oraz pan Maciej Kandefer (wicedyrektor Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie).

Wśród prelegentów dominowali psychologowie i pedagodzy z wybranych szkół artystycznych, którzy chcieli podzielić się swoją wiedzą i doświadczeniem zawo-



dowym z nauczycielami szkół artystycznych i innymi specjalistami zatrudnionymi w szkołach muzycznych, plastycznych i baletowych, a także w bursach i internatach. W pierwszej kolejności referaty prezentowali psychologowie prowadzących Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne CEA z regionów lubelskiego, łódzkiego i kujawsko-pomorskiego. Barbara Wojtanowska-Janusz (SPPP CEA w Lublinie) wraz z koleżanką Magdaleną Krygier (Zespół Szkół Plastycznych w Lublinie) przedstawiły najważniejsze informacje z samodzielnie przeprowadzonego raportu (wiosna 2013 roku) na temat poczucia bezpieczeństwa uczniów szkół i wychowanków burs artystycznych¹. Elżbieta Olejniczak (SPPP CEA w Zduńskiej Woli) skoncentrowała się na specyfice psychologicznego funkcjonowania dzieci i młodzieży uzdolnionych plastycznie, z uwzględnieniem rozwojowego aspektu zdolności plastycznych². Anna A. Nogaj (SPPP CEA w Bydgoszczy) przedstawiła najważniejsze informacje o specyfice dostosowywania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży uzdolnionych artystycznie. Wśród prelegentów reprezentujących SPPP CEA znalazł się także Jarosław Mirkiewicz³, który skoncentrował się na wskazaniu najważniejszych strategii radzenia sobie z treścią podczas występów publicznych.

Szczególną rolę podczas Konferencji odgrywała wizytator CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, dr Urszula Bissinger-Ćwierz, która obok nadzoru merytorycznego prowadziła spotkania o warsztatowo-informacyjnym charakterze dla wszystkich psychologów i pedagogów. Pani wizytator przygotowała dla uczestników materiały informacyjne o projektach szkoleniowo-badawczych na rok szkolny 2013/2014, wśród których znajdują się takie obszary problemowe, jak *Monitoring programów wychowawczych i programów profilaktyki szkolnictwa artystycznego*, *Profilaktyka przeciw uzależnieniom i przemocy w szkolnictwie artystycznym* oraz *Narzędzia diagnozy psychologicznej*. Ponadto dr Urszula Bissinger-Ćwierz zaprezentowała syntetyczne podsumowanie działalności SPPP CEA.

Bezcennym, przede wszystkim dla nauczycieli szkół muzycznych, było wystąpienie pani mgr inż. Wiktorii Pawelec (Katedra Biomechaniki AWF w Poznaniu), która prezentowała zagrożenia i przeciążenia układu ruchu u osób grających na różnych instrumentach oraz wskazywała najważniejsze obszary profilaktyki, warte do propagowania i autentycznego przestrzegania przez muzyków. Wśród Gości Konferencji znaleźli się także psychologowie i pedagodzy szkół baletowych, których reprezentowała Judyta Noremberg (Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa w Łodzi) z referatem skoncentrowanym wokół problematyki motywacji do kształcenia w zawodzie tancerza. Aktywnym uczestnikiem Konferencji była także pani Joanna Walczak (Państwowa Szkoła Muzyczna w Piotrkowie Trybunalskim), która z perspektywy nauczy-

¹ Treść raportu w całości udostępniona jest na stronie internetowej CEA (http://cea.art.pl/poradnictwo/bezpieczna_szkola.pdf).

² Poszerzona treść referatu znajduje się w niniejszych Zeszytach (artykuł: *Psychologiczne uwarunkowania rozwoju zdolności plastycznych dzieci i młodzieży*).

³ Od września 2013 roku funkcjonuje Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA z siedzibą w Warszawie, której prowadzenie powierzono Jarosławowi Mirkiewiczowi.

ciela przedmiotów teoretyczno-muzycznych wskazywała najważniejsze założenia analizy transakcyjnej.

Referaty ostatniego dnia Konferencji skierowane były nie tylko do psychologów, pedagogów i nauczycieli, ale także do zainteresowanych rodziców. Wystąpienia mieli wówczas Goście szczególni, którzy w sposób holistyczny mówili o bezpieczeństwie i zdrowiu psychicznym dzieci i młodzieży szkół artystycznych. O specyfice psychicznego funkcjonowania uzdolnionych artystycznie dzieci i młodzieży oraz o zagrożeniach dla zdrowia psychicznego w okresie dorastania mówił lek. med. Wojciech Kosmowski (dyrektor Poradni Zdrowia Psychicznego „Stawowa” w Bydgoszczy). Zaproszenie do udziału w Konferencji przyjęła także Anna Maria Wesołowska (sędzia, społeczny doradca Rzecznika Praw Dziecka oraz Ministra Sprawiedliwości w Radzie do spraw Pokrzywdzonych Prześstępstwem). Jej poruszające przemówienie o „innowacyjnych” formach przemocy oraz o zagrożeniach społecznych stanowiło podstawę do pogłębionej refleksji nad możliwościami uchronienia uzdolnionej artystycznie młodzieży przed zagrożeniami współczesnego świata.

Dotychczasowe Konferencje Psychologiczne Szkolnictwa Artystycznego oraz Letnia Szkoła Psychologów i Pedagogów Szkolnictwa Artystycznego, organizowane przez SPPP CEA i PZSM w Bydgoszczy, a także warsztaty psychologów i pedagogów szkolnych zorganizowane w 2011 i 2012 roku przez SPPP CEA w Lublinie ocenione zostały przez uczestników jako bardzo satysfakcjonujące. To właśnie głosy ze środowiska szkół artystycznych wskazały na potrzebę organizacji kolejnego spotkania o naukowo-praktycznym charakterze.

IV Ogólnopolska Konferencja Psychologiczna Szkolnictwa Artystycznego cieszyła się również dużym zainteresowaniem. W Konferencji uczestniczyło niemal 100 osób. Uczestnicy wyrażali niejednokrotnie swoje zadowolenie z poszczególnych wystąpień oraz z oprawy organizacyjnej. Wysoką jakość pod względem organizacyjnym zapewniła Ewa Stąporek-Pospiech, dyrektor PZSM im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy, a także przewodnicząca Rady Szkolnictwa Artystycznego, która ma doskonałe, wieloletnie doświadczenia w inicjowaniu i organizowaniu przedsięwzięć artystycznych, na skalę nie tylko ogólnopolską, ale i międzynarodową. Dzięki zaangażowaniu pani dyrektor Ewy Stąporek-Pospiech, uczestnicy Konferencji mogli doświadczyć satysfakcji naukowej, ale także odczuwali nieskrywane zadowolenie, a nawet zachwyt nad jakością i doborem atrakcji pokonferencyjnych (m.in. uczestnictwo w spektaklu operowym *Nabucco* Giuseppe Verdiego w Operze Nova w Bydgoszczy).

IV Konferencja to kolejne spotkanie, podczas którego dostrzeżono istotną rolę w budowaniu sieci wzajemnego wsparcia między nauczycielami szkół artystycznych a specjalistami z zakresu psychologii i pedagogiki. Ponadto bezcenną wartością Konferencji było podtrzymanie integracji psychologów i pedagogów szkolnych oraz stworzenie możliwości dialogu specjalistów z nauczycielami różnych specjalności. Problematyka poszczególnych wykładów inspirowała uczestników do dyskusji, wskazując na konieczność organizacji w przyszłości kolejnych spotkań naukowych i warsztatowych, które poszerzać będą psychologiczno-pedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół artystycznych.





PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK





Anna Antonina Nogaj

ZPP CEA 1/2013

Podążając za najzdolniejszymi – czyli o działaniach wychowawczych skierowanych do uczniów wybitnie zdolnych artystycznie

W 2009 roku w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy utworzono Klasę Talentów dla uczniów przejawiających wybitne uzdolnienia i osiągnięcia w zakresie muzycznego wykonawstwa. Powołanie tego rodzaju klasy w bydgoskiej szkole muzycznej jest wyróżnieniem na skalę ogólnopolską, bowiem obok szkół muzycznych w Warszawie i Poznaniu, szkoła bydgoska jest trzecią, którą wybrano do kształcenia tych najzdolniejszych spośród zdolnych muzycznie.

Powierzenie opieki nad talentami muzycznymi bydgoskim pedagogom jest efektem ich wieloletniej pracy z uczniami wybitnie zdolnymi, którzy dziś rozślawiają Bydgoszcz na estradach krajowych i zagranicznych. Do najznakomitszych absolwentów bydgoskiej szkoły muzycznej należą m.in. Rafał Blechacz – pianista, Michał Dworzyński – dyrygent, czy Krzysztof Herdzin – pianista, kompozytor i aranżer.

Ewa Stąporek-Pospiech, dyrektor PZSM im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy, od lat przygotowywała się do uruchomienia Klasy Talentów. Jej zaangażowanie w rozwój efektywności nauczania i umożliwianie uczniom współpracy ze światowej sławy instrumentalistami doprowadziło do wykształcenia wielu znakomitych artystów. Atutami szkoły, które poświadczają możliwość sprostania zadaniu, jakim było utworzenie Klasy Talentów, są:

- wybitni absolwenci,
- duży prestiż szkoły w kraju dzięki rzetelnemu nauczaniu i osiągnięciom uczniów,
- szczególna dbałość o rozwój nie tylko muzyczny, ale także ogólnokształcący,
- organizacja kursów i konkursów muzycznych o charakterze międzynarodowym,
- celowe korzystanie ze specjalistycznej pomocy psychologicznej, skoncentrowanej na udzielaniu wsparcia młodym adeptom sztuki muzycznej.

Najczęstszym założeniem dotyczącym szkolnictwa muzycznego jest to, iż każdy uczeń uczący się w szkole muzycznej jest uczniem zdolnym. Jednak uczniowie mogą różnić się poziomem muzycznych zdolności. Dzięki pewnym wrodzonym predyspozycjom, wsparciu rodziny oraz dzięki profesjonalnemu kształceniu, każdy z nich ma możliwość nauki gry na wybranym instrumencie.

PRZYKŁADY DOBRZYCH PRAKTYK



Wart podkreślenia jest także fakt, że uczniowie szkół muzycznych poddawani są dokładnie tym samym egzaminom w klasach progowych co ich koledzy ze szkół ogólnokształcących. Ponadto zobowiązani są do zdawania szeregu egzaminów z przedmiotów muzycznych, o charakterze zarówno praktycznym, jak i teoretycznym. Można więc zauważyć, że uczniom szkół muzycznych stawiane są podwójne wymagania edukacyjne.

Zaletami kształcenia muzycznego są stosunkowo małe klasy. Przedmioty ogólnokształcące prowadzi się w klasach maksymalnie do 25 uczniów, przedmioty teoretyczno-muzyczne odbywają się w grupach około dziesięcioosobowych, a zajęcia z instrumentu mają charakter indywidualny. Sytuacja ta zdecydowanie sprzyja lepszemu poznaniu każdego ucznia i zindywidualizowanemu podejściu do nauczania.

Można powiedzieć, że w takich warunkach zdecydowanie łatwiej jest zadbać o rozwój szczególnie utalentowanej muzycznie młodzieży. Jednak wraz ze wzrostem talentu muzycznego często wzrasta liczba obowiązków i wyzwań związanych na przykład z uczestnictwem w prestiżowych konkursach muzycznych czy uświetnieniem swoją grą licznych imprez kulturalnych w regionie. Dlatego, pomimo dogodnych warunków panujących w szkole dla wszystkich uczniów, powołano Klasę Talentów, w ramach której uczniowie szczególnie utalentowani mają pewne przywileje i ułatwienia edukacyjne.

Charakter Klasy Talentów w bydgoskiej szkole muzycznej

Klasę Talentów powołano dla uczniów najwybitniejszych pod względem muzycznym. Dla uczniów, którzy przejawiają bardzo wysoki poziom artystycznego wykonawstwa. Są to osoby, które obok posiadania podstawowych zdolności muzycznych, mają bardzo dużą wrażliwość muzyczną oraz w pełni skoncentrowaną osobowość na aktywności artystycznej.

Największą zaletą nauki w Klasie Talentów jest możliwie elastyczne i indywidualne podejścia do każdego ucznia. Ułatwia to mała liczba uczniów – jest ich aktualnie siedemnaścioro, na sześciu poziomach edukacyjnych (od I klasy gimnazjum do III klasy liceum).

Pod względem formalnym uczniowie mają niemal o połowę zmniejszoną liczbę godzin lekcyjnych z zakresu przedmiotów ogólnokształcących. Większość zajęć odbywa się indywidualnie lub w grupach czteroosobowych. Mała liczba godzin z poszczególnych przedmiotów mobilizuje do intensywnej pracy na lekcjach, ale dzięki temu uczniowie mają więcej czasu na indywidualne ćwiczenia na instrumentach. Ponadto uczniowie mogą uczyć się intensywniej tych przedmiotów, które leżą w polu ich szczególnych zainteresowań. Obok przedmiotów egzaminacyjnych ważne jest zwiększanie biegłości językowej uczniów i wiedzy z zakresu przedmiotów artystyczno-humanistycznych.

Szczególony nacisk w Klasie Talentów kładzie się oczywiście na rozwój artystyczny ucznia, który związany jest z nauką gry na wybranym instrumencie. Uczniowie mają więc możliwość zwiększania swoich muzycznych kompetencji pod okiem wybitnych, koncertujących instrumentalistów, którzy są jednocześnie profesorami akademickimi. Młodzi pianiści mają indywidualne lekcje gry na fortepianie u profesor Marii Murawskiej lub profesor Katarzyny Popowej-Zydroń, profesora Jerzego Sulikowskiego (Aka-

demia Muzyczna im. F. Nowowiejskiego w Bydgoszczy), profesora Waldemara Wojtala (Akademia Muzyczna w Gdańsku). Wiolonczeliści pobierają nauki u profesora Tomasza Strahla (Uniwersytet Muzyczny im. F. Chopina w Warszawie), a skrzypkowie u profesora Andrzeja Baranowskiego (Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu) lub u profesora Pawła Radzińskiego (Akademia Muzyczna w Bydgoszczy).

Nauka w Klasie Talentów zapewnia kontakt z najwyższej klasy instrumentalistami oraz stwarza możliwość indywidualnego planowania nauki ogólnokształcącej. Często nieobecność uczniów w szkole związana jest z przygotowaniem i uczestnictwem w konkursach muzycznych o skali ogólnopolskiej lub międzynarodowej. Uniemożliwia to regularne wywiązywanie się z obowiązków szkolnych i systematyczne przygotowywanie się do zajęć z poszczególnych przedmiotów. Dlatego uczniowie mogą w indywidualnym tempie zaliczać określone partie materiału.

