
Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej

CZASOPISMO POŚWIĘCONE
TEORII I PRAKTYCE
KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA
W SZKOLNICTWIE ARTYSTYCZNYM
ORAZ FORUM DYSKUSYJNE

Zeszyt nr 2

Konteksty edukacji artystycznej
i pomocy psychologiczno-
pedagogicznej



Warszawa 2014

centrum
edukacji 
artystycznej

Redakcja merytoryczna
dr Anna Antonina Nogaj

Konsultant naukowy i redakcyjny
dr Wojciech Jankowski, emerytowany docent Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie

Korekta językowa
Sylwia Kozak-Śmiech

Projekt graficzny i skład
Danuta Czudek-Puchalska

Redaktor prowadzący
Agnieszka Mroczek

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2014
ul. Brzozowa 35, 00-258 Warszawa
e-mail: wydawnictwo@cea.art.pl
<http://www.cea.art.pl>

ISSN 2353-2920
ISBN 978-83-62156-07-8

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

Spis treści

ZPP CEA 2/2014

Słowo wstępne	
Zdzisław Bujanowski – Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie	5
Od Redakcji	
Anna Antonina Nogaj	7
COPSA – w 60-lecie powołania	
Wojciech Jankowski	11
OPRACOWANIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE	33
MUZYKA	35
Wpływ muzyki i edukacji muzycznej na rozwój dzieci i młodzieży	
Barbara Wojtanowska-Janusz	35
Rola cech osobowości w edukacji muzycznej z perspektywy psychologów	
Anna Antonina Nogaj	47
Filozofia spotkania a doświadczanie muzyki	
Ewa Klimas-Kuchtowa	55
PLASTYKA	59
Korzyści wynikające z kształcenia w szkole plastycznej	
Magdalena Krygier	59
Charakterystyka buntu młodzieżowego młodzieży uzdolnionej plastycznie	
Rafał Wroński	67
TANIEC	79
Eksperyment zmian w systemie kształcenia w szkole baletowej – informacje wstępne	
Joanna Spindel	79
BURSY I INTERNATY	84
Kiedy internat staje się domem...	
Małgorzata Nieznańska, Alicja Poźniak, Magdalena Szalina	85
PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE	
SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO	93
SPRAWOZDANIA I RAPORTY Z BADAŃ	95
Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej. Sprawozdanie z działalności w roku szkolnym 2012/2013	
Urszula Bissinger-Ćwierż	95

SPIS TREŚCI

Jakość programów wychowawczych i szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym – wybrane zagadnienia z raportu CEA Urszula Bissinger-Ćwierz	105
Poczucie bezpieczeństwa uczniów ogólnokształcących szkół artystycznych i wychowanków burs szkolnictwa artystycznego Magdalena Krygier, Barbara Wojtanowska-Janusz	117
PODSTAWY FORMALNOPRAWNE	127
Interpretacja prawna Centrum Edukacji Artystycznej dotycząca realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego oraz w orzeczeniach o potrzebie indywidualnego nauczania	127
ARTYKUŁY POGLĄDOWE	131
Dlaczego w szkole artystycznej potrzebny jest psycholog? Anna Antonina Nogaj	131
PRZYKŁADY DOBRZYCH PRAKTYK	140
Wolontariat jako metoda realizacji potrzeb społecznych wśród młodzieży uzdolnionej muzycznie Hanna Matusiak	141
FORUM DYSKUSYJNE	148
Czy można uzdrowić „muzyczną schizofrenię”? – kilka uwag w sprawie <i>Raportu o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia</i> Maria Machnikowska-Peschken	149
List do Redakcji Maria Machnikowska-Peschken	155
Notki o autorach	157

Słowo wstępne

Szanowni Państwo, drodzy Czytelnicy!

Trafia oto do Państwa rąk drugi numer *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej* – czasopisma poświęconego teorii oraz praktyce kształcenia i wychowania w szkolnictwie artystycznym.

Nasze wydawnictwo ukazuje się w czasie szczególnym dla edukacji artystycznej – z kilku powodów.

Po pierwsze, wraz z nadchodzącym rokiem szkolnym – od 1 września 2014 roku – będziemy wdrażać nowe ramowe programy nauczania oraz nowe podstawy programowe dla klas pierwszych w szkołach artystycznych I i II stopnia. Zmiana ta jest odpowiedzią na wyzwania, jakie stawia przed naszym szkolnictwem reforma systemu oświatowego.

Po drugie, rok 2014 jest jubileuszowy dla instytucji, których zadaniem jest dbałość o najwyższy poziom szkolnictwa artystycznego w Polsce. W 1954 roku, przy ówczesnym Ministerstwie Kultury i Sztuki, został powołany Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, którego swoistym „spadkobiercą” w dziedzinie myśli pedagogicznej jest Centrum Edukacji Artystycznej. Serdeczne podziękowania składam w tym miejscu na ręce Pana Profesora Wojciecha B. Jankowskiego, wieloletniego wicedyrektora Ośrodka, który nie tylko pełni rolę konsultanta naukowego i redakcyjnego naszego wydawnictwa, ale także przybliżył historię COPSA w artykule publikowanym w obecnym numerze *Zeszytów*. Czerpanie z opisanych doświadczeń i osiągnięć może być pomocne zwłaszcza dziś, kiedy zmiana programów nauczania i podstaw programowych stawia nowe wyzwania tak przed pedagogami i dyrekcjami szkół artystycznych, jak przed uczniami i ich rodzicami.

Na początku 2014 roku pożegnaliśmy też naszą Koleżankę, Małgorzatę Rosińską-Kocon, Dyrektora Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, której inspirujący wkład w zachodzące zmiany nie może pozostać niezauważony.

Polecając Państwa uwadze drugi numer *Zeszytów*, pozwolę sobie na spostrzeżenie, że nie powstałyby on bez zaangażowania wielu osób związanych ze środowiskiem szkolnictwa artystycznego, którym w tym miejscu pragnę podziękować za ich twórcze podejście, inicjatywę oraz wkład pracy. Podziękowania składam, obok wymienionego już Profesora Wojciecha B. Jankowskiego, Pani dr Annie Nogaj – redaktor naszego wydawnictwa, Pani Agnieszce Mroczek – redaktor prowadzącej, oraz Pani dr Urszuli Bissinger-Ćwierz, starszemu wizytatorowi CEA ds. poradnictwa psycholo-

giczno-pedagogicznego. Serdecznie dziękuję także wszystkim autorom opublikowanych w niniejszych *Zeszytach* artykułów, które z całą pewnością będą pomocne w pracy pedagogicznej i wychowawczej szkół artystycznych.

Zachęcam Państwa do uważnej, ale także krytycznej lektury bieżącego numeru *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej*. Mam nadzieję, że publikowane teksty będą dla Państwa pomocą i inspiracją, ale także przyczynkiem do dyskusji na temat szkolnictwa artystycznego, jego tradycji, aktualnych wyzwań i perspektyw rozwoju. Wydawnictwo *Zeszytów* otwarte jest dla wszystkich, którym bliskie są sprawy kształcenia artystycznie uzdolnionej młodzieży i którzy chcieliby zabrać głos w tej sprawie.

dr Zdzisław Bujanowski
Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej

Od Redakcji

Rok 2014 to czas na kolejne wyzwania dla szkolnictwa artystycznego. Jedną z najważniejszych zmian jest wprowadzenie od września 2014 roku nowych ramowych planów nauczania oraz podstaw programowych dla klas pierwszych w szkołach artystycznych I i II stopnia.

Ale rok 2014 to także czas refleksji nad efektami prac wielu pokoleń pedagogów, którzy kształtowali wysoką jakość polskiej edukacji muzycznej, plastycznej i baletowej. Nad jakością i charakterem tych prac, a także nad wieloma innymi obszarami edukacji artystycznej czuwa nieprzerwanie od sześćdziesięciu lat Centrum Edukacji Artystycznej, które powołano w 1954 roku pod nazwą Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.

To właśnie z okazji niniejszego Jubileuszu CEA pierwszym artykułem w *Zeszytach* jest tekst informacyjno-wspomnieniowy napisany przez emerytowanego docenta AMFC w Warszawie dr. Wojciecha Jankowskiego – wieloletniego pracownika i wicedyrektora COPSA, a także inicjatora, redaktora i autora licznych publikacji związanych świadomością psychologiczno-pedagogiczną szeregu pokoleń nauczycieli. Przede wszystkim zaś projektanta, konsultanta i badacza wyników wdrożeń tzw. reformy eksperymentalnej (1969–1975). Jednak artykuł ten nie jest tylko formalną analizą szerokiego spektrum zadań realizowanych przez COPSA/CEA na przestrzeni ostatnich sześćdziesięciu lat. Jest on swoistym hołdem złożonym niemal wszystkim pracownikom COPSA, dzięki którym możliwy był wszechstronny rozwój tej wyjątkowej instytucji, pełniącej rolę przewodnika dla szkół artystycznych na terenie całej Polski. Bowiem za realizacją zadań, takich jak: doskonalenie kadry pedagogicznej, rozwijanie dydaktyki i metodyki nauczania uwzględniającej swoisty charakter szkół artystycznych, upowszechnianie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, redagowanie publikacji teoretyczno-praktycznych i wielu innych specyficznych obszarów zadań – stali konkretni ludzie, ze swoimi wyjątkowymi zdolnościami, cechami osobowości, kompetencjami społeczno-emocjonalnymi, poczuciem odpowiedzialności i osobistymi indywidualnymi przymiotami, dzięki którym realizacja owych zadań była możliwa, skuteczna i dająca gwarancję wysokiej jakości działania. Swoistą niespodzianką jubileuszowego artykułu jest możliwość podziwiania sporej liczby karykatur wspomnianych pracowników i współpracowników COPSA, wykonanych przez samego autora, Wojciecha Jankowskiego.

Ponadto warto podkreślić, że główną ideą drugiego numeru *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA* jest wskazanie wielostronności aspektów związanych z kształtowaniem procesu edukacji artystycznej – stąd tytuł niniejszych *Zeszytów* wskazujący na różne konteksty edukacji artystycznej. Edukacji, której tradycje sięgają

ponad 200 lat, i na przestrzeni tych lat jej priorytetem były zawsze: wysoka jakość kształcenia uzdolnionych artystycznie dzieci i młodzieży oraz dbałość o poszanowanie tradycji i kultury narodowej w połączeniu z wysokim poziomem profesjonalizmu w rozwoju warsztatu wykonawczego i artystycznego. Tłem do budowania tradycji pedagogicznych szkolnictwa artystycznego była działalność grona psychologów, którzy teorią i praktyką psychologiczną wspomagali działania edukacyjne i opiekuńczo-wychowawcze.

Odwołując się do nazwy *Zeszytów* – tzn. do ich silnych związków z szeroko rozumianym poradnictwem psychologiczno-pedagogicznym – należy podkreślić, iż autorami kolejnych artykułów będą psychologowie i pedagodzy zatrudnieni w polskich szkołach muzycznych, plastycznych i baletowych oraz wychowawcy burs szkolnictwa artystycznego. Czytelnik będzie mógł zetknąć się z tekstami zarówno naukowymi, popularnonaukowymi, jak i z opisem innowacyjnych działań edukacyjnych, a także z formułą sprawozdań i wybranych fragmentów z raportów – sporządzonych w ubiegłym roku szkolnym, dotyczących problematyki pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jak i z zakresu wybranych sfer psychospołecznego funkcjonowania uczniów.

W *Opracowaniach psychologiczno-pedagogicznych w obszarze Muzyka* zaprezentowano trzy – odmienne w swej istocie – teksty. Pierwszy z nich, autorstwa Barbary Wojtanowskiej-Janusz, wskazuje na najważniejsze korzyści wynikające z kontaktów z muzyką w toku edukacji muzycznej (poprzez słuchanie jej, jak i wykonywanie), doświadczaną przez uczniów m.in. w sferze poznawczej, społecznej i emocjonalnej. Artykuł drugi, autorstwa Anny A. Nogaj, skoncentrowany jest wokół problematyki cech osobowości jako jednego z najważniejszych predyktorów osiągnięć w muzycznej edukacji. Autorka prezentuje wybraną literaturę z uwzględnieniem perspektywy psychologów muzyki, zwłaszcza stanowiska profesor Marii Manturzewskiej, jak i wyniki badań realizowanych w różnych ośrodkach naukowych na świecie. Trzeci artykuł, autorstwa Ewy Klimas-Kuchtovej, jest bardzo krótkim, ale istotnym traktatem filozoficzno-poetyckim o *doświadczeniu* muzyki.

W części *Plastyka* zamieszczone są dwa artykuły, w bezpośredni sposób odnoszące się do problematyki rozwoju i funkcjonowania uczniów szkół plastycznych. Pierwszym z nich jest artykuł Magdaleny Krygier, w którym obok korzyści czerpanych przez uczniów z edukacji plastycznej i obcowania ze sztuką wskazano najważniejsze uwarunkowania rozwoju twórczości oraz strukturę uzdolnień plastycznych. Artykuł ten, podobnie jak tekst Barbary Wojtanowskiej-Janusz o korzyściach wynikających z edukacji muzycznej, stanowi źródło ważnych informacji wartych upowszechniania wśród rodziców uczniów szkół artystycznych. Kolejnym artykułem w części *Plastyka* jest tekst autorstwa Rafała Wrońskiego. Przedstawia on wyniki badań nad specyfiką tzw. buntu młodzieńczego, wyrażanego przez młodzież uczącą się w szkołach plastycznych. Autor podejmuje się próby odpowiedzi na pytania o nasilenie poziomu buntu wśród uzdolnionej plastycznie młodzieży, a także o jego formę i sposoby wyrażania.

Część *Taniec* zawiera wstępny opis bardzo ciekawej inicjatywy pedagogicznej, tzw. eksperymentu pedagogicznego, realizowanej od września 2012 roku w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej w Bytomiu. Autorka, Joanna Spendel, zaprezentowała formułę organizacji aktualnie przeprowadzanego eksperymentu i jego najważniejsze cele, ze wskazaniem korzyści edukacyjnych i rozwojowych dla uczniów podejmujących wczesną naukę w szkole baletowej.

Z kolei w części *Bursy i internaty* znajduje się tekst skłaniający do głębokiej refleksji nad życiem młodych utalentowanych adeptów sztuki, którzy odnajdują spokój i ukojenie w przyjaznych murach Internatu Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Gdańsku. Trzy *studia przypadku* wychowanków internatu, zaprezentowane przez Autorki artykułu, Małgorzatę Nieznańską, Alicję Poźniak i Magdalenę Szalinę, przeplatają się z refleksjami nad nieustannie zmieniającym się charakterem pracy wychowawcy.

Szczególną wartość *Zeszytów* stanowi dział *Poradnictwo Psychologiczno-Pedagogiczne Szkolnictwa Artystycznego*, który w bezpośredni sposób odzwierciedla aktywność zespołu psychologów CEA, działających pod opieką starszego wizytatora CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego dr Urszuli Bissinger-Ćwierz. W ramach niniejszego działu prezentowane są sprawozdania, raporty z badań i analiz dokonywanych przez wizytatora CEA oraz przez psychologów prowadzących Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne CEA w wybranych regionach kraju.

Część *Sprawozdania i raporty z badań* rozpoczyna tekst Urszuli Bissinger-Ćwierz, inicjatorki wielu ogólnopolskich przedsięwzięć zrzeszających i integrujących grupę psychologów i pedagogów szkolnictwa artystycznego. Na łamach niniejszych *Zeszytów* prezentuje ona sprawozdanie z działalności Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA z roku szkolnego 2012/2013. Sprawozdanie to, poza funkcją informacyjną o efektywności działań Poradni, ma także bardzo ważną wartość poznawczą – wskazującą na różnorodność obszarów aktywności psychologów SPPP CEA i wielość specyficznych problemów, w których rozwiązywaniu specjaliści służyli pomocą. Drugim tekstem wizytatora ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego jest skrócona wersja ogólnopolskiego raportu dotyczącego szczegółowej weryfikacji jakości programów wychowawczych i szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym. Autorka dokonała gruntownej analizy ponad 220 programów wychowawczych i profilaktyki, tj. ich treści formalnych i merytorycznych, podsumowała je ważnymi wnioskami i refleksjami oraz zaprezentowała najbardziej wartościowe fragmenty programów nadesłanych ze szkół artystycznych.

Kolejnym raportem zawartym w *Zeszytach* w ramach części *Sprawozdania i raporty z badań* jest prezentacja wyników badań zrealizowanych przez Magdalenę Krygier i Barbarę Wojtanowską-Janusz nad poczuciem bezpieczeństwa uczniów ogólnokształcących szkół artystycznych i wychowanków burs szkolnictwa artystycznego. Autorki podjęły się ważnej próby podsumowania bieżącego poziomu bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego deklarowanego przez uczniów naszych szkół.

W części *Podstawy formalnoprawne* zaprezentowano interpretację Centrum Edukacji Artystycznej przepisów prawa w zakresie możliwości respektowania zaleceń wydawanych uczniom szkół artystycznych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne w sprawie orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego oraz o potrzebie nauczania indywidualnego.

Na zakończenie działu *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne szkolnictwa artystycznego*, w części *Artykuły poglądowe*, Anna A. Nogaj, na podstawie literatury przedmiotu, jak i z uwzględnieniem refleksji własnych oraz opinii środowiska artystycznego, przedstawiła powody, dla których warto, aby w szkole artystycznej „był” (w sensie: pracował zatrudniony) psycholog.

Ponadto w dziale tym znajdują Państwo dane teleadresowe aktualnie funkcjonujących Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA.

Stałą częścią *Zeszytów* jest także dział *Przykłady dobrych praktyk*. W niniejszym numerze swoim pomysłem i doświadczeniem w realizacji idei wolontariatu wśród uczniów szkoły artystycznej dzieli się pedagog szkolny, Hanna Matusiak. Jej artykuł zawiera nie tylko opis działań wolontariackich, ale także refleksje samych wolontariuszy, jak i wybranych przedstawicieli szkoły, którzy podziwiają i doceniają trud młodzieży w podejmowaniu się prac o społecznym charakterze.

Na zakończenie drugiego numeru *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA*, w ramach *Forum Dyskusyjnego* zaprezentowano głos pedagoga-instrumentalisty Marii Machnikowskiej-Peschken, która wyraża swoją opinię na temat *Raportu o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, przygotowanego i wydanego przez Instytut Muzyki i Tańca w 2012 roku pod redakcją Wojciecha Jankowskiego. Dzięki temu kontynuowana jest – po części – tematyka podjęta w pierwszym numerze *Zeszytów* przez Mariusza Tokarskiego, wicedyrektora Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, dotycząca specyfiki zmian planowanych w szkolnictwie artystycznym. Autorka tekstu *Czy można uzdrowić „muzyczną schizofrenię”...* wskazuje na pewne pozorne niespójności wyników prezentowanych w *Raporcie* i podejmuje się porównania specyfiki polskiego systemu kształcenia muzycznego z kształceniem w Niemczech, gdzie na co dzień zajmuje się działalnością pedagogiczną. Ponadto przesyła ona także *List do Redakcji* z uwagami nawiązującymi do pierwszego numeru *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA*.

Pozostaje mi wyrazić nadzieję, iż w niniejszych *Zeszytach*, poświęconych różnorodnym kontekstom edukacji artystycznej i prezentacji wielu form oddziaływań o charakterze psychologiczno-pedagogicznym, każdy Czytelnik znajdzie obszar wart uwagi. Informacyjno-poznawczy charakter *Zeszytów* powinien stanowić dla Państwa zarówno źródło poszerzania i systematyzowania własnej wiedzy, jak i inspirację do pracy. Ponawiam także zaproszenie do aktywnego współtworzenia niniejszych *Zeszytów* poprzez nadsyłanie własnych artykułów wynikających z Państwa zainteresowań naukowych i doświadczeń praktycznych. Ponadto, dla podkreślenia, iż *Zeszyty* otwarte są na Państwa komentarze, polemiki i refleksje, zachęcam do prezentowania swoich przemyśleń na łamach *Forum Dyskusyjnego*. To właśnie w tej części mogą Państwo wyrazić swoje opinie, nie tylko na tematy poruszane na łamach *Zeszytów*, ale także w sprawach bieżących i istotnych dla Państwa problemów związanych z edukacją artystyczną.

Nawiązując do pierwszego artykułu niniejszych *Zeszytów*, *COPSA – w 60-lecie powołania*, pozwolę sobie w imieniu Redakcji ZPP CEA wraz ze wszystkimi autorami niniejszego numeru na złożenie Jubilatowi – Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie – na czele z Dyrektorem CEA dr. Zdzisławem Bujanowskim, życzeń satysfakcji w pielęgnowaniu bogatych tradycji pedagogicznych szkolnictwa artystycznego, w połączeniu z niesłabnącą dbałością o rozwój i podejmowanie twórczych innowacji, udoskonalających polskie szkolnictwo artystyczne na kolejne dziesięciolecia.

COPSA – w 60-lecie powołania

Ważne rocznice mają zwykle charakter narodowy, są świadectwem zbiorowej pamięci lub próbą jej odnowienia, a nawet pogłębienia. Ich waga na ogół wynika z faktu, że to, co celebrują, rzutowało w szczególnie sposób na życie całych pokoleń i bywa ciągle przedmiotem rozważań, sporów i badań. Są też rocznice o mniejszej wadze czy zasięgu, ale nie mniej istotne dla pewnych grup osób czy określonych środowisk. Takie są zazwyczaj rocznice powołania szkół czy uczelni. Te bowiem instytucje są działalnością i ludźmi w nich zatrudnionymi rzutowały – choć bardziej w skali jednostkowej niż społecznej – na niemałe odcinki naszego życia, decydowały o dalszej drodze życiowej, a czasem i miejscu w kulturze lub innych ważnych sferach życia społecznego.

Nie inaczej bywało lub bywa ze szkołami artystycznymi, których specyfiką jest w dużym stopniu zindywidualizowane kształcenie talentów. A co mówić o instytucjach, które zostały powołane, by działalności takich szkół czy całemu ich systemowi zapewnić racjonalne podstawy funkcjonowania, „narzędzia” do pracy, doskonalenie kwalifikacji nauczycieli, też nierzadko wybitnych talentów? Taką właśnie instytucją był COPSA – Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego – który nie tylko do takiej roli został powołany, ale do tego jeszcze sam w sobie, sporej grupie pracowników, zapewniał warunki samorealizacji. Czasem wręcz realizacji osobistego powołania, misji nawet, by wspomniane ważne cele lub formy ich urzeczywistnienia kreować¹.

COPSA – praforma CEA, czyli obecnie działającego Centrum Edukacji Artystycznej i tym samym również obchodzącego swe 60-lecie – został powołany w 1954 roku² jako jednostka statutowa Ministerstwa Kultury i Sztuki i pod taką nazwą oraz patronatem istniał do początku lat 90., przeszedłszy co najmniej kilka przemian zarówno co do zadań, jak i struktury wewnętrznej. Tu, w tym rocznicowym artykule, będziemy się tymi fazami zajmować na tyle tylko, na ile będzie tego wymagało szkicowe ujęcie tematu. I w zasadzie tylko tym okresem (mniej więcej 2/3 całego 60-lecia, które przebiegało „pod firmą” COPSA).

¹ W niniejszym studium Autor wykorzystał kilka fragmentów artykułu/referatu, przedstawionego na XXV Jubileuszowym Sympozjum *Problemy Pedagogiki Wokalnej*, które odbyło się we Wrocławiu, w tamtejszej Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego, zorganizowanym przez Katedrę Wokalistyki tejże uczelni oraz PSPŚ – Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Śpiewu, we wrześniu roku 2013. W. Jankowski, *Koło Młodych Pedagogów Wokalistów COPSA*, w: *Wokalistyka w Polsce i na świecie*, Tom IX, Wrocław 2013, ss. 211–222.

² Uchwałą Prezydium Rządu z dnia 17 lipca 1954 roku (Nr 468/54).

Podkreślmy więc, że przed sześćdziesięciu laty COPSA powstał z wyraźnie określonymi zadaniami i to w odniesieniu do **szkolnictwa artystycznego wszystkich kierunków, typów i szczebli, od I stopnia (tylko muzycznych), przez średnie do wyższych**. Zadania te to: prowadzenie i koordynacja badań pedagogicznych w zakresie metod nauczania, gromadzenie i upowszechnianie postępowych i twórczych doświadczeń i myśli pedagogicznej, kierowanie systemem doskonalenia kadr (por. Jankowski, 1967).

Ustanowienie tak szerokiego programu i profilu działalności COPSA wynikało z faktu, że wówczas wyższe szkolnictwo artystyczne nie zawierało na przykład w swej strukturze katedr, przynajmniej formalnie³, które chociażby na potrzeby własnych środowisk uczelnianych (wydziałów itp.) zajmowałyby się wymienionymi wyżej celami. A co mówić o potrzebach szkół niższych szczebli i typów, nie tylko artystycznych, ale i ogólnokształcących lub zawodowych, w zakresie przedmiotów artystycznych? Czy też o potrzebach odnoszących się do kształcenia kadry dla innych, pozaszkolnych obszarów życia i kultury artystycznej, np. znacznie bardziej niż dzisiaj docenianego i popularyzowanego tzw. ruchu amatorskiego? *Notabene*, dla zapewnienia podstaw programowo-metodycznych czy naukowych temu drugiemu obszarowi kultury i edukacji powołano w tamtym czasie również inną jednostkę statutową Ministerstwa Kultury i Sztuki, zwaną CPARA – Centralną Poradnią Amatorskiego Ruchu Artystycznego. Zaś w celu zapewnienia takichże podstaw do nauki muzyki i plastyki w szkolnictwie ogólnokształcącym i zawodowym powołano (dopiero około 10 lat później) przy Ministerstwie Oświaty i Wychowania odpowiednie działy – komórki w co najmniej trzech instytutach resortowych – Programów Szkolnych, Szkolnictwa Zawodowego i Badań Edukacyjnych.

Tak więc wyjściowym, ale i stałym, chyba najważniejszym zadaniem COPSA stało się (niejako wbrew wspomnianym wyżej założeniom, ale i nadrzędnie w stosunku do nich) organizowanie **prac programowych**. Podkreślmy, że to dzięki COPSA szkolnictwo muzyczne, a także szkolnictwo plastyczne i baletowe, dorobiło się w tym okresie pełnej dokumentacji programowej dla wszystkich przedmiotów, w wersjach stale unowocześnianych i ulepszanych.

Co prawda formalnie programy nauczania, jak i założenia organizacyjno-programowe poszczególnych typów, szczebli i kierunków kształcenia szkolnictwa artystycznego były firmowane przez Ministerstwo Kultury i Sztuki – Zarząd Szkół Artystycznych, ale właśnie ich przygotowanie pod względem merytorycznym było z reguły zadaniem i dziełem COPSA oraz odpowiednich komisji programowych (także Komisji Ustrojowo-Programowej). Tym pracom towarzyszyły liczne kursy doskonalenia pedagogicznego, których głównym celem było nie tyle wdrażanie nowych programów, ile wdrażanie coraz liczniejszych grup nauczycieli do ich interpretacji. W ten sposób COPSA (w owym czasie, ale także i później) zastępował lub uzupełniał braki w systemie kształcenia pedagogicznego w szkołach wyższych (nie mówiąc o śred-

³ Formalnie, bo w niektórych uczelniach, np. w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie, znacznie wcześniej powoływano katedry, wzorem innych wyższych uczelni, np. Katedrę Teorii Muzyki pod kierunkiem prof. dr. Stefana Śledzińskiego.

nich, które wówczas też dawały (formalne i nie tylko) kwalifikacje do nauczania. Do zadań COPSA i jego pracowników (pedagogicznych) należało także skoordynowanie i pokierowanie pracą konsultantów metodycznych, pracujących bezpośrednio w szkołach, w ramach tzw. Okręgowych Zespołów Metodyczno-Programowych, *notabene* powstałych w niektórych województwach wcześniej niż COPSA (od 1951 do 1952 roku).

Aby więc zapewnić COPSA właściwą rangę i głos stanowiący o kierunkach i poziomie działalności, powołano w COPSA Radę Naukową, złożoną – jak to się dzisiaj mówi – z prominentnych profesorów i innych pracowników szkolnictwa wyższego, nie tylko artystycznego. Z muzyków znaleźli się w niej m.in. profesorowie: Kazimierz Sikorski, rektor PWSM w Warszawie, Stefan Śledziński, Tadeusz Szeligowski (przewodniczący). W Prezydium Rady znalazła się także dr hab. Mieczysława Romankówna, wybitna filolog-polonistka z Krakowa. Również w zespole pierwszych pracowników COPSA, działającym pod kierunkiem dyrektora Tadeusza Jabłońskiego (poprzednio wiceministra kultury i sztuki), znaleźli się tak wybitni muzycy, jak: wspomniany prof. dr Stefan Śledziński (dyrygent, także muzykolog, późniejszy wieloletni prezes Związku Kompozytorów Polskich), znakomity pianista prof. Stanisław Szpinalski (pracownikiem COPSA był co prawda krótko), znakomity skrzypek i metodyk prof. Tadeusz Wroński, znany oboista, kompozytor i etnomuzykolog Tadeusz Józef Klukowski i inni. Pedagogikę naukowo-teoretyczną, uniwersytecką, reprezentował prof. dr hab. Stanisław Jedlewski z Uniwersytetu Warszawskiego, twórca polskiej teorii i praktyki resocjalizacji, wybitnie związanej z teorią wychowania estetycznego; psychologię reprezentowała mgr Maria Ścigalska-Manturzevska, uczennica Romana Ingardena i Stefana Szumana (obecnie prof. dr hab. Maria Manturzevska, najwybitniejszy polski psycholog muzyki); a także dr Wanda Ptaszyńska, uczennica słynnej Charlotty Büller z Uniwersytetu Wiedeńskiego. Oczywiście w miarę rozwoju szkolnictwa artystycznego zmianie, zwłaszcza zawężeniu i wyspecjalizowaniu zadań, uległ zarówno profil działalności COPSA, jak i jego skład personalny. Miało to miejsce w związku z potwierdzeniem i utwaleeniem rangi wyższych szkół artystycznych ustawą z 1961 roku – jako szkół akademickich – oraz z powołaniem w nich katedr, w celu autotelicznego kierowania działalnością tych szkół, zwłaszcza poszczególnych kierunków kształcenia.

Jeśli chodzi o strukturę wyjściową COPSA w pierwszej fazie jego działalności (1954–1969) (por. Jankowski, 1967), stanowiły ją sekcje kierunkowe, a w ich ramach działy przedmiotowe. Były to sekcje: muzyczna, plastyczna i baletowa



MS

Profesor Kazimierz Sikorski

oraz kształcenia ogólnego, a także teorii wychowania estetycznego (przekształcona później, około 1961 roku, w sekcję psychologiczno-pedagogiczną, a następnie, około 1969 roku, w sekcję psychologiczno-badawczą).

Od początków istnienia w COPSA prowadzona była działalność wydawnicza. Początkowo nie miała jednak ujęcia strukturalnego. Obowiązki przygotowania poszczególnych pozycji *Materiałów Pomocniczych dla Szkół i Ognisk Artystycznych* mieli w swych zadaniach wybrani pracownicy, których zakres kompetencji był zgodny z poruszaną w *Materiałach* problematyką. Przy czym niektórzy z nich, mając w tym względzie większe doświadczenie czy wręcz zdolności redakcyjne i zamiętowanie, spełniali rolę głównych redaktorów. Do takich osób należał w tej pierwszej fazie działalności COPSA kierownik sekcji muzycznej Jerzy Kolasiński, później także Wojciech Jankowski.

Wydawnictwo *Materiałów Pomocniczych* w pierwszej fazie działalności było wzbogacone stałym (w zamiarze) *Biuletynem* COPSA, a następnie kwartalnikiem *Szkoła Artystyczna* (wydawany tylko przez dwa lata, do 1957 roku). Około roku 1961/1962 oba te tytuły zastąpione zostały *Materiałami Informacyjno-Dyskusyjnymi* (które miały przyjemność zainicjować i redagować). Z całą odpowiedzialnością mogę stwierdzić, że zarówno działalność kierunkowa (ujęta w sekcje i działy), jak i ta „formalnie nieustrukturowana” działalność wydawnicza rozwijały się w ścisłym związku ze sobą, wzajemnie się wspierając i korzystając z właściwych sobie kompetencji i zadań (upoważnia mnie do tego szesnastoletnia praca w COPSA w obu wymienionych zakresach).