Jest to możliwe dzięki dodatkowemu wysiłkowi wszystkich pedagogów uczących w Klasie Talentów, którzy zostali zobligowani do przygotowania nowych programów nauczania dostosowanych do możliwości uczniów. Obok szczegółowego wykazu zagadnień uczniowie otrzymują indywidualne karty pracy, których realizacja wskazuje na stopień zaawansowania wiedzy z zakresu danego przedmiotu. Ponadto uczniowie mogą sami zdecydować, jaką ocenę roczną chcieliby uzyskać z danego przedmiotu, i zrealizować indywidualnie tę część materiału, która jest wskazana do zdobycia określonej oceny. Atutem nauki w Klasie Talentów jest także zminimalizowanie liczby zadań domowych na rzecz intensywnej pracy na lekcjach.

Powyższe działania mają na celu polepszenie możliwości rozwoju indywidualności artystycznej każdego ucznia. W takim systemie nauczania wymaga się jednak od ucznia dużej dojrzałości i odpowiedzialności. Nie zawsze uczniowie potrafią sobie poradzić z nową sytuacją, która związana jest z większą ilością czasu pozornie wolnego od szkoły, a przeznaczonego na samodzielną pracę. Dlatego nie można zapomnieć o udzielaniu uczniom Klasy Talentów wsparcia ze strony różnych pracowników szkoły, jak i rodziców.

Opieka wychowawczo-psychologiczna nad talentami

Nauka w Klasie Talentów wywołuje wśród uczniów różnego rodzaju emocje. Z jednej strony czują się wyróżnieni, nobilitowani. Z drugiej strony mogą odczuwać niepokój i obawy, czy sprostają oczekiwaniom środowiska szkolnego, jak i własnym ambicjom. Nie da się ukryć, że uczniowie stoją przed nowymi wyzwaniami i obowiązkami, a ich szczególne potrzeby rozwojowe wynikają z ponadprzeciętnych umiejętności muzycznych i predyspozycji intelektualnych. Tym samym są oni bardziej narażeni na odczuwanie przeciążenia obowiązkami i wyzwaniami artystycznymi oraz na doświadczanie trudnych sytuacji pod względem społecznym, na przykład w relacjach z rówieśnikami.

Aby zadbać o prawidłowy rozwój psychofizyczny uczniów oraz aby zapewnić im fachowe emocjonalne wsparcie, dyrekcja szkoły powołała psychologa szkolnego na stanowisko wychowawcy Klasy Talentów. Psycholog, który posiada jednocześnie muzyczne wykształcenie i zna z autopsji specyfikę muzycznego kształcenia, opracował program wychowawczy w oparciu o modele opieki psychologicznej nad uczniami zdolnymi.





- Do najważniejszych celów programu zalicza się:
- troskę o prawidłowy rozwój ucznia w sferze intelektualnej, emocjonalnej, społecznej i kulturalnej;
 - zindywidualizowane podejście do nauczania ogólnokształcącego w sytuacji przeciążeń związanych ze wzmożoną aktywnością muzyczną;
 - wykształcenie w uczniach umiejętności samodzielnej i odpowiedzialnej organizacji zajęć własnych, z uwzględnieniem zasad higieny psychicznej i dbałości o regularny rytm pracy i wypoczynku;
 - kształtowanie wewnętrznej dyscypliny do wyťažonej pracy, pomimo zindywidualizowanego toku nauczania;
 - rozpoznanie czynników sprzyjających rozwojowi utalentowanego ucznia i wspieranie ich korzystnego oddziaływania;
 - rozpoznanie czynników utrudniających rozwój uzdolnionego ucznia i likwidowanie ich niekorzystnego oddziaływania;
 - dbałość o podtrzymanie prawidłowych relacji z rówieśnikami, aby indywidualne zajęcia z nauczycielami nie wywołały odrzucenia w grupie rówieśniczej;
 - bieżące doradztwo i udzielanie wsparcia w sytuacji przeciążenia obowiązkami szkolnymi i artystycznymi;
 - kształtowanie prawidłowego środowiska psychologicznego dla rozwoju utalentowanych uczniów, przy ścisłej współpracy z rodzicami i nauczycielami.

Opieka nad Klasą Talentów związana jest z zapewnieniem uczniom profesjonalnego wsparcia psychologicznego w sytuacjach związanych z intensyfikacją obowiązków szkolnych i artystycznych. Wzmacnianie mocnych stron uczniów oraz minimalizowanie doświadczania trudności jest głównym celem opieki psychologicznej i oddziaływań wychowawczych. Dlatego od psychologa-wychowawcy wymaga się niezwykłej czujności i reagowania w chwilach trudności lub słabości, których uczeń może doświadczać.

Szczególnie ważne jest tworzenie dla uczniów Klasy Talentów optymalnego „środowiska psychologicznego” w kontekście wychowawczym, czyli jak najlepszego otoczenia – stymulującego prawidłowy rozwój artystyczny i psychofizyczny. Na to optymalne środowisko wpływ mają nie tylko oddziaływania psychologiczno-pedagogiczne, ale także relacje uczniów z rodzinami i rówieśnikami. Oddziaływania wynikające z relacji międzyludzkich mają bowiem niebagatelne znaczenie dla kształtu i jakości motywacji do nauki i do samorozwoju.

Uczniowie, choć są do siebie podobni pod względem uzdolnień muzycznych i mają podobne cele edukacyjno-artystyczne, bardzo różnią się osobowościowo i temperamentalnie. U osób wybitnie utalentowanych to właśnie cechy osobowościowe determinują sposób wykorzystywania własnego potencjału i zdolności. ***Człowiek nie posiada żadnych zdolności, które nie byłyby zależne od nastawienia jego osobowości*** (Borys Tiepłow). W duchu myśli rosyjskiego psychologa muzyki, opieka psychologiczno-wychowawcza nad talentami ma na celu rozpoznanie każdego ucznia pod względem jego potrzeb, aspiracji i indywidualnych właściwości, które determinują kształt jego dalszego rozwoju artystycznego.



Hanna Matusiak

ZPP CEA 1/2013

Rola współpracy rodziców i nauczycieli w procesie rozwoju zdolności ucznia szkoły muzycznej

Szkoła muzyczna jest częścią środowiska wychowawczego dzieci i młodzieży. W niej dokonuje się proces wychowania i nauczania, w szczególności kształtowania rozwoju intelektualnego, kulturalnego i społeczno-emocjonalnego. Poprzez zintegrowane działania domu rodzinnego i szkoły uczeń wdrażany jest w świat wartości uniwersalnych kształtujących jego talent, moralność i światopogląd. Od prawidłowych relacji nauczycieli z rodzicami zależy powodzenie dziecka w nauce szkolnej oraz dalszym życiu. Istotne wydają się być formy współpracy szkoły z domem rodzinnym oraz postawy i zachowania rodziców ułatwiające współpracę ze szkołą.

Celem współpracy nauczycieli z rodzicami jest:

- 1) uświadomienie rodzicom, że wielostronny rozwój dziecka zależy od wspólnie realizowanych działań,
- 2) umocnienie więzi emocjonalnej między wychowawcami a rodzicami,
- 3) wymiana opinii i spostrzeżeń w sprawie rozwoju dziecka,
- 4) sugerowanie rodzicom określonych form oddziaływań wychowawczych, za pomocą których mogliby pomóc swym dzieciom w różnych problemach,
- 5) ułatwienie wychowawcom zrozumienia stosunku dziecka do swojej rodziny oraz jej oczekiwań wobec niego.

Współcześnie dobra szkoła muzyczna zapewnia sprawną współpracę z rodziną, spełniając tym samym szereg funkcji. Odpowiada m.in. za:

- 1) wymianę informacji i doświadczeń między rodzicami a nauczycielem-wychowawcą,
- 2) koordynację wzajemnych oddziaływań na dziecko,
- 3) tworzenie lepszych warunków dla dzieci w zakresie rozwoju intelektualnego, społecznego, kulturalnego i emocjonalnego,
- 4) zwiększanie zaangażowania rodziców w życie szkoły,
- 5) poszerzanie możliwości psychoedukacji dla rodziców,
- 6) usprawnianie oddziaływań wychowawczych w obu środowiskach.

PRZYKŁADY DOBRZYCH PRAKTYK



Do najważniejszych celów współpracy między szkołą a domem rodzinnym ucznia należą:

- 1) wzajemne poznanie się nauczycieli i rodziców,
- 2) dążenie do usprawnienia pracy wychowawczej szkoły,
- 3) upowszechnianie wiedzy na temat rozwoju i wychowania dzieci (Babiuch, 2002).

Cele te realizowane są poprzez:

- 1) koordynowanie i ujednolicanie wzajemnych oddziaływań na dziecko,
- 2) poznanie przez nauczycieli warunków życia dzieci, ich zainteresowań oraz oczekiwań rodziców względem szkoły,
- 3) poznanie przez rodziców sposobu funkcjonowania ich dzieci w środowisku szkolnym oraz oczekiwań nauczycieli dotyczących kształcenia muzycznego i ogólnokształcącego dzieci,
- 4) wzajemne poznanie się rodziców i nauczycieli,
- 5) uczestnictwo rodziców i nauczycieli w różnorodnych formach psychoedukacyjnych (konferencje, warsztaty, wykłady),
- 6) dobieranie właściwych, spójnych oddziaływań wychowawczych względem dzieci,
- 7) aktywne uczestnictwo rodziców w życiu szkoły poprzez pracę w radzie szkoły, współtworzenie dokumentów szkoły czy organizowanie różnorodnych imprez dla całej społeczności szkolnej.

Aby oddziaływania pedagogiczne względem dziecka były skuteczne, nauczycielom potrzebne jest wsparcie ze strony rodziców. To przecież rodzina jest tym środowiskiem wychowawczym, w którym dziecko czuje się najbezpieczniej, z którego czerpie wzorce zachowań i gdzie wdrażane jest w świat wartości. Z kolei nauczyciel-wychowawca odczuwa potrzebę współpracy z rodzicami ucznia, gdyż tylko wtedy będzie mógł skutecznie wpłynąć na rozwój dziecka. Formy współpracy z rodzicami mogą być przeróżne i dostosowane są do potrzeb uczniów, rodziców i nauczycieli. Są to najczęściej: spotkania inaugurujące współpracę, okresowe: wywiadówki, oraz okolicznościowe: konferencje i warsztaty dla rodziców, indywidualne rozmowy o trudnościach dziecka, spotkania z udziałem eksperta, spotkania trójstronne: nauczyciel–uczeń–rodzice oraz spotkania w domu ucznia (Babiuch, 2002).

We współczesnej szkole muzycznej wielką wagę przywiązuje się do integrowania działań wychowawczych, których podmiotem jest dziecko. Aby start dzieci w szkole muzycznej był udany, nauczyciele oraz rodzice powinni dołożyć wiele starań. Jeśli nie będzie porozumienia między tymi dwiema stronami, nie można mówić o wspólnym froncie wychowawczym.

Jak więc przekonać rodziców do współpracy? Szczególnie cenną formą współpracy szkoły z domem ucznia są wszelkie spotkania, podczas których integruje się działania wychowawcze w celu jak najpełniejszego rozwoju muzycznego i ogólnokształcącego ucznia zdolnego. Cennym rozwiązaniem są warsztaty integracyjne dla rodziców i nauczycieli, które stanowią podstawę dla określenia wzajemnych oczekiwań dotyczących funkcjonowania dzieci i rodziców w szkole muzycznej.

Tradycją Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy stały się warsztaty edukacyjno-integracyjne dla rodziców i uczniów klas

pierwszych OSM I stopnia oraz ich nauczycieli z tytułowane: *Jak z sukcesem uczyć się w przyjaznej szkole muzycznej.*

Celem przeprowadzanych warsztatów integracyjnych dla uczniów, ich rodziców i nauczycieli jest:

- 1) zawarcie kontraktu dotyczącego organizacji życia w klasie,
- 2) wypracowanie koncepcji pedagogicznej pracy z dziećmi z udziałem rodziców, nauczycieli i wychowawcy klasy w sferze celów, wartości i norm społecznych,
- 3) zapoznanie rodziców ze specyfiką nauki w szkole muzycznej,
- 4) zaprezentowanie rodzicom faz rozwoju w kształceniu muzycznym,
- 5) zaznajomienie rodziców z wymaganiami stawianymi przez pedagogów instrumentów,
- 6) bliższe poznanie wychowawcy klasy i ustanowienie zasad współpracy z nim,
- 7) bliższe poznanie przez wychowawcę i nauczycieli rodziców swoich uczniów,
- 8) określenie przez nauczycieli wymagań stawianych zarówno dzieciom, jak i rodzicom,
- 9) ukazanie wartości i znaczenia właściwej komunikacji interpersonalnej w relacjach nauczyciel – rodzic – uczeń.

Warsztaty integracyjne odbywają się cyklicznie na początku pierwszej klasy już od 1997 roku. Od warsztatów współpraca z rodzicami się rozpoczyna, a na spotkaniach w ciągu następujących lat jest skutecznie kontynuowana. W spotkaniach tych uczestniczą wszyscy rodzice i nauczyciele uczący dzieci w klasie pierwszej. Warsztaty stanowią dla rodziców szczególnie moment w edukacji ich dziecka, w którym mogą porozmawiać o swoich przeżyciach, wątpliwościach i radościach wynikających z podjęcia nauki ich dziecka w szkole muzycznej. Rodzice, którzy do tej pory odczuwali niepewność w nowej roli – roli rodzica dziecka uczącego się w szkole muzycznej – czuli się często z tymi doświadczeniami osamotnieni i krępowali się prosić innych o pomoc. Natomiast podczas warsztatów stwarzana jest możliwość otwartej rozmowy na wszelkie interesujące rodziców tematy. Warsztaty realizowane są metodami aktywnymi (burza mózgów, metoda projektu, krąg uczuć, psychodramy, gry i zabawy integracyjne). Metody te umożliwiają obecnym rodzicom i nauczycielom aktywne uczestnictwo w zajęciach poprzez przeżywanie i doświadczanie tego, co jest tematem zajęć, oraz opracowanie wniosków do pracy wychowawczej. W swobodnej atmosferze uczestnicy warsztatów zaczynają się dzielić własną wiedzą i umiejętnościami dotyczącymi sposobów motywowania dzieci do nauki na instrumencie czy sposobów spędzania czasu z dzieckiem.

Spotkanie integracyjne w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych w Bydgoszczy to nie tylko zabawy i gry. Obejmuje ono również część psychoedukacyjną. Odbywają się wykłady dla rodziców i nauczycieli dotyczące na przykład gotowości szkolnej dziecka do podjęcia nauki w szkole muzycznej czy roli rodzica dziecka uczącego się w szkole muzycznej. Właściwą część spotkania zajmują warsztaty, podczas których rodzice i nauczyciele przedstawiają wzajemne oczekiwania.