Z okazji Jubileuszu COPSA zajmijmy się przede wszystkim obsadą i zakresem działania sekcji kierunkowych i działów przedmiotowych.

Już same nazwiska kierowników **Sekcji Muzycznej** wskazują na wybitnie fachowy i odpowiedzialny ich dobór. Sekcję organizował pianista i kompozytor oraz doświadczony pedagog, organizator szkolnictwa i radiowiec Lech Miklaszewski, by następnie przekazać kierownictwo Jerzemu Kolasińskiemu, skrzypkowi, teoretykowi muzyki,



Stefan Śledziński



Henryk Radziwonowicz

również doświadczonemu pedagogowi; w latach 1957–1960 Sekcję Muzyczną prowadził już wspomniany prof. dr Stefan Ślodziński; w latach 1961–1966 ponownie Jerzy Kolasiński, a w latach 1966–1968 Jadwiga Boczarowa (z wykształcenia również prawnik, m.in. założycielka pierwszej w Warszawie szkoły umuzykalniającej, późniejszej Szkoły I stopnia im. Oskara Kolberga, wieloletnia dyrektorka szkół muzycznych, później koordynator warszawskiego OZMP – Okręgowego Zespołu Metodyczno-Programowego szkół artystycznych). Wszyscy oni byli nie tylko najwyższej klasy profesjonalistami w swych specjalnościach, ale też ludźmi o wybitnych zdolnościach i doświadczeniu organizacyjnym, a także dogłębnym znajomości problematyki szkolnictwa muzycznego.

Z uwagi na to, że w szkolnictwie muzycznym „od zawsze” istniało nauczanie indywidualne, w zakresie wielu przedmiotów, zwłaszcza instrumentalnych, zadania Sekcji Muzycznej były w tym względzie szczególnie złożone. Dlatego też sekcja obejmowała zwykle co najmniej kilku pracowników pedagogicznych – specjalistów poszczególnych przedmiotów. Na początku lat 70. uzyskali też status instruktorów-wizytatorów.

I tak, w zakresie **fortepianu**, byli to: wspomniany Lech Miklaszewski (1954–1956); prof. Stanisław Szpinalski (1956–1957), późniejszy rektor PWSM – Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej; Hanna Lachertowa (1957–1960), pianistka-kameralistka, m.in. wykładowca metodyki nauczania gry fortepianowej w PWSM, inicjator i wieloletni prezes Polskiej Sekcji ISME – *International Society for Music Education*; Halina Dzierżanowska (1961–1967), Henryk Radziwonowicz (1963–1973) oraz Alina Górską (1967–1979) – profesorowie fortepianu w szkołach muzycznych II stopnia w Warszawie; w końcu Maria Mosur-Chrzanowska (1972–1984), wcześniej nauczyciel fortepianu jednej ze śląskich szkół muzycznych II stopnia.

W zakresie **instrumentów smyczkowych** w COPSA działali: Czesław Szenk (1955–1956 oraz 1963–1966), budowniczy, założyciel i wieloletni dyrektor Szkoły Muzycznej



Tadeusz Wroński



Tadeusz Sępniak



Sławomir Jankowski



Józef Tadeusz Klukowski

im. F. Chopina na ul. Namysłowskiej w Warszawie; prof. Tadeusz Wroński (1957–1960), autor znanych książek z zakresu metodyki gry skrzypcowej, późniejszy rektor warszawskiej PWSM i przewodniczący Rady IPM – Instytutu Pedagogiki Muzycznej; Ta-



Włodzimierz Lech Puchnowski



Irena Faryaszewska

deusz Sępnia (1962–1963); Sławomir Jankowski (1966–1967), pierwszy skrzypek Orkiestry Opery Warszawskiej i późniejszy prodziekan Wydziału Instrumentalnego AMFC – Akademii Muzycznej Fryderyka Chopina; Jerzy Grzegorzewski (1970–1985), altowiolista Orkiestry Filharmonii Narodowej i wykładowca PWSM; ostatnią osobą w tym dziale była Liliana Kiereś-Siwiec (1984–1986), skrzypaczka-pedagog z ambicjami naukowymi.

Dział **instrumentów dętych** w zasadzie jednoosobowo i nieprzerwanie prowadził Józef Tadeusz Klukowski (1955–1975), niegdyś pierwszy oboista Orkiestry Filharmonii Warszawskiej, kompozytor słuchowisk radiowych i wykładowca folkloru muzycznego w szkołach muzycznych II stopnia, inicjator i metodyk nauki gry i muzykowania na fletach prostych. W dziale tym rozpoczęła też pracę Ewa Rułka, dzisiejszy pracownik CEA (w COPSA od 1986 roku).

Dział **akordeonu** prowadził, również jednoosobowo, Włodzimierz Lech Puchnowski (1960–1965), późniejszy docent (1974–1975 konsultant COPSA), następnie profesor i prorektor AMFC, członek RWSA – Rady Wyższego Szkolnictwa Artystycznego, oraz CKK – Centralnej Komisja Kwalifikacyjnej.

Dział **wokalistyki** prowadziła Irena Faryaszewska⁴ (1957–1967), wykładowca PWSM w Warszawie, a także doc. Janina Skalik (1967–1969).

Wybitnie fachowy i specjalistyczny kierunek miał także dział **nauczania przedmiotów tzw. teoretycznych**. Dział ten prowadzili: Maria Gruszczyńska (1956–1957), późniejsza profesor jednej z austriackich wyższych szkół muzycznych; Jerzy Kolasieński (1957–1958); Marian Dybowski (1961–1964), zarazem wieloletni organista Orkiestry Filharmonii Warszawskiej i dyrektor Szkoły Muzycznej II stopnia na ul. Profesorskiej; Krystyna Fangor (1965–1970), wykładowca szkoły muzykalniającej – później PSM I stopnia im. O. Kolberga, PSM II stopnia im. F. Chopina oraz metodyki teorii muzyki w PWSM, entuzjastka „nauki słuchania muzyki”. Dział **rytmiki i tzw. umuzykalnienia** prowadziła Alicja Ludwikiewiczowa (1960–1966), wybitny metodyk rytmiki według koncepcji Emile Jaques-Dalcroze’a oraz umuzykalnienia według Stefana Wysockiego; twórczyni wydziałów rytmiki w PSM II stopnia im. J. Elsnera i liceum muzycznym, także wykładowca PWSM, delegat na Polskę Instytutu Dalcroze’a w Genewie; następnie, na krótko, Barbara Lach. W kolejnych latach dział ten uległ podziałowi, mimo połączenia przedmiotów teoretycznych w tzw. reformie eksperymentalnej. Wyodrębniony dział **rytmiki** objęła Zofia Wawrzyńska (1970), po niej Barbara Bernacka-Piotrowska (1970–1975), wykładowca rytmiki w PWSM w Łodzi, później także w Katowicach; obecnie profesor warszawskiej Akademii Teatralnej.

Dział **przedmiotów ogólnomuzycznych** w okresie prac nad tzw. reformą eksperymentalną szkół muzycznych poprowadziła Zofia Wawrzyńska (zarazem nauczycielka Państwowego Liceum Muzycznego im. K. Szymanowskiego oraz pracownik Katedry Teorii Muzyki PWSM), pracująca w COPSA/CEA w latach 1969–2012. Zaś dział **umuzykalnienia i audycji oraz zespołów muzycznych** prowadziła Tomira Witulska-

⁴ Twórczyni unikalnego w swych założeniach i organizacji samorządnego Koła Młodych Pedagogów Wokalistów – szczegóły: Jankowski W. (2014), *Koło Młodych Pedagogów Wokalistów COPSA*. „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu”.



Marian Dybowski



Alicja Ludwikiewiczowa

-Zalewska (1970–1985), wieloletnia nauczycielka PPSM nr 2 im. St. Moniuszki przy ul. Kawęczyńskiej. Z kolei również związany z reformą dział **instruktorstwa zespołów amatorskich oraz muzyki rozrywkowej** objęła Bożena Rzepkowska (1972–1977).

Dział (a właściwie samodzielną sekcję) **pomocy naukowych dla przedmiotów muzycznych** prowadził w początkach działalności COPSA Jerzy Kolasiński (1957–1959) – nieformalnie także później, łącząc swoją funkcję z ogromnie intensywną działalnością redaktorsko-wydawniczą.

Jeśli chodzi o **Sekcję Plastyczną**, początkowo kierował nią prof. Stanisław Sheybal (1954–1957), wybitny fotografik, wykładowca Akademii Sztuk Pięknych i liceum plastycznego; następnie Jadwiga Zaniewicka (1957–1970), specjalistka w dziedzinie



Jerzy Kolasiński



Stanisław Sheybal

tkactwa artystycznego. Natomiast obsada działów przedmiotowych przedstawiała się następująco: właśnie dział **tkactwa**: Zofia Kodis-Freyerowa (1956–1958); Karolina Bułhakowa (1958–1963); Józef Łukomski (1962–1964).

Dział **sprzętarstwa i architektury wnętrz**: Krzysztof Racinowski (1961–1963); Alina Bursze (1964–1992); Józef K. Meisner (1965–1965).

Dział **rzeźby**: Barbara Zbrożyna (1961–1963), uczennica Xawerego Dunikowskiego; dział **ceramiki i technik różnych**: Zdzisława Skaldawska (1965–1967).

Dział **wiedzy o sztuce** (historii sztuki): Helena Hohensee (1962–1969) i Ewa Dudka (1978–1990); **przedmiotów ogólnoplastycznych**: Irena Dominik (1981–1987).

Dział (formalnie samodzielna sekcja) **pomocy naukowych dla szkół plastycznych**: Antoni Mączak (1954–1957), założyciel i wieloletni dyrektor Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie⁵.

Sekcję Baletową i przedmiotów teatralnych prowadził początkowo Tadeusz Zyglar (1955–1956), następnie, już wyłącznie **baletową** (przedmiotów artystyczno-zawodowych w szkołach baletowych) – Teresa Czajkowska (1969–2012; kierownictwo sekcji od 1970). Należy dodać, że sekcja ta, z racji jednoosobowej obsady (Teresa Czajkowska, absolwentka warszawskiej szkoły baletowej i pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim, a poprzednio, w latach 1956–1969, pracująca w Centralnym Zarządzie Szkół Artystycznych MKiS) miała niezwykle szeroki zakres obowiązków. Zajmowała się w zasadzie wszystkimi problemami kształcenia artystyczno-zawodowego, w tym także współczesnymi technikami tańca i przedmiotami uzupełniającymi. Poczyła niezwykle intensywne prace nad materiałami dydaktycznymi (w tym muzycznymi), pochylała się nad tłumaczeniami podstawowej literatury zawodowej i organizacją pomocy dydaktycznych w postaci nagrań wideo. Ponadto podejmowała się prac z zakresu doskonalenia kadry. W tym ostatnim zakresie szczególnie ważna była współpraca z takimi specjalistami jak prof. Tadeusz Nowacki z Instytutu Szkolnictwa Zawodowego oraz prof. Wincenty Okoń z Uniwersytetu Warszawskiego, jak również pozyskiwanie wybitnych wykładowców zagranicznych (np. specjalistów tańca węgierskiego czy hiszpańskiego). Bezценne były także opracowania założeń organizacyjno-programowych Wyższego Zaocznego Zawodowego Studium Tańca, wprowadzone w PWSM w Warszawie od 1972 roku (obecnie Sekcja Pedagogiki Tańca na Wydziale Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej, Muzyki Kościelnej, Pedagogiki Tańca i Rytmiki UMFC).

Sekcję Przedmiotów Ogólnokształcących (ukierunkowanych na szkolnictwo artystyczne) prowadzili: dr Stefan Balicki (1954–1956 oraz 1961–1967), wykładowca PWSM, a także szkół artystycznych II stopnia; Zofia Janicka (1957–1958) oraz Stanisław Damrosz (1958–1961). W roku 1967 nastąpiło rozdzielenie Sekcji Przedmiotów Ogólnokształcących: jednoosobową **Sekcją Przedmiotów Humanistycznych** popro-

⁵ Należy dodać, że w początkowej fazie działalności w COPSA powołano jeszcze jedną Sekcję Szkół Kulturalno-Oświatowych i Bibliotek, którą prowadził Romuald Ruszczak (1956–1958); cała ta problematyka i sekcja została jednak w roku 1958 wyłączona z profilu COPSA i przeniesiona do wspomnianej CPARA.



Stefan Balicki



Jolanta Ciemochowska

wadził dalej Stefan Balicki, następnie Antoni Ostrowski (1969–1989), po roku 1971 obejmując znów scaloną **Sekcję Ogólnokształcącą**, a także sprawy wychowawcze organizacji młodzieżowych oraz zadanie organizacji doskonalenia kadry kierowniczej; wspomnianą, wyodrębnioną **Sekcję Przedmiotów Matematyczno-Przyrodniczych** prowadziła dr Jolanta Ciemochowska (1967–1971).

W Sekcji Przedmiotów Ogólnokształcących, poszerzonych o sprawy wychowawcze oraz zagadnienia burs i internatów, pracował w pewnym okresie również Kazimierz Dudek, późniejszy naczelnik w Zarządzie Szkół Artystycznych, który m.in. zdecydował o wdrażaniu reformy szkolnictwa muzycznego w trybie eksperymentalnym.

Jeśli chodzi o **Sekcję Wychowania Estetycznego**, prowadził ją wspomniany prof. dr hab. Stefan Jedlewski (1956–1959), a w jej skład wchodził także: Maria Ścigalska-Manturzevska (1956–1961) oraz Barbara Lach (1961–1962) – psychologizy muzyki – oraz dr Wanda Ptaszyńska (1958–1962), psycholog szkół plastycznych, i Wojciech Jankowski (1958–1962), pedagog [ogólny], pełniący początkowo, do 1961 roku, również funkcję bibliotekarza COPSA.

W roku 1962 Sekcja Wychowania Estetycznego została przemianowana na **Psychologiczno-Pedagogiczną** (m.in. ze względu na wymagania ze strony resortu oświaty oraz potrzebę rozwijania i skoordynowania działalności psychologiczno-poradniczej w OZMP). Kierownictwo sekcji objął Wojciech Jankowski. W jej skład wchodził ponadto: wspomniana dr Wanda Ptaszyńska (do 1965), a następnie Halina Myślińska (1965–1968), również psycholog szkół plastycznych; Barbara Lachowa (1961–1964); Hali-



Stefan Jedlewski



Halina Kotarska

na Kotarska (od 1965), prowadząca dział psychologii muzyki; dr Andrzej Pytlak (1964–1965), prowadzący dział filozoficzno-społeczny; Marta Skrzetuska (1967), a następnie Maria Frydrych (od 1967) – prowadzące badania nad społeczno-zawodową przydatnością absolwentów. Początkowo sekcja skupiała także prace wydawnicze, które poprowadzili dokooptowani redaktorzy: Zdzisław Duszewski (1962–1964) oraz Krystyna Kochanowska (od 1964).

W roku 1969 Sekcja Psychologiczno-Pedagogiczna została przemianowana na **Psychologiczno-Badawczą**, a jej kierownictwo objęła Halina Kotarska, pracująca w COPSA do roku 1972.

Sekcja Wydawnicza (na czele z Wojciechem Jankowskim) została wyodrębniona również w roku 1969; działały w niej: Krystyna Kochanowska, polonistka, oraz dr Katarzyna Janczewska-Sołomko (1972–1984), muzykolog (obecnie pracownik naukowy Biblioteki Narodowej i wiceprezes Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków); także Irmína Brzozowska (1970–1982), później szefowa Działu Umuzycznienia w Filharmonii Narodowej.

Ta szczegółowa i (świadomie) spersonalizowana informacja o strukturze i składzie osobowym byłaby jednak dalece niepełna, gdyby pominąć **kierownictwo COPSA**.

Pierwszym dyrektorem i organizatorem tej instytucji był, jak wspomniano, Tadeusz Jabłoński (1954–1960), uprzednio wiceminister kultury i sztuki. Być może dlatego okres jego działań charakteryzował się (moim zdaniem) przede wszystkim wielkim rozmachem prac naukowo-badawczych. To wówczas m.in. powstała w COPSA, z inicjatywy Marii Manturzewskiej, Międzyuczelniana Komisja ds. Badania Zdolności Muzycznych, z udziałem najwybitniejszych przedstawicieli uniwersyteckich środowisk



Andrzej Pytlak



Kazimiera Goryńska

psychologicznych, jak i wyższego szkolnictwa muzycznego (por. Manturzevska, 2010). Okres ten charakteryzował się również wybitnie eksperckim i autorytatywnym podejściem ministerstwa do prac realizowanych w COPSA. Jak dobrze pamiętam, symbolem takiego stanowiska były kolegia czwartkowe, na których rozważano nie tylko plany działań czy inicjatyw, ale także sprawozdania poszczególnych pracowników z ich stanu wykonania; rozważano także problemy ogólniejsze oraz „oceniano” działalność władz resortowych, np. Zarządu Szkół Artystycznych (ZSA). Zdarzało się, że nawet zapraszano ministerialnych urzędników, by z czegoś tam się tłumaczyli. Nic więc dziwnego, że tak rozumiana rola kolegium i w ogóle COPSA nie mogły budzić aprobaty w ministerstwie, i w momencie przejścia dyrektora Jabłońskiego na emeryturę nasiliła się z kolei krytyczna, czy wręcz napastliwa postawa wobec COPSA z tamtej strony. Mówiono nawet o potrzebie likwidacji COPSA, a przynajmniej o potrzebie jednoznacznego podporządkowania go Zarządowi Szkół Artystycznych. Wyrazem takiego stanowiska władz było „przysłanie”, jak mówiono, na stanowisko dyrektora COPSA wicedyrektora ZSA Zbigniewa Makowskiego (1960). Jego „rządy” były jednak krótkotrwałe i bez konsekwencji, których się spodziewano. Ale rzecz zastanawiająca, kolejny „przysłany” dyrektor COPSA – Kazimiera Goryńska (1960–1974) (w ministerstwie była, o ile pamiętam, naczelnikiem Wydziału Bibliotek i Upowszechnienia Kultury) – rzeczywiście wprowadziła inny styl kierowania pracą COPSA, może bardziej autorytarny, ale jakże porządkujący i ułatwiający pracę (może nie wszystkim?). W każdym razie Kazimiera Goryńska jest serdecznie i z wielkim uznaniem wspomniana jako doskonały dyrektor (także ciekawa malarka amatorka), a COPSA pod

jej kierunkiem wszedł rzeczywiście w fazę prac niezmiernie odpowiedzialnych i wysoce skutecznych.

Wtedy właśnie nastąpiło pewne uporządkowanie kierunków działań COPSA. Na pierwsze miejsce wysunęły się prace w zakresie **doskonalenia kadr nauczycielskich**, z ambicją objęcia kursami nauczycieli głównych kierunków kształcenia (coroczne kursy wszystkich specjalności). Najbardziej konsekwentnie organizowano kursy dla nauczycieli akordeonu. Odbywały się one systematycznie i niezwykle sprawnie, a pieczę nad nimi sprawował Włodzimierz Lech Puchnowski. Szkolenia te przynosiły ewidentny wzrost poziomu i kompetencji kadry nauczającej, a w rezultacie poziomu nauczania w szkołach tej popularnej – ale jakże wówczas lekceważonej – dyscypliny wykonawczej. Po raz pierwszy wprowadzono także do kursów kierunkowych zagadnienia ogólnopedagogiczne i psychologiczne oraz społeczno-polityczne (takie były czasy!). Podjęto, co było już czystym *novum*, organizację specjalnych kursów dla szkolnych komisji badania uzdolnień, kursów o tematyce wychowawczej, a także z zakresu kierownictwa i organizacji pracy (w szkołach i bursach). Przy tych ostatnich kursach, prowadzonych już przez „nową” sekcję, czyli Psychologiczno-Pedagogiczną (pod kierunkiem piszącego te słowa), pozyskano do współpracy tak wybitnych specjalistów jak profesor Bogdan Suchodolski i dr Marcin Czerwiński (wybitny socjolog kultury) z Uniwersytetu Warszawskiego, profesorów Konstantego Lecha i Józefa Kozłowskiego z Instytutu Badań Pedagogicznych; także byłego pracownika COPSA dr Marię Manturzewską z Pracowni Psychometrycznej PAN oraz dr Alicję Kotusiewicz z warszawskiego OZMP (później dr hab., posiadającą tytuł profesora Uniwersytetu Warszawskiego oraz Białostockiego).

Wprowadzone były też „szerszą falą” seminaria przedmiotowe, najczęściej zlokalizowane w różnych ośrodkach szkolnictwa artystycznego i odbywające się „przy warsztacie pracy”, czyli w trakcie nauki w szkołach. Z tej formy seminariów na szczególne przypomnienie zasługują stałe, samorządne seminaria Koła Młodych Pedagogów Wokalistów, zainicjowane, jak już wspomniano, przez Irenę Faryaszewską, nad którymi opiekę przejęła później doc. Janina Skalik. Zorganizowano także, dwa tylko, ale jakże owocne, seminaria (w Gdańsku – 1967 i 1970), a właściwie kursy metod testowych, polegające na tworzeniu testów-sprawdzianów nauczycielskich dla określonych przedmiotów ogólnomuzycznych (pod wspólnym kierownictwem Krystyny Fangorowej i Haliny Kotarskiej). Opublikowane przez COPSA testy, sporządzone podczas kursu, stanowią ważny dorobek COPSA i polskiej psychometrii muzycznej (Kotarska, 1976) .

Drugim z kierunków działalności, znacznie zaktywizowanym w okresie dyktowania Kazimiery Goryńskiej, była działalność **wydawnicza**. W tym właśnie okresie liczba wydanych *Materiałów Pomocniczych* sięgnęła prawie 120 pozycji (setny numer osiągnęły w 1967 roku), zaś jeśli chodzi o tematykę, znalazły się w nich materiały ze wszystkich niemal kierunków kształcenia, a także ogólniejsze, jak np. wybitnie instruktażowe, choćby *O ocenie szkolnej* autorstwa Jadwigi Boczarowej i innych w tymże numerze setnym. Ponadto pojawiły się wówczas cenne pozycje z zakresu kształcenia i rozwoju zdolności muzycznych (*Testy osiągnięć muzycznych*, 1976) i sylwetki psychospołecznego funkcjonowania uczniów szkół plastycznych autorstwa dr Wandy

Ptaszyńskiej. W tym też okresie powstały ogromnie pomocne wydawnictwa dla nauczycieli szkół baletowych, zwłaszcza tłumaczenia z literatury francuskiej i rosyjskiej z tego tematu (a także cenne tłumaczenia i oryginalne prace z dziedziny wokalistyki, fortepianu, instrumentów dętych, perkusji, akordeonu i innych), pozwalające podnieść kompetencje nauczycieli tych specjalności na zdecydowanie wyższy poziom świadomości przedmiotowo-metodycznej. Dotyczy to również przedmiotów umuzykalniających, zwłaszcza rytmiki (początek całej serii pionierskich wydawnictw z tego zakresu), a z dziedziny plastyki, także tzw. przedmiotów warsztatowych.

Materiały Informacyjno-Dyskusyjne (wyodrębnione z *Materiałów Pomocniczych*) też osiągnęły w tym okresie liczbę aż 26 pozycji, stwarzając rzeczywiście ważną i skuteczną płaszczyznę dyskusji i porozumienia nie tylko w obrębie poszczególnych przedmiotów, ale i w zakresie ogólnej, nazwijmy to systemowej problematyki szkolnictwa artystycznego. Nic więc dziwnego, że w tym okresie materiały COPSA stały się też formą skryptów dla studentów wyższych szkół muzycznych i źródłem informacji do prac magisterskich, doktorskich itp.

Znalazły też kontynuację organizowane na szerszą skalę **prace badawcze**. Ich początki, jeszcze za dyrekcji Tadeusza Jabłońskiego, miały charakter dość swoisty. Na przykład prof. Tadeusz Wroński i Hanna Lachertowa zainicjowali, w początkach lat 60., próby naukowo-badawczego „traktowania” gry na instrumencie poprzez filmowanie według specjalnych scenariuszy, co pozwalało następnie na dokonywanie analiz i dyskusji. Powstały filmy o dużej wartości poznawczej dla celów kształcenia metodycznego, np. *Skrzypkowie przed obiektywem* z wnikliwym komentarzem prof. Tadeusza Wrońskiego (w archiwum Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina) oraz *Dwa preludia*, nagranie i interpretacja dwóch właśnie preludiów Chopina (obowiązkowych), w różnych wykonaniach, granych przez uczestników konkursu chopinowskiego (zdaje się z 1960 roku), z komentarzem nagrany przez prof. Jana Hoffmana z PWSM w Krakowie (także w archiwum UMFC).

Przede wszystkim prowadzone były jednak prace typowo naukowo-badawcze. W COPSA odbywały się na ogół we współpracy z Pracownią Psychometryczną PAN oraz PWSM w Warszawie. Dotyczyły na przykład warunków osiągnięć pianistycznych (badania przeprowadzone na uczestnikach VI Międzynarodowego Konkursu Chopinowskiego), czy przyczyn niepowodzeń oraz czynników powodzenia w nauce muzyki, obejmując – poza zdolnościami – także sprawność umysłową, różne cechy osobowości, zainteresowania itp. Właśnie z tymi badaniami, zaprojektowanymi i organizowanymi przez Marię Manturzewską przy współpracy Haliny Kotarskiej (por. Kotarska, Jankowski, 1968; Manturzewska, 1974), związane było wspomniane wydawnictwo – 10 podręczników testowych i ogromny program adaptacji i re-standaryzacji na populacji polskiej.

Rozwinięto też badania i prace innowacyjne nad metodami rekrutacji, zwłaszcza do szkół muzycznych, „standaryzowaną” dokumentacją rozwoju ucznia (tzw. Teczka Indywidualna), a także nad problemami i metodami poradnictwa. Nie pominięto badań nad losami absolwentów naszego szkolnictwa artystycznego II stopnia (Maria Frydrych, Irena Rżewska, Marta Skrzetuska). Wszystkie te prace spotykały się z wysoką oceną specjalistów ze środowisk naukowych (por. Butkiewicz, 1964). Były też w pewnym stopniu prowadzone na zasadzie współdziałania z instytucjami

naukowymi, np. wspomnianą Pracownią Psychometryczną PAN czy uczelniami wyższymi, np. Katedrą Teorii Muzyki PWSM w Warszawie i innymi.

Koordinacja prac OZMP (Okręgowych Zespołów Metodyczno-Programowych) stanowiła czwarty – i zarazem może najbardziej absorbujący, ale i ważny – kierunek działalności COPSA. Jak już wspomniano, na przykład z reguły indywidualne nauczanie w szkolnictwie muzycznym wymagało również zindywidualizowanego podejścia ze strony doświadczonych metodyków, udzielających konsultacji nauczycielom, zwłaszcza początkującym. Niejednokrotnie trudno było takich metodyków znaleźć w szkołach, zwłaszcza odległych od centrów kulturalnych dysponujących wyższymi szkołami muzycznymi i innymi instytucjami kultury. Takimi „świadcznikami” od początku służyły OZMP (wręcz dla tych celów zostały powołane!), a COPSA miał ich prace koordynować, dostarczać materiałów, sprzyjać wymianie doświadczeń, wdrażać za ich pośrednictwem pedagogiczne nowatorstwo. OZMP stanowiły też ogniwo łączące COPSA ze szkołami, pozwalały „centrali” bliżej, a czasami osobiście poznawać szczególnie ciekawych i doświadczonych ludzi „z terenu”, lepiej rozumieć lokalne problemy.

Przy OZMP (istniejących w niemal wszystkich województwach – w czasach sprzed tzw. reformy gierkowskiej) organizowano także poradnictwo psychologiczne. Istniały tzw. gabinety psychologiczne, które – niestety – z trudem torowały sobie wówczas drogę do stałej i zinstytucjonalizowanej obecności w szkolnictwie artystycznym (Manturzevska, 2013).

Niemniej wszystkie cztery wymienione wyżej główne kierunki działalności COPSA już w końcu lat 60. dojrzały na tyle, że postanowiono nadać im status oficjalny i bardziej formalny, a nawet strukturalny, o co szczególnie intensywnie starała się dyrektor Kazimiera Goryńska. Wyrażało się to przede wszystkim wydaniem odpowiedniego zarządzenia Ministra Kultury i Sztuki, zmieniającego strukturę COPSA⁶. Formalnie wyodrębniono Sekcję Wydawnictw oraz Sekcję Psychologiczno-Badawczą. Ich powołanie sankcjonowało takie właśnie kierunki prac, a co najważniejsze, dawało większe możliwości ich rozwijania, koncentrowania się na nich. Było to o tyle ważne, że właśnie w tym czasie (1969) podjęto decyzję o przygotowaniu reformy szkolnictwa muzycznego, zlecając niżej podpisanemu jej zaprojektowanie i zorganizowanie wdrożeń (początkowo w trybie eksperymentalnym). Wraz z Haliną Kotarską, kierowniczką Sekcji Psychologiczno-Badawczej, stanęliśmy przed zadaniem szczególnie trudnym. Firmowanym co prawda przez Ministerstwo Kultury i Sztuki wraz z COPSA, oraz wspieranym przez koleżanki i kolegów z zespołu⁷ (por. Górską, 1979, str. 73,

⁶ *Zarządzeniem nr 48 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 29 maja 1969 r.* (Dz. U. z dnia 28 czerwca 1969, nr 5 poz. 38) postanowiono, że w Centralnym Ośrodku podejmie działalność, z dniem 1 września 1969 roku osiem sekcji: doskonalenia kadry, wychowawcza, psychologiczno-badawcza, wydawnictw, muzyczna, plastyczna, baletowa i przedmiotów ogólnokształcących.

⁷ Na przykład mogliśmy korzystać z materiałów, którymi dysponowali, jak dane o kwalifikacjach nauczycieli.

tab. nr 4), niemniej bardzo pracowitym i odpowiedzialnym. Dużym ułatwieniem było to, że właściwie od lat zbieraliśmy wnioski w sprawie potrzeby i kierunku takiej reformy (czemu m.in. służyły *Materiały Informacyjno-Dyskusyjne*), robiliśmy wspomniane badania cząstkowe, służące zapewnieniu ewentualnej reformie podstaw teoretycznych, korzystaliśmy, ja zwłaszcza, z udziału w seminarium szkół eksperymentalnych na Uniwersytecie Warszawskim. Ponadto pracowaliśmy równolegle w warszawskiej Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej, co zapewniało przede wszystkim wsparcie wybitnych pedagogów szkół wyższych i porozumienie z nimi. W ten sposób mieliśmy dość dobrą pozycję wyjściową, co wyraziło się uzyskaniem (w pierwszej fazie prac nad reformą) szerokiego wsparcia środowiska, możliwości przedyskutowania przynajmniej niektórych założeń i kierunków projektowanej reformy w ramach sympozjum (por. *Problemy struktury...*, 1970) czy na licznych spotkaniach i kursach w różnych stronach Polski. Wyrażało się to także przygotowaniem materiałów do wdrożeń (zwłaszcza tzw. *Założeń organizacyjno-programowych szkół eksperymentalnych*) oraz organizacją odpowiednich szkoleń. Pracowaliśmy też, a zwłaszcza Halina Kotarska, nad wieloma szczegółami tych eksperymentalnych założeń, nad ich naukowo poprawną i pedagogicznie wartościową dokumentacją itp. (por. Jankowski, 1974 a). Reforma, nawet ta w trybie eksperymentalnym, wymagała także przygotowania programów nauczania. Ogółem – około 50 programów, nad którymi ze swymi komisjami programowymi pracowali poszczególni koledzy muzycy, a koordynowała te prace oraz wykonała gigantyczne dzieło ich redakcji Jadwiga Boczarowa (były kierownik Sekcji Muzycznej COPSA), w dużym stopniu wspierana przez późniejszego wicedyrektora ZSA Wiesława Millatiego oraz Wojciecha Jankowskiego, wówczas wicedyrektora COPSA, a w latach 1974–1975 konsultanta ds. reformy eksperymentalnej (równolegle docenta PWSM), także redaktorów pracowników Sekcji Wydawniczej, Krystynę Kochanowską i Katarzynę Janczewską-Sołomko. W zakresie tzw. zintegrowanych przedmiotów ogólnomuzycznych (teorii muzyki) i specjalnych wydawnictw dla celów wdrożeń było to jednak przede wszystkim dzieło Zofii Wawrzyńskiej, m.in.: *Nauka o muzyce* Izabeli Pajdakowej (kompleksowy materiał-skrypt, pomoce dydaktyczne w postaci nagrań z komentarzem metodycznym – program opracowany przy współudziale Lecha Miklaszewskiego); także cykl seminariów szkoleniowych.

Wyniki wstępne wdrożeń badaliśmy jeszcze w COPSA (w trybie wizytacyjno-obsługowym (Jankowski, 1974 b). Ale już szeroki program naukowo-badawczy nad wynikami reformy, po kilkuletnich wdrożeniach, badaliśmy z pozycji AMFC – Instytutu Pedagogiki Muzycznej, który m.in. po to został powołany, by badania takie kontynuować (Jankowski, 1974 a) oraz aby COPSA mógł wrócić do swych zadań podstawowych, określonych przez skorygowaną strukturę oraz jej zadania statutowe. Wiele materiałów COPSA, zwłaszcza z zakresu działalności Sekcji Psychologiczno-Pedagogicznej oraz Psychologiczno-Badawczej i prac nad reformą eksperymentalną, a także dwa pełne komplety *Materiałów Pomocniczych* oraz programów nauczania przekazano Instytutowi jako swoisty posag.

Po odejściu Kazimierzy Goryńskiej na emeryturę, pod nowym kierownictwem, które stanowili: dyrektor Bolesław Zbigniew Książczak (1974–1976), a następnie Mieczysław Kotusiewicz (w COPSA 1972–1990), poprzednio wicedyrektor, nurt prac

badawczych⁸ w COPSA uległ znacznemu ograniczeniu. Nastąpiła za to intensyfikacja prac w dwóch dziedzinach: **prac programowych i kształcenia oraz doskonalenia kadr nauczycielskich.**

Jeśli chodzi o prace programowe, COPSA był zmuszony dokonywać, czasem kilkukrotnych, weryfikacji programów tzw. zintegrowanych przedmiotów muzycznych, zwłaszcza dla szkół II stopnia, z udziałem wybitnych nauczycieli specjalistów, a także programów „tradycyjnych”, w związku z tym, że niecałe szkolnictwo muzyczne przeszło na system zreformowany (lata 80.). Prace te organizowała i prowadziła głównie Zofia Wawrzyńska, która również zorganizowała trzy wielkie ogólnopolskie konferencje szkolnictwa muzycznego (z udziałem przedstawicieli Związku Kompozytorów Polskich, Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków, Państwowego Wydawnictwa Muzycznego i Związków Zawodowych) na temat skoordynowania reformy szkolnictwa muzycznego z równoległe wprowadzaną w oświacie koncepcją dziesięciolatki ogólnokształcącej. Na szczęście resort oświaty z tej koncepcji zrezygnował.

Natomiast jeśli chodzi o doskonalenie kadr nauczycielskich, co należało zwłaszcza do kompetencji dyrektora Mieczysława Kotusiewicza (podobnie jak sprawy doskonalenia kadry kierowniczej), okazało się konieczne organizowanie kursów, które zapewniałyby stałe podnoszenie kwalifikacji do nauczania (kiedyś, w pierwszej fazie działalności COPSA, takie zadania nie należały do COPSA). Zakładano, że sprawę rozwiążą – w ramach normalnego trybu studiów – wyższe uczelnie muzyczne i plastyczne. Ale nie rozwiązały! Potrzebne były działania bardziej efektywne. Zaczęto od wprowadzenia w tych uczelniach studium pedagogicznego (1973). A gdy okazało się, że i to nie wystarcza (studium było opcjonalne), ministerstwo zleciło zadanie organizowania kursów kwalifikacyjnych COPSA. Dodatkowo organizację (jednorazowo) studiów, zapewniających kwalifikacje równorzędne dyplomowi ukończenia studiów wyższych, ale bez przyznania tytułu zawodowego magistra. Studia takie COPSA organizował w Bydgoszczy, korzystając z tamtejszego zaplecza personalnego i lokalowego filii łódzkiej PWSM (dzisiejsza Akademia Muzyczna im. F. Nowowiejskiego). Już tylko wykonanie tego zadania przez COPSA było wystarczająco absorbujące (obok kontynuowanych kursów kwalifikacyjnych dla kadry kierowniczej, wychowawców itp.). Zarząd Szkół Artystycznych wciągnął ponadto pracowników COPSA (według kompetencji) do systemu nadzoru (łączonego w tym przypadku z konsultacjami, co było przedmiotem sporów, kontrowersji, a nawet przyczyną rezygnacji z pracy niektórych pracowników).

Wreszcie, w związku z nowymi regulacjami oświatowymi co do tzw. awansu zawodowego nauczycieli, obejmującymi także szkolnictwo artystyczne, COPSA otrzymał również zadanie organizowania centralnych komisji kwalifikacyjno-awansowych na II, a zwłaszcza III stopień specjalizacji. Obok „rutynowych” zadań (koordynacja prac OZMP, wydawnictwa, prace programowo-metodyczne, kursy) COPSA niejako automatycznie zaczął zmieniać swój profil.

⁸ Właśnie po to, by m.in. zapewnić kontynuację prac badawczych, zapoczątkowanych i rozwiniętych w COPSA, a następnie przeniesionych do powołanego w 1974 roku IPM – Instytutu Pedagogiki Muzycznej przy PWSM w Warszawie, obaj panowie dyrektorzy COPSA, kolejno Zbigniew Książczak, a następnie Mieczysław Kotusiewicz, zostali zaproszeni do Rady IPM.

Na początku lat 90., pod kierunkiem ostatniego dyrektora Maxymiliana Bylickiego (1990–1994), COPSA został przekształcony w Centrum Edukacji Artystycznej (CEA), którego zadania miały się koncentrować przede wszystkim na programowaniu i finansowaniu działalności szkolnictwa, a także na prowadzeniu nadzoru oraz problemowego doskonalenia kadr. Już znacznie później w ogóle wyłączono z CEA zagadnienia doskonalenia i doksztalcania kadr, powołując CENSA – Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych pod kierunkiem Małgorzaty Rosińskiej, poprzednio wicedyrektora CEA. Ale to wszystko wykracza zdecydowanie poza tematykę niniejszego opracowania, wymagając osobnego ujęcia.

Niemniej dwa przynajmniej fakty trzeba na zakończenie tego przeglądu dotyczącego COPSA podkreślić. Dzisiaj, już w nowych warunkach społeczno-ustrojowych, udało się wreszcie stworzyć przy CEA jednolitą sieć poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego dla szkolnictwa artystycznego⁹, pracującą pod kierunkiem starszego wizytatora CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego dr Urszuli Bissinger-Ćwierz i – można mieć nadzieję – twórczo rozwijającą doświadczenia i dorobek COPSA w tej dziedzinie. I jeszcze jedno. Również dzisiaj szkolnictwo artystyczne ma wreszcie czasopismo, które – jak m.in. dawne „copsowskie” *Materiały Informacyjno-Dyskusyjne* – stwarza możliwość rozwijania podstaw teoretycznych, wymiany doświadczeń i dyskusowania rozwiązań, które wprowadzane są do systemu szkolnictwa artystycznego. Zarówno jedną, jak i drugą możliwość prezentują *Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA*, w których niniejsze studium się ukazuje. **W jednym i drugim przypadku jest to już zasługa CEA i jego Dyrekcji na czele z dr. Zdzisławem Bujanowskim, który w tym miejscu zechce przyjąć z tego tytułu jak i w ogóle z okazji Jubileuszu szczerze gratulacje i najlepsze życzenia, tak osobiste, jak i dla całego Zespołu CEA.**

Specjalne podziękowania należą się natomiast koleżankom Zofii Wawrzyńskiej i Teresie Czajkowskiej, wieloletnim pracowniczkom zarówno COPSA, jak i CEA, za wnikliwe przeczytanie niniejszego tekstu i zgłoszenie wielu konstruktywnych uwag i informacji (uzyskanych także od innych koleżanek i kolegów), bez których to studium byłoby bezwzględnie uboższe. Podziękowania zechce też przyjąć Pani Zofia Kornacka z CEA, która wiele z tych informacji skorygowała i uzupełniła.

Uwagi końcowe

- I. Przez ponad 45 lat działalności, mimo stopniowo zmieniających się profili i zadań, COPSA wypracował tak poważny **dorobek programowy**, że sam w sobie (niezależnie od zastosowań) stanowi realną wartość, tak naukową, jak i pedagogiczną. Coraz nowsze programy nauczania (nie mówiąc o doświadczeniach z pracy nad nimi licznych specjalistów i komisji, szkoda, że niedokumentowane odrębnie), są zapisem pogłębiającego się zrozumienia struktury treści kształcenia różnych

⁹ Jego załącznikiem, nie tylko w sensie formalnym, były Punkty Konsultacyjne CEA, prowadzone w Warszawie przez dr Jolantę Kępińską-Welbel, w Poznaniu przez dr Małgorzatę Sierszeńską-Leraczyk i w Bydgoszczy przez dr Annę A. Nogaj.

dyscyplin kształcenia artystycznego. Mogą być one (i bywały) podstawą taksonomii dydaktycznych. Na przykład w Instytucie Pedagogiki Muzycznej około roku 1976 podjęliśmy próbę, niezmiernie udaną, stworzenia „taksonomii celów” dla potrzeb II etapu eksperymentalnej reformy szkolnictwa muzycznego (dla szkół muzycznych II stopnia). Zarówno *Studium celów i metod kształcenia ogólnomuzycznego*, przygotowane pod kierunkiem dr Józefiny Katarzyny Dadak-Kozickiej (maszynopis oprawiony w archiwum Katedry Psychologii Muzyki UMFC), jak i skonstruowana na tej podstawie pierwsza wersja standaryzowanej baterii testów, wydana przez COPSA-AMFC w książce autorstwa Haliny Kotarskiej *Testy wykształcenia ogólnomuzycznego* (1983, II wyd. CEA-AMFC, 1997), miały szerokie zastosowanie zarówno szkolne, jak i badawcze. Przygotowanie *Testów...* bez dysponowania bogatymi materiałami programowymi COPSA byłoby w zasadzie niemożliwe.

Natomiast w roku 2004, gdy na prowadzonym przeze mnie (w Jarocinie, na zlecenie CEA) seminarium, tzw. standardów edukacyjnych dla szkół muzycznych, próbowaliśmy się porozumieć co do treści nauczania, które powinny być podstawą takich standardów – nie mogliśmy takiego porozumienia osiągnąć. Właśnie z powodu braku odpowiednio przygotowanych materiałów programowych. Dysponowaliśmy jedynie zgłoszonymi przez szkoły projektami.

Również obecnie, gdy zamiast programów nauczania stosuje się tzw. podstawę programową, do której nauczyciele obowiązani są tworzyć własne programy nauczania, dorobek taki miałby kluczowe znaczenie – niestety, jest mało dostępny. W związku z tym należałoby opracować sposób jego udostępnienia.

Także wszelkie prace metodyczne wymagają podstawy w postaci dobrej, wręcz dogłębnej znajomości **struktury treści nauczania**. Wykorzystanie dla tych celów dorobku COPSA byłoby rzeczą ze wszech miar pożądaną i pożyteczną. Ale – oczywiście – po odpowiednim przetworzeniu analityczno-syntetycznym i w odniesieniu do określonych specjalności lub obszarów kształcenia; także – w oparciu o odpowiednie (istniejące) podstawy teoretyczne. Książka lub książki, lub chociażby obszerniejsze artykuły z tego zakresu czekają na napisanie¹⁰.

- II. Rzeczą bardzo pożyteczną byłoby też – moim zdaniem – przeanalizowanie dorobku COPSA w dziedzinie doskonalenia i doksztalcenia kadry nauczającej, kierowniczej i opiekuńczo-wychowawczej. Także w ujęciu analityczno-syntetycznym przyniosłoby pogłębiony obraz działalności COPSA w perspektywie **pedeutologicznej**. W COPSA bowiem, z racji bogactwa specjalności szkolnictwa artystycznego i złożoności strukturalno-treściowej wielu przedmiotów oraz powszechnego występowania nauczania indywidualnego w relacji *mistrz–uczeń*, perspektywa ta wydaje się wyjątkowo ciekawa, złożona i – być może – bardzo inspirująca. Także w sensie ogólnopedagogicznym.

Szczególnie wobec znacznego dorobku COPSA i doświadczeń o charakterze samokształceniowym (np. Koło Młodych Pedagogów Wokalistów¹¹) i łączenia

¹⁰ Jak również stwierdziły w swych recenzjach z mojej książki *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu* (Warszawa 2002) Panie Magdalena Radziejowska i Danuta Wilczak.

¹¹ W. Jankowski, 2013, *op. cit.*

prac nad przygotowaniem i przeprowadzeniem kursów z pracami koncepcyjnymi (np. kursy i seminaria łączące elementy szkolenia z opracowaniem projektów programów, sprawdzianów, testów itp.).

- III. Właśnie w powyższym zakresie szczególnie interesujący dorobek osiągnięto podczas prac psychologiczno-pedagogicznych i badawczych. W COPSA był to nurt stale rozwijający się i w jakimś sensie inspirujący nurty przedmiotowe, ale i z nich korzystający. Przykładem mogą tu być podejmowane od początku istnienia COPSA prace badawcze nad zdolnościami (zwłaszcza muzycznymi) i metodami ich pomiaru, które, dzięki współpracy z doświadczonymi metodykami, przemieniły się w prace nad systemami rekrutacyjnymi i dokumentacją rozwoju ucznia.

Podobnie było z badaniami nad czynnikami powodzenia w nauce muzyki, które w pewnym sensie i zakresie przeszły w prace nad koncepcją reformy szkolnictwa muzycznego, wdrażaną eksperymentalnie. A koncepcję tzw. zintegrowanych przedmiotów ogólnomuzycznych (skądinąd najbardziej kontrowersyjną część reformy) wypracowały wspólnie i zgodnie Sekcja Psychologiczno-Pedagogiczna oraz dział teorii muzyki, włączając do współpracy także katedry niektórych PWSM-ów (z Warszawy, Krakowa, Wrocławia i Łodzi).

Podobnie rzecz się miała z tzw. uzawodowieniem szkół plastycznych. Sekcja Psychologiczno-Pedagogiczna wspierała dążenia niektórych środowisk, by system szkół plastycznych „rozdwoić” – na licea technik plastycznych, dające konkretne kwalifikacje zawodowe, oraz licea sztuk plastycznych, o charakterze ogólniejszym, z akcentem na wychowanie przez sztukę. Pamiętam dobrze ostre spory w tej kwestii o profil warszawskiego liceum plastycznego.

Nurt psychologiczno-pedagogiczny wybitnie też przyczynił się do powstania sieci poradni psychologicznych i ich rozwoju. Niestety, wówczas, wobec nie do końca określonych podstaw formalnoprawnych takiej działalności, prace te, zwłaszcza w tzw. terenie, mocno utykały (niezależnie od poważnych, ale osiąganym w dość wąskiej skali sukcesów poszczególnych osób lub pracowni czy gabinetów). W każdym razie dorobek tego nurtu działalności COPSA wymaga nie tylko kontynuacji i rozszerzenia (co już ma miejsce pod egidą CEA, jak wspomniano wyżej), ale także przypomnienia i pełniejszego wykorzystania.

- IV. Myślę, że pełniejszego zaprezentowania, ale przedtem uporządkowania (pełna bibliografia), a może i przygotowania swoistych wyborów i reprintów, wymagają również wydawnictwa COPSA. Wydawane w tzw. małej poligrafii i dostarczane do szkół, były dla wielu (szkół, ale i osób) cennym, czasami bezcennym źródłem wiedzy, a zarazem zapisem doświadczeń i przemyśleń. Dla niektórych – niepotrzebnymi papierzyskami (tak zresztą jak i programy nauczania). W wielu szkołach artystycznych bez trudu można znaleźć egzemplarze wydawnictw COPSA. W innych bywa, że nikt o takich wydawnictwach nie słyszał. Opublikowanie pełnej bibliografii COPSA¹² i poczynienie starań, by choćby na odpłatne zamówienie poszczególne tytuły stały się dostępne, jest sprawą wysokiej wagi.

¹² Już dzisiaj jest częściowo dostępna dla osób, które mają możliwość sięgnięcia do zeszytów *Materiałów Pomocniczych COPSA* (m.in. numery 100, 120 i 139).

V. Szczegółowego omówienia i przypomnienia niewątpliwych zasług wymaga dział administracji COPSA, prowadzony początkowo przez wicedyrektora Jana Kizera (1954–1958), także redaktora pierwszych wydawnictw COPSA, później Mariana Hnidego (1954–1961) i Mieczysława Nieznańskiego (od 1962), też w pewnym okresie wicedyrektora (prywatnie – znakomitego grafika nut oraz pisma) i innych. Dla mnie osobiście dział administracji COPSA upamiętnił się przede wszystkim osobą Zuzanny Garlińskiej – Niusi (w COPSA od 1956), kierowniczką sekretariatu, charakteryzującej się niezwykle wręcz fachowością i znajomością zarówno pracy biurowej, jak i środowiska, w którym przypadło nam działać. Nieprzypadkowo nazywaliśmy Niusię „Centralnym Ośrodkiem Centralnego Ośrodka”.



Zuzanna Garlińska – Nusia

Także – za moich czasów – życzliwymi kolegami, ale jednocześnie surowymi i sprawnymi strażnikami „gospodarki finansami” COPSA byli księgowi: Stefan Roczek (1961–1966) oraz Jan Lenartowicz (od 1967). Aby te wyróżnienia nie pozostały jedynie kurtuazyjnym gestem w stosunku do działu administracji COPSA, konieczne jest całościowe (lub pełniejsze, np. wspomnieniowe) ujęcie. Dział administracji COPSA służył bowiem nie tylko organizacji i obsłudze (skądinąd też ważnej, a czasami kluczowej sprawie w każdej instytucji), lecz także umożliwiał i współtworzył jego – czyli COPSA – sukcesy. Bywało, że w indywidualnej skali także.

Bibliografia

- Budkiewicz J. (1964), *Psychologiczne prace badawcze pozauniwersyteckie okręgu warszawskiego*. „Przegląd Psychologiczny”, t. VII.
- Górska A. (1979), *Kwalifikacje nauczycieli gry na fortepianie i akompaniatorów w szkołach muzycznych I i II stopnia*; w: W. Jankowski (red.), *Eksperymentalna reforma w szkołach muzycznych I stopnia*. Warszawa: AMFC.
- Jankowski W. (1967), *Ważniejsze kierunki i dorobek Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego – w 15-lecie działalności*. „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych”. Zeszyt nr 100. Warszawa: COPSA.
- Jankowski W. (1974 a), *Prace badawczo-modelowe COPSA w dziedzinie pedagogiki muzyki*. „Dorobek i perspektywy rozwoju psychologii i pedagogiki muzyki w PRL. Materiały z sympozjum w PWSM w Warszawie 12–14 grudnia 1974”. Zeszyty Naukowe nr 5, część I. Warszawa: PWSM.
- Jankowski W. (1974 b), *Wstępna ocena eksperymentu ustrojowo-programowego w szkolnictwie muzycznym I i II stopnia*. „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych”. Zeszyt nr 151. Warszawa: COPSA.

- Jankowski W. (2013), *Koło Młodych Pedagogów Wokalistów COPSA*; w: *Wokalistyka w Polsce i na świecie*. Tom IX. Wrocław: Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Śpiewu; Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego, Katedra Wokalistyki.
- Kotarska H. (1976), *Prace Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego nad konstrukcją testów osiągnięć z przedmiotów ogólnomuzycznych*. „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych”. Zeszyt nr 165. „Materiały do psychologii muzyki”. Tom IV. „Testy osiągnięć muzycznych”. Warszawa: COPSA.
- Kotarska H., Jankowski W. (1968), *Badania nad czynnikami powodzenia w studiach muzycznych*. „Psychologia Wychowawcza”. Nr 5/1968.
- Manturzevska M. (1974), *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*. „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych”. Zeszyt nr 147. „Materiały do psychologii muzyki”. Tom III. Warszawa: COPSA.
- Manturzevska M. (2010), *Wprowadzenie*; w: M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*. Warszawa–Bydgoszcz: Wydawnictwo Centrum Edukacji Artystycznej, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina.
- Manturzevska M. (2013), *Pierwszy Międzyszkolny Gabinet Psychologiczny szkolnictwa artystycznego*. „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”. Nr 1.
- Problemy struktury wykształcenia muzycznego w zakresie teorii muzyki w średnim szkolnictwie muzycznym (1970)*. „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych”. Zeszyt nr 134. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne”. Tom XXXI. Warszawa: COPSA
- Testy osiągnięć muzycznych (1976)*. „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych”. Zeszyt nr 165. „Materiały do psychologii muzyki”. Tom IV. Warszawa: COPSA.

Redakcja *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA* pragnie poinformować, że w związku z Jubileuszem CEA, Wydawnictwo zachęca dawnych i obecnych pracowników i współpracowników COPSA/CEA do nadsyłania tekstów wspomnieniowych lub artykułów problemowych związanych z funkcjonowaniem tej instytucji. Prosimy zarówno o uwzględnienie perspektywy indywidualnej, jak i dorobku instytucji, a także wskazanie uwag krytycznych czy uzupełniających danych o COPSA/CEA, które z Państwa perspektywy mają znaczenie. Wybrane teksty wzbogacą naszą wspólną wiedzę o swoistości i społecznej recepcji działań tego organu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Osoby zainteresowane prosimy o nadsyłanie tekstów na adres Redakcji (nogaj@cea.art.pl) do dnia 1 grudnia 2014 roku. Będziemy zobowiązani za znacznie wcześniejsze, do 1 października br., powiadomienie Redakcji o zamiarze i formie napisania tekstu, z podaniem adresu (telefonu) do korespondencji.

OPRACOWANIA PSYCHOLOGICZNO- -PEDAGOGICZNE

MUZYKA



PLASTYKA



TANIEC



BURSY I INTERNATY





Barbara Wojtanowska-Janusz

Wpływ muzyki i edukacji muzycznej na rozwój dzieci i młodzieży

ZPP CEA 2/2014

Muzyka jest wszechobecna w życiu człowieka. Słyszymy ją już w okresie płodowym i towarzyszy nam przez całe nasze życie. Choć jest obecna na każdym etapie naszej egzystencji, może zajmować różne miejsca i pełnić odmienne funkcje.

Dziecko przez własną twórczą aktywność lepiej poznaje otaczający świat, jego właściwości, elementy, relacje między nimi, buduje swoje miejsce w świecie. Twórcza aktywność dziecka jest więc jednocześnie przejawem jego rozwoju i czynnikiem stymulującym dalszy rozwój (Danel-Bohrzyk, 2000, s. 223). Wspomaganie rozwoju dzieci należy do podstawowych zadań szkoły. Współczesna pedagogika humanistyczna do najwyższej rangi podnosi podmiotowość ucznia, sytuując go w centralnym miejscu jako osobę aktywną, wewnątrzsterowną i samorealizującą się (Rutkowiak, 1994).

W psychologii podkreśla się dużą rolę nauczania i uczenia się w kształtowaniu osobowości człowieka. Na dużą zależność między nauczaniem a rozwojem zwracał uwagę Lew S. Wygotski (1960), twierdząc, że odpowiednio zorganizowane nauczanie uwzględniające zarówno aktualny rozwój jednostki, jak i procesy kształtujące się daje początek wielu procesom rozwojowym (Zwolińska, 1997 a). Edukacja powinna więc ujmować rozwój w sposób perspektywiczny. Skupiać się na tym, co dziecko może zrobić jutro, i stawiać przed nim możliwe do sprostania wyzwania, które doprowadzą do rozwoju jego możliwości.

Znaczącą rolę w tym względzie odgrywa edukacja muzyczna wraz z pozostałymi formami kształcenia artystycznego. Problematykę wychowawczego oddziaływania muzyki na człowieka można znaleźć już w rozważaniach Platona, dla którego kontakt z muzyką związany był z przeżyciami człowieka, z jego dążeniem do piękna i dobra, muzyka była więc środkiem zarówno wychowania estetycznego, jak i wychowania moralnego (za: Rozmysłowicz, 1998).

Zdaniem Ireny Wojnar (za: Szuman, 1965) dzięki sztuce pogłębia się, wzbogaca i intensyfikuje całokształt psychicznego życia człowieka. Sztuka zwielokrotnia poznanie, uczy refleksyjności i myślenia w sposób jednostkowy i indywidualizowany, wpływa również na osobistą ekspresję, mającą swój wyraz w działalności twórczej.

U dziecka rozpoczynającego edukację artystyczną można zaobserwować wrażliwość na bodźce pochodzące z otaczającego świata. Pod ich wpływem dostrzega piękno w dziełach plastycznych, muzycznych, literackich i odczuwa potrzebę wyrażania



go przez własną twórczą aktywność. Edukacja muzyczna, równocześnie z rozwojem muzykalności, świadomie kształci wszystkie dyspozycje psychiczne i fizyczne, stymulując tempo oraz jakość ogólnego rozwoju dziecka (Suświłło, 2000). Uważa się, że edukacja artystyczna jest koniecznym uzupełnieniem wykształcenia intelektualnego. Muzyka jest bowiem jedną z dziedzin wychowania i wielostronnego uczenia się. Zasadniczym celem edukacji muzycznej jest, prócz rozwoju zainteresowań i zdolności muzycznych, takie wykorzystanie tych wartości artystycznych i estetycznych, by uwrażliwić ucznia i ukierunkować jego aktywność życiową.

Wszelkie kształcenie nastawione jest na cele, które odnoszą się do uczniów, i opisuje zmiany, jakie mają zaistnieć w ich zachowaniu. W praktycznej realizacji wychowania muzycznego Maria Przychodzińska-Kaciczak (1987) wymienia następujące grupy celów:

- kształcenie wrażliwości muzycznej i pozytywnych motywacji w kierunku muzyki,
- rozwój funkcji poznawczych i procesów myślowych,
- rozwój sfery uczuciowej w połączeniu z intelektualną,
- działanie muzyki w wychowaniu moralnym,
- pobudzanie wyobraźni i twórczego myślenia,
- znaczenie terapeutyczne muzyki,
- rola muzyki w rekreacji.

Muzyka nie jest hermetyczną dziedziną sztuki. Możemy więc rozważać edukację muzyczną nie tylko w aspekcie kształcenia umiejętności warsztatowych, ale również w aspekcie kształcenia wartości ogólnoludzkich, w tym szczególnie mających wpływ na rozwój osobowości. To dzięki sztuce zdaniem Stefana Szumana (1990) staje się możliwa realizacja idei pedagogicznej, wskazującej na wszechstronny rozwój i kształtowanie człowieka. Celem wychowania estetycznego jest wykształcenie człowieka wrażliwego i otwartego na świat.

Bliski kontakt z muzyką, praca i wysiłek związane z jej poznawaniem i wykonywaniem i/lub tworzeniem przynoszą korzyści wielostronne. Widać to szczególnie w odniesieniu do kształcenia i wspierania dyspozycji umysłowych oraz sfery emocjonalnej (Sacher, 1997). Sztuka potrzebna jest ludziom, gdyż przez nią i w niej tworzą oni swój świat wzruszeń i przeżyć wzbogacających życie. Jest wartością, nośnikiem wartości, kształci i wychowuje (Nęcka, 2005).

Muzyka a mózg

Przegląd literatury psychologicznej i pedagogicznej nasuwa spostrzeżenie, że coraz więcej dziedzin życia wykorzystuje muzykę do osiągnięcia ogólnorozwojowych celów, m.in. do zwiększania potencjału do uczenia się. Specjalnie dobrana muzyka *pozwala uczyć się szybciej, niż wydaje się to możliwe, i zmienia osobowość z taką łatwością, że nie mogliśmy nawet o tym marzyć (...) metoda ta angażuje cały mózg, świadomość i podświadomość, wyobraźnię, zmysły, emocje i ciało* (Marciniak, 2004, s. 133).

Wyniki te dostarczają badania nad mózgiem człowieka, dotyczące m.in. częstotliwości fal akustycznych, które wspierają operacje mózgowe z wykorzystaniem obu



półkul. Georgi Łozanow ze współpracownikami (za: Marciniak, 2004) stwierdził, iż instrumentalna muzyka barokowa może być nazwana muzyką nadzwyczajnej pamięci, gdyż w znacznym stopniu usprawnia ona uczenie się. Prowadzili oni badania na studentach w oparciu o opracowania koncertów Wolfganga Amadeusza Mozarta, Ludwiga van Beethovena i Johannesa Brahmsa oraz uwzględniając specjalnie dobrany sposób czytania tekstu. W wyniku badań zauważyli – prócz przyspieszonego uczenia się, poprawy zdolności koncentracji uwagi i skupienia – również takie efekty jak wzmocnienie poczucia własnej wartości, podniesienie poziomu zdolności twórczych oraz ustępowanie np. bólów głowy. Naukowcy stwierdzili, że muzyka barokowa, utrzymana w tempie 60 uderzeń na minutę, pomaga w procesie przyspieszonego uczenia się. Muzyka ta synchronizuje ciało i umysł: spowalnia pracę serca, obniża ciśnienie krwi, zmienia aktywność fal mózgowych, obniża poziom stresu i pobudza system immunologiczny. To wszystko sprawia, że nasze ciało jest odprężone, rozluźnione, a mózg wchodzi w stan pobudzenia. Przyspieszenie uczenia się o 25% i zwiększenie zdolności zapamiętywania o 26% pod wpływem powolnej muzyki barokowej wykazały również testy prowadzone w Iowa State University.

Wprowadzanie nauczania muzyki przed siódmym rokiem życia ma duże znaczenie dla rozwoju struktur mózgowych, co ma konsekwencje zarówno dla funkcjonowania intelektualnego, jak i społecznego (Schaug i inni, za: Sacher, 2012). Ucząc się zapisu i czytania muzyki, dziecko myśli muzycznie, bowiem podejmuje wysiłek zrozumienia istoty rytmu i metrum, różnic wysokości dźwięków. W konsekwencji doprowadza to do wyobrażania sobie muzyki. Proces ten wpływa na powstawanie wielu międzykomórkowych połączeń synaptycznych, co obrazują badania Brendy Hanna-Pladdy (za: tamże) nad poziomem sprawności umysłowej seniorów uczących się muzyki w dzieciństwie przynajmniej 10 lat. Edukacja muzyczna sprzyja zatem rozwojowi plastyczności mózgu i powstawaniu nowych połączeń między półkulami, a to z kolei może kompensować w starszym wieku spadek sprawności umysłowej.

Muzyka przez mózg ludzki traktowana jest jako zjawisko abstrakcyjne o walorach artystycznych, a więc naturalnie odbierana jest przez prawą półkulę mózgową (Martin, 2001). Okazuje się jednak, że muzyka ma tak silne oddziaływanie, iż może doprowadzić do zmiany aktywności dominacji jednej z półkul mózgowych. Badania neuropsychologów dowiodły, że u osób zajmujących się zawodowo muzyką następuje przekierowanie odbioru wrażeń muzycznych z prawej półkuli do lewej. Lewa półkula odgrywa istotną rolę, ponieważ rozkłada i analizuje słyszana muzykę. Oprócz wymiaru emocjonalnego nadaje jej również wymiar logiczny. Decyduje o sensowności odbieranego układu dźwięków. Wyróżnia strukturę i poszczególne elementy składowe (np. linię melodyczną, akompaniament, dźwięk poszczególnych instrumentów czy głosu ludzkiego). Dzięki pewnym regułom pozwala rozumieć muzykę, a nie tylko ją odbierać (za: tamże).

Prekursorem badań nad wpływem muzyki na percepcję słuchową i mózg był Alfred Tomatis (za: Gąsienica-Szostak, 2003). Wykazał, że w wyniku zdynamizowania kory mózgowej przez dźwięki poprawia się koncentracja, wzrasta kreatywność, procesy zapamiętywania przebiegają szybciej i bez wysiłku, podwyższa się motywacja i organizacja codziennych aktywności, objawy zmęczenia odczuwane są później, harmonizuje się napięcie mięśniowe – co wpływa na postawę ciała.



W późnych latach 50. we Francji rozpoczęto również badania nad wpływem muzyki Wolfganga A. Mozarta na stan zdrowia. Podkreślano wówczas, że wpływa ona na układ nerwowy i aktywność sensomotoryczną, co sprzyja uczeniu się (Adamski, 2009).