Wśród wniosków wypracowanych przez rodziców, a dotyczących oczekiwań względem „dobrej szkoły muzycznej”, znajdują się takie sugestie, jak:





- 1) zapewnienie dobrej współpracy i integracji szkoły z rodzicami,
- 2) zapewnienie bezpieczeństwa, poczucia sprawiedliwości oraz przyjaznej atmosfery dla dziecka,
- 3) wspomaganie indywidualnego i wszechstronnego rozwoju dziecka z uwzględnieniem wymagań odpowiednich do wieku,
- 4) dbałość o wysoki poziom nauczania i dobre warunki socjalne.

Wśród wniosków dotyczących oczekiwań rodziców względem nauczycieli znajdują się:

- 1) dialog oraz wyrozumiałość i otwartość na sugestie rodziców,
- 2) dbałość o bezpieczeństwo dzieci,
- 3) indywidualne podejście do dziecka,
- 4) okazywanie dzieciom sprawiedliwości, cierpliwości, ciepła i spokoju,
- 5) wysokie kompetencje w przekazywaniu wiedzy oraz mądrość i innowacyjność w nauczaniu,
- 6) poczucie humoru i uśmiech w relacjach z rodzicami i dziećmi.

Rodzice oczekują względem siebie:

- 1) współodpowiedzialności za wychowanie i atmosferę w klasie oraz przestrzegania wspólnych ustaleń,
- 2) otwartości względem innych rodziców,
- 3) ścisłej współpracy z nauczycielami i gotowości do porozumienia, wymiany doświadczeń i przepływu informacji na temat dzieci,
- 4) podjęcia samokształcenia,
- 5) pełnego i równomiernego zaangażowania w życie klasy i szkoły,
- 6) dobrego kontaktu z rodzicami oraz wzajemnej życzliwości i tolerancji,
- 7) rozważnego wspierania autorytetu nauczycieli i szkoły,
- 8) znajomości praw i obowiązków rodzicielskich.

Nauczyciele oczekują od rodziców:

- 1) świadomej odpowiedzialności za kształcenie i wychowanie dziecka,
- 2) wzmocnienia u dziecka poczucia własnej wartości i wiary w życiowy sukces,
- 3) rozwijania zainteresowań nauką i muzyką (budowanie pozytywnych emocji w kontakcie z muzyką, uczęszczanie do instytucji muzycznych na koncerty),
- 4) dbałości o dobrą atmosferę w rodzinie w celu zaspokojenia potrzeb dziecka,
- 5) zapewnienia jak najlepszych warunków do odrabiania lekcji (miejsce, czas, spokój),
- 6) utrzymywania systematycznego kontaktu ze szkołą i wychowawcą,
- 7) stawiania dziecku wymagań dostosowanych do jego możliwości,
- 8) dbałości o prawidłowe stosunki swojego dziecka z rówieśnikami i nauczycielem, okazywania zainteresowania sprawami szkolnymi dziecka,
- 9) okazywania zaufania do nauczycieli (wsparcie autorytetu nauczyciela w obecności dziecka),



- 10) cierpliwości i wyrozumiałości w stosunku do dziecka (docenić trud dziecka włożony w zdobywanie umiejętności),
- 11) wsparcia (pomoc w systematycznym ćwiczeniu na instrumencie i odrabianiu zadań domowych, organizacja czasu i miejsca pracy dziecka do ćwiczenia),
- 12) troski o dobry stan instrumentu (przeznaczanie funduszy na dbanie o instrument, wyposażenie futerału i jego schludny wygląd, nawiązanie kontaktu z osobami profesjonalnie zajmującymi się instrumentami muzycznymi – stroiciel/lutnik).

Po wielu latach stosowania tej formy współpracy z rodzicami cała społeczność szkolna zauważa jej wymierne korzyści dla funkcjonowania dziecka w szkole. Usprawnia się komunikacja interpersonalna między rodzicami a nauczycielami. W życie klasy wprowadzane są normy, zasady i wartości wypracowane na warsztatach. Rodzice chętnie współpracują z nauczycielami podczas organizacji imprez szkolnych, kiermaszów, zabaw karnawałowych i innych działań. A pozaszkolnym pozytywnym efektem tej współpracy jest budowanie sieci autentycznych przyjaźni między całymi rodzinami dzieci uczących się w szkole muzycznej.

Bibliografia

- Babiuch M. (2002), *Jak współpracować z rodzicami trudnych uczniów?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szczeńśniak H. (1999), *Relacja z warsztatów: Jak z sukcesem uczyć się w przyjaznej szkole*; w: M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.



FORUM DYSKUSYJNE



**Mariusz Tokarski¹**

Wyzwania poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego wobec zmian planowanych w szkolnictwie artystycznym

ZPP CEA 1/2013

Polska może się szczycić unikalnym w światowej skali systemem kształcenia artystów. Chociaż absolwenci polskich szkół artystycznych na tle swoich rówieśników ze szkół ogólnokształcących wyróżniają się wysokim poziomem wiedzy i umiejętności w dyscyplinach artystycznych, a samo szkolnictwo przez wielu obserwatorów stawiane jest jako wzorcowy model, to zmiany zachodzące w społeczeństwie każą nieustannie ewaluować działania naszych szkół i poszukiwać lepszych rozwiązań, bardziej adekwatnych do współczesnych wyzwań stawianych przed młodymi artystami.

Z całą pewnością jednym z takich rozwiązań jest wspieranie systemu kształcenia artystycznego przez specjalistyczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które nie tylko pomagają rozwiązywać doraźne problemy uczniów i nauczycieli, ale także prowadzą badania, których wyniki pomagają szkołom w skuteczniejszej realizacji swoich zadań.

Polskie szkoły znajdują się w przededniu znaczących zmian. Od września 2014 roku pierwsze klasy rozpoczynające naukę w szkołach artystycznych I i II stopnia będą realizować nowe ramowe plany nauczania oraz nowe podstawy programowe. Wiele spośród nowych rozwiązań bazuje na dobrych praktykach szkół – na przykład muzykowanie zespołowe czy łączenie treści przedmiotów ogólnomuzycznych to elementy obecne od lat w wielu szkołach muzycznych I stopnia. Tak samo jak nie jest nowością stwarzanie uczniom możliwości lepszego przygotowania się do kontynuowania nauki na uczelniach artystycznych poprzez „sprofilowane” zajęcia (szkoły muzyczne) czy wprowadzanie do zajęć treści ściśle związanych z wymaganiami rynku pracy (szkoły plastyczne). Nowością jest natomiast wprowadzenie tych praktyk do systemu kształcenia i zapewnienie szkołom realnego obszaru autonomii w wyborze sposobu ich wdrażania – z jednej strony zgodnego z możliwościami kadrowymi oraz tzw. bazą szkoły, a z drugiej z potrzebami uczniów.

FORUM DYSKUSYJNE

¹ Mariusz Tokarski jest wicedyrektorem Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.



Indywidualizacja procesu nauczania rozumiana jako rozwiązanie systemowe to wyzwanie i konieczność, przed którymi od lat stoi całe szkolnictwo, nie tylko artystyczne. Jednak zapewnienie optymalnych warunków do rozwoju dla najwybitniejszych jednostek oraz szerokiej rzeszy utalentowanych uczniów jest szczególnie ważne w przypadku szkół artystycznych, które – co warto podkreślić – działają w różnych środowiskach. Wspomniane „umiejscowienie” szkoły może definiować priorytety w jej działaniach – jak pokazują wyniki badań, szkoły w małych miejscowościach częściej dają wyższy priorytet działaniom wynikającym z pełnienia roli lokalnego centrum kultury, natomiast te działające w wielkomiejskich ośrodkach częściej koncentrują się na kształceniu „przyszłych kandydatów” do szkół II stopnia i wyższych uczelni. Skuteczna indywidualizacja nauczania jest możliwa nie tylko dzięki dostrzeżeniu różnorodności potrzeb edukacyjnych poszczególnych uczniów, wynikających z ich naturalnych predyspozycji – w tym specyficznych trudności, motywacji, ale także uwarunkowań środowiska, w którym funkcjonują. Istotną rolę przy diagnozie potrzeb powinno odgrywać specjalistyczne poradnictwo pedagogiczno-psychologiczne.