Propagatorem i twórcą tzw. „efektu Mozarta” jest Don Campbell (za: Nowak, 2003), który opracował zestawienia utworów Mozarta w celu wykorzystania ich w pracy z dziećmi. Ewa Nowak (2003) wyjaśniając „efekt Mozarta”, wskazuje wpływ muzyki na pracę mózgu, poprawę pamięci i usprawnienie procesów myślowych. Muzyka tego kompozytora aktywizuje pracę całego mózgu. Zaobserwowano, że słuchanie muzyki Mozarta wpływa bardzo korzystnie na liczbę połączeń nerwowych między obiema półkulami mózgowymi.

Wielu badaczy, takich jak William F. Thompson, E. Glenn Schellenberg i Gabriela Hussain (za: Sacher, 2012) prowadziło badania weryfikujące „efekt Mozarta”, w wyniku których możemy przyjąć, że muzyka Mozarta w głównej mierze wpływa na tymczasową zmianę nastroju, co może przyczyniać się do lepszego wykonywania zadań tekstowych.

Pod kierunkiem Mirosława Kisiela (2007) prowadzono cykl zajęć w ramach projektu „Ucz się z Mozartem” w świetlicy socjoterapeutycznej dla dzieci z klas II–IV szkoły podstawowej. Zajęcia te przyczyniły się do wzrostu koncentracji uwagi uczestników zajęć, zwiększenia się zakresu uwagi dowolnej, a odrabianie lekcji przebiegało sprawniej. Podczas trudniejszych zajęć dzieci wykazywały się większą wytrzymałością i kreatywnym myśleniem. Po zajęciach zaobserwowano również u starszych uczniów wzrost motywacji do nauki.

Muzyka a procesy poznawcze

Rozpatrując funkcje wychowawcze muzyki, możemy stwierdzić, iż ważnym aspektem jest jej wpływ na procesy poznawcze i na myślenie. Muzyka może mieć wpływ na doskonalenie procesów myślenia u dzieci, bowiem ważne w rozwoju myślenia jest wzbogacanie spostrzeżeń o zróżnicowanych jakościach nie tylko wizualnych, lecz także akustycznych.

W trakcie kształcenia muzycznego dzieci mają do czynienia z dużym bogactwem spostrzeżeń akustycznych. Śledzenie zjawisk akustycznych ma znaczny wpływ na rozwój spostrzegawczości dzieci, gdyż zachodzą one w czasie i w czasie ulegają zmianom, w odróżnieniu od spostrzeżeń wzrokowych. Podążanie za tymi zmianami uaktywnia u dziecka możliwość pojmowania zjawisk będących procesami. Konieczność skupiania się na spostrzeżeniach akustycznych i podążanie za nimi ćwiczą myślenie i koncentrację uwagi (Sacher, 2007 a).

Muzyka wysubtelnia słuch dziecka, uwalniając je na rozmaite niuanse dźwiękowe. Wzmacnia w ten sposób koncentrację uwagi, sprzyjając jej gotowości, wytrzymałości i podzielności. Rozwój uwagi jest widoczny podczas różnych form kontaktu dziecka z muzyką, np. podczas zabaw ruchowo-muzycznych, rytmicznych oraz szczególnie podczas gry na instrumencie i świadomym słuchaniu utworu muzycznego. Zajęcia muzyczne są też okazją dla dzieci do dokonywania takich operacji jak porównywanie – abstrahowanie i uogólnianie na materiale muzycznym; np. na podstawie wielu doświadczeń dzieci stwierdzają, że utwory o wolnym tempie i umiarko-



wanej dynamice mają nastrój spokojny, liryczny, a utwory o szybkim tempie i określonym powtarzającym się rytmie mają charakter taneczny.

Podczas zajęć ruchowo-muzycznych dzieci opanowują rozumienie stosunków czasu i przestrzeni, np. gdy podczas określonej frazy muzycznej muszą pokonać w ruchu jakąś przestrzeń lub określony odcinek drogi w czasie dwa razy szybszym czy wolniejszym (Przychodzińska, 1989).

Kontakt z muzyką jest też okazją do specyficznych operacji umysłowych. Wiodący jest wpływ muzyki na rozumienie prostych zjawisk matematycznych, takich jak: położenie, kierunek, wielkość oraz proste figury geometryczne. Muzyka ułatwia integrowanie myślenia muzycznego i matematycznego. Jak podkreśla Maria Przychodzińska, *rozumienie prostych zjawisk rytmu muzycznego ułatwia rozumienie takich pojęć matematycznych, jak: wielokrotność, całość, ułamki. Przeżycie kanonu, choćby tylko rytmicznego, ale również melodycznego i muzyczno-ruchowego ułatwia rozumienie przesunięcia figur w przestrzeni* (tamże, s. 52).

Kontakty z muzyką dają możliwość intensyfikacji operacji myślowych na materiale muzycznym. Dziecko skupia swoją uwagę na przedmiocie abstrakcyjnym, jakim jest muzyka. Podczas kształtowania licznych umiejętności muzycznych, np. określania czasu trwania i wysokości dźwięków, rozwijają się także umiejętności porównywania i klasyfikowania, ponadto dziecko stara się pamiętać fragmenty muzyki, jaką usłyszało. Są to czynności umysłowe mające duże znaczenie dla rozwoju spostrzegawczości, uwagi oraz pamięci. Dziecko rozwija również swoje myślenie poprzez uczenie się wartościowania muzyki, a jest to już czynność na wysokim poziomie procesów myślowych (Jankowska, 2009).

Ciekawe badania przeprowadziła Ewa Zwolińska (1997b), wykazując większą skuteczność zapamiętywania tekstów wykonywanych z melodią i rytmem, co sugeruje, że muzyka jest czynnikiem przyspieszającym proces zapamiętywania tekstów przez dzieci.

Z badań nad efektywnością metody Zoltana Kodalya (za: Kamińska, 1990) wynika, iż kształcenie słuchu muzycznego wywiera pozytywny wpływ na wyniki osiągnięte w zakresie gramatyki, ortografii, matematyki i wychowania fizycznego. Badania te wykazały również, że uczniowie prowadzeni tą metodą mieli mniejsze trudności w nauce czytania, rozwinięte na wyższym poziomie sprawności manualne, lepszą wymowę, lepszą pamięć, osiągnęli dobre wyniki w zakresie myślenia arytmetycznego i logicznego, jak również w zakresie rozwoju społecznego wykazywali się większą zdolnością współpracy w grupie (Kokas, za: tamże). W innych badaniach wykazano, że systematyczne słuchanie muzyki podczas edukacji szkolnej może przyczynić się do kształcenia uwagi dzieci.

Również Marie Forgeard (za: Sacher, 2012) w swoich badaniach dowiodła wpływu edukacji muzycznej, a dokładniej gry na instrumencie, na doskonalenie zdolności werbalnych i umiejętności rozumowania. Ponadto ćwiczenie gry na instrumencie rozwija umiejętność skupiania uwagi oraz organizację pracy procesów umysłowych.

Na podstawie wyników badań Katie Overy z University of Sheffield (za: Suświłło, 2000) możemy wnioskować o pozytywnym wpływie muzyki na wzrost poziomu umiejętności językowych oraz na pisanie i czytanie u dzieci zagrożonych dysleksją. W badaniu zastosowano trening muzyczny polegający w głównej mierze na klaska-



niu, grze na instrumentach perkusyjnych i śpiewie. Powyższą tezę potwierdzają również wyniki badań eksperymentalnych Sheili Douglas i Petera Willattsa (za: tamże) wykorzystujących ćwiczenia rytmiczne i melodyczne w podnoszeniu umiejętności czytania u dzieci.

Wpływ muzyki na procesy myślowe można rozpatrywać również w aspekcie wzbogacania sposobów myślenia, a mianowicie kształcenia specyficznego sposobu poznawania estetycznego. W myśl tak rozumianego wpływu muzyki na procesy poznawcze kształtuje się indywidualność odczuć i umiejętność osobistych ocen, co z kolei jest podstawą wyboru wartości estetycznych i moralnych związanych z życiem osobistym i społecznym. Kontakt dziecka z muzyką sprawia, że uczy się ono m.in. wartościowania i wydawania estetycznych opinii o sztuce. Dzięki temu lepiej rozwijają się wszelkie kompetencje poznawcze dziecka: spostrzeganie, klasyfikowanie oraz wartościowanie (Lipska, Przychodzińska, 1991).

Muzyka a rozwój fizyczny

Nie można też pominąć wpływu muzyki na rozwój fizyczny dzieci. Wiele ćwiczeń i zabaw ruchowych przy muzyce kształtuje umiejętność reagowania na różnorodne znaki, sygnały i polecenia, usprawnia poszczególne części ciała, wpływa na kształtowanie zmysłu równowagi. Odpowiednie ćwiczenia stymulują świadomość własnego ciała i korygują koordynację.

Badania eksperymentalne Marii Januszewskiej (za: Suświłło, 2000) dowiodły, iż zajęcia muzyczno-ruchowe wpływają na wzrost poziomu koordynacji słuchowo-ruchowej oraz poziomu wybranych cech motorycznych. Muzyczna aktywność ruchowa dziecka usprawnia kontrolę mięśni i układu nerwowego, co przekłada się na lepsze funkcjonowanie zarówno fizyczne, jak i umysłowe ucznia (Sacher, 2012). Muzyczno-ruchowa aktywność dziecka zwiększa ponadto głębokość oddechu, przemianę materii, a także zapobiega powstawaniu wad postawy i schorzeniom płuc (Wierszyłowski, 1979).

Poszczególne składowe muzyki mają różne walory terapeutyczne, np. miary rytmiczne mogą regulować rytm bicia serca, ciśnienie krwi, oddech, a także wprowadzać pewien porządek w codzienne czynności (Stadnicka, 1998). Z dynamiką natomiast związane jest płynne lub wyraźne oddzielanie następstwa dźwięków. *Legato* sprzyja koordynacji psychomotorycznej i integracji funkcji percepcyjnych i motorycznych (Bogdanowicz, 1999).

Aktywność muzyczna dziecka wpływa także na jego rozwój fizyczny, poprzez zabawy, w których ważne są takie umiejętności jak koordynowanie ruchów, tempo, rytmiczność, równowaga. Zajęcia muzyczne prawidłowo koordynują ruch, kształtując lepszą orientację w przestrzeni i umiejętność harmonijnego, świadomego i celowego poruszania się. Następuje intensywny rozwój świadomości własnego ciała. Ćwiczenia muzyczne wspierają usuwanie niezręczności (gra na instrumentach) oraz rozwijają system oddechowy (śpiew, gra na instrumentach dętych) (Suświłło, 2000).

Twierdzi się również, że np. gra na instrumentach dętych i śpiew, prócz zwiększania wydolności płuc, mogą być pomocne w pokonywaniu wad wymowy, usprawniając narządy mowy: usta, język i policzki. Ponadto taniec i zabawy ruchowe w rytm

muzyki wpływają na rozwój wszechstronnej sprawności fizycznej, a mianowicie na szybkość, wytrzymałość, siłę i koordynację ruchową (Górniok-Naglik, 2000).

Zakres oddziaływania muzyki jest bardzo szeroki. Ma ona działanie uspokajające i rekompensujące oraz terapeutyczne, umożliwiające usuwanie wielu defektów w rozwoju dziecka, takich jak opóźnienia w rozwoju:

- funkcji słuchowych,
- funkcji wzrokowych,
- sfery ruchowej,
- mowy (Zwolińska, 1997a).

Z badań pedagogicznych przedstawionych w opracowaniu Ewy Zwolińskiej (1997a, s. 267) wynika, iż *muzyka jest czynnikiem sprzyjającym wyrównywaniu deficytów rozwojowych oraz wpływającym na wzrost poziomu funkcjonowania analizatorów słuchowego, wzrokowego i sfery ruchowej. Na tej podstawie można mieć nadzieję, że prowadzenie nauczania muzyki od najwcześniejszych lat dziecka nie tylko rozwinię świadomość muzyczną (...) ale także ograniczy, a może nawet zlikwiduje problem deficytów rozwojowych.*

Eksperyment pedagogiczny dotyczący wyrównywania deficytów rozwojowych w obrębie analizatorów: wzrokowego, słuchowego i sprawności motorycznych u dzieci sześciolatków wykazał ich usprawnienie u ponad 80% dzieci pod wpływem łącznego oddziaływania programowego i wyrównawczego z muzyką (Zwolińska, 1994).

Muzyka a procesy emocjonalne i rozwój społeczny

Emocjonalność to obszar psychiki, który ma duże znaczenie zarówno w procesie edukacji, jak i społecznym funkcjonowaniu dzieci. Natomiast muzyka sprzyja uświadamianiu własnych przeżyć emocjonalnych, zwiększa empatię i refleksyjność w zakresie emocjonalności potrzeb innych osób (Przychodzińska, 1989). Sfera emocji i uczuć jest tą sferą, na którą muzyka oddziałuje szczególnie intensywnie, jest źródłem silnych przeżyć emocjonalnych.

Gdy muzyka staje się środkiem porozumienia, następuje tworzenie się więzi uczuciowej, poznawanie siebie, a w konsekwencji szybszy rozwój sfery emocjonalnej dziecka. Dzięki muzyce możemy aktywizować i wyzwalać procesy emocjonalne i pobudzać do aktywności (Sławiec-Domagała, 2001). Dlatego też dostarczanie przeżyć emocjonalnych odpowiednio kształtowanych przez muzykę jest zadaniem nie tylko muzykoterapii, ale także jest jak najbardziej obecne w edukacji muzycznej dzieci. Kontakt z muzyką od najwcześniejszych lat kształtuje umiejętność opanowywania i wyrażania uczuć, budzi potrzebę obcowania ze sztuką na całe życie, a więc potrzebę życia aktywnego (Bauman-Szulałowska, 2000).

Na uwagę zasługują badania prowadzone przez Wiesławę A. Sacher (2004) dotyczące wpływu muzyki na emocjonalność dzieci. W wyniku eksperymentu stwierdzono, iż słuchanie muzyki kształtuje pozytywną stronę emocjonalności. U uczestników eksperymentu widoczne było zwiększenie świadomości swoich stanów uczuciowych, lepsze rozumienie innych osób oraz zmniejszenie liczby sytuacji konfliktowych. Natomiast z badań przywołanych przez Hansa G. Bastiana (za: Sacher, 2012) możemy wnioskować o wpływie muzyki na rozwój umiejętności empatycznych dzieci.





Również wyniki badań Zofii Burowskiej (1977) sugerują, że uczniowie szkół muzycznych szybciej dojrzewają emocjonalnie i społecznie, lepiej się uczą i są lepiej zorganizowani. Istotny okazał się wpływ kształcenia muzycznego na osiągnięcia nie tylko w zakresie wiedzy z przedmiotów ogólnokształcących, lecz także na uspołecznienie, dojrzałość w kierowaniu swoją pracą oraz na samodyscyplinę.

W rozwoju społecznym dziecka uczucia i doznania odgrywają bardzo ważną rolę oraz są znaczące dla globalnego rozwoju. To właśnie emocje i uczucia odpowiadają za to, w jaki sposób dziecko wykorzysta swoją wiedzę w przyszłości i jak będzie doskonalić nabyte umiejętności.

Umuzycznienie ma wpływ na kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci, na takie zachowania jak zdyscyplinowanie w działaniu, współpracę i współdziałanie, samodzielność w wykonywaniu zadań, wzmoczoną aktywność i inwencję twórczą, poszanowanie mienia oraz szacunek dla innych (Rogalska, Kataryńczuk-Mania za: Suświłło, 2000). Potwierdzają to również wyniki badań przywołanych przez Marię Spychiger (za: Sacher, 2012), podczas których zaobserwowano zmniejszenie przejawów zahamowań społecznych oraz obniżenie poziomu agresji w wyniku zastosowania muzycznych działań edukacyjnych zawierających komponent zabawy i kreatywności. Wspólne muzykowanie umożliwia zatem współpracę, dbałość o wspólny sukces oraz zadowolenie z jego osiągnięcia w grupie.

Nie można też pominąć badań Elżbiety Galińskiej (1997) z zakresu wpływu muzyki na obniżenie poziomu agresji u dorastającej młodzieży. Wykorzystując w zajęciach z dziećmi metody z zakresu muzykoterapii, stwierdzono obniżenie poziomu agresji u młodzieży, co z kolei wpłynęło na poprawę jej relacji z otoczeniem oraz poprawę wyników w nauce.

Odpowiednio dobrana muzyka może przyczynić się również do pobudzenia dzieci wycofanych lub wyciszenia dzieci pobudzonych. Wykorzystywanie stopniowych zmian dynamicznych bądź też nagłe zmiany dynamiki wpływają na procesy pobudzania i hamowania. Dzieci nieśmiałe i zahamowane pokonały lęk, stres, odblokowały swoje emocje, stały się bardziej komunikatywne. Natomiast dzieci nadpobudliwe wyciszyły się, odprężyły i zrelaksowały dzięki możliwości rozładowania nagromadzonej energii podczas realizacji zadań ruchowo-muzycznych (Maciąg, za: Sławiec-Domagała, 2001). Jak widać, edukacja muzyczna przyczynia się do lepszego samopoczucia uczniów, a także polepszenia stosunków interpersonalnych.

Zauważono również wpływ muzyki na integrację uczniów w klasach oraz na wyższy poziom uspołecznienia uczniów z klas muzycznych w porównaniu z tzw. „normalną” klasą (Suświłło, 2000). Wyniki badań ujawniły, iż edukacja muzyczna przyczynia się do zwiększenia aktywności społecznej dzieci, zaradności, samodzielności, umiejętności organizacji zabawy i czasu pracy.

Interesujący wydaje się również eksperyment opisany przez Ewę Klimas-Kuchtową (1995), a przeprowadzony w szwajcarskich szkołach, w wyniku którego okazało się, iż w klasach ze zwiększoną liczbą godzin wychowania muzycznego wzrosło poczucie więzi grupowej i zmniejszyło się poczucie współzawodnictwa. Niezaprzeczalny jest więc wpływ aktywności muzycznej na rozwój i kształtowanie całej osobowości młodego człowieka, m.in. takich cech jak śmiałość, odpowiedzialność, zadowolenie czy otwartość umysłowa (Sacher, 2012).

Muzyka w procesie wychowania

Niezaprzeczalnym jest fakt, że muzyka oddziałuje na różne sfery funkcjonowania człowieka w obszarze wychowawczym poprzez kształtowanie kultury muzycznej, doskonalenie smaku muzycznego, rozwijanie umiejętności słuchania, zwiększenie wrażliwości w zakresie „rozumienia własnej psychiki”, obyczajów, warunków życia, rozbudzanie zainteresowań i sympatii do ludzi, kształtowanie umiejętności wypowiedzenia się, odczuwanie piękna, oddziaływanie na dyspozycję dziecka do pracy oraz na pamięć, rozwijanie więzi grupowej, samodzielności itp. (Górniok-Naglik, 2000). *Muzyka jest jednym z naturalnych elementów wykorzystywanych w procesie wychowania, który w dużym stopniu pomaga rozwinąć sferę uczuć i dziecięcy intelekt jako całość. Muzyka ułatwia pobudzanie twórczych i motorycznych umiejętności dzieci, jak również siłę ich ekspresji* (Zwolińska, 1997a, s. 267).

Muzyka wpływa również na wyobraźnię dziecka, wzbogaca ją i dostarcza dodatkowych wrażeń i emocji. Rozwinięta wyobraźnia służy natomiast dziecku w lepszym pojmowaniu rzeczywistości, w rozumieniu jej złożoności i różnorodności. Życie wewnętrzne dziecka staje się bogatsze, ponadto rozwijają się jego zdolności percepcyjne i wyrazowe. Gdy dziecko jest w stanie rozpoznać elementy struktury muzycznej, jej formę i ekspresję, to w pewien sposób przekazuje również słuchaczowi swoje uczucia i nastroje (Przychodzińska-Kaciczak, 1991). Przeżycia estetyczne czynią człowieka wrażliwym na różne przejawy życia i relacji międzyludzkich oraz inspirują do nowego spojrzenia na świat.

Wspólne tworzenie i wykonywanie muzyki umacnia więzi społeczne. Podczas takich przeżyć powstają więzi bezinteresowne, a wraz z nimi powstaje zrozumienie sensu zbiorowego wysiłku i współodpowiedzialności. Muzyka jest ważnym czynnikiem ogólnego wychowania i kształcenia, a jej wieloraki wpływ na rozwój umysłowy dziecka można ująć następująco:

- muzyka uwrażliwia na zjawiska dźwiękowe otaczającego środowiska, uczy spostrzegania jakości dźwięków, ich ruchu – rytmiki, dynamiki, tempa;
- (...) muzyka ma decydujący wpływ na harmonię między myśleniem konkretnym a abstrakcyjnym;
- wykonywanie zadań muzycznych (...) sprzyja kształceniu podzielnej uwagi, zorganizowanej w czasie;
- kontakt z muzyką rozwija aktywną i twórczą wyobraźnię, wpływa na rozwój myślenia dywergencyjnego, oddalającego umysł dziecka od schematów i typowości, aktywizuje myślenie symboliczne;
- (...) rozwija sprawność operacji myślowych (...) ma duże znaczenie dla rozwoju pamięci;
- w rezultacie prowadzi dziecko od zachowań spontanicznych do działań opartych na regułach i zasadach;
- jest podłożem wszelkich zdolności i emocji, więc w efekcie ma silny wpływ na wychowanie społeczno-moralne (Lipska, Przychodzińska, 1991).





Edukacja muzyczna jest bardzo ważnym ogniwem w procesie kształcenia osobowości dziecka. Rozwija wrażliwość estetyczną i wyobraźnię, pozwala na zaspokojenie potrzeby ekspresji. Uczy pracy w grupie, pracowitości i cierpliwości (Kisiel, 2007).

Podsumowanie

Poza dostarczaniem wrażeń artystycznych muzyka może pełnić rolę relaksacyjną, aktywizującą, zwiększającą motywację do działania, uspokajającą, informacyjną, a także wspomagającą ogólny rozwój. Jest ona źródłem aktywności twórczej, pobudza ciekawość poznawczą, stymuluje do samowyróżniania się. Badania dowodzą, że to właśnie muzyka jest doskonałym narzędziem stymulującym wszechstronny rozwój. Z jej pomocą nasze umiejętności rozwojowe stają się większe, potrafimy szybciej i lepiej rozijać się, myśleć, tworzyć, dochodzić do zdrowia i odpoczywać.

Szczególnie nieocenione wartości muzyka wnosi do wychowania i edukacji dziecka, gdyż jest źródłem harmonizowania rozwoju. Edukacja muzyczna odgrywa jedną z ważniejszych ról w dokonywaniu się zmian w rozwoju dziecka, kształtując jego psychikę, ale również modelując niemal każdy obszar funkcjonowania. Zastosowanie muzyki w edukacji na wszystkich poziomach jest cenne dla każdego dziecka – uczy myślenia, kształci spostrzegawczość, pamięć i uwagę. Edukacja muzyczna może mieć również działanie profilaktyczne – zapobiega nieprawidłowościom w kształtowaniu kompetencji społecznych.

Nie wahajmy się sięgać po elementy sztuki, szczególnie że dzieci to lubią i garną się do artystycznej ekspresji, a kształcenie artystyczne ma niezaprzeczalny wpływ na wszechstronny rozwój dziecka.

Bibliografia

- Adamski A. (2009), *Sztuka i muzykoterapia w rekreacji, edukacji i leczeniu*; w: D. Kadłubiec, A. Adamski (red.), *Muzyka, światło, ruch w rozwoju osobowości człowieka*. Bielsko-Biała: Compal.
- Bauman-Szulakowska J. (2000), *Kreatywność dziecka w świecie muzyki – przygotowanie do aktywnego życia*; w: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków: Impuls.
- Bogdanowicz M. (1999), *Metoda Dobrego Startu*. Warszawa: WSiP.
- Burowska Z. (1977), *Wpływ kształcenia muzycznego na zachowanie się uczniów i na wyniki w nauce, osiągnięte przez nich w zakresie przedmiotów ogólnokształcących*. „Poradnik Muzyczny”, nr 1.
- Danel-Bozryk H. (2000), *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka*; w: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków: Impuls.
- Galińska E. (1997), *Wpływ muzykoterapii na obniżenie poziomu agresji u dorastającej młodzieży*. „Psychoterapia”, nr 4.
- Gąsienica-Szostak A. (2003), *Muzykoterapia w rehabilitacji i praktyce*. Warszawa: PZWL.
- Górniok-Naglik A. (2000), *Muzyka a rozwój małego dziecka*; w: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków: Impuls.
- Jankowska J. (2009), *Głębokie oddziaływanie muzyką na osobowość człowieka*; w: D. Kadłubiec, A. Adamski (red.), *Muzyka, światło, ruch w rozwoju osobowości człowieka*. Bielsko-Biała: Compal.



- Kamińska B. (1990), *Zastosowanie koncepcji Kodalya w świetle wyników badań*; w: M. Jankowska, W. Jankowski (red.), *Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kisiel M. (2007), *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystywania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*. Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu.
- Klimas-Kuchtowa E. (1995), *Muzyka łagodzi obyczaje – eksperyment szwajcarskich pedagogów*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 4.
- Lipska E., Przychodzińska M. (1991), *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*. Warszawa: WSiP.
- Marciniak I. (2004), *Terapia muzyką w nadzwyczajnym nauczaniu – uczeniu się*; w: L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Terapia sztuką w edukacji*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Martin M. (2001), *Neuropsychologia*. Warszawa: PZWL.
- Nęcka M. (2005), *Sztuka jako inspiracja wielorakiego rozwoju dziecka*. „Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. LVIII.
- Nowak E. (2003), *Muzykoterapia*. „Edukacja Twojego Dziecka”, nr 2.
- Przychodzińska-Kaciczak M. (1991), *Dziecko i muzyka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Przychodzińska-Kaciczak M. (1987), *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego, tradycje – współczesność*. Warszawa: WSiP.
- Przychodzińska M. (1989), *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa: WSiP.
- Rozmysłowicz P. (1998), *Sztuka i wychowanie. Wprowadzenie w problematykę*. Siedlce: Akademia Podlaska.
- Wygotski L.S. (1960), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Rutkowiak S. (1994), *Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*; w: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Impuls.
- Sacher W.A. (1997), *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*. Kraków: Impuls.
- Sacher W.A. (2004), *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*. Katowice: Prace naukowe Uniwersytetu Śląskiego.
- Sacher W.A. (2007 a), *Funkcje edukacji muzycznej w profilaktyce zaburzeń rozwojowych dzieci*; w: W.A. Sacher, M. Knapik (red.), *Sztuka jako wsparcie rozwoju*. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji.
- Sacher W.A. (2007), *Słuchanie muzyki w kształceniu uwagi dzieci*; w: E. Szatan (red.), *Wybrane problemy wczesnej edukacji artystycznej*. Gdańsk: Wyd. FRUG.
- Sacher W.A. (2012), *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Impuls.
- Sławiec-Domagała D. (2001), *O muzykoterapii*; w: J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska (red.), *Muzyka środkiem wychowania młodych*. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska.
- Stadnicka J. (1998), *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*. Warszawa: WSiP.
- Suświłło M. (2000), *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Szuman S. (1965), *O budzeniu i pogłębianiu wrażliwości młodzieży na sztukę*; w: I. Wojnar (red.), *Wychowanie przez sztukę*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szuman S. (1990), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: WSiP.



Wierszyłowski J. (1979), *Psychologia muzyki*. Warszawa: PWN.

Wygotski L.S. (1960), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

Zwolińska E. (1994), *Czynniki warunkujące osiągnięcie pozytywnych wyników w nauce u dzieci sześciolatek wykazujących fragmentaryczne deficyty rozwojowe (terapia muzyką i bez muzyki)*; w: R. Uzarska-Bielawska (red.), *Wybrane czynniki warunkujące osiągnięcie pozytywnych wyników w nauczaniu muzyki, plastyki i techniki*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.

Zwolińska E. (1997 a), *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.

Zwolińska E. (1997 b), *Skuteczność zapamiętywania tekstów poetyckich w formie wierszy i piosenek*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.



Anna Antonina Nogaj

ZPP CEA 2/2014

Rola cech osobowości w edukacji muzycznej z perspektywy psychologów

Psychologia osobowości jest jedną z subdyscyplin psychologicznych cieszącą się współcześnie powszechnym zainteresowaniem, gdyż próbuje udzielić odpowiedzi na szereg pytań związanych z funkcjonowaniem człowieka w takich obszarach jak zachowanie, rozumowanie, odczuwanie czy reagowanie. Swoją popularność psychologia osobowości zawdzięcza przede wszystkim temu, iż efekty jej założeń i wyniki diagnoz można analizować w różnych kontekstach życia społecznego. „Poznanie człowieka” w obszarze jego osobowości daje też implikacje praktyczne, pozwalające na przewidywanie zachowań, określanie predyspozycji do różnorodnych zadań, wspieranie i stymulowanie rozwoju indywidualnego, a także zapobieganie trudnościom i patologii (Oleś, 2009).

Jednym z wyjaśnień struktury osobowości jest założenie, iż składa się ona z zespołu cech wskazujących na różnice indywidualne między ludźmi, co pozwala na tworzenie indywidualnych charakterystyk (Lewowicki, 1975). Jednak brak jednoznacznej definicji osobowości powoduje, iż autorzy licznych badań, w ramach struktur osobowościowych, uwzględniają różnorodne elementy składowe, np.: zdolności, inteligencję, pamięć, temperament, czynniki motywacyjne, a także system wartości, potrzeby, sposób wyrażania siebie i styl bycia (por. Lewowicki, 1975; Sękowski, 2004; Kossowska, 2004; Niemierko, 2007). Powoduje to konieczność stosowania bardziej ujednoliconego modelu opisującego właściwości osobowościowe. Modelem tym jest bardzo często podejście uwzględniające cechy osobowości.

Środowisko muzyczne jest również żywo zainteresowane wykorzystywaniem założeń i badań z zakresu psychologii osobowości. Przede wszystkim z uwagi na chęć i potrzebę poznania specyficznych właściwości uczniów szkół muzycznych, a także zawodowych artystów muzyków, dyrygentów i kompozytorów (Manturzevska, 1969, 1974; Bell, Cresswell, 1984; Sękowski, 1989; Kemp, Mills, 2002). Badania naukowe z zakresu psychologii muzyki bardzo często uwzględniają osobowościowy kontekst funkcjonowania osób uzdolnionych muzycznie i mają szerokie implikacje praktyczne zarówno w szkolnictwie muzycznym, jak i w innych instytucjach muzycznych zatrudniających artystów muzyków.



Na doniosłą rolę cech osobowości w profesjonalnej edukacji i zawodowej aktywności muzycznej wskazywali zarówno pionierzy psychologii muzyki, jak i wszyscy inni znaczący teoretycy i badacze tej dyscypliny, wśród których wymienić należy takie postaci jak: Carl Stumpf, Carl Seashore, Geza Révész, Borys Tiepłow czy Jan Wierszyłowski. Zgodnie podkreślali, iż pełny i swobodny rozwój uzdolnienia muzycznego może postępować tylko wówczas, kiedy właściwości osobowościowe jednostki – wynikające zarówno z indywidualnych cech, jak i funkcji poznawczych, pamięciowych oraz sfer emocjonalnej i motywacyjnej – koncentrują się na zjawiskach muzycznych oraz kiedy osoba odczuwa autentyczną przyjemność z zajmowania się sztuką muzyczną (za: Manturzevska, 1980). O powodzeniu w muzycznej działalności decydują bowiem nie tylko specyficzne zdolności muzyczne, ale cała osobowość, która koncentruje się na emocjonalnym zaangażowaniu w muzykę, autentycznym zaangażowaniu w pracę związaną z muzycznym rozwojem oraz na umiejętności realizacji określonych celów (Manturzevska i in., 1990). Ponadto właściwościami indywidualnymi wyróżniającymi zarówno artystów, jak i adeptów sztuki muzycznej są: szczególnie zainteresowania w zakresie sztuki muzycznej, niewyczerpana aktywność psychiczna i nieustanne dążenie do artystycznego spełnienia, stały osobisty rozwój artystyczny, dążenie do osiągnięć artystycznych, zdolność do pełnej koncentracji na wykonywanej pracy (Révész, za: Manturzevska, 1980). Można wysnuć wniosek, iż właściwości osobowościowe mają dominujące znaczenie dla rozwoju muzycznych predyspozycji, bowiem to zachowanie człowieka i decyzje przez niego podejmowane wpływają na kształt i kierunek jego rozwoju muzycznego (Kemp, 2009).

Analiza literatury z zakresu psychologii muzyki pozwala zauważyć mnogość ujęć teoretycznych dotyczących osobowości osób uzdolnionych muzycznie. Przede wszystkim wynika to z faktu, iż psychologia muzyki jest nauką zajmującą się badaniem stosunku człowieka do muzyki oraz jego zdolnościami i zainteresowaniami w tej dziedzinie. Powoduje to, iż przedmiotem psychologii muzyki mogą być cechy osobowości człowieka, które mają bezpośredni wpływ na proces uczenia się muzyki, tworzenia jej i wykonywania (Sękowski, 1989).

Cechy osobowości uczniów a powodzenie w nauce

Wyniki licznych badań naukowych oraz powszechne obserwacje nauczycieli pozwalają wysnuć wniosek, że cechy osobowości są jednym z głównych elementów warunkujących powodzenie w nauce szkolnej (Fontana, 1998). Pierwsze badania uwzględniające weryfikację cech osobowości istotnych dla osiągnięć szkolnych były prowadzone już na początku XX wieku (Heymans, Wiersm, za: Kossowska, 2004) i wskazywały na znaczącą rolę czynnika „g” – inteligencji, czynnika „w” – motywów i woli, a w kolejnych badaniach czynnika „c” – poczucia humoru, oryginalności, szybkości rozumowania i kojarzenia.

Wyniki badań weryfikujących osiągnięcia szkolne i zawodowe z uwzględnieniem cech osobowości zawartych w modelu Wielkiej Piątki ujawniły, że najsilniejszym predyktorem osiągnięć szkolnych spośród cech osobowości jest sumienność i otwartość (Costa i McCrae, za: Zawadzki i in., 1998). Najślabszym predyktorem jest natomiast



ugodowość, a niski jej poziom negatywnie rzutuje na osiągnięcia uczniów szczególnie agresywnych (De Raad i Schouwenburg, Oleś, 2009).

Ekstrawersja ma istotne znaczenie dla osiągnięć szkolnych w pierwszych latach nauki, natomiast wśród nastolatków to introwersja ma pozytywną i dodatnią korelację z osiągnięciami szkolnymi (Elliott, 1972). Brak jednoznacznych danych wskazujących na istotny związek między ekstrawersją a osiągnięciami szkolnymi wyjaśniał Hans Eysenck (za: Kossowska, 2004) koncentracją ekstrawertyków na poszukiwaniu i podtrzymywaniu licznych interakcji społecznych, co nie sprzyjało koncentracji na zadaniach szkolnych. Do podobnych wniosków doszedł Raymond Cattell (za: Tyszkowa, 1990), wskazując w swoich badaniach, że dzieci o wyższym poziomie wyników w skali dominacji-submisji przejawiają większe trudności w nauce szkolnej, a dzieci o wyższym poziomie introwersji przejawiają większą łatwość w posługiwaniu się słownictwem oraz w zakresie sprawności gramatycznej. Wyniki te są jednak rozbieżne na różnych etapach edukacji uczniów. Niektórzy badacze zauważyli pewną zależność (Eysenck i Cattell, za: Tyszkowa, 1990), że wyższemu poziomowi osiągnięć w szkole podstawowej towarzyszy stabilna ekstrawersja, a sukcesy na wyższym poziomie edukacji muzycznej częściej związane są z introwersją.

Również nie ma jednoznacznych wyników badań wskazujących na zależność między neurotycznością a osiągnięciami szkolnymi. Studenci z wysokim poziomem neurotyczności mają tendencję do lepszego radzenia sobie ze stresem egzaminacyjnym (Fontana, 1998). Jednak inne badania dowodzą (Lewowicki, 1975), że uczniowie o wysokim poziomie neurotyczności mają większe trudności w pomyślnym uczeniu się, choć największą łatwość uczenia się osiągnęli po stosowaniu eksponujących strategii nauczania.

Otwartość na doświadczenia w większości badań ma pozytywne korelacje z osiągnięciami szkolnymi, a jej znaczenie rośnie wraz z poziomem kształcenia (Gray i Watson, za: Zawadzki, Strelau, 2008).

Poszczególne cechy osobowości mają także istotne znaczenie dla osiągnięć szkolnych, jeśli weryfikuje się je z uwzględnieniem stylów uczenia się. Analiza wybranych badań (por. Kossowska, 2004) pozwala zauważyć, że:

- ekstrawersja koreluje pozytywnie ze stylem uczenia się nastawionym na bezpośrednie zapamiętywanie wyuczonych faktów;
- sumienność jest pozytywnie związana ze stylem polegającym na dokładnym zapamiętywaniu treści przeznaczonych do nauczania się;
- otwartość na doświadczenia ma istotny związek ze stylem nastawionym na samodzielne uczenie się i zdobywanie informacji;
- ugodowość jest skorelowana ze stylem nastawionym na realizowanie wskazówek zewnętrznych;
- neurotyczność pozytywnie koreluje ze stylem polegającym na uczeniu się wielu różnorodnych rzeczy, niekoniecznie związanych z określonym zadaniem.

W związku z powyższym, na podstawie wyników badań naukowych dostępnych w literaturze przedmiotu, warto zaprezentować osobowościową sylwetkę ucznia o wysokich osiągnięciach szkolnych. Takie osiągnięcia przejawiają uczniowie charakteryzujący się podwyższonym poziomem inteligencji, jednak samo posiadanie dużego



potencjału intelektualnego nie gwarantuje osiągnięć (Sękowski, 2004). Osiągnięcia szkolne są też często powiązane z określoną dziedziną zainteresowań ucznia, co może wskazywać na jego wyższy poziom zdolności kierunkowych lub ogólnych. Ważną cechą charakteryzującą osoby zdolne o wysokich osiągnięciach jest perfekcjonizm, zwłaszcza tzw. zdrowy perfekcjonizm, który może pozytywnie korelować z sumiennością (Śliwińska i in., 2010). Istotne znaczenie dla osiągnięć mają także takie umiejętności osobiste jak: umiejętność logicznego komunikowania się, negocjacji, rozwiązywania konfliktów, umiejętności empatyczne i inne właściwości zachowania charakterystyczne dla inteligencji społecznej (Sękowski, 2004).

Wyniki badań Marii Tyszkowej (1990) przeprowadzonych wśród uczniów szkół ogólnokształcących w obszarze ich zdolności, osobowości i działalności wskazały, że cechy osobowości uczniów zdolnych przejawiających wysoki poziom osiągnięć edukacyjnych są w sposób znaczący uwarunkowane ich doświadczeniami ze sfery poznawczej i społecznej. Znajdują się one także pod wpływem interakcji społecznych i twórczej aktywności poznawczej, prowadzącej nieustannie do dalszej samorealizacji. Ponadto uczniowie o wysokich osiągnięciach w nauce charakteryzują się dużym osobistym zaangażowaniem w sprawy szkolne i we wszelką działalność intelektualną.

Powyższe rozważania dotyczące cech osobowości wśród uczniów szkół ogólnokształcących skonfrontowano z wynikami badań z zakresu psychologii muzyki. Badania te podejmują bowiem próbę określenia psychologicznych predyktorów powodzenia w muzycznej działalności i weryfikują właściwości osobowościowe uzdolnionych muzycznie dzieci i młodzieży.

Korzystny układ cech osobowości osób muzycznie uzdolnionych a osiągnięcia artystyczne

*Człowiek nie posiada żadnych zdolności,
które nie byłyby zależne od nastawienia jego osobowości.*

Borys Tieptów

Powyższe słowa Tieptowa (1952) ukierunkowują badaczy zajmujących się psychologią muzyki na ujmowanie problematyki osobowości jako konstruktu nadrzędnego dla muzycznych zdolności i jako czynnika determinującego podejmowanie decyzji co do doskonalenia własnych muzycznych umiejętności.

W literaturze przedmiotu osobowość muzyczna jest definiowana jako osobowość normalna. Osobowością muzyczną staje się dzięki posiadaniu podwyższonych zdolności, które mają istotne znaczenie dla słuchania, odczuwania, rozumienia muzyki, wykonywania jej oraz dla pewnych form ekspresji muzycznej (Seashore; za: Manturzevska, 1969). Osobowość ta determinuje zachowanie wykonawcy, które wyraża się autentyczną potrzebą i wewnętrznym przymusem zajmowania się muzyką. O randze i wysokiej jakości osiągnięć w dziedzinie muzycznego wykonawstwa decydują tutaj zdolności sensoryczne, umiejętności pamięciowe i wyobrazeniowe, inteligencja, dyspozycje uczuciowe i zdolności wykonawcze.

Nawet najbardziej zagorzali zwolennicy podejścia eksperymentalnego, którzy wskazywali na znaczenie specyficznych predyspozycji muzycznych dla odniesienia



sukcesu w działalności muzycznej, podkreślali, że aby zdolności te doprowadziły do rozwoju talentu muzycznego, muszą iść w parze z umiejętnością koncentracji całej struktury osobowości na zjawiskach muzycznych (Stumpf; za: Manturzevska, 1980). Dlatego pomiar cech osobowości osób muzycznie uzdolnionych powinien być zawsze rozpatrywany pod kątem człowieka jako całości, o specyficznym zintegrowanej strukturze osobowości. Bardzo rzadko prowadzone są badania nad specyficznymi cechami osobowości i ich znaczeniem dla codziennego funkcjonowania uczniów szkół muzycznych i zawodowych muzyków. Najczęściej psychologowie starają się wskazać te właściwości osobowości uczniów, które uwzględniają ich wyjątkowe predyspozycje muzyczne i są istotne ze względu na specyficzne muzyczne aktywności, takie jak egzaminy, koncerty czy przesłuchania konkursowe.

Czynności, które są podejmowane podczas publicznego występu zarówno przez uczniów szkół muzycznych, jak i przez profesjonalnych, koncertujących artystów, koncentrują całą ich strukturę osobowości na realizacji zadania, jakim jest perfekcyjne, a zarazem piękne i głębokie wykonanie określonego utworu muzycznego (Boczkariew i in., 1991). Kompetencjami wynikającymi ze struktury osobowości są wówczas:

- poczucie pewności siebie i pewności co do własnych możliwości i kompetencji muzycznych;
- dojrzałość emocjonalna i optymalny poziom stanów psychicznych, czyli brak niepotrzebnych napięć i lęków związanych z publicznym występem;
- pewność w zakresie niezawodności pamięci muzycznej w warunkach silnie emocjonalnych;
- niski stopień zdenerwowania spowodowany wystąpieniem scenicznym, co neutralizuje obecność negatywnych objawów tremy;
- umiejętność ekspresji emocjonalnej adekwatnej do charakteru wykonywanej muzyki;
- wysoki poziom mobilizacji i koncentracji na zadaniu, jakim jest występ publiczny, dzięki któremu jego jakość jest na najwyższym poziomie.

Tieplow (1952) podkreślał istnienie dwóch grup czynników – specyficznych i ogólnych. Do **czynników specyficznych**, w ramach pojęcia muzykalności, zaliczył słuch wysokościowy, wyobraźnię muzyczną i poczucie rytmu. Natomiast do **czynników ogólnych** zaliczył charakterystyczne dla wybitnych wykonawców cechy osobowości, które wyrażają się:

- nadprzeciętną aktywnością psychiczną;
- bogactwem życia psychicznego, intelektualnego i emocjonalnego;
- siłą woli, przejawiającą się w systematycznej i zdyscyplinowanej pracy, uporze w dążeniu do celu i potrzebie kończenia tego, co zostało rozpoczęte;
- tendencją do ciągłego powracania do własnej pracy twórczej;
- bogatym życiem ideowym i świadomością odpowiedzialności moralnej za swoją działalność artystyczną.

Psychologowie zajmujący się badaniem właściwości osobowościowych u osób muzycznie uzdolnionych, podejmujących profesjonalną naukę w szkołach muzycznych lub już koncertujących wykonawców, zgodnie twierdzą, że na powodzenie w działal-



ności muzycznej mają wpływ czynniki natury ogólnej, które determinują profil osobowościowy artysty (Manturzevska, 1980; Kemp, 1996). Wybitne osiągnięcia muzyczne zdobywają osoby, które są:

- intelektualnie i emocjonalnie zafascynowane dziedziną, którą uprawiają;
- zdolne do koncentracji wszystkich swoich sił psychicznych na wykonywanej pracy;
- wytrwałe i nie zrażają się trudnościami oraz z uporem dążą do realizacji podjętych zadań;
- aktywne i chętne do podejmowania nowych wyzwań;
- pewne swojego zdania i posiadają wewnętrzny układ odniesienia.

Współczesne badania psychologów muzyki dotyczące problematyki muzycznej osobowości wskazują, że:

- 1) młodzi adepci sztuki muzycznej przejawiają wyższy poziom introwersji zarówno w okresie dzieciństwa, jak i dorastania (Kemp, 1996); ważne jest jednak podkreślenie, że w środowisku muzycznym introwersja nie ma negatywnego wydźwięku związanego z małą towarzyskością i niechęcią do kontaktów interpersonalnych, jak może być interpretowana w populacji ogólnej; w środowisku muzycznym introwersja ma ważne znaczenie adaptacyjne, ułatwiające umiejętność indywidualnego spędzania czasu na wielogodzinnym ćwiczeniu na instrumencie;
- 2) osoby podejmujące się muzycznej aktywności charakteryzują się większym poziomem wrażliwości emocjonalnej i sensorycznej (Kemp, Mills, 2002);
- 3) dzieci bardziej introwertywne wybierają naukę gry na instrumentach smyczkowych, a dzieci bardziej ekstrawertywne wybierają naukę gry na instrumentach dętych (Kemp, 1996; Kemp, Mills, 2002); ponadto smyczkowcy wyróżniają się wśród innych instrumentalistów większym poziomem powściągliwości, sumienności i większą siłą woli (Kemp; za: Guettler, Hallam, 2002); natomiast wyższa towarzyskość, odwaga w kontaktach interpersonalnych wśród dęistów jest związana z bardziej solistycznym charakterem ich pracy w orkiestrach symfonicznych (Gaunt, Hallam, 2009);
- 4) samoocena młodych muzyków jest silnie związana z samozadowoleniem z własnego poziomu muzycznego wykonawstwa, w głównym stopniu opartym na ocenie występów publicznych, dokonywanej przez samego siebie lub przez ekspertów muzycznych (Kemp, Mills, 2002);
- 5) perfekcjonizm jest często silnie związany z samokrytycyzmem, co wpływa na niskie poczucie samooceny wśród muzyków; ponadto jeśli otoczenie narzuca wysoki standard wymagań muzycznych u osób z podwyższonym perfekcjonizmem, zwiększa się poziom odczuwanej tremy (Mor, Day i Flat; za: Wilson, Roland, 2002);
- 6) wytrwałość i zdolności przystosowawcze mają szczególne znaczenie w momentach trudnych doświadczanych przez uzdolnioną muzycznie osobę oraz przez artystów muzyków, ponieważ nie pozwalają na zaprzestanie muzycznej edukacji lub kariery (McNamara; za: Jørgensen, 2009);
- 7) istnieje także tak zwana „osobowość sceniczna” (*performing personality*), charakteryzująca się pewnymi właściwościami, które występują u artystów muzyków tylko podczas publicznych występów; do najważniejszych cech osobowości sce-

nicznej zaliczyć należy charakterystyczne i wyraziste ruchy mimiczne i gesty wyrażające ładunek emocjonalny utworu (Davidson, 2009).

Badania naukowe z zakresu problematyki osobowości wskazują na pewne charakterystyczne tendencje w funkcjonowaniu i zachowaniu uczniów szkół muzycznych i muzyków różnych specjalności, wynikające z gry na wybranym instrumencie lub ze specyfiki wykonawstwa muzycznego (solowo lub zespołowo, klasycznie lub rozrywkowo, instrumentalnie lub wokalnie itp.). Obserwując na co dzień szkolne zachowania uczniów szkół muzycznych lub funkcjonowanie zawodowych artystów muzyków podczas prób i koncertów, także można dostrzec pewne charakterystyczne style funkcjonowania/reagowania. Nie należy zapominać, że środowisko artystyczne pełne jest niepowtarzalnych indywidualności, które charakteryzują się często wyjątkowo silną potrzebą własnej twórczej ekspresji. Może się to także wiązać z unikatowością oraz nietypowością zachowania i społecznego funkcjonowania. Oryginalność zachowania jest często cechą szczególną, charakteryzującą tych najwybitniejszych, którzy tworzą dzieła o wyjątkowych walorach artystycznych.

Niewątpliwie w środowisku muzycznym do takich niepowtarzalnych indywidualności, posiadających niebawym talent kompozytorski lub wykonawczy, zaliczyć należy m.in.: niepokornego Wolfganga Amadeusza Mozarta, tajemniczego hulakę Nicola Paganianiego, ekscentrycznego Ludwiga van Beethovena, historyczną skandalistkę Marię Callas czy chimeryczną i nieobliczalną Marthę Argerich.

Bibliografia

- Bell C.R., Cresswell A. (1984), *Personality Differences among Musical Instrumentalists*. „Psychology of Music”, 12.
- Boczkariew L., Granovskaia R.M., Obozov N.N. (1991), *Mechanizmy psychologiczne czynności muzycznych*; w: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina.
- Davidson J.W. (2009), *The Solo Performer's Identity*; w: R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, D. Miell (red.), *Musical Identities*. New York: Oxford University Press.
- Elliott C.D. (1972), *Personality Factors and Scholastic Attainment*; „British Journal of Educational Psychology”, 42.
- Fontana D. (1998), *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Gaunt H., Hallam S. (2009), *Individuality in the Learning of Musical Skills*; w: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Guettler K., Hallam S. (2002), *String Instruments*; w: R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.
- Jørgensen H. (2009), *Czy ćwiczenie czyni mistrza? Przegląd badań nad ćwiczeniem*; w: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria – badania – praktyka*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Kemp A.E. (1996), *The Musical Temperament; Psychology and Personality of Musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Kemp A.E. (2009), *Individual Differences in Musical Behaviour*; w: D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.





- Kemp A.E., Mills J. (2002), *Musical Potential*; w: R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.
- Lewowicki T. (1975), *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*. Warszawa: WSiP.
- Kossowska M. (2004), *Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych*; w: A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Manturzevska M. (1969), *Psychologiczne warunki osiągnięć pianistycznych*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Manturzevska M. (1974), *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*. „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych”. Zeszyt nr 147. „Materiały do psychologii muzyki”. Tom III. Warszawa: COPSA.
- Manturzevska M. (1980), *Rola cech osobowości w działalności muzycznej*; w: W. Jankowski (red.), *Podstawy kształcenia muzycznego*. Tom II. „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych”. Warszawa: COPSA.
- Manturzevska M., Kotarska H., Miklaszewski L., Miklaszewski K. (1990), *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*; w: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Oleś P.K. (2009), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sękowski A. (1989), *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Sękowski A.E. (2004), *Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności*; w: A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwińska K., Limont W., Dreszer J., Bedyńska S. (2010), *Perfekcjonizm a wybrane cechy osobowości uczniów zdolnych*; w: W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślukowska (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Tieplów B. (1952), *Psychologia zdolności muzycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Tyszkowa M. (1990), *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilson G.D., Roland D. (2002), *Performance Anxiety*; w: R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. (1998), *Inwentarz Osobowości NEO-FFI. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.



Ewa Klimas-Kuchtowa

Filozofia spotkania a doświadczanie muzyki

*I chociaż małe mam wyobrażenie
O sztuce – przecież wiem, co to jest muzyka
I może lepiej wiem od grającego
Jeśli mi serce bierze i odmyka
Jak ktoś do domu wchodzący własnego*

Cyprian Kamil Norwid, *Prometeusz*

W tytule mojego artykułu użyłam słowa *doświadczanie*. Oznacza ono coś więcej niż spostrzeganie, przekracza percepcję, jest odczuwaniem całym sobą, jest wyjściem poza poznanie. Etymologię tego słowa wyprowadza Józef Tischner w *Filozofii dramatu* (1998, s. 27), pisząc: *Polskie słowo „doświadczenie” składa się z dwóch elementów: „do” i „świadczanie”, jest dochodzeniem do świadectwa. W rozumieniu Tischnera chodzi przede wszystkim o obcowanie z innym człowiekiem w spotkaniu. Czym zaś jest spotkanie? Według Tischnera (tamże) spotkanie pociąga za sobą istotną zmianę w przestrzeni obcowań. Ten, kto spotyka, wykracza, transcenduje – poza siebie w podwójnym sensie tego słowa: ku temu, komu może dać świadectwo (w stronę innego) i ku Temu, przed kim może złożyć świadectwo (przed Nim – Tym kto żąda świadectwa). Dlatego też należy powiedzieć: spotkać to doświadczyć Transcendencji.*

Spotkanie dotyczy przede wszystkim człowieka. Składanie świadectwa może jednak dokonywać się też wobec Absolutu i to w obydwu wspomnianych wyżej znaczeniach – w stronę Absolutu i przed Absolutem. Anna Gałdowa (1995) podkreśla z kolei, iż ze względu na głębię tego przeżycia, gdy następuje ono wobec innego człowieka, rzadko włącza obydwu partnerów relacji, częściej porusza jedynie jednego z nich. Bardziej aktywna, przeżywająca jest więc jedna ze stron. Wydaje się (i to również autorka podpowiada), że spotkanie można odnieść także do sztuki czy przyrody. To, co znamienne i istotne, to *poszerzenie i pogłębienie doświadczenia aksjologicznego* (tamże, s. 262).

Autorka sygnalizuje pewną analogię do wglądu, gdyż obydwie pozwalają dokonywać wyraźnej zmiany w perspektywie widzenia i wartościowania wydarzeń, świata i siebie. Obydwie też w sposób istotny wiążą się z myśleniem intuicyjnym, sprzyjają-



cym nagłości i nieoczekiwanemu pojawieniu się doznania. Istnieje jednak między nimi dość istotna różnica – spotkanie wiąże się z preintelektualnym, przedrefleksyjnym, nasyconym emocjami ujęciem partnera spotkania. Jest jednak możliwe dopiero wtedy, gdy człowiek zdolny będzie do odrzucenia obrazu „ja”, skostniałych schematów poznawczych, nastawień i własnych projekcji, gdy poczuje się otwarty na przekroczenie własnej istotowości. *W wewnętrznym świecie podmiotu doświadczającego spotkania rysują się zupełnie nowe horyzonty. W tej nowej perspektywie, jako dalsza konsekwencja przeżytego spotkania pojawia się nowa wiedza o sobie samym* (tamże). Tak więc spotkanie nie tylko zmienia spojrzenie na świat zewnętrzny, wnosi także istotną zmianę do widzenia siebie.

I teraz możemy zbliżyć się do muzyki. Na wstępie zacytowałam Cypriana Kamila Norwida, przytoczyłam słowa potwierdzające to, co mi bliskie, zawierające wiarę w siłę muzyki umożliwiającą kreowanie otwarcia się na innych, na świat, na siebie, na nią samą, na Absolut. Czyż właśnie takiego otwarcia nie doznaje się podczas ekstazy obcowania z muzyką w silnym doświadczeniu muzycznym? Przypomnijmy rozważania R. Panzarelli (za: Gabrielsson, 1991) i samego Alfa Gabrielssona (tamże).

Pierwszy ze wspomnianych autorów, odwołując się do Maslowowskiego rozumienia doświadczenia szczytowego, rozbudował pojęcie ekstazy podczas kontaktu ze sztukami wizualnymi i muzyką. Wyróżnił cztery jej typy:

- **ekstazę motoryczno-czuciową** – dotyczącą uczucia odurzenia, unoszenia się, wewnętrznego rytmu, pulsowania, transowości;
- **ekstazę odnowy** – związaną ze zmianą percepcji świata, który wydaje się lepszy, piękniejszy, bogatszy w wartości;
- **ekstazę fuzji emocjonalnej, zlania się, stopienia z muzyką** – „jestem muzyką, a ona mną”;
- **ekstazę wycofania** – świat przestaje istnieć, liczy się tylko muzyka, „tylko na niej się koncentruję”.

U Gabrielssona (tamże), w obszernej liście przeżyć wyodrębnionych na drodze analizy czynnikowej danych z bardzo wnikliwych badań retrospektywnych (dodać trzeba – przeżyć nie tylko pozytywnych), odnaleźć można podobne sformułowania (nie przytaczam tu wszystkich, a jedynie te, które korespondują z poprzednio wymienionymi):

- zupełne znieruchomienie, jakby stupor, albo podniecenie motoryczne, pragnienie ruchu;
- uczucie otoczenia przez muzykę, stopienia się z nią, samopotwierdzenia, identyfikacji z muzyką;
- utrata poczucia własnego ciała, czasu, miejsca, przestrzeni, zupełne skoncentrowanie się na muzyce;
- doświadczanie czystego piękna, doskonałości;
- uczucie wzniosłości, oczyszczenia;
- wzmożone poczucie istnienia, zrozumienie sensu życia;
- wizja innej rzeczywistości, Nieba;
- doświadczenie obecności Boga.



Jak widać z powyższych zestawień, w silnym doświadczeniu muzycznym człowiek i muzyka wzajemnie do siebie należą. Człowiek kreuje muzykę – tworzy ją kompozytor, wykonawca (badania Gabrielssona wykazały, że silne doznania powstawały najczęściej podczas słuchania, ale zdarzały się również przypadki tak głębokich przeżyć podczas działalności kompozytorskiej, wykonawczej, a nawet podczas czytania partytury), tworzy ją także słuchacz (Maria Przychodzińska-Kaciczak wprowadza tutaj pojęcie „trzeciej kreacji”) – w estetycznym przeżywaniu konstytuuje przedmiot estetyczny. Podczas silnego doświadczenia muzycznego jest to jeszcze bardziej wyraźne. Kreacja nie jest tu jednak jednokierunkowa – także głęboko doznawana muzyka tworzy odbiorcę, zmienia jego samego, jego percepcję świata, relacje z innymi. I to potwierdza spotkaniowy charakter silnego doświadczenia muzycznego. Podczas silnego doświadczenia muzycznego może dojść do zatarcia granicy „ja” i „nie-ja”, do identyfikacji z dziełem, transcendowania poza siebie. Tym, co stopniuje głębię kontaktu z muzyką – od słyszę, przez słucham, do wsłuchuję się, a dalej ekstatycznie przeżywam – jest właśnie wzajemność kreacji.

W tym momencie warto wypunktować jeszcze jedną różnicę w odniesieniu do wglądu. Wgląd jest w mniejszym stopniu relacją symetryczną – to „ja” kreują pomysł i choć po jego wykreowaniu mogą być już całkowicie innym człowiekiem, to jednak ta inność wynika raczej z zaistnienia pomysłu, a nie z jego jakości. W spotkaniu relacja jest znacznie bardziej symetryczna – to „ja” kreują poznanie, zbliżenie się do obiektu spotkania (celowo nie używam tutaj określenia: drugiego człowieka), ale to, co spotykam, kreuje i mnie. Symetryczność nie ma tu charakteru wzajemności – jeśli ja doświadczam spotkania, mój partner w relacji nie musi doznawać tego samego, dlatego też tym partnerem nie musi być drugi człowiek, a może być muzyka. W spotkaniu muzycznym kontaktują się więc z dziełem i z sobą samym.

Trzeba też zaznaczyć, że przeżycie to może być jeszcze bliższe idei Tischnera – może jednak dotyczyć dwojga ludzi – słuchacza i kompozytora oraz słuchacza i wykonawcy, w obydwu przypadkach dzięki dziełu.

Może także dotyczyć spotkania z Bogiem – podkreślają to wspomniane wcześniej wnioski z obszernych badań Gabrielssona (1991), dotyczących silnego doświadczenia muzycznego. Dlatego na zakończenie odwołam się znowu do poezji i przytoczę fragment wiersza, którego tytuł jest wprost adresem muzycznym – oto *Etiuda cis-moll Chopina*:

*Czuję życie nieskończone
Teraz i Zawsze we mnie
Wyraźnie niepojęte
Rozproszone w Mocy Świętej
Otwarte i zamknięte
Trwanie bez śmierci strachu
Łaską przemienione
przeistoczone
Takie bliskie
i tak oddalone*

Apex, Chopin – Etiuda cis-moll op. 25 nr 7



Bibliografia

- Gabrielsson A. (1991), *Badanie doświadczenia muzycznego w psychologii muzyki*; w: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina.
- Gałdowa A. (1995), *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwa Księgarni Akademickiej.
- Tischner J. (1998), *Filozofia dramatu*. Kraków: Znak.



Magdalena Krygier

Korzyści wynikające z kształcenia w szkole plastycznej

ZPP CEA 2/2014

Poznanie rzeczywistości przez pryzmat sztuki – prowadzi człowieka do poszukiwania, dostrzegania i doznawania piękna, a ono nie poucza, lecz raduje i nasycza naszą świadomość, nasze zmysły, wyobraźnię i uczucia – podobnie jak woda i chleb sycą nasze ciała.

Stefan Szuman

Ekspresja plastyczna bez wątpienia stanowi uniwersalną formę aktywności własnej człowieka. Obecność przejawów twórczości w dziejach ludzkości pokazuje, że zajmowała ona istotne miejsce w kulturze naszych przaprzodków. Jak wykazują badacze, jej ślady można odnaleźć już około 40 tysięcy lat temu, zaś rysunki naskalne, rysunki na korach drzew czy kamieniach są starsze niż pismo (za: Szuman, 1969). W rozwoju osobniczym pojawia się ona we wczesnym okresie dzieciństwa¹³ (Popek, 2010) i towarzyszy człowiekowi na każdym kolejnym etapie życia, o ile tylko wystąpi chęć jej ekspresji. Bariery nie stanowią: brak rąk, wady lub brak wzroku, choroby somatyczne, zaburzenia rozwojowe, choroby psychiczne, funkcjonowanie poniżej normy intelektualnej, kultura czy narodowość.

Rolę, jaką ekspresja plastyczna odgrywa w pierwszych latach życia dziecka, można określić jako ogólnorozwojową. Kształtuje ona sprawność manualną dziecka, zaspokaja potrzebę działania i manipulowania przedmiotami, uspokaja – dzięki rozładowaniu emocji – i, co również niezwykle cenne, stanowi źródło radości, ponieważ umożliwia obserwowanie efektów własnej aktywności, a co za tym idzie, własnej sprawczości. Jak zaznacza Maria Kwiatkowska (1985), sztuka plastyczna przybliża dzieciom świat doznań estetycznych, porusza je za pośrednictwem treści emocjonalnych oraz rozwija dzięki treściom poznawczym. Obcowanie ze sztuką dostarcza wzruszeń i pomaga lepiej poznać świat.

Szkoła plastyczna niewątpliwie realizuje założenia wychowania estetycznego, które należy do podstawowych pojęć pedagogiki, włączającego sztukę do środków

OPRACOWANIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE / PLASTYKA

¹³ Według koncepcji S. Szumana około 1,5 roku życia, a według V. Lowenfelda i W.D. Brittaina około drugiego roku życia.



wpływających na kształtowanie osobowości młodego człowieka. Teoria wychowania estetycznego w Polsce pojawiła się m.in. za sprawą Janiny Mortkowiczowej oraz Stefana Szumana. Kontynuatorką tego nurtu od okresu powojennego jest Irena Wojnar¹⁴, która we współpracy z Bogdanem Suchodolskim rozwijała problematykę wychowania estetycznego jako odpowiedź na pojawiające się wówczas zagrożenie rozwoju społeczeństwa konsumpcyjnego i konformizmu społecznego po II wojnie światowej (Popek, 2010). U podstaw tego nurtu leżało pogłębienie aktywności twórczej, rozwijanie autorefleksji, wzbogacanie przeżyć emocjonalnych i kształtowanie wrażliwości estetycznej rozumianej jako zdolność dostrzegania i przeżywania piękna.

Oddziaływania wychowawcze były realizowane w oparciu o kilka dziedzin sztuki: plastykę, muzykę, literaturę, film, teatr oraz taniec, a tym samym wykorzystywały wrażenia wzrokowe, słuchowe i dotykowo-mięśniowe. Jednym z założeń wychowania estetycznego jest kształtowanie u młodzieży postawy „otwartego umysłu” (Wojnar, 1970). A zatem promowano rozwijanie zdolności do artystycznej oceny wytworów przyrody i człowieka, umiejętności dokonania krytycznej analizy walorów dzieł artystycznych i własnej ekspresji twórczej. Ceniono także swobodne działanie, wrażliwość na piękno, rozwijanie smaku estetycznego, szerokie zainteresowania kulturalne, twórczą wyobraźnię i szacunek dla inności. W kontekście sztuk plastycznych kształtuje się nie tylko wrażliwość wizualna, lecz także przygotowanie do twórczego odbioru dzieł sztuki.