Nowym elementem w podstawach programowych są treści odnoszące się wprost do kompetencji indywidualnych i społecznych. Nikt dzisiaj nie wątpi w to, że odniesienie sukcesu zawodowego uwarunkowane jest nie tylko wiedzą i umiejętnościami *stricte* artystycznymi, ale także w dużej mierze zależy od wszechstronności wykształcenia, znajomości specyfiki pracy oraz od prezentowanych przez młodego artystę postaw. Umiejętność stawiania sobie celów oraz konsekwentne i przede wszystkim zgodne z posiadanymi predyspozycjami dążenie do ich osiągnięcia są niezbędnymi kompetencjami, w które szkoła powinna wyposażać swoich absolwentów. Możliwość rozwijania kompetencji indywidualnych i społecznych ma obecnie coraz większe znaczenie, na przykład przy wyborze szkoły, a trzeba pamiętać, że szkoły artystyczne nie są obowiązkowe. Kompetencje stanowią bowiem uniwersalną wartość, dla której nawet rodzice nieplanujący dla swoich dzieci kariery zawodowej związanej ze sztuką, posyłają je do szkoły artystycznej.

Na koniec można zadać pytanie: Czy zmiany planowane w szkolnictwie artystycznym stanowią wyzwanie dla nauczycieli oraz szkolnych psychologów i pedagogów? Każda zmiana wymaga przyswojenia nowej wiedzy i nowego spojrzenia na dotychczasowe działania. Chociaż planowane zmiany nie są rewolucją, a raczej ewolucją, która dostosowuje szkolnictwo artystyczne do realiów współczesności, to wdrażanie nowych rozwiązań będzie wymagało wzmożonego wysiłku – dlatego można mówić o nich jako o wyzwaniu. Jednak trzeba pamiętać, że zmiany dają przede wszystkim szansę na bardziej przyjazną edukację, lepiej skorelowaną z potrzebami i możliwościami uczniów, a sama jakość zmiany będzie zależeć od pracy i współpracy nauczycieli oraz szkolnych psychologów i pedagogów (którzy tak naprawdę stale muszą zmagać się z nowymi wyzwaniami, ponieważ te nie czekają na „odgórną reformę”, lecz wynikają ze zmian następujących w społeczeństwie).



Notki o autorach

■ Bissinger-Ćwierz Urszula, dr

starszy wizytator
ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego CEA

Doktor nauk humanistycznych, psycholog, pedagog, nauczyciel dyplomowany, ekspert MEN, trener rekomendowany przez PTP. Pracuje w Centrum Edukacji Artystycznej na stanowisku starszego wizytatora ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego.

Szczególne zainteresowania: wpływ emocji na osiągnięcia artystyczne ucznia, aktywna metodyka pracy w szkolnictwie artystycznym, specyfika kształcenia dzieci niepełnosprawnych i dysfunkcyjnych w szkole muzycznej, integracja środowiska psychologów i pedagogów szkolnych pracujących w polskich szkołach muzycznych, plastycznych, baletowych oraz placówkach opiekuńczo-wychowawczych szkolnictwa artystycznego. Jest aktywnym uczestnikiem konferencji naukowych ogólnopolskich i międzynarodowych. Prowadzi szeroką działalność szkoleniową i badawczą.

■ Chudzikiewicz Iwona

Zespół Państwowych Szkół Muzycznych
im. M. Karłowicza w Krakowie

Absolwentka resocjalizacji i studiów podyplomowych Poradnictwo i pomoc psychologiczna (specjalność: psychologia twórczości) na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Pedagog szkolny w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. M. Karłowicza w Krakowie, zaangażowana w wymianę zagraniczną, koordynuje udział uczniów polskich szkół muzycznych w projekcie *Central European Initiative Youth Orchestra*. Szczególnie zainteresowana problematyką pracy z uczniem zdolnym i rozwijania twórczej aktywności dzieci.

■ Kaczmarek Stella, dr

Uniwersytet Medyczny w Łodzi

Pedagog i psycholog muzyki oraz praktykujący muzykoterapeuta. Stopień doktora w zakresie pedagogiki muzycznej uzyskała w 2012 roku na Uniwersytecie Paderborn u profesora Heinera Gembrisa w Instytucie Badań Zdolności Muzycznych (IBFM). Wykładała na Uniwersytecie w Münster, Paderborn oraz Uniwersytecie Łódzkim. Obecnie jest wykładowcą na Medycznym Uniwersytecie w Łodzi. Absolwentka Akademii Muzycznej w Łodzi (na kierunku wychowanie muzyczne i muzykoterapia), Fachhochschule Heidelberg (muzykoterapii) oraz Uniwersytetu Muzycznego w War-



szawie (psychologia muzyki). Równolegle prowadzi praktykę kliniczną w zakresie psychosomatyki, jako muzykoterapeuta.

Jest członkiem Deutsche Gesellschaft für Musikpsychologie. Publikuje w języku polskim, niemieckim oraz angielskim. Zainteresowania: ćwiczenie na instrumencie, pedagogika instrumentalna, muzykoterapia stosowana, muzykoterapia w psychosomatyce, badanie publiczności, ogólna psychologia muzyki.

■ **Klimas-Kuchtowa Ewa, dr**

Zespół Państwowych Szkół Muzycznych
im. M. Karłowicza w Krakowie

Jest psychologiem; ukończyła studia na Uniwersytecie Jagiellońskim. Tutaj też uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych. Od ukończenia studiów pracowała w Instytucie Psychologii UJ, potem Instytucie Psychologii Stosowanej UJ – jako asystent, adiunkt, potem starszy wykładowca. Jednocześnie przez kilkanaście lat pracowała jako psycholog praktyk w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 2 w Krakowie. Obecne miejsce pracy to Katedra Psychologii Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej.

Od przeszło 10 lat kieruje Studiami Podyplomowymi Muzykoterapia na Akademii Muzycznej w Krakowie. Pracuje też jako psycholog w Zespole Szkół Muzycznych im. M. Karłowicza w Krakowie.

Jest członkiem kilku towarzystw naukowych, m.in. Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Towarzystwa im. E.E. Gordona oraz Stowarzyszenia Muzykoterapeutów Polskich (przez dwie kadencje funkcja w Zarządzie).

Brała udział w wielu konferencjach naukowych, polskich i zagranicznych. Realizowała stypendium na Uniwersytecie Wisconsin w USA oraz współpracowała w ramach wymiany naukowej z Uniwersytetem w Padwie. Podczas pobytu w USA m.in. obserwowała zajęcia i maratony muzyczne w Instytucie Suzuki. W Polsce uczestniczyła w kilku Seminariach Gordonowskich. W obszarze muzykoterapii kierowała ze strony polskiej dwuletnim programem partnerskim *European Pilot Project, Music in Healthcare Settings* (inni partnerzy to Francja – prowadzenie, a także Wielka Brytania i Irlandia), co wiązało się ze szkoleniami muzyków w placówkach Paryża, Manchesteru, Dublina i Krakowa.