Twórczość plastyczna jest naturalną predyspozycją każdego człowieka, pojawiającą się w pierwszych latach życia dziecka. Jest ona motorem rozwoju i tuż obok mowy, podstawową formą wypowiedzi. Zdaniem Stanisława Popka pełni ona bardzo wiele funkcji, które są doświadczane przez uczniów szkół plastycznych:

- **poznawcza** – rozwój w zakresie wiedzy i warsztatu pracy;
- **rozwojowa** – usprawnianie rozwoju manualnego;
- **wychowawcza** – kształtowanie samodyscypliny oraz wytrwałości w realizacji podjętych działań;
- **ekspresyjno-kreatywna** – forma kontaktowania się ze światem, pozwalająca wyrażać własną osobowość;
- **kompensacyjna** – zaspokojenie nierealizowanych potrzeb;
- **projekcyjna** – wykorzystanie własnych przeżyć w procesie twórczym;
- **motywacyjna** – stan gotowości do dalszej pracy twórczej;
- **terapeutyczno-katartyczna** – rozładowywanie napięć emocjonalnych.

Twórczość i czynniki ją warunkujące

Proces kształcenia w szkole plastycznej bazuje w dużej mierze na twórczym potencjale młodzieży. Samo pojęcie twórczości, zdaniem Zbigniewa Pietrasińskiego (1969),

¹⁴ Sama koncepcja wywodzi się od F. Schillera, który napisał *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka*, dalej została rozwinięta przez S. Szumana, a następnie B. Suchodolskiego.



oznacza podejmowanie działań mających na celu uzyskanie nowatorskich, także pod względem użytkowym, szeroko rozumianych wytworów. Z kolei Józef Koziński (2000) pod pojęciem twórczości rozumie przekraczanie granic swoich możliwości. Nowatorskość kompozycji, wytworów i pomysłów to cechy definiowanego terminu, na które zwróciła uwagę także Elizabeth Hurlock (1985).

Dotychczasowe analizy i badania umożliwiły wyodrębnienie pewnych elementów leżących u podstaw procesu twórczego. Mowa tu dokładniej o poznawczych składnikach decydujących o jego przebiegu. Przez długi czas dominowało stanowisko głoszące, że najważniejsze w tym zakresie jest myślenie. Zostało ono jednak zrewidowane na korzyść takich procesów poznawczych jak: uwaga, pamięć, wyobraźnia czy kategoryzowanie obiektów (Nęcka, 2003). Sama zdolność koncentracji uwagi na zadaniu, w świetle badań Geralda A. Mendelsohna (za: tamże), wydaje się mieć mniejsze znaczenie od jej podzielności, zakresu czy przerzutności. Wnioski płynące z jego eksperymentów wskazują na to, że aby skojarzyć odległe fakty (co stanowi przejaw twórczego myślenia), niezbędne jest poszerzenie pola uwagi o bodźce pochodzące z różnych, czasem nawet ignorowanych (gdyż uznawanych za nieważne) kontekstów. W ten sposób przypadkowe, a więc pozornie niepotrzebne bodźce mogą doprowadzić do skojarzenia odległych faktów, a tym samym twórczego rozwiązania szeroko rozumianego problemu. Do podobnej konkluzji doszedł David Rowlings, który wychwycił korelację pomiędzy obniżeniem filtra uwagi a wyższym wskaźnikiem kreatywności. Natomiast Alina Kolańczyk wyróżniła dwa rodzaje uwagi:

- **intensywną** – obejmującą małą liczbę elementów i występującą w dążeniu do realizacji ściśle określonego celu;
- **ekstensywną** – obejmującą całe pole percepcyjne i wykorzystywaną przy braku określonego celu, pojawiającą się w stanach relaksacji, swobodnej eksploracji; właśnie ten typ uwagi towarzyszy intuicji twórczej (tamże).

W obszarze twórczości artystycznej szczególne miejsce zajmuje percepcja wizualna, w tym wrażliwość na bogactwo barw, natężenie światła i harmonię. Odbiorcy dzieła sztuki konfrontują się nie tylko z projekcją osobowości i przeżyć, a zatem z całą spuścizną świata wewnętrznego artysty, lecz także zderzają się z jego interpretacją rzeczywistości i ukrytymi w niej znaczeniami. Stanowią one odbicie wybiórczej percepcji, zwanej allocentryczną, czyli będącej wyrazem osobistej perspektywy twórcy. Z badań Franka Barrona i Georga S. Welsha, w których uczestniczyli artyści, wynika, że preferują oni złożone i niesymetryczne bodźce wizualne, co sprzyja nadawaniu własnej interpretacji obiektowi (tamże).

W kształceniu plastycznym znaczącą rolę odgrywa także wyobraźnia uczniów, rozumiana jako zdolność umysłu ludzkiego do tworzenia wyobrażeń i posługiwania się nimi (Nęcka, 2003, s. 61). Szczególne znaczenie ma oczywiście wyobraźnia twórcza (w przeciwieństwie do odtwórczej), gdyż oznacza kreowanie w umyśle nowych, a wręcz nowatorskich pomysłów. Przebieg procesów myślenia w twórczym działaniu wymaga aktywnego podejścia do zadania, czyli nastawienia na daleko idące modyfikacje i redefinicje.

Istotną cechą twórczego myślenia jest również stosowanie analogii, które umożliwiają wykorzystanie posiadanej wiedzy w rozwiązywaniu problemowej sytuacji, o ile



oczywiście wystąpi jakieś podobieństwo między nową sytuacją a uprzednio zgromadzonymi doświadczeniami.

Wytwory artystyczne często bazują na myśleniu metaforycznym, czyli takim, u podłoża którego pojawia się integracja co najmniej dwóch znaczeń. Zarówno użycie analogii, jak i metafor pozwala przełamać sztywność myślenia, a zatem jego schematyczność. Podobne korzyści można odnieść, stosując myślenie dywergencyjne, wykorzystywane w sytuacjach, w których istnieje wiele możliwości rozwiązań, bazujące na giętkości, płynności myślenia oraz postawie otwartości.

Struktura uzdolnień plastycznych

Procesy poznawcze¹⁵, specjalne uzdolnienia oraz predyspozycje ogólne osób uzdolnionych plastycznie stanowiły przedmiot wielu badań (S. Szuman, A. Trojanowska-Kaczmarska, I. Wojnar, W. Limont, R. Popek, S. Popek; za: Popek, 2010). Podejmując próby utworzenia modelu struktury uzdolnień plastycznych, przyjęto, że czynnikiem nadrzędnym jest wysoka inteligencja. Początkowo Kerschensteiner (1905) wyróżnił doskonałą pamięć wzrokową oraz dobrze rozwiniętą wyobraźnię twórczą jako predyktor uzdolnień plastycznych. Następnie Norman C. Meier wzbogacił zakres cech pozaintelektualnych o inteligencję estetyczną, umiejętności manualne, wytrwałość woli, łatwość spostrzegania oraz sąd estetyczny (tamże).

Współcześnie jednym z bardziej znanych modeli struktury uzdolnień plastycznych jest projekt opracowany przez Wiesławę Limont (1994). Zakłada on istnienie czterech obszarów:

- **S – zdolności sensomotoryczne** – wrażliwość percepcyjna, koordynacja oko – ręka, pamięć bodźców wzrokowych, np. barwy, światła;
- **A – inteligencja estetyczna** – procesy przetwarzania informacji wizualnej;
- **T – zdolności twórcze** – giętkość, płynność i oryginalność myślenia, ciekawość poznawcza;
- **E – czynniki motywacyjne, osobowościowe, uwarunkowania zewnętrzne.**

Istotą tego modelu jest zachodzenie na siebie poszczególnych obszarów i tworzenie swoistych podsystemów, które wskazują na rodzaje uzdolnień (tamże). Znaczenie ostatniego z wymienionych obszarów, poszerzonego jeszcze o emocje, jest również podkreślane m.in. przez Stanisława Popka. Nie ulega wątpliwości, że praca twórcza wymaga konfrontacji z przeżywanymi emocjami, nieraz silnymi i skrajnymi. W swoich rozważaniach na ten temat Edward Nęcka mówi wręcz o emocjonalnych kosztach twórczości (Nęcka, 2003). Przywołuje przykre i trudne w przeżywaniu emocje, takie jak: lęk przed oceną, odrzuceniem, samotnością, brakiem zrozumienia, ryzykiem, jak również częste bądź gwałtowne zmiany nastroju, gdy euforia przeplata

¹⁵ Problematyka wpływu aktywności plastycznej na zdolności postrzegania, wyobraźni twórczej czy pamięci wzrokowej wciąż wymaga weryfikacji. Do tej pory znane są tylko nieliczne badania wykazujące wpływ procesów poznawczych na poziom i charakter twórczości plastycznej, natomiast nie są znane skutki odwrotnej zależności (Popek, 2010, s. 368).



się z przygnębieniem. Z drugiej strony wskazuje na pozytywne skutki silnych, negatywnych i zmiennych emocji, które paradoksalnie mogą sprzyjać produktywności. Twórczość plastyczna wymaga również odpowiedniej motywacji, najlepiej samoistnej, a zatem takiej, która polega na doświadczaniu przyjemności i satysfakcji z powodu samego wykonywania danej czynności (Nęcka, 2003).

Szeroko znane podejście do motywacji samoistnej przedstawił również Mihály Csíkszentmihályi (2005), który wprowadził pojęcie *flow*. Wykonywanie czynności, która wywołuje podekscytowanie, radość, satysfakcję, ciekawość poznawczą, to zdaniem tego autora stan „na fali”, czyli doświadczanie pozytywnych emocji i stanów, które niejako napędzają dalszą aktywność. Taka motywacja jest silniejsza od zewnętrznych źródeł nagrody.

Interesującym źródłem motywacji, szczególnie w dziedzinie sztuki, jest potrzeba osiągnięć, która może być rozpatrywana z jednej strony jako chęć ciągłego rozwijania się i przybliżania do poziomu mistrzostwa w danej dziedzinie, ale również może dotyczyć zjawiska rywalizacji z innymi twórcami i dotykać obszaru ambicji twórcy.

Na koniec pozostaje jeszcze kwestia osobowości twórcy, czyli pewien zintegrowany mechanizm scalający właściwości psychiczne człowieka (Popek, 2003). Odpowiada on za spójność zachowania i koordynację procesów psychicznych, ale też stanowi zespół cech indywidualnych człowieka (Nęcka, 2003). Przedstawiciele psychologii humanistycznej oraz nurtu psychodynamicznego zastanawiali się nad tym, czy istnieją osobowościowe mechanizmy zachowań twórczych, i próbowali zidentyfikować typowe cechy osobowości ludzi twórczych. W tym kontekście wyodrębnili kolejno (Popek, 2010):

- spontaniczność,
- odwagę twórczą,
- ciekawość poznawczą,
- ekspresyjność,
- odporność na sytuacje lękowe,
- zdolność godzenia sprzeczności,
- łatwość w manipulowaniu formami i treściami.

Zdaniem Nęcki (2003) osobowość twórcza bazuje na otwartości na wszelkie źródła inspirujące do rozwiązania problemu, niezależności rozumianej jako postawa nonkonformizmu oraz wytrwałości w pokonywaniu przeszkód stojących na drodze do realizacji zadania.

Podsumowanie

Młodzież podejmująca decyzję o rozpoczęciu nauki w szkole plastycznej otrzymuje możliwość realizowania i rozwijania tkwiącego w niej potencjału twórczego. Wprowadzenie młodego człowieka, 13-letniego w przypadku gimnazjum lub 15-letniego w przypadku liceum, w świat kultury i sztuki oraz praktycznych zajęć artystycznych daje szansę ukształtowania wrażliwego odbiorcy i aktywnego twórcy dzieł plastycznych oraz umożliwia rozwój zawodowy w określonej specjalności. Uczniowie szkół plastycznych szlifują umiejętności, które z powodzeniem wykorzystują również w dzia-



łalności pozaszkolnej, jak chociażby realizując w ramach wolontariatu zajęcia o charakterze plastycznym, np. dla dzieci.

Przyjęty system kształcenia wymaga od ucznia wypracowania odpowiedniej organizacji czasu, motywacji, wytrwałości, ale daje również możliwość rozwijania własnego warsztatu pracy, wyobraźni, kreatywności, poczucia estetyki i krytycznego podejścia do rzeczywistości. Młodzi twórcy doskonali swoje praktyczne umiejętności zgodnie z przyjętym programem nauczania przedmiotu, ale również mają możliwość indywidualnego rozwoju, zgodnego z własną wrażliwością, a przede wszystkim otrzymują szansę odkrywania własnej drogi wyrażania swojego talentu. Indywidualizm uczniów szkoły plastycznej jest także ważnym aspektem funkcjonowania w szkole. Często opowiadają oni, że w takim miejscu mogą być sobą, mają zapewnione poczucie bezpieczeństwa, akceptacji i zrozumienia. Jednocześnie nasza młodzież ma silną potrzebę przynależności do grupy, co często jest realizowane poprzez właśnie wspólną aktywność plastyczną, która uczy jednocześnie pracy w zespole. Przykładem takich działań jest chociażby: dekorowanie szkoły na bal studniówkowy, przygotowywanie pomysłowych odznaczeń z okazji szkolnych wydarzeń sportowych, organizowanie wystąpień klasowych podczas balu kostiumowego i szereg innych wspólnotowych działań.

Uczniowie oswiają się z sytuacją ekspozycji społecznej podczas prezentowania swoich prac na przeglądach, indywidualnych lub klasowych wernisażach, konkursach o zasięgu krajowym i międzynarodowym czy wystawach w różnych ośrodkach kultury. Młodzież uczy się całej procedury przygotowywania wystaw, także od technicznej strony związanej z oprawianiem, planowaniem rozmieszczenia oraz ekspozycją prac. Uczniowie rozwijają w ten sposób aktywną postawę i odpowiedzialność za swoją autoprezentację, kształtują sztukę wypowiedzi – ponieważ uczą się opowiadać o swojej drodze twórczej, inspiracjach, pomysłach na temat dzieł, czy zmagani podczas pracy.

Ten ostatni aspekt jest związany z silnymi emocjami, których doświadczają uczniowie szkół plastycznych. Mogą one skutkować poczuciem frustracji czy zniechęceniem, gdy efekty ich pracy nie są zadowalające. Kształcenie artystyczne jest niemal nierozdzielnie związane ze zmaganiem się z własnymi słabościami, przeciwnościami, ponieważ tylko wtedy pojawia się realna szansa rozwoju. W pracy twórczej jest to szczególnie widoczne, a wychodzenie naprzeciw trudnościom jest też wartościową szkołą charakteru, samodyscypliny i konsekwencji w dążeniu do celu.

Szkoła plastyczna w bardzo dużym stopniu nadal realizuje zasady wychowania estetycznego. Wspiera rozwój poznawczy, kształtuje zdolność do stawiania pytań, otwartość z jednej oraz krytyczne podejście z drugiej strony. Uczy nie tylko patrzenia, ale też dostrzegania, nie tylko słyszenia, ale też słuchania, nie tylko obecności, ale też doświadczania.

Bibliografia

- Csikszentmihályi M. (2005), *Przeptyw: psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów: Wydawnictwo Moderator.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (2006), *Psychologia rozwoju człowieka*. Tom 2. Warszawa: PWN.



- Kozielecki J. (2000), *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Żak.
- Kwiatkowska M. (1985), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Limont W. (1994), *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Nęcka E. (2003), *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Pietrasiński Z. (1969), *Myślenie twórcze*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Popek S. (2003), *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S. (2010), *Psychologia twórczości artystycznej*. Kraków: Impuls.
- Szuman S. (1969), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wojnar I. (1970), *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: PWN.





Rafał Wroński

ZPP CEA 2/2014

Charakterystyka buntu młodzieńczego młodzieży uzdolnionej plastycznie

Praca z młodzieżą uzdolnioną artystycznie jest dużym wyzwaniem, ale i przyjemnością. Potwierdzi to każdy, kto ma możliwość kontaktu z młodymi ludźmi chcącymi rozwijać swoje talenty na gruncie plastycznym lub muzycznym. Na pierwszy rzut oka uczniowie są tacy sami jak tysiące ich rówieśników uczących się w gimnazjach i szkołach średnich w całym kraju. Zwykle radośni i ciekawi świata, niekiedy znużeni szkolnymi obowiązkami. Jak większość mają różnorodne zainteresowania – sport, gry i portale internetowe, muzyka czy jakieś inne hobby. Jak wszyscy młodzi ludzie mają swoje humory i – niekiedy – niezrozumiałe dla rodziców i dorosłych – pomysły na siebie. Jak wielu młodych ludzi określają swoje miejsce w dorosłym świecie – buntując się.

Jednak pedagodzy i psychologowie pracujący w szkolnictwie artystycznym dostrzegają, że powierzona im młodzież istotnie wyróżnia się na tle ogółu rówieśników. Ich talent, oryginalne zainteresowania oraz obcowanie z pięknem wytworów kultury i sztuki przekładają się na to, jak oraz kim ci młodzi ludzie się stają z biegiem czasu. Uwagę zwraca ich wrażliwość, sposób przeżywania sukcesów i porażek oraz refleksyjność. Niekiedy młodzież ta sprawia wrażenie bardziej wyciszonej, spokojniejszej.

Wpływ kształcenia artystycznego na proces adolescencji jest bardzo ciekawym, a jednocześnie mało zbadanym zagadnieniem. Chęć lepszego poznania tego problemu w odniesieniu do młodzieży uzdolnionej artystycznie była inspiracją dla badań pilotażowych, przeprowadzonych w Zespole Szkół Plastycznych im. J. Malczewskiego w Częstochowie. Celem badań była próba scharakteryzowania buntu młodzieńczego przejawianego przez uczniów oraz odpowiedź na pytania o to, jak się buntuje i jak swój bunt przeżywa młodzież uzdolniona plastycznie. Kolejnym podjętym zagadnieniem był wpływ okresu kształcenia artystycznego na bunt doświadczany przez edukowaną w ten sposób młodzież. Punktem wyjścia dla takiego ujęcia problemu było zaobserwowanie w szkole pewnej prawidłowości, że młodzież ucząca się w trybie ogólnokształcącej szkoły sztuk pięknych (czyli 3 lata gimnazjum oraz 3 lata liceum) jest spokojniejsza i sprawia mniej problemów wychowawczych niż rówieśnicy zaczynający naukę w liceum plastycznym po gimnazjum, w którym nie mieli tak bezpośredniego, częstego i regularnego kontaktu ze sztuką.



Adolescencja – charakterystyka okresu dorastania

Bunt młodzieńczy jest doświadczeniem bezpośrednio związanym z okresem dorastania i ma swoje źródło w przemianach rozwojowych dokonujących się w życiu człowieka. Poniżej zaprezentowano wyjaśnienia pojęcia adolescencji z perspektywy wybranych psychologów rozwojowych:

- Erik Erikson (za: Czykwin, 1995) adolescencją nazywa okres pomiędzy 12 a 18 rokiem życia;
- Elizabeth Hurlock (1965) adolescencją określa starszy wiek nastolatków i wyróżnia 3 jego fazy: preadolescencję (10–12 lat), wczesną adolescencję (13–16 lat) oraz późną adolescencję (17–21 lat);
- Irena Obuchowska (1983) czas adolescencji umieszcza między 11 a 19 rokiem życia, uzależniając go od indywidualnych cech jednostki;
- Maria Żebrowska (1982) podkreśla, że adolescencja – jako wiek dorastania – obejmuje zarówno dojrzewanie biologiczne, jak i rozwój psychiczny i społeczny.

Adolescencja jest więc okresem pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Jest to czas kluczowy dla rozwoju biologicznego, psychicznego oraz społecznego człowieka, zamknięty w sobie najbardziej znaczące i wyraźne przemiany w nim się dokonujące. Adolescencja to bardzo dynamiczny i trudny proces, którego przebieg uwarunkowany jest wieloma zróżnicowanymi czynnikami, jak indywidualne cechy jednostki, wpływ środowiskowe, a nawet płeć. Z psychospołecznego punktu widzenia *dorastanie jest okresem pogłębionego poznawania siebie, poszukiwania sensu własnego istnienia. W tym okresie wyłaniają się pytania dotyczące własnej tożsamości: Kim jestem? Po co istnieję? Czego pragnę od życia i czego ono oczekuje ode mnie? Wiąże się to z odkrywaniem własnego „ja”. Orientacja na własnej osobowości, czyli samoświadomość człowieka, na którą składa się wiedza o sobie samym wraz z oceną samego siebie, rozwija się od wczesnego dzieciństwa. W tym okresie w tak organizującej się samoświadomości ważne miejsce zajmuje poczucie własnej odrębności, swojej psychicznej autonomii. Na ten okres przypada poszukiwanie własnej tożsamości i próba jej określenia. Poszukiwaniom tym towarzyszy niepokój poznawczy i poczucie zagubienia* (Kamińska, 2013).

Ponadto, *charakterystyczne dla dorastających są uczucia przeciwstawne (ambivalentne), gdyż zarazem przeżywa się miłość i nienawiść, radość i smutek – co nadaje przeżyciom nieokreślony, niezrównoważony charakter, będący często powodem poczucia zagubienia. Ambiwalencje uczuć wydają się wynikać z nieustalonego systemu wartości i są przejawem poszukiwań ich wyraźnie określonych kryteriów* (Obuchowska, 1983, s. 134).

Przytoczona tu wielość przemian w psychice dorastającego człowieka, kształtowanie samego siebie i własnej świadomości oraz określanie własnego miejsca w rzeczywistości jest źródłem czegoś w rodzaju „kryzysu wewnętrznego”, dokonującego się w dorastającym człowieku. Ten kryzys jest energią wywołującą w adolescencji różnorakie napięcia, ale też napędzającą i pobudzającą do dalszego kształtowania siebie. Jedną z form uwalniania tych napięć, ale także wyznaczania przez dorastającego własnego miejsca w odniesieniu do świata, jest bunt.



Problematyka buntu młodzieńczego

W okresie adolescencji młody człowiek – mając już wykształcone poczucie własnego „ja” – podejmuje poszukiwania miejsca dla siebie w otaczającej rzeczywistości psychospołecznej oraz próby określenia siebie w odniesieniu do świata. Brak jednolitego obrazu siebie, sprecyzowanych oczekiwań w relacjach „ja–otaczająca rzeczywistość”, niewielkie doświadczenie życiowe, młodzieńczy idealizm vs oczekiwania innych, rodzą niepokoje i frustracje. Te zaś muszą gdzieś znaleźć ujście. Jednym ze sposobów zmanifestowania siebie i rozładowania swoistego napięcia emocjonalno-społecznego jest bunt.

W definicji zaproponowanej przez Annę Oleszkowicz (2006, s. 60) bunt młodzieńczy jest to *doświadczana w jednostkowym przeżyciu wyraźna potrzeba i chęć sprzeciwiania się i wycofania dalszej zgody na te wszystkie fizyczne, społeczne i psychologiczne stany rzeczy, które jednostka subiektywnie postrzega jako ograniczające, zagrażające lub niezgodne z jej idealistycznymi oczekiwaniami i wyobrażeniami* (tamże, s. 63).

Tak więc bunt młodzieńczy należy postrzegać jako przejaw prawidłowego rozwoju człowieka i swoistą próbę wyznaczenia i obrony własnych indywidualnych granic. Przybiera on rozmaite formy i wyrazy. W zależności od temperamentu jednostki, poczucia kontroli oraz przedmiotu samego buntu może być zmanifestowany na zewnątrz poprzez różnorodne zachowania (bunt reaktywny, jawny) bądź też niewyrażony wprost (bunt ukryty, tłumiony). Oleszkowicz (tamże) wyodrębnia także bunt intencjonalny, który jest podważaniem norm i zasad, argumentowaniem swoich racji przy jednoczesnym powstrzymaniu się przed agresywnym atakiem na przedmiot buntu.

Zarówno ujawnianie, jak i tłumienie buntu niesie za sobą określone implikacje. Bunt jawny – w zależności od tego, przeciw komu i czemu będzie skierowany, oraz sposobu, w jaki zostanie wyrażony – może spotkać się z dezaprobatą, ostracyzmem czy ostrą reakcją otoczenia. Bunt tłumiony natomiast w dłuższej perspektywie może stać się powodem silnego napięcia emocjonalnego, które ostatecznie może zostać wyrażone na zewnątrz w niekontrolowanej i destrukcyjnej reakcji.

W zależności od intencji warunkującej bunt młodzieńczy można wyróżnić bunt egocentryczny i altruistyczny. O buncie egocentrycznym mówimy wtedy, gdy jest on okazywany w celu poszerzenia własnych granic, zwiększenia swobody, skierowany przeciwko czynnikom bezpośrednio oddziałującym na jednostkę. Bunt altruistyczny natomiast wyrażany jest w obronie interesów innych, skierowany przeciwko porządkowi świata, dostrzeganej cudzej krzywdzie, biedzie czy cierpieniu (Oleszkowicz, 2006).

Bunt młodzieńczy musi pozostawać w opozycji do kogoś lub czegoś. Oleszkowicz (1999) wyróżnia następujące powody buntu: ludzie (rodzina, rodzice, nauczyciele, inne osoby), rzeczywistość społeczna (stosunki międzyludzkie, zło, normy, tradycje), państwo, religia, los człowieka, warunki życia. Jej zdaniem bunt zawiera negatywną postawę wyrażającą się w intencjonalnej destrukcji i aspekt twórczy doprowadzający w konsekwencji do obalenia starego porządku. Bunt jest głęboko osa-



dzony w doznaniach i przeżyciach jednostki; wzbudza bardzo silne emocje, dlatego też może się pojawić w sytuacji najmniej oczekiwanej, a forma jego wyrazu może być irracjonalna. *Bunt w swej zewnętrznej formie jest aktem swoistej odwagi i czynnej postawy wobec rzeczywistości – człowiek zbuntowany zawsze się za coś opowiada i jeśli nawet sięga do środków związanych z oporem biernym, to robi to w imię zmiany. Bunt jest także ważnym składnikiem procesu internalizacji norm i jest włączony w mechanizm kształtowania się tożsamości jednostki* (tamże, s. 53).

U podstaw prezentowanego w niniejszym artykule badania znalazło się założenie, że długość okresu kształcenia artystycznego, a co za tym idzie – obcowania ze sztuką, powinna mieć wpływ na zróżnicowanie przeżywania buntu badanej młodzieży. Kontakt z dziełami sztuki reguluje ludzką równowagę ze światem, uwrażliwia, kształtuje poczucie estetyki, rozwija wyobraźnię, uczy. Zmusza do zadawania pytań, do refleksji, a także prowokuje. Stanisław Szuman (1990) wskazuje, że sztuka poprzez wysubtelnianie i pogłębianie wrażliwości człowieka na rzeczywistość wpływa na jego wychowanie i rozwój osobowości. Sztuka umożliwia realizację podstaw współczesnej pedagogiki, którą jest wszechstronny rozwój i kształtowanie człowieka.

Twórczości towarzyszy również kontestacja otaczającej rzeczywistości. Kontestacja wydaje się pozostawać także w ścisłym związku z okresem adolescencji oraz buntu młodzieńczego. Zdaniem Oleszkowicz (2006) kontestacja to zespół różnorodnych form protestu, kierowanych przeciwko systemowi społeczno-kulturowemu, zaś bunt młodzieńczy jest subiektywnym protestem przeciwko konkretnym elementom rzeczywistości dorastającego, charakterystycznym dla jego specyficznej i indywidualnej sytuacji życiowej. Tymczasem według Szumana (1990) obcowanie i zajmowanie się sztuką pozwala uprzytomnić sobie, że świat ludzki zawsze przeobrażał się w wymiarach społecznych, kulturowych, jak i ustrojowych, a kontakt ze sztuką pozwala człowiekowi te przemiany zrozumieć i się w nich odnaleźć. Tak więc – w tym kontekście – obcowanie ze sztuką pozwala młodemu człowiekowi z większym dystansem i spokojem przyjmować otaczającą rzeczywistość i jej realia.

Kształcenie artystyczne to także własna aktywność twórcza. Ta aktywność odgrywa dużą rolę dla emocjonalności twórcy i w rozwoju jego osobowości. W przypadku twórcy adolescenta, którego charakterystycznymi cechami w okresie dojrzewania są: intensywność przeżyć uczuciowych, labilność między nastrojami krańcowymi i łatwe przechodzenie z jednych stanów uczuciowych do innych, aktywność twórcza pozwala na wyrażanie i uporządkowywanie swoich wewnętrznych doświadczeń.

Stanisław Szuman (1990) podkreśla, że zaangażowanie i wkład człowieka w tworzenie dzieła przekłada się na większą refleksję oraz świadome kierowanie własnym działaniem, a nawet wielu uczuć i emocji nachodzących artystę szybko zostaje przeobrażony w natchnienie. Stąd można wnioskować, że każdy emocjonalny stan człowieka (każde napięcie) może zostać przeobrażony w akt twórczy, który staje się uporządkowanym i konstruktywnym spożytkowaniem nagromadzonej wewnętrznej energii. Także każde dzieło może być odzwierciedleniem i wyrazem wewnętrznych przeżyć zarówno pozytywnych, jak i negatywnych – także buntu. Aktywność twórcza pozwala na konstruktywne wyrażanie nagromadzonych emocji i daje im ujście, nim przybiorą na sile tak, że ich kontrolowanie nie będzie już możliwe.



Metodologia badań

W badaniach wykorzystano opracowany przez Annę Oleszkowicz Kwestionariusz Buntu Młodzieńczego (2006). Jest to wystandaryzowane narzędzie pomiaru badające zjawisko buntu młodzieńczego w aspekcie jakościowym i ilościowym. Kwestionariusz pozwala na badanie nasilenia zjawiska buntu, różnicując go na bunt ujawniony oraz tłumiony. Pozwala także na ścisłe określenie intensywności doświadczania obu rodzajów buntu oraz uzyskanie danych dotyczących zachowań będących przejawem buntu, przyczyn powstrzymywania się od ujawniania buntu, sądów leżących u podłoża buntu i emocji towarzyszących buntowi.

Na potrzeby badań postawiono następujące pytania badawcze:

1. W jakim stopniu buntują się siedemnastoletni uczniowie uzdolnieni plastycznie?
2. Jak wśród badanych uczniów kształtują się proporcje pomiędzy buntem ujawnionym a tłumionym?
3. Jakimi zachowaniami badani uczniowie wyrażają swój bunt?
4. Czy istnieją różnice w zakresie buntu pomiędzy uczniami rozpoczynającymi naukę w liceum plastycznym a buntem ich rówieśników, którzy kontynuują czwarty rok kształcenia artystycznego w zespole szkół plastycznych?

Charakterystyka badanych

W badaniu udział wzięło pięćdziesięcioro uczniów Zespołu Szkół Plastycznych im. J. Malczewskiego w Częstochowie z dwóch dwudziestopięciosobowych grup klasowych. Członkowie badanych grup różnią się długością okresu kształcenia w zespole szkół plastycznych. Uczniowie I klasy liceum plastycznego (dalej LP) to absolwenci różnych gimnazjów ogólnokształcących, którzy zaczęli rozwijać swoje zainteresowania plastyczne oraz realizować zakres kształcenia artystycznego na poziomie szkoły średniej. Uczniowie ci rozpoczęli naukę w szkole 1 września 2012 roku. Uczniowie klasy IV ogólnokształcącej szkoły sztuk pięknych (dalej OSSP) rozpoczęli naukę w zespole szkół plastycznych bezpośrednio po szkole podstawowej i kontynuują ją od 1 września 2009 roku. Czas pobytu i nauki w szkole był zmienną różnicującą obydwie badane grupy i wynosił odpowiednio: 7 miesięcy – klasa I LP oraz 3 lata i 7 miesięcy w przypadku klasy IV OSSP.

Prezentacja wyników badań

Zachowania buntownicze badanej młodzieży w świetle przeprowadzonych badań

Najczęściej ujawnianą przez badaną młodzież formą buntu jest **bunt wyrażany poprzez emocje negatywne** (np. krzyk, płacz, kłótnia itp.). Taki bunt okazuje 88% badanych uczniów, przy czym częściej tę formę buntu okazuje 64% badanych z grupy LP. W porównaniu z tą grupą nasilenie podobnych demonstracji buntu w grupie OSSP jest przeszło połowę niższe – 28%.

Kolejną znaczącą pozycję wśród okazywanych zachowań buntowniczych badanej młodzieży zajmują: **przekonywanie o własnych racjach w celu dokonania zmian**

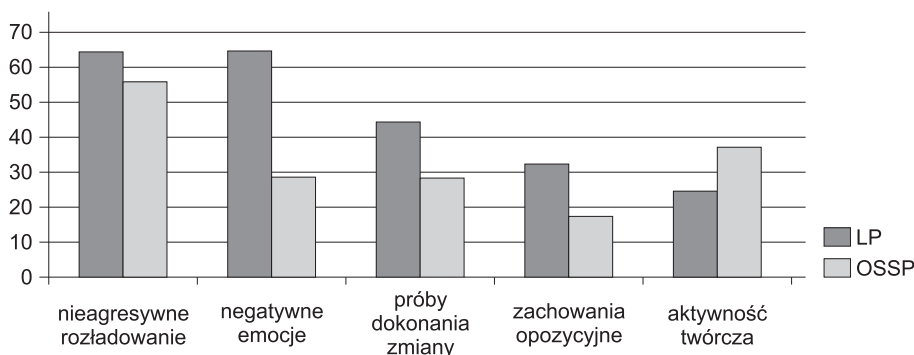


(np. dyskusje, debaty, szukanie argumentów, głośne myślenie) – 78% badanych, oraz rozładowanie buntu w formach nieagresywnych (np. słuchanie muzyki, sen, gry, spacer, sport) – także 78%. Obie badane grupy preferują nieagresywne rozładowanie buntu – tak często reaguje 56% uczniów OSSP oraz 64% w grupie LP.

Przekonywanie o własnych racjach w celu dokonania zmian jako częsty wyraz buntu ujawnia 44% uczniów LP oraz 28% uczniów OSSP. Natomiast około połowa badanych w obu grupach (40 i 44%) w ten sposób bunt okazuje rzadko.

Stosowaną przez zdecydowaną większość formą okazywania buntu jest **ignorowanie poleceń (np. robienie na złość, upieranie się przy swoim, odwrócenie uwagi od wykonywania poleceń lub bylejałość w ich wykonywaniu)**. Tak zachowuje się aż 80% badanych. Jednak taka forma demonstrowania buntu, choć powszechna w przebadanej grupie, jest stosowana stosunkowo rzadko – 52% OSSP i 60% LP. Jako częste zachowanie buntownicze ujawnia ją 32% badanych w grupie LP i zaledwie 16% OSSP.

Ciekawą formę buntu, jaką jest **aktywność twórcza, taka jak pisanie wierszy, pamiętników, tekstów piosenek itp.**, ujawnia 60% ogółu badanych. Częściej z tej formy wyrażenia buntu korzystają uczniowie OSSP – 36%, w porównaniu do uczniów LP – 24%.



Wykres 1. Najczęstsze zachowania buntownicze ujawniane przez badanych w porównywanych grupach

Kolejne formy buntu ujawnianego przez młodzież to:

- manifestacyjne długie milczenie (obrażanie się) – 54%,
- manifestacja własnych przekonań poprzez ubiór, styl życia – 40%,
- przynależność do subkultur lub innych ugrupowań mających w swoich programach sprzeciw wobec świata – 30%.

Szczegółowa analiza powyższych danych pokazuje, iż nasilenie każdej z wymienionych form buntu jest wyższe w przypadku grupy LP niż OSSP. Wyjątek stanowi **aktywność twórcza jako forma ujawniania buntu**, która jest częstszym wyrazem buntu w przypadku uczniów OSSP. Młodzież ucząca się w trybie ogólnokształcącej szkoły sztuk pięknych, obcująca ze sztuką od trzynastego roku życia, a więc od początku okresu adolescencji, może świadomie wybierać aktywność twórczą jako narzędzie odreagowywania napięć. Wyjątek ten zdaje się potwierdzać zaobserwowaną



w szkole prawidłowość, że uczniowie z klas OSSP są bardziej wyciszeni i sprawiają mniej trudności wychowawczych niż ich rówieśnicy z klas LP.

Z punktu widzenia specjalisty/pedagoga zatrudnionego w zespole szkół plastycznych zawsze zwraca uwagę kwestia przyjmowania przez młodzież substancji psychoaktywnych. Łatwo zauważyć, że tego rodzaju zachowania jako demonstracja buntu lub jego odreagowanie określane są przez badanych jako występujące rzadko:

- **palenie papierosów jako wyraz buntu** – 22% ogółu uczniów;
 - jako częsta forma buntu zjawisko to występuje tylko u 6% badanych (8% w klasie LP i 4% w klasie OSSP);
 - jako rzadko występujący taki rodzaj buntu ujawniło 28% badanych w grupie LP i 4% badanych w klasie OSSP;
- **picie alkoholu jako przejaw buntu** ujawnia 18% badanych uczniów, przy czym jako częstą formę buntu ujawnił ją tylko jeden badany;
- **palenie marihuany oraz zażywanie narkotyków twardych** jest najrzadszą formą wyrażania buntu; dla obu grup przyjmowanie tych substancji jako forma buntu ma charakter incydentalny.

Tutaj warto nawiązać do badań buntu przeprowadzonych przez Annę Oleszkowicz (2006), które ujawniły, że używanie substancji psychoaktywnych przez młodzież jako przejaw buntu ma charakter sporadyczny, gdyż mechanizmy psychologiczne leżące u podstaw zażywania substancji psychoaktywnych przez młodzież są inne niż mechanizmy buntu lub też bardziej złożone.

Bunt tłumiony oraz czynniki powstrzymujące badanych uczniów przed ujawnianiem go

Zdecydowanie najczęściej wyrażanym przez badanych uczniów czynnikiem powstrzymującym przed wyrażaniem buntu jest **brak wiary w powodzenie i nadziei na zmianę pod wpływem okazanego buntu**. Tak myśli przeszło połowa badanych (54%), przy czym często takiego braku wiary w powodzenie doświadcza zaledwie 18% wszystkich badanych, a 36% doświadcza tego rzadko. Co ciekawe, uczniów z takim poczuciem w grupie LP jest dwukrotnie więcej niż w grupie OSSP.

Podobne proporcje pomiędzy dwiema grupami dają się zauważyć w przypadku **negatywnego nastawienia do własnego buntu i poczucia jego bezsensu**. Takiego stanu rzadko, ale jednak, doświadcza 48% uczniów LP oraz 28% OSSP. Warto tu zaznaczyć, że silnego poczucia bezsensu własnego buntu doświadcza jedynie 10% ogółu badanej młodzieży.

Zdecydowanie najsłabszym czynnikiem hamującym ujawnianie buntu jest wśród badanych **lęk przed karą i konsekwencjami**. Taki argument, i to rzadko, przed ujawnieniem buntu powstrzymuje zaledwie 26% wszystkich badanych. Także tutaj nasilenie tego uczucia jest przeszło dwukrotnie większe (36%) w klasie LP niż w klasie OSSP (16%).

Sądy i przekonania skłaniające badanych do buntowania się

Badana młodzież najwyżej ceni sobie poczucie niezależności rozumiane jako **prawo do bycia sobą i posiadania własnego zdania** – tak uważa 100% badanych z grupy

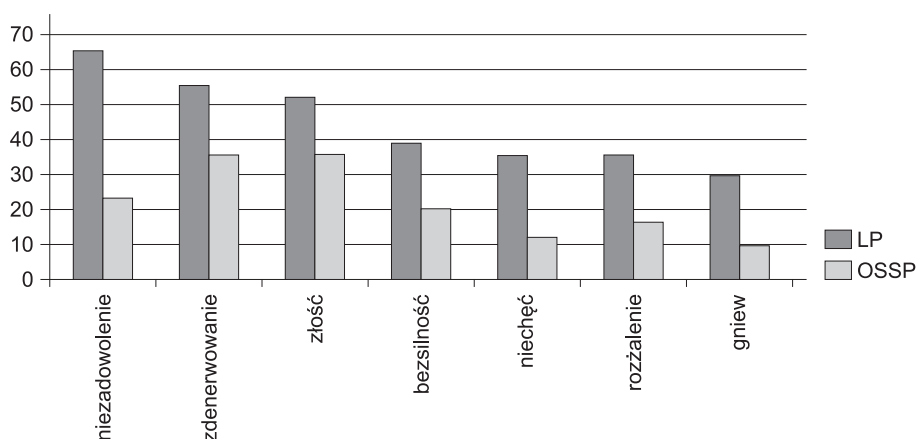


LP oraz 76% z grupy OSSP – razem 88% badanych. Równie istotne jest przekonanie o **prawie do bycia szczęśliwym** – tak uważa 80% badanych w grupie LP i 64% OSSP. **Obrona prawa do wolności i niezależności** jest czynnikiem skłaniającym do buntu dla 64% badanych – 48% w grupie OSSP oraz 40% LP. Czwartym czynnikiem najczęściej wywołującym bunt jest **poczucie bycia ograniczonym i brak zgody na to**. Tak uważa ponad połowa badanych, z czego 60% w grupie OSSP oraz 40% w grupie LP. **Potrzeba wyrażenia siebie i zmanifestowania, jakim się jest i co się myśli**, występuje u 52% badanych, przy czym ten pogląd także jest silniejszy w grupie OSSP – 56%, w stosunku do grupy LP – 48%. **Poczucie krzywdy i niesprawiedliwości** towarzyszy prawie połowie z badanych, przy czym jest ono silniej doświadczane w klasie OSSP – 40%, i nieco słabiej LP – 28%. Natomiast mniej istotne dla badanych sądy i przekonania mogące prowokować do buntu to **poczucie nacisku i manipulowania** (40%), **odrzućenie rzeczywistości jako złej i wymagającej zmiany** oraz **przekonanie o własnej racji** – po 28%. Tutaj różnice pomiędzy dwiema badanymi grupami nie są wyraźnie zarysowane.

Emocje doświadczane przez młodzież w związku z przeżywanym buntem

Najczęściej przeżywaną przez badaną młodzież emocją w odniesieniu do buntu jest **niezadowolenie**, którego doświadczają prawie połowa wszystkich badanych (48%). Kolejnym, równie częstym stanem emocjonalnym pojawiającym się wraz z buntem jest **zdenerwowanie**, które często odczuwa także prawie połowa wszystkich badanych (46%). **Złość** doświadczana jest w związku z buntem przez 42% badanych. **Bezsilność** jako formę buntu wyraża 30% ogółu. **Niechęć** oraz **wściekłość** charakteryzuje 28% badanych uczniów. **Rozżalenie** często doświadczają 26% badanych, a **gniewu** – 22% uczniów.

Na poniższym wykresie można zaobserwować charakterystyczne zróżnicowanie doświadczania poszczególnych rodzajów buntu między uczniami LP i OSSP.



Wykres 2. Emocje doświadczane przez badanych w związku z przeżywanym buntem



Pozostałe ujawniane przez badanych emocje pod względem częstości występowania to: **satysfakcja**, **poczucie mocy** oraz **nienawiść**. Z uwagi na fakt, iż w przypadku tych odczuć nie występują istotne różnice pomiędzy dwiema badanymi klasami, nie uwzględniono ich na wykresie.

W jakim stopniu buntują się siedemnastoletni uczniowie uzdolnieni plastycznie?

Buntu doświadczają wszyscy uczniowie Zespołu Szkół Plastycznych w Częstochowie biorący udział w badaniu. Badana grupa uczniów nie ujawniła występowania buntu silnego. Nasilenie buntu doświadczanego przez badanych uczniów plasuje się w przedziale od słabego do średniego. Nasilenie doświadczania buntu wśród ogółu badanych jest proporcjonalnie podzielone. Nieco ponad połowa badanych (54%) buntuje się w stopniu słabym, zaś 46% w stopniu średnim. To pokazuje, że badani uczniowie generalnie nie mają problemów z akceptacją otaczającej ich rzeczywistości i można potwierdzać założenie, że obcowanie ze sztuką oraz kształcenie artystyczne wpływają kojąco na procesy emocjonalne adolescentów.

Jak wśród badanych uczniów kształtują się proporcje pomiędzy buntem ujawnionym a tłumionym?

Wszyscy badani w zależności od siły buntu, okoliczności oraz towarzyszących mu emocji, ujawniają go bądź tłumią. Świadczą o tym wyniki zaprezentowane w tabeli 1. Analizując niniejszą tabelę, można zauważyć, że w przypadku badanej młodzieży im silniejszy bunt, tym silniejsze jego tłumienie.

Warto tu zastanowić się, jaki mechanizm decyduje o tłumieniu bądź ujawnianiu buntu przez ankietowanych. Badanie wykazało, że najsilniejszym czynnikiem hamującym bunt u ponad połowy uczniów jest brak wiary w sens buntu, a także negatywny stosunek do buntowania się w ogóle. Jest to ciekawe zjawisko, u podstaw którego może leżeć bardzo wiele czynników, jak sposób wychowania, temperament, osobowość, a także poczucie kontroli badanej młodzieży, czyli poziom zewnętrznego lub wewnętrznego ulokowania sprawstwa życiowych zdarzeń. Wyjaśnienie przyczyn takiej zależności wymagałoby jednak przeprowadzenia osobnych i bardziej szczegółowych testów.

Jakimi zachowaniami badani uczniowie wyrażają swój bunt?

Odpowiadając na to pytanie, należy brać pod uwagę przede wszystkim częstość występowania poszczególnych zachowań. Okazywanie buntu doświadczanego przez badanych uczniów przybiera bardzo zróżnicowane formy. Od demonstrowania negatywnych emocji, przez aktywność twórczą, ignorowanie poleceń i krnąbrność, aż do ujawnianych sporadycznie zachowań ryzykownych. Nie sposób jednak udzielić precyzyjnej odpowiedzi na to pytanie bez odniesienia do czwartego pytania badawczego.



Czy istnieją różnice w buncie siedemnastolatków rozpoczynających naukę w liceum plastycznym (I klasa liceum plastycznego) a buntem ich rówieśników, którzy kontynuują czwarty rok kształcenia artystycznego w zespole szkół plastycznych?

Wykorzystany w badaniu Kwestionariusz Buntu Młodzieńczego Anny Oleszkowicz posiada normy stenowe, pozwalające na oszacowanie nasilenia buntu w dziesięciostopniowej skali, gdzie wartości 1–3 oznaczają bunt słaby, 4–7 bunt średni, a 8–10 bunt silny.

Ogół badanych pod kątem nasilenia buntu ujawnianego i tłumionego mieści się w przedziale właściwym dla niskiego lub średniego nasilenia buntu. Jednak nasilenie obu rodzajów buntu wśród uczniów I klasy LP jest wyraźnie wyższe w porównaniu z uczniami klasy IV OSSP.

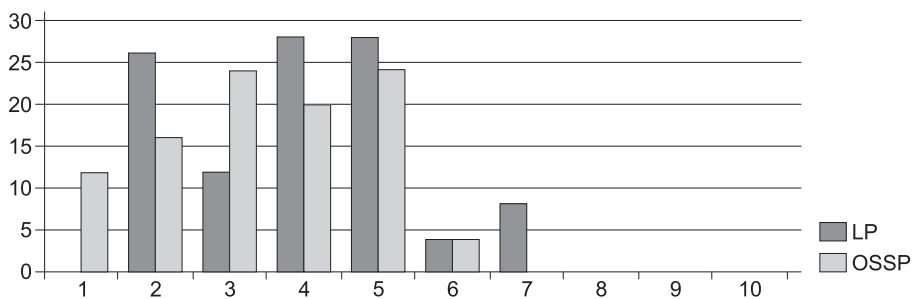
Tabela 1

Zestawienie badanych przedstawiające stopień nasilenia doświadczanego buntu w skali 1–10 (w odniesieniu do norm stenowych obowiązujących dla Kwestionariusza Buntu Młodzieńczego A. Oleszkowicz)

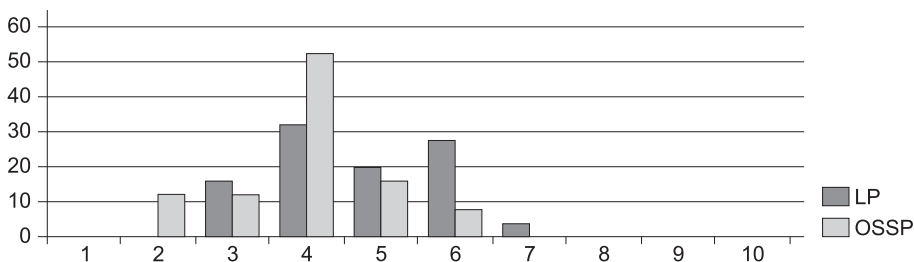
Steny (odpowiadające skali 1–10)		WOG – wyniki ogólne (surowe)		BZ – bunt zewewnętrzny (ujawiony)		BW – bunt wewnętrzny (ukryty)	
		OSSP	LP	OSSP	LP	OSSP	LP
1	Bunt słaby	16%	—	12%	—	—	—
2		32%	16%	16%	20%	12%	—
3		24%	20%	24%	12%	12%	16%
4	Bunt średni	28%	40%	20%	28%	52%	32%
5		—	24%	24%	28%	16%	20%
6		—	—	4%	4%	8%	28%
7		—	—	—	8%	—	4%
8	Bunt silny	—	—	—	—	—	—
9		—	—	—	—	—	—
10		—	—	—	—	—	—

Na poniższych wykresach znajduje się graficzne ujęcie wyników zawartych w tabeli 1, wskazujące na poziom występowania buntu ujawnianego i tłumionego w porównywanych grupach uczniów.

Pod względem doświadczania buntu w ogóle, bez różnicowania go na ujawniany i ukryty, większość uczniów IV klasy OSSP ujawnia bunt raczej słaby, natomiast bunt większości uczniów I klasy LP odpowiada średniemu poziomowi nasilenia. Zróżnicowanie to staje się wyraźniejsze, jeśli wziąć pod uwagę podział buntu na ujawniany i ukryty. Nasilenie obydwu rodzajów buntu jest zauważalnie wyższe u uczniów I LP.



Wykres 3. Nasilenie buntu ujawnionego, doświadczanego przez badanych uczniów grup LP i OSSP (wyniki w %), wyrażone na skali stenowej



Wykres 4. Nasilenie buntu tłumionego, doświadczanego przez badanych uczniów z grup LP i OSSP (wyniki w %), wyrażone na skali stenowej

Biorąc pod uwagę formy ujawniania buntu, daje się zauważyć bardzo wyraźne różnicowanie między uczniami z obu badanych grup. Najpowszechniejsza wśród ogółu badanych forma buntu – **demonstrowanie emocji negatywnych** – jest dwukrotnie częstszym zachowaniem uczniów LP niż OSSP. Wśród najczęstszych form okazywania buntu przez badaną młodzież znajdują się zachowania nieagresywne i konstruktywne; słuchanie muzyki, sport czy podejmowanie debat w poszukiwaniu argumentów w celu ukazania własnych racji są popularne wśród badanych uczniów w obydwu grupach. Inna powszechna, ale niezbyt często stosowana forma buntu, to zachowania opozycyjne. Tutaj częste ignorowanie poleceń czy robienie na złość jest mniej intensywne w grupie OSSP.

Interesująca z punktu widzenia szkoły artystycznej jest kwestia wpływu buntu na aktywność twórczą badanych uczniów. Podejmuje ją przeszło połowa badanych, przy czym jest ona częstsza wśród uczniów IV klasy OSSP. Potwierdza to prawidłowość, że kształcenie artystyczne wpływa hamująco na eskalację buntu młodzieżowego. Wyraźnie pokazuje też, że młodzież twórcza, dłużej obcująca ze sztuką, chętniej wybiera artystyczne formy wyrażania swojego sprzeciwu.

Aby bardziej podkreślić różnice między badanymi grupami, warto nawiązać do kwestii negatywnych emocji związanych z buntem, przeżywanych przez badanych uczniów. Z przeprowadzonej analizy wyników daje się zauważyć, że ich intensywność i częstość występowania jest w wielu przypadkach znacznie wyższa wśród uczniów I klasy LP niż IV klasy OSSP.



U podstaw zaobserwowanego znaczącego zróżnicowania przeżywania buntu między uczniami porównywanych klas znajduje się wiele czynników. Jednym z nich jest z pewnością charakter kształcenia artystycznego, który daje adolescentowi przestrzeń i narzędzia do konstruktywnego wyrażania siebie oraz dostrzega i akceptuje jego wyjątkową wrażliwość. Specyfika szkoły plastycznej daje poczucie bezpieczeństwa oraz warunki do samodzielnego poszukiwania siebie, a przez to zauważalnie zwiększa równowagę emocjonalną dorastającego człowieka, co odzwierciedlają przedstawione wyniki badań. Pozwalają one domniemywać istnienia korelacji ujemnej między czasem nauki w Zespole Szkół Plastycznych im. J. Malczewskiego w Częstochowie a nasileniem buntu młodzieńczego, którego stopień, jak i zakres przeżywania zauważalnie obniża się w czasie kontynuowania kształcenia artystycznego.

Z pewnością zaobserwowane wśród porównywanych grup badanej młodzieży różnice uwarunkowane są występowaniem wielu różnorodnych czynników i nie sposób wszystkich ich wychwycić i jednoznacznie zinterpretować. Badanie pozwoliło jednak na pomiar ilościowy i jakościowy buntu młodzieńczego siedemnastoletnich uczniów Zespołu Szkół Plastycznych im. J. Malczewskiego w Częstochowie oraz pośrednio wykazało istnienie wpływu kształcenia artystycznego na nasilenie oraz formy buntu doświadczanego przez kształconych w ten sposób adolescentów. Wyniki badania wskazują, że obcowanie z kulturą i sztuką w okresie dorastania, połączone z możliwością twórczego wyrażania siebie, pozytywnie wpływa na rozwój osobowościowy człowieka, zaś sama aktywność twórcza może być czynnikiem obniżającym adolescentyczne napięcia i zmniejszającym nasilenie buntu młodzieńczego.

Przedstawione wyniki mogą okazać się pomocne dla lepszego poznania i zrozumienia procesów dorastania młodzieży uzdolnionej i znalezienia praktycznego zastosowania w realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach artystycznych.

Bibliografia

- Czykwin E. (1995), *Samoświadomość*. Białystok: Trans Humana.
- Hurlock E.B. (1965), *Rozwój młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kamińska I. (2013), *Charakterystyka okresu dorastania*. www.eduforum.pl, 15 kwietnia 2013.
- Nęcka E. (2011), *Psychologia Twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny – jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strzałecki A. (2005), *Sprawność osobowości: tożsamość, stabilność i integracja osobowości młodzieży uzdolnionej*; w: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Tom 2, Kraków: Impuls.
- Szuman S. (1962), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Obuchowska I. (1983), *Okres dorastania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Oleszkowicz A. (2006), *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Oleszkowicz A. (1999), *Miejsce i rola buntu młodzieńczego w kształtowaniu się tożsamości osobistej i społecznej*; w: T. Rzepa (red.), *W poszukiwaniu tożsamości*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Żebrowska M. (1982), *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



Joanna Spendel

Eksperyment zmian w systemie kształcenia w szkole baletowej – informacje wstępne

ZPP CEA 2/2014

Niniejszy artykuł stanowi formę sprawozdania z realizacji eksperymentu pedagogicznego w zakresie cyklu kształcenia w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Ludomira Różyckiego w Bytomiu, prowadzonego w okresie od 1 września 2012 roku do 31 sierpnia 2015 roku.

Podstawa prawna

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 31 sierpnia 2012 roku w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne.

Autorzy eksperymentu

Mgr Elżbieta Mendakiewicz – dyrektor szkoły
wraz z zespołem nauczycieli:

- mgr Lucyna Popławska – wicedyrektor do spraw artystycznych,
- mgr Małgorzata Pokryszko – kierownik sekcji muzycznej,
- mgr Aleksandra Piotrowska – nauczyciel tańca klasycznego,
- mgr Anna Urbacz – nauczyciel tańca klasycznego i ludowego,
- mgr Mirella Warzecha – nauczyciel rytmiki,
- mgr Jolanta Bury – nauczyciel, pedagoga wczesnoszkolna.

Opieka nad przebiegiem eksperymentu

1. Zakład Tańca na Wydziale Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej, Muzyki Kościelnej, Rytmiki i Tańca na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie.
2. Zakład Tańca Katedry Sportów Indywidualnych Akademii Wychowania Fizycznego im. J. Kukuczki w Katowicach.

OPRACOWANIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE / TANIEC



Opis eksperymentu

Zakres organizacyjny eksperymentu pedagogicznego

Eksperyment dotyczy:

- obniżenia wieku naborowego kandydatów do ogólnokształcącej szkoły baletowej z 10 do 6–7 lat;
- objęcia przyjętych uczniów edukacją wczesnoszkolną z programem autorskim w zakresie kształcenia artystycznego w celu zwiększenia liczby przyjęć i podwyższenia jakości rekrutacji do ogólnokształcącej szkoły baletowej, a przyszłościowo odciążenia dotychczasowych planów ramowych kształcenia artystycznego.

Założeniem eksperymentu jest budowanie świadomości artystycznej dziecka i jego rodziców już u wejścia w systemową edukację, jak również poszukiwanie rozwiązań służących podnoszeniu jakości nauczania baletowego i ogólnokształcącego.

Eksperyment pedagogiczny kierowany jest do dzieci 6- i 7-letnich, zarówno tych, które miały szansę kontaktu z tańcem dzięki bardzo bogatej ofercie zajęć tanecznych w różnego typu szkołach tańca, przedszkolach, ogniskach, zespołach, jak i do tych dzieci, które jeszcze nie tańczyły, ale mają predyspozycje ruchowe i muzyczne.

Zakres merytoryczny eksperymentu pedagogicznego

Edukacja taneczna wpływa korzystnie na rozwój psychofizyczny dziecka, na jego wrażliwość artystyczną, kształtuje pożądane cechy osobowości, wypracowuje koordynację ruchową, zwiększa stopień koncentracji uwagi i zdyscyplinowanie.

Nabór do szkoły baletowej na ten początkowy cykl kształcenia odbywa się na podstawie badania przydatności. Podczas rekrutacji są sprawdzane przede wszystkim zewnętrzne warunki sceniczne dziecka – proporcje ciała, rotacja w stawach biodrowych, budowa stopy pod względem plastyczności, giętkość kręgosłupa, skoczność oraz muzykalność.

Nauczanie przedmiotu propedeutyki tańca klasycznego przygotowuje ciało, poprzez pogłębienie naturalnych walorów fizycznych, do bardziej efektywnego przyswajania materiału nauczania w latach następnych. W skład zajęć wchodzić ćwiczenia z zakresu techniki *barre au sol*, pilates, elementy akrobatyki, ćwiczenia rozciągające oraz wybrane ćwiczenia z zakresu nauczania tańca klasycznego.

Zajęcia z zakresu tańca ludowego przyczyniają się do zwiększenia umiejętności funkcjonowania, pracy w grupie (taniec w parze i w grupie), rozwijają orientację przestrzenną, wzmacniają mięśnie, a także wpływają pozytywnie na koordynację ruchową oraz równowagę.

Edukacja artystyczna poza przygotowaniem dziecka pod względem fizycznym ma przede wszystkim zmotywować ucznia do zainteresowania się tańcem – w rozumieniu dziedziny sztuki, rozbudzić wyobraźnię ruchową oraz wrażliwość na piękną. Zajęcia odbywają się w przyjaznej atmosferze, którą nauczyciel wprowadza dzięki urozmaiceniu ich elementami zabawy, improwizacji ruchowej oraz pokazami audiowizualnymi.

Zajęcia z rytmiki i umuzykalnienia uzupełniają wykształcenie młodego tancerza, wyrabiają szybką reakcję na muzykę, uwalniają oraz budują świadomość muzyczną.



Dzieci rozpoczynające naukę tańca w wieku 6–7 lat mają zdecydowanie większe szanse na osiągnięcie tak wysokiego poziomu giętkości, ruchomości stawów, rozwarości, wytrzymałości i siły mięśniowej, aby w przyszłości sprostać potrzebom rynku pracy dla tancerzy – w związku z ciągłym wzrostem wymagań w stosunku do artystów baletu.

Cele eksperymentu

1. Dotarcie z ofertą kształcenia ogólnokształcącej szkoły baletowej do rodziców dzieci, które rozpoczynają edukację wczesnoszkolną i są otwarci na propozycję kształcenia dziecka w instytucji dającej pełne, dobre wykształcenie, które realizowane jest w małych zespołach klasowych, prowadzonych przez wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną, przy zapewnieniu bardzo dobrych warunków bazowych.
2. Stworzenie szansy kontynuowania zainteresowań i pasji tanecznych rozbudzonych na zajęciach przedszkolnych oraz w ogniskach baletowych.
3. Poprawienie jakości i ilości wyników rekrutacyjnych, szczególnie w zakresie naboru chłopców do ogólnokształcącej szkoły baletowej.
4. Przygotowanie dziecka pod względem fizycznym oraz psychicznym do kontynuowania nauki w szkole baletowej w zakresie tańca.

Informacje na temat sposobu realizacji eksperymentu

Eksperyment przebiegać będzie w dwóch etapach:

1. Nabór do szkoły:
 - spotkanie nauczycieli szkoły z rodzicami w celu zaprezentowania oferty kształcenia w ogólnokształcącej szkole baletowej,
 - zaproszenie zainteresowanych rodziców i dzieci na badanie przydatności do szkoły baletowej,
 - komisyjne wytypowanie dziecka do nauki w klasie pierwszej wczesnoszkolnego nauczania baletowego.
2. Prowadzenie nauczania wczesnoszkolnego w szkole baletowej w okresie trzyletnim:
 - realizacja programu autorskiego,
 - obserwacja ucznia i jego postępów w poszczególnych latach kształcenia.

Przygotowanie szkoły pod względem kadrowym

Wszyscy nauczyciele mają doświadczenie w pracy w ogólnokształcącej szkole baletowej. Poza niezbędnymi kwalifikacjami posiadają świadomość edukacji artystycznej, a także pracy z małymi dziećmi. Ponadto w szkole pracuje wykwalifikowany pedagog – ½ etatu, i psycholog – ½ etatu. W świetlicy szkolnej także zatrudniona jest wykwalifikowana kadra pedagogiczna – 3 nauczycieli. Oprócz tego szkoła prowadzi internat, w którym zatrudnia 7 osób kadry opiekuńczo-wychowawczej.



Baza szkoły

1. Klasa eksperymentalna jest przystosowana do potrzeb dzieci objętych edukacją wczesnoszkolną. Sala lekcyjna jest podzielona na dwie części:
 - edukacyjną (wyposażoną w tablicę, tablicę multimedialną, stoliki, komputer z dostępem do Internetu, minibibliotekę oraz gry i zabawki edukacyjne);
 - rekreacyjną.Każdy uczeń ma udostępnioną szafkę na podręczniki i przybory szkolne.
2. Uczniowie w celu realizacji treści programowych, a także interesującego spędzania czasu mają możliwość korzystania z:
 - pracowni komputerowej (20 stanowisk uczniowskich);
 - nowoczesnej pracowni językowej (20 stanowisk) – wyposażonej w tablicę multimedialną;
 - pracowni audiowizualnej – wyposażonej w tablicę multimedialną;
 - pokoju akompaniatorów wyposażonego w pianino klasyczne i elektroniczne oraz inne instrumenty;
 - sali baletowej w celu odbywania zajęć artystycznych;
 - gabinetu rehabilitacyjnego z siłownią;
 - świetlicy szkolnej czynnej w godzinach 7:00–18:00, gdzie jest pokój do nauki własnej, biblioteka tradycyjna oraz ze stanowiskami komputerowymi;
 - gabinetu psychologa i pedagoga;
 - bufetu, w którym zapewnia się gorące posiłki;
 - internatu szkoły z fachową opieką.

Ewaluacja

Planujemy przeprowadzenie ewaluacji podejmowanych działań eksperymentalnych.