Jest autorką kilkudziesięciu artykułów dotyczących psychologii muzyki i muzykoterapii oraz tłumaczką książek m.in. E.E. Gordona, J. Slobody i D. Campbella.

■ **Manturzevska Maria, prof. dr hab.¹**

Psycholog muzyki, prof. dr hab., *emeritus* Uniwersytetu Fryderyka Chopina w Warszawie. Jest twórcą pierwszej Katedry Psychologii Muzyki w Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie oraz jej wieloletnim kierownikiem (1985–2000).

Jako pierwsza powołała w Polsce sieć poradni psychologicznych dla szkół muzycznych (1957–1974). Studiowała filozofię, psychologię i antropologię na Uniwersytecie Jagiellońskim (1948–1952), zakończone magisterium i specjalizacją w zakre-

¹ Pełna biografia Pani Profesor Marii Manturzevskiej jest dostępna w książce *Człowiek – muzyka – psychologia* pod redakcją W. Jankowskiego, B. Kamińskiej i A. Miśkiewicza (Wydawnictwo UMFC).



sie psychologii muzyki pod kierunkiem profesora Stefana Szumana. Doktorat obroniła w roku 1965 na Uniwersytecie Jagiellońskim, tytuł naukowy profesora osiągnęła w 1994 roku. W latach 1956–1961 była pracownikiem Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego oraz inicjatorem i organizatorem I Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Muzyki. W latach 1961–1972 współpracowała z profesorem Mieczysławem Choynowskim i pełniła funkcję zastępcy kierownika Pracowni Psychometrycznej PAN. Następnie, od 1972 roku związana z Akademią Muzyczną im. Fryderyka Chopina w Warszawie oraz Uniwersytetem Jagiellońskim. W okresie aktywności zawodowej pełniła także liczne funkcje w strukturach uczelni, a do dziś jest honorowym członkiem międzynarodowych towarzystw naukowych z zakresu psychologii, muzyki i edukacji artystycznej.

■ Matusiak Hanna

Państwowy Zespół Szkół Muzycznych
im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy

Absolwentka kierunku pedagogika Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pracuje na stanowisku pedagoga szkolnego w PZSM im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy. Jest także terapeutą korekcyjno-kompensacyjnym. Nieustannie podnosi własne kompetencje i kwalifikacje zawodowe z zakresu pracy z dziećmi i młodzieżą, poprzez uczestnictwo w szkoleniach i konferencjach. W bydgoskiej szkole muzycznej od wielu lat pełni funkcję koordynatora ds. bezpieczeństwa oraz opiekuńca wolontariuszy. Współpracuje ze Specjalistycznymi Poradniami Psychologiczno-Pedagogicznymi CEA w zakresie prowadzenia warsztatów dla pedagogów, psychologów i nauczycieli.

■ Mirkiewicz Jarosław

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA
w Warszawie

Jest muzykiem, psychologiem, psychoterapeutą poznawczo-behawioralnym (absolwent klasy fortepianu Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie wydz. VII – dyplom z oceną celującą, psychologii w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie – dyplom z oceną celującą, oraz student Centrum CBT w Warszawie). Finalista konkursu *Primus Inter Pares* i stypendysta Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego; uczestnik krajowych konkursów pianistycznych. Od 8 lat prowadzi klasę fortepianu w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. W. Lutosławskiego w Pruszkowie. Doświadczony trener w pracy z dorosłymi i młodzieżą, dla których prowadzi warsztaty kształtowania kompetencji psychologicznych w oparciu o autorskie programy. Psychoterapeuta młodzieży szkół artystycznych oraz autor publikacji poświęconych tematyce rozwoju muzycznego człowieka, a także prelegent ogólnopolskich konferencji psychologicznych. Członek PTBRiO i PTTPB.

■ Misiak Elżbieta Maria

Państwowy Zespół Szkół Muzycznych nr 4
im. K. Szymanowskiego w Warszawie

Psycholog, nauczyciel języka polskiego i wiedzy o kulturze. Od wielu lat pracuje w różnego typu szkołach i placówkach oświatowych. Ma za sobą doświadczenia



pedagogiczne oraz dziennikarskie (m.in. praca dziennikarza i zastępcy szefa działu w gazecie codziennej „Express Wieczorny”, redagowanie działu porad i łączności z czytelnikami w tygodniku „Twoja Stolica” i miesięczniku „Zdrowie”). Ponadto występowała z zespołem muzycznym Jak Wolność To Wolność, z którym nagrała dwie płyty. Jest autorką licznych publikacji (m.in. dwóch powieści). Prowadzi także działania edukacyjne – na przykład prelekcje w muzeach i bibliotekach. Pisze wiersze, opowiadania, prowadzi badania związane z analizą marzeń sennych i aktywnością graficzną dzieci i młodzieży, jest autorką programu nauczania języka polskiego w liceum *Zrozumieć i wystawić*.

■ Nogaj Anna Antonina, dr

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA z siedzibą w Bydgoszczy
Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy
Instytut Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Jest skrzypaczką i psychologiem. Ukończyła Akademię Muzyczną im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy w zakresie gry na skrzypcach oraz psychologię na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, a także Podyplomowe Studium Psychologii Muzyki na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie. Aktualnie prowadzi Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA z siedzibą w Bydgoszczy oraz pracuje jako psycholog w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy. Ponadto jest adiunktem w Instytucie Psychologii UKW w Bydgoszczy oraz współpracuje w charakterze wykładowcy z Akademią Muzyczną w Bydgoszczy.

W 2012 roku obroniła z wyróżnieniem dysertację doktorską na temat *Psychospołeczne korelaty osiągnięć muzycznych uczniów szkół muzycznych* w Instytucie Psychologii UKW w Bydgoszczy.

Aktywnie propaguje wiedzę psychologiczną w środowisku artystycznym. Prowadzi szereg warsztatów i wykładów w szkołach artystycznych dla uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Uczestniczy w konferencjach ogólnopolskich i międzynarodowych, prezentując wystąpienia z zakresu psychologii muzyki.

Jako skrzypaczka współpracuje z różnymi zespołami muzycznymi, m.in. z Zespołem Pieśni i Tańca „Ziemia Bydgoska”, z którymi koncertuje w kraju i za granicą.

■ Noremborg Judyta, mgr

Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa
im. F. Parnella w Łodzi

Pedagog szkolny Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi. Ukończyła Pedagogikę Społeczną oraz Wychowanie Fizyczne z Gimnastyką Korekcyjną na Uniwersytecie Łódzkim. Wiedzę z zakresu rekreacji ruchowej poszerzyła, studiując Artystyczne Formy Aktywności Ruchowej na Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach. Prowadzi zajęcia m.in. z terapii pedagogicznej, choreoterapii, technik relaksacyjnych. Interesuje się problematyką czasu wolnego, niepowodzeń szkolnych, motywacji i twórczości.



■ Olejniczak Elżbieta, mgr

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA
z siedzibą w Zduńskiej Woli
Liceum Plastyczne im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli

Psycholog; absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (1981); I stopień specjalizacji zawodowej z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży (1995, WODN w Łodzi); stopień nauczyciela dyplomowanego (2002); od września 2013 roku prowadzi Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA regionu łódzkiego.

Doświadczenie zawodowe: Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Zduńskiej Woli, Liceum Plastyczne im. K. Kobro w Zduńskiej Woli, Rodzinny Ośrodek Diagnostyczno-Konsultacyjny w Sieradzu, Poradnia Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży.

Prowadzenie działalności warsztatowej, szkoleniowej w środowisku lokalnym oraz we współpracy z Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MENiS oraz Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie, z Wojewódzkim Centrum Zdrowia Publicznego w Łodzi.

Zainteresowania: praktyczny wymiar psychologii twórczości i skutecznych oddziaływań wychowawczych; rozwijanie postaw twórczych oraz zdolności (szczególnie plastycznych); kształtowanie autorytetu dorosłych i jego wpływ na funkcjonowanie dzieci i młodzieży, w tym szczególnie uzdolnionej.

■ Przybylska Hanna, mgr

Bursa Szkół Artystycznych w Warszawie

Absolwentka Wydziału Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego oraz dwuletnich Studiów Podyplomowych w Zakresie Ewaluacji Pedagogicznej (2003). Do roku 2001 pracownik MDK Muranów w Warszawie (przed odejściem funkcja dyrektora), a od 2001 roku do chwili obecnej dyrektor Bursy Szkolnictwa Artystycznego w Warszawie.

■ Sierszeńska-Leraczyk Małgorzata, dr

Akademia Muzyczna
im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu

Adiunkt w Akademii Muzycznej w Poznaniu (Wydział Kompozycji, Dyrygentury, Teorii Muzyki i Rytmiki; Zakład Rytmiki i Improwizacji Fortepianowej oraz Zakład Teorii Muzyki; kierownik Pracowni Psychologii Muzyki przy Zakładzie Rytmiki i Improwizacji Fortepianowej). Prowadzi wykłady z psychologii, psychologii muzyki, psychologii mediów. Od 1991 roku prowadzi poradnię psychologiczną dla pracowników i studentów. Psycholog szkolny w POSM I stopnia nr 1 i ZSM w Poznaniu. Współpracuje z Katedrą Psychologii Muzyki UMFC, a także prowadzi działalność wykładowo-seminaryjną w szkołach artystycznych na terenie całej Polski oraz współpracuje z Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych. Bierze aktywny udział w ogólnopolskich i międzynarodowych konferencjach oraz jest autorką ponad 40 publikacji naukowych. Odznaczona Brązowym Krzyżem Zasługi, odznaką Zasłużony Działacz



Kultury, Medalem Srebrnym za Długoletnią Służbę. Jest także członkiem wielu międzynarodowych organizacji działających na rzecz kultury, edukacji artystycznej i uzdolnionych dzieci i młodzieży. Jej zainteresowania badawcze i naukowe koncentrują się wokół problematyki uwarunkowań (poznawczych, osobowościowych, środowiskowych) rozwoju muzycznego i osiągnięć muzycznych, edukacji dzieci szczególnie uzdolnionych w obszarze muzycznym, uwarunkowań zjawiska tremy muzycznej, specyfiki poradnictwa psychologicznego w szkolnictwie artystycznym.

■ Sokołowska Ewa, dr

Zakład Psychologii Rozwoju i Wychowania
Instytut Psychologii Stosowanej
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Psycholog, pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Wcześniej pracowała blisko 15 lat na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego jako nauczyciel akademicki i badacz. Współredaktorka podręcznika akademickiego *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole* (Katra, Sokołowska, 2010) oraz *Psychologia rozwojowa dla klinicystów. Przykładowe ćwiczenia i interwencje* (Sokołowska, Zabłocka-Żytka, 2013). Autorka trzech popularnonaukowych książek, zawierających ćwiczenia i opis grupowej pracy warsztatowej: *Gdy dziecko zdaje egzamin. Scenariusze warsztatów psychologicznych dla rodziców* (2008); *Jak być skutecznym i zadowolonym nauczycielem* (2007) oraz *Jak postępować z agresywnym uczniem? Zmiana sposobu myślenia i działania* (2007).

■ Statkiewicz Kalina, jr

Córka mgr Kaliny Statkiewicz – pierwszej psycholog szkolnej w szkolnictwie artystycznym. Absolwentka klasy skrzypiec profesora Stanisława Kawalli Wyższej Szkoły Muzycznej w Warszawie (dziś Uniwersytet Muzyczny im. Fryderyka Chopina). W czasie studiów współpracowała z zespołem muzyki dawnej profesora Tadeusza Ochlewskiego „Con Moto Ma Cantabile”. Współpracowała z kwartetem smyczkowym prowadzonym przez profesora Kazimierza Wiłkomirskiego, z którym koncertowała na terenie Polski. Na stałe związana z Filharmonią Narodową.

■ Śliwińska Katarzyna

Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu
Gimnazjum i Liceum Akademickie

Jest absolwentką Historii na Wydziale Nauk Historycznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Psychologii na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Ukończyła roczny kurs *Terapii poznawczo-behawioralnej dzieci i młodzieży* zorganizowany przez CTPB w Warszawie. Pracuje m.in. jako psycholog szkolny w ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickim w Toruniu, kształcącym młodzież szczególnie uzdolnioną. Zainteresowania związane z psychologią zdolności realizuje jako praktyk w bezpośredniej pracy z młodzieżą, ale także naukowo, współpracując z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu w ramach badań naukowych prowadzonych pod kierunkiem prof. dr hab. Wiesławy



Limont. Jest autorką i współautorką artykułów związanych z problematyką zdolności, prowadziła także liczne szkolenia i warsztaty dotyczące pracy z uczniem zdolnym.

■ Tokarski Mariusz

Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej
w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego

Absolwent Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz Uniwersytetu Warszawskiego. Od kilkunastu lat jest zawodowo związany ze szkolnictwem artystycznym. Pracował jako wykładowca na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim i Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie oraz jako nauczyciel w publicznych i niepublicznych szkołach muzycznych I i II stopnia. Współpracuje szkoleniowo z Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, gdzie zajmował stanowisko koordynatora wydawnictw oraz wicedyrektora. Jako szkoleniowiec prowadzi zajęcia z zakresu wykorzystania technologii informatycznej w edukacji muzycznej oraz metodyki prowadzenia zajęć ogólnomuzycznych. Obecnie pełni funkcję zastępcy dyrektora Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz pracuje jako nauczyciel przedmiotów ogólnomuzycznych w ZPSM nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie.

■ Witkowska Alicja

Państwowy Zespół Szkół Plastycznych
im. L. Wyczółkowskiego w Bydgoszczy

Absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu; od roku 2007 związana z Państwowym Zespołem Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy.

■ Wroński Rafał

Zespół Szkół Plastycznych
im. J. Malczewskiego w Częstochowie (pedagog szkolny)

Absolwent Wydziału Pedagogicznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie na kierunku Pedagogika Społeczna i Terapia Pedagogiczna (2005 rok) oraz Studium Poradnictwa i Pomocy Psychologicznej na Wydziale Psychologii UJ (2013 rok).

Wychowawca, pedagog, terapeuta, pasjonat pracy z młodzieżą, a w wolnych chwilach gitarzysta i zamiłowany wędkarz. Swoje doświadczenie zawodowe zdobywał, pracując w częstochowskich ośrodkach i instytucjach, m.in. jako animator w Centrum Pomocy Dziecku Niepełnosprawnemu w Częstochowie, społeczny kurator sądowy Sądu Rejonowego w Częstochowie, wychowawca w Ośrodku Rehabilitacyjno-Wychowawczym dla Młodzieży Uzależnionej w Częstochowie, terapeuta w Poradni Terapii Uzależnień i Współuzależnień od alkoholu, a także pracownik socjalny w Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie. Członek Częstochowskiego Towarzystwa Profilaktyki Społecznej.

Obecnie ściśle związany z Zespołem Szkół Plastycznych im. J. Malczewskiego w Częstochowie, gdzie od 2009 roku pełni obowiązki pedagoga/psychologa szkolnego.