1. W każdym roku szkolnym przewidujemy:
 - przeprowadzenie badania wyników nauczania w zakresie przedmiotów ogólnokształcących i artystycznych – obserwacja EWD (edukacyjnej wartości dodanej);
 - przeprowadzenie ankiety wśród rodziców w celu pozyskania informacji na temat edukacji dziecka w szkole.
2. Zamierzamy przeprowadzić badania przydatności do zawodu po zakończeniu eksperymentu i zestawzić je z wynikami badań przydatności uczniów przyjmowanych do szkoły w dotychczasowym trybie.
3. Będzie dokonana ocena jednostki naukowej.

Opis zrealizowanych działań

W roku szkolnym 2012/2013 za zgodą Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego na podstawie §10 *Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 5 maja 2011 roku w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne* (Dz. U. z 2011 r. nr 104, poz. 608) przystąpiliśmy do prowadzenia eksperymentu polegającego na wydłużeniu

cyklu kształcenia o edukację wczesnoszkolną w zakresie kształcenia ogólnego oraz zajęć artystycznych (czas trwania eksperymentu od 1 września 2012 do 31 sierpnia 2015 roku). Z dużym zainteresowaniem rodziców dzieci 6- i 7-letnich spotkała się rekrutacja do klasy wczesnoszkolnej. Zdecydowaliśmy się na przyjęcie 18 dzieci, w tym 2 chłopców.

Dzieci, które podjęły u nas naukę, z dużym zaangażowaniem uczestniczą w proponowanych zajęciach, zarówno w zakresie ogólnokształcącym, jak i artystycznym. Stopniowo, pod kierunkiem nauczycieli, wypracowują dyscyplinę uczniowską i postawę tancerza. Lubią swoich nauczycieli i szkołę. Obserwujemy równomierny rozwój w zakresie przedmiotów artystycznych, nie tylko tanecznych, które są podstawą funkcjonowania dziecka w naszej szkole, ale również na zajęciach z plastyki i zajęciach gry na fortepianie.

Na początku nauki w naszej szkole przeprowadziliśmy, za zgodą rodziców dzieci, we współpracy z Zakładem Tańca Katedry Sportów Indywidualnych Akademii Wychowania Fizycznego im. J. Kukuczki w Katowicach, badanie z zakresu rozwoju somatycznego i sprawności ruchowej 6- i 7-letnich uczniów Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Bytomiu, w celu śledzenia przebiegu procesów rozwojowych w tej grupie dzieci.

Współpraca z rodzicami dzieci klasy wczesnoszkolnej układa się bardzo dobrze. Towarzyszą dzieciom we wszystkich wydarzeniach szkolnych, wykazując się świadomością specyfiki szkoły, i budują jej pozytywny wizerunek. Rada Pedagogiczna szkoły oraz rodzice są zgodni co do tego, że klasa wczesnoszkolna jest bardzo dobrym pomysłem rozszerzającym ofertę kulturalno-edukacyjną kierowaną do 6- i 7-latków.







**Małgorzata Nieznańska
Alicja Poźniak
Magdalena Szalina**

Kiedy internat staje się domem...

Ostatni dzień sierpnia. Godzina 16.45. Internat Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Gdańsku otwiera swoje drzwi po wakacjach. Już za chwilę w piętnastu pokojach rozpakuje swe walizki niemal pięćdziesiątka wychowanków. Do internackiej rodziny dołączą pierwszoklasiści. I tym razem najstarsi uczniowie będą musieli stanąć na wysokości zadania i pomóc „maluchom” odnaleźć się w internackiej codzienności. Tak już jest, gdy pod jednym dachem mieszkają uczniowie w przedziale wiekowym między 10 a 18 rokiem życia.

Z pokoju wychowawców słychać pełne emocji głosy. Nowy rok to nowe wyzwania. Jaki będzie ten? Jakie przyniesie zmiany? Co nowego słychać u wychowanków? Jak przeprowadzkę do internatu zniosą pierwszoklasiści? Kogo tym razem z tęsknoty za mamą leczyć będzie „czarodziejska herbata” wypijana w pokoju dyżurującego wychowawcy? Na zegarze wybija 17.00. W korytarzu słychać stukot kółek ciągniętej walizki i stanowcze kroki. Pedagodzy wiedzą już, że przyjechał Łukasz.

Historia czternastoletniego Łukasza ma początek jeszcze w czerwcu, na końcowej radzie pedagogicznej, gdzie zostaje odczytane podanie napisane przez chłopca. Uczeń zwraca się z prośbą do dyrekcji i nauczycieli o możliwość powtórzenia klasy. Na koniec roku szkolnego otrzymał cztery oceny niedostateczne. Bardzo zależy mu jednak na rozwijaniu pasji, jaką jest taniec. Pada propozycja, by chłopiec został zakwaterowany w internacie, mimo że mieszka w okolicy szkoły. Dyrektor, pedagog szkolny oraz rada internacka wspólnie podejmują decyzję: od września Łukasz zamieszka w internacie. Dostanie szansę na poprawę ocen, szansę na rozwinięcie skrzydeł.

Dom Łukasza i jego biologiczna rodzina nie dają chłopcu nadziei na lepsze jutro, a zwłaszcza na ukończenie szkoły baletowej. Rodzina ma niski status materialny spowodowany brakiem stałego dochodu pozwalającego na godne życie. Grozi im eksmisja. Rodzice są niezaradni życiowo, przez co w domu „brakuje na wszystko”.

Ojciec nadużywa alkoholu. Wobec Łukasza jest zimny, opryskliwy. Wyśmiewa jego pasję do tańca. Nie wierzy w drzemiący w chłopcu talent. Wraz ze starszym synem drwi z Łukasza. Zakłada, że po ukończeniu szkoły Łukasz zasili grono bezrobotnych. Wciąż powtarza z wyrzutem, że chłopak marnuje jego pieniądze na zbędne akcesoria – baletki, podkoszulki, trykoty.



Matka Łukasza choruje na nowotwór. Choroba nie pozwala jej na podjęcie jakiegokolwiek pracy. Liczne problemy sprawiają, że zaniedbuje dzieci. Łukasz całe dni spędza na podwórku. Chce się odciąć, choć na chwilę zapomnieć o domu. Snuje się więc z kolegami po ulicach, zaniedbując szkolne obowiązki. W domu nie ma warunków do nauki. Brakuje mu także ubrań i kosmetyków pozwalających na utrzymanie higieny osobistej. Z codziennym, ciepłym posiłkiem też bywa różnie...

Łukasz nie może liczyć na swoją rodzinę. Wszystko to przekłada się na zachowanie chłopca w klasie, niską samoocenę, konflikty z kolegami i koleżankami oraz stopnie z przedmiotów ogólnokształcących. Jedynie w tańcu znajduje pozytywną energię. Zatraca się. Przy drażku mimo wysiłku zaciska zęby. Oceny z przedmiotów zawodowych ma dobre i bardzo dobre. Wszyscy wiedzą, że drzemie w nim talent i chęć rozwijania swoich umiejętności.

Łukasz zostaje zakwaterowany w internacie w pokoju z chłopcami ze swojej klasy. Początki są trudne. Nie umie odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Przeszkadzają mu: uregulowany rytm dnia, kontrola podręczników i zeszytów oraz zasady przygotowywania się do lekcji – nauka w sali pod okiem wychowawców. Rodzą się także konflikty ze współlokatorami. Łukasz nie wie, jak ma się zachować w różnych sytuacjach, nie wierzy w siebie i wciąż powtarza, że nic mu się nie udaje.

Zaczynamy od podstaw. Rozmawiamy z Łukaszem o kulturalnym, właściwym uczniowi zachowaniu wobec wychowawców, nauczycieli i kolegów. Codziennie pomagamy w odrabianiu prac domowych oraz nadrabianiu braków w nauce. Poprzez zajęcia socjoterapeutyczne budujemy jego poczucie własnej wartości. Wiele godzin spędzamy na rozmowach o jego rodzinie, zachowaniu w danym dniu i poszukiwaniu właściwego wyjścia z trudnych sytuacji.

Po dwóch miesiącach zaczynają docierać do wychowawców pozytywne sygnały dotyczące Łukasza. Chłopak poprawia oceny z przedmiotów ogólnokształcących. Na lekcjach jest bardziej skupiony i stara się być aktywny. Nauczyciel tańca klasycznego proponuje mu udział w indywidualnych repertuarach przygotowujących do konkursu, w którym w późniejszym czasie zdobywa wyróżnienie.

Wyjątkowo ważne w pracy z Łukaszem było dostrzeżenie i wyłapywanie „złych” momentów, kryzysów, które początkowo pojawiały się dość często. Wówczas istotne było to, by obdarzyć go jak największym wsparciem, nadzieją i pomocą w rozwiązaniu konkretnego problemu. Zawsze wiedział, że może na nas liczyć. Zarówno wtedy, gdy odnosił sukcesy, jak i wtedy, gdy ugiął się pod ciężarem porażki. Często w piątkowy wieczór mówił, że nie chce jechać do domu. Najchętniej cały tydzień spędziłby w internacie.

Wychowankowie szybko zaakceptowali Łukasza i przyjęli go do internackiej rodziny. Chłopak zyskał nowych przyjaciół, z którymi spędzał wolne chwile. Wspólnie z kolegami z pokoju odrabiał lekcje, oglądał filmy, grał w gry komputerowe.

Obecnie Łukasz osiąga zadowalające wyniki w nauce i jest dobrym wychowankiem internatu. Aktywnie rozwija się jako tancerz. Zdobycie coraz lepsze noty od nauczycieli zawodu. Reprezentuje szkołę w konkursach baletowych i prezentuje się w szkolnych koncertach. Nadal wspieramy jego rozwój i czujemy, by nie upadł gdzieś w trudnej drodze do zdobycia baletowego świata. Gdy zdarzy mu się potknąć, wie, że w internacie ma swój drugi dom... Może taki, jaki być powinien...?



Ten rok szkolny niesie za sobą perspektywę wielu zmian także dla Michała, który od początku edukacji w szkole baletowej wyróżniał się wysoką kulturą osobistą, delikatnością i wrażliwością. Ze względu na rozwód rodziców chłopiec mieszkał trochę u mamy, trochę u taty, i jak sam twierdził: „nigdy u siebie”. Był dobrym, ambitnym i inteligentnym uczniem, przewyższającym dojrzałością swych rówieśników.

Gdy jedenastoletni Michał rozpoczął naukę w drugiej klasie OSB, jego mama zwróciła się do dyrekcji z prośbą o umieszczenie syna w internacie. Jej podanie wywołało wśród grona pedagogicznego duże zaskoczenie, ponieważ chłopiec mieszkał w Gdańsku. Według relacji matki ojciec Michała wyjechał do pracy w Niemczech i nie mógł zajmować się synem. Ona sama była zaś zatrudniona w kilku miejscach i nie była w stanie dowozić syna do szkoły i go z niej zabierać. W wypadku odmowy przyjęcia Michała do internatu byłaby zmuszona do przeniesienia chłopca do rejonowej szkoły położonej blisko domu. Umieszczenie go w internacie postrzegaliśmy wówczas jako jedyną szansę na zatrzymanie chłopca w szkole.

Michał lubił taniec. Dobrze czuł się w swojej klasie i osiągał bardzo dobre wyniki w nauce. Dyrektor po zapoznaniu się z jego sytuacją postanowił przyjąć go do internatu. Wychowawcy obawiali się jednak, że wrażliwemu jednakowi trudno będzie odnaleźć się w nowej sytuacji. Tymczasem od pierwszego dnia Michał nie przejawiał symptomów tęsknoty za rodzicami. Ciepła i wsparcia szukał u starszych wychowanków i pedagogów.

Po pewnym czasie, podczas jednej z wieczornych rozmów, Michał wyjawiał wychowawcom prawdę o swojej sytuacji rodzinnej. Ojciec, dotąd bardzo bliski chłopcu, od kilku lat był nałogowym hazardzistą. Mamie Michał zarzucał brak ciepła, cierpliwości, czasu i zainteresowania. Chłopiec niechętnie wracał na weekendy do domu. Twierdził, że nie może doczekać się niedzielnego powrotu do internatu. Wspieraliśmy go psychicznie każdego dnia. Do pomocy włączyliśmy szkolnego psychologa. Robiliśmy wszystko, co w naszej mocy, by pomóc mu w przetrwaniu tego trudnego okresu.

Po kilku miesiącach w opiekę nad Michałem ponownie włączył się ojciec, ponieważ matka wyjechała do pracy do Wrocławia. Sytuacja pozornie się ustabilizowała, aż do dnia, kiedy ojciec nie odebrał Michała z internatu na weekend. Mężczyzna nie odbierał telefonów, matka była we Wrocławiu, a nikt z dalszej rodziny nie mógł i nie chciał zabrać Michała do siebie. Miałyśmy pełną świadomość, że w przypadku nieodebrania Michała z internatu przez członków rodziny powinniśmy powiadomić policję i umieścić go w pogotowiu opiekuńczym. Znając dobrze konstrukcję psychiczną chłopca, nie wyobrażałyśmy sobie jednak takiego rozwiązania.

Kilkugodzinną opiekę nad Michałem zadeklarowali w końcu dziadkowie. Tej samej nocy z Wrocławia wróciła jego matka. Niestety, był to dopiero początek dramatu. Po powrocie do internatu stan psychiczny Michała z dnia na dzień się pogarszał. Matka wróciła do Wrocławia, ojciec nie odbierał telefonów. Nikt nie interesował się tym, co dzieje się z chłopcem. Kolejne weekendy miał spędzać u schorowanych dziadków, dla których opieka nad wnukiem była „złem koniecznym”.

Sytuacja przerosła chłopca. Mimo okazywanego mu ciepła i troski ze strony wychowawców czuł, że nikomu z rodziny na nim nie zależy. Pani psycholog, z którą regularnie się spotykał, pewnego dnia opowiedział o swoich myślach samobójczych,



które utrudniały mu normalne życie. Stan psychiczny chłopca był na tyle niepokojący, że wspólnie z dyrektorem szkoły podjęliśmy decyzję o konieczności umieszczenia Michała w szpitalu na oddziale psychiatrycznym. O decyzji poinformowaliśmy jego matkę.

Porozmawialiśmy o tym z Michałem, który świadomy swoich problemów, wyraził zgodę na pobyt w szpitalu. Pojechaliśmy tam razem. Gdy lekarz zdecydował o konieczności hospitalizowania dziecka, odwiedzałyśmy go codziennie, dzwoniłyśmy do niego, byłyśmy w stałym kontakcie z matką Michała, która wróciła na stałe do Trójmiasta i próbowała odbudować kontakt z synem.

W domu partnera matki, w którym Michał zamieszkał po wyjściu ze szpitala, chłopiec nie czuł się jednak bezpiecznie. Wakacje były dla niego trudne, ponieważ matka oraz jej partner prowadzili bardzo „rozrywkowe” życie, w którym dla Michała brakowało miejsca. Wychowawcy pozostawali z chłopcem w stałym kontakcie telefonicznym, a o najbardziej niepokojących faktach informowali psychiatrę prowadzącego leczenie Michała. Chłopiec przez cały czas marzył, by znów znaleźć się w internacie.

Na mocy zaświadczenia psychiatry stwierdzającego, że internat jest jedynym miejscem, w którym chłopiec czuje się bezpiecznie i ma szansę na prawidłowy rozwój i zaspokojenie potrzeb, Michał wrócił do nas. Urzędowe pisma kierowane do sądu rodzinnego przez wychowawcę internatu, a jednocześnie pedagoga szkolnego poskutkowały kilkoma rozprawami, a finalnie ograniczeniem matce praw rodzicielskich. Sytuacja ta zmobilizowała kobietę do większego zaangażowania się w opiekę nad synem. Po pewnym czasie z chłopcem skontaktował się także ojciec, o którego życie i bezpieczeństwo Michał bardzo się obawiał. Wreszcie sytuacja się ustabilizowała. Chłopiec zdecydowanie lepiej funkcjonował, dobrze radził sobie zarówno z przedmiotami ogólnokształcącymi, jak i zawodowymi. Niekiedy, pod wpływem zażywanych leków, miewał dni, gdy trudniej było mu skupić się na nauce. Wszyscy dawali mu jednak czas, by wrócił do formy.

Możemy powiedzieć, że dziś, po kilku latach od tak dramatycznych przeżyć, Michał jest w bardzo dobrej kondycji psychicznej. Mimo dużo lepszych relacji z rodzicami jego prawdziwym domem nadal jest internat, w którym chce pozostać do ukończenia szkoły. Mamy poczucie, że wielokrotnie Michał przekonał się, że zawsze może na nas liczyć i nigdy nie zostawimy go bez wsparcia i pomocy.

Początek roku szkolnego dla Łukasza i Michała to czas powrotu do ich drugiego domu, w którym czują się bezpiecznie. Z końcem sierpnia do internackiej rodziny dołącza w tym roku dziewięć pierwszoklasistek. Wśród nich jest Marysia.

Pierwszego dnia pobytu w internacie jest zagubiona. Uważnie obserwuje nowe koleżanki. Dziewczynki rozpakowują walizki. Każdej z nich asystuje mama, dumna z przyjęcia córki do szkoły baletowej. Marysia została sama. Jej mama spieszyła się na ważną konferencję. „Czas to pieniądź” – mówi często córce. Marysia nie kłóci się z nowymi koleżankami o miejsce na „piętrowym” łóżku i liczbę półek w szafie. Spokojnie wyjmuje i układa w wolnym miejscu swoje rzeczy. Gdy nie może sobie z czymś poradzić, prosi o pomoc wychowawczynię. W jej oku kręci się łaza.

Po kilku dniach dziewczynka czuje się lepiej. Odnalazła się w gronie koleżanek i razem z nimi chętnie uczestniczy w zajęciach integracyjnych organizowanych



popołudniami. Wychowawczyniom lubi opowiadać o sobie. Wyraźnie zabiega o ich uwagę. Jest czuła na pochwały. Wieczorami często boli ją brzuch. W ten sposób reguluje na stres. Miętowa herbata wypita w towarzystwie dyżurującego wychowawcy pozwala jej jednak zasnąć. Nie dzwoni wówczas do rodziców. Nie chce ich martwić, bo mają dużo pracy. Rodzice prowadzą własną firmę i Marysia nie chce zajmować ich czasu swoimi problemami.

Na łóżku dziewczynki można znaleźć mnóstwo pluszaków oraz... bałagan. Szafki również „proszą” o posprzątanie. Wychowawcy szybko zauważają, że Marysia nie ma nawyku dbania o porządek. W domu nie musiała sprzątać. Podobnie sytuacja ma się z odrabianiem lekcji. Dziewczynka szybko się zniechęca. Lekcje odrabia w niedbały sposób. Natomiast bardzo dobrze radzi sobie z przedmiotami zawodowymi. Potrafi zrobić szpagat i nie płacze, gdy pani „dociska żabkę”. Marzy o tym, by zostać tancerką, jak jej ciocia, która występuje w telewizji.

W piątkowe popołudnie, wraz z końcem lekcji w szkole, rodzice zjawiają się w internacie, by odebrać swoje pociechy. Pierwszoklasistki jako pierwsze opuszczają internat. Wszystkie, poza Marysią. Dziewczynka cierpliwie czeka na tatę, któremu najpierw „coś wypadło”, a później „utknął w korkach”. Tata dziewczynki zjawia się tuż przed zamknięciem internatu. Przystojny, zadbany mężczyzna, tłumaczy wychowawczyni, że trudne czasy, praca, korki. Uprzejmie przeprasza. Niestety sytuacja powtarza się w kolejnym tygodniu. W następnym także. Gdy tata się spóźnia, Marysia jest zdenerwowana. Boi się, że nikt się po nią nie zjawi. Niecierpliwie wygląda przez okno, czy na parking nie wjechało auto taty.

Pewnego popołudnia Marysia wraca po lekcjach do internatu z wielkim uśmiechem na twarzy. Dziś przyjadą odwiedzić ją rodzice. Nareszcie będzie miała okazję przytulić się do mamy i taty. Jej koleżanki z pokoju często są odwiedzane przez rodziców. Zosię mama odwiedza w każdą środę, do Natalki dwa razy w tygodniu przychodzi dziadek. Dziś nareszcie przyszła kolej na nią. O umówionej godzinie rodzice jednak się nie zjawiają. Dziewczynka jest zaniepokojona. Płacze i przychodzi przytulić się do wychowawczyni. W końcu pojawiają się rodzice. Niestety, mają tylko dziesięć minut, ponieważ spieszą się do teatru. W ostatniej chwili udało im się zdobyć bilety. Dla Marysi na pocieszenie mają nowego pluszaka. Dziewczynka miała nadzieję, że tym razem przytulą ją rodzice...

Z czasem zauważyłyśmy, że Marysia to typowe dziecko obecnych czasów. Teoretycznie ma wszystko. Drogie ubrania, zabawki i modne wśród dzieci gadzety. Ferie spędza na ekskluzywnych wycieczkach. Dobrze sytuowani rodzice są w stanie zapewnić jej wszystko poza czasem i uwagą, której mała dziewczynka tak bardzo potrzebuje. Stąd u dziewczynki braki w nauce i trudności w opanowaniu podstawowych czynności, takich jak np. dbanie o porządek. Takich dzieci jest teraz coraz więcej. Przybywa ich z każdym rokiem. Zagubione, pozbawione uwagi rodziców, szukają w internacie tego, czego nie mają w domu.

Wychowawcy dokładają więc wszelkich starań, by w internacie dziewczynka czuła się ważna, potrzebna i doceniona. Angażują ją w różnego rodzaju prace, proszą o wzięcie dodatkowego dyżuru czy pomoc koleżance. Marysia chętnie nawiązuje współpracę. Podczas wykonywania codziennych czynności mówi o swoich problemach. Pewnego wieczoru otwarcie wyznaje, że boli ją to, że rodzice mają dla niej



tak mało czasu. Gdy proponujemy, by zadzwoniła do domu, mówi, że tata zapomniał doładować jej telefon. Pozwalamy jej skorzystać z naszego telefonu. Niestety, czasem trudno „złapać” rodziców.

Gdy mija pierwszy dla Marysi rok szkolny, widać przemianę, jaka w niej zaszła. Jej łóżko jest równo zaścielone, pluszaki poukładane, w szafkach ubrania leżą ułożone w zgrabne stosiki. Dziewczynka opowiada wychowawcom o swoich wakacyjnych planach. W lipcu wyjeżdża na obóz taneczny, sierpień spędzi u dziadków. Może rodzicom uda się do niej dołączyć na kilka dni, jeśli nie zatrzyma ich praca... Ostatniego dnia czerwca Marysia pakuje swoje rzeczy. Rozgląda się po pokoju. Żegna się z koleżankami i wychowawcami. „Będę tęsknić” – mówi. Czeka na rodziców. Może tym razem przyjadą punktualnie?

Historie Łukasza, Michała i Marysi to tylko część naszej internackiej rzeczywistości. Każdy z wychowanków wkracza w jej przestrzeń z własnym bagażem doświadczeń. Niekiedy są one trudne. Jako wychowawcy musimy stawić im czoła, by pomóc dzieciom. Często jest to praca niemal od podstaw. Uczymy dzieci życia w świecie, który do tej pory był im zupełnie nieznanym. Wprowadzamy zasady i reguły, których nie ma w ich domach. Uczymy odpowiedniego zachowania przy stole, właściwego sposobu zwracania się do starszych, dbania o ład i porządek w pokoju, ale także w stołówce czy łazience. Pokazujemy, w jaki sposób gospodarować czasem, by pogodzić obowiązki i pasję z chwilami odpoczynku. Musimy zachowywać ostrożność, ponieważ często zdarza nam się poruszać delikatne tematy, jak choćby te związane z higieną osobistą, która bywa zaniedbywana. Staramy się być subtelni, by nie urazić, a pomóc. Chcemy, by dzięki nam poczuli się w internacie lepiej. Weszli w tę społeczność i byli jej pełnoprawnymi członkami. Uwierzyli, że są wartościowymi i ważnymi dla nas osobami. Nie próbujemy zastąpić im rodziców, a jedynie zbudować dom, którego wcześniej nie mieli. Wzmocnić ich wiarę we własne możliwości, by w dorosłym życiu mieli okazję rozwinąć skrzydła.

Z drugiej strony napotykać dzieci, które na pierwszy rzut oka mają wszystko. Noszą drogie ubrania, mają pieniądze i modny sprzęt elektroniczny. Rodzice kupują to wszystko, by usprawiedliwić siebie. By pokazać innym, że kochają, dbają, rozpieszczają. Żadna z tych rzeczy nie jest jednak w stanie zastąpić dziecku miłości i uwagi z ich strony. Ile bowiem warta jest wspaniała gra, jeśli nie ma z kim w nią zagrać? Ile wart jest nowy telefon, jeśli wciąż milczy? Takich dzieci jest coraz więcej. Często nazywamy je „współczesnymi sierotami”. Rodzice porzucili je na rzecz pracy i obowiązków, a one szukają wówczas uczuć u nas – wychowawców. Potrzebują przytulenia, wsparcia, ciepłych słów. Staramy się pokazać im, jak bardzo są dla nas ważne. Wspólnie z nimi cieszymy się z sukcesów i opłakujemy porażki. O postępach informujemy rodziców. Staramy się zwrócić ich uwagę na dziecko. Niektórzy z dumą dziękują, inni... biegną gdzieś dalej. Wracają, gdy dzieje się coś niepokojącego. Wówczas oczekują, że pedagog rozwiąże ich problemy. Pytają „Co mam robić?” i oczekują jednoznacznej odpowiedzi. Winą za zachowanie dziecka rzadko obarczają siebie. Takie sytuacje są dla nas trudne. Nie chcemy nikogo urazić, choć zdarza nam się także wylać na niektórych rodziców kubek zimnej wody. Często tylko w ten sposób możemy pomóc dziecku.



Na przestrzeni kilku ostatnich lat zaobserwowaliśmy, jak bardzo zmieniła się rola wychowawcy. Przestaliśmy być jedynie opiekunami dbającymi o bezpieczeństwo i odpowiednią organizację czasu wychowanków. Oczekiwania i potrzeby dzieci sprawiły, że w codziennej pracy wchodzimy w rolę psychologa, przewodnika, mediatora, przyjaciela, ojca czy matki. Jesteśmy jedną z niewielu placówek, która ma taką możliwość. Wszystko dzięki kameralnej atmosferze internatu, w którym mieszka zaledwie pięćdziesiątka wychowanków. W dużych bursach i internatach na indywidualne podejście do każdego zwykle brakuje czasu. Wykorzystujemy sprzyjające nam warunki. Staramy się budować atmosferę, która daje poczucie bezpieczeństwa i oparcie. Dom otwarty na nowych, potrzebujących wsparcia uczniów, ale także dla rodziców szukających u nas rady. Zawsze staramy się im pomóc, by odnaleźć wspólny front w wychowywaniu dzieci. Wszystko to wymaga ogromnego poświęcenia i zaangażowania z naszej strony. Internat to także ważna część naszego życia. Jako wychowawcy mamy ze sobą kontakt niemal 24 godziny na dobę. Niejednokrotnie podczas nocnych dyżurów, w wypadku choroby dziecka czy innej „kryzysowej” sytuacji, dzwoniemy do siebie, nie bacząc na późną porę. Jesteśmy grupą wychowawców, ale także grupą przyjaciół. Podobne relacje łączą nas także z wychowawcami klas i nauczycielami pracującymi w szkole. Z nimi również pozostajemy w stałym kontakcie. Regularnie wymieniamy opinie na temat wychowanków. W trudnych sytuacjach wzajemnie możemy liczyć na swoje wsparcie.

Ze względu na swoisty charakter naszej placówki mamy również specyficzne oczekiwania wobec wychowanków. Staramy się prowadzić takie działania, by zbudować między nimi rodzinną więź. Często młodszy wychowanek mieszka w pokojach ze starszymi. Po pewnym czasie rodzą się między nimi relacje podobne do tych między rodzeństwem. Starsza koleżanka staje się siostrą, która przytuli, pocieszy, ale także pomoże uczesać w koczek czy ubrać się do szkoły. Wprowadza młodszą koleżankę w życie internatu w taki sam sposób, w jaki i ją kiedyś wprowadzono. Tego rodzaju relacje muszą istnieć, w szczególności w grupie, w której pod jednym dachem mieszkają dziesięcioletnie maluchy, dorastający nastolatki i wchodzący w dorosłe życie uczniowie ostatnich klas. Nie wyobrażamy sobie, by mogły powstać jakiegokolwiek podziały. Obce jest nam zjawisko fali czy przemocy stosowanej wobec młodszych dzieci. Wymaga to od nas dobrej organizacji i mozolnej pracy. Uzyskane efekty dają nam jednak wiele satysfakcji.

Jako że budynek internatu przylega bezpośrednio do szkoły, w jego progach często spotykamy się z nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych. Opowiadają nam oni o sukcesach naszych wychowanków, ale także o problemach, których przysparzają im podczas pracy na lekcjach. Często słyszymy, że ktoś na lekcji zachowuje się nieodpowiednio, jest opryskliwy, brak mu motywacji. Czasem ta opinia jest dla nas zaskakująca. To samo dziecko niejednokrotnie w szkole i w internacie zachowuje się w różny sposób. Wówczas staramy się pomóc jednej i drugiej stronie tak, by wszystkim żyło i pracowało się lepiej. Swoje działania opieramy głównie na rozmowach z podopiecznymi. Nie robimy tego w sposób oficjalny. Nie wzywamy wychowanka na przysłowiowy „dywanik”. Tłumaczymy. Zazwyczaj jest tak, że dziecko samo wybiera wychowawcę, z którym jest w bliskiej relacji. To on ma na



nie największy wpływ i to on stara się przeprowadzać z nim tego rodzaju rozmowy. Zwykle przynoszą one zamierzone rezultaty.

Mija kolejny rok szkolny. Mijają kolejne lata pracy z wychowankami. Pracy trudnej, pełnej problemów, ale jakże pasjonującej. Pracy, która daje radość obserwowania, jak kształtuje się młody, wrażliwy człowiek. Nagroda za włożony trud przychodzi szybko. Nie ma bowiem piękniejszej chwili niż ta, w której widzimy naszych wychowanków na scenie. Widzimy, jak porzucają swoje troski, problemy i tańczą. Jak z kaczątka stają się łabędziem.

**PORADNICTWO
PSYCHOLOGICZNO-
-PEDAGOGICZNE
SZKOLNICTWA
ARTYSTYCZNEGO**

**SPRAWOZDANIA
I RAPORTY Z BADAŃ**

PODSTAWY FORMALNOPRAWNE

ARTYKUŁY POGLĄDOWE



Dane Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej

Warszawa

Siedziba SPPP CEA: Zespół Szkół Muzycznych nr 1
ul. Miodowa 22 d; 00-246 Warszawa

Kontakt: tel. 22 831 21 75 wew. 35; tel. kom. 609 499 693
e-mail: mirkiewicz@cea.art.pl

Psycholog prowadzący: mgr Jarosław Mirkiewicz

Bydgoszcz

Siedziba SPPP CEA: Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina
ul. A. Szwalbego 1; 85-080 Bydgoszcz

Kontakt: tel. 52 328 00 39; tel. kom. 606 444 221
e-mail: nogaj@cea.art.pl

Psycholog prowadzący: dr Anna A. Nogaj

Zduńska Wola

Siedziba SPPP CEA: Liceum Plastyczne im. K. Kobro
ul. Sieradzka 29; 98-220 Zduńska Wola

Kontakt: tel. 43 823 64 29 wew. 16; tel. kom. 607 225 499
e-mail: olejniczak@cea.art.pl

Psycholog prowadzący: mgr Elżbieta Olejniczak

Lublin

Siedziba SPPP CEA: Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II st. im. Karola Lipińskiego
ul. Muzyczna 10; 20-620 Lublin

Kontakt: tel. 81 532 10 71 wew. 33; tel. kom. 506 150 764
e-mail: wojtanowskajanusz@cea.art.pl

Psycholog prowadzący: mgr Barbara Wojtanowska-Janusz

Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne Szkolnictwa Artystycznego, usytuowane w różnych regionach naszego kraju, mają zasięg ogólnopolski. Co oznacza, że uczniowie szkół artystycznych, ich rodzice, jak i nauczyciele wszystkich specjalności mogą korzystać z pomocy wybranej przez siebie Poradni. Aktualne informacje o dyżurach specjalistów prowadzących Poradnie znajdują się na stronie internetowej: www.cea.art.pl.



st. wizytator CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego
dr Urszula Bissinger-Ćwierz
Bursa Szkół Artystycznych, ul. Muzyczna 8, 20-620 Lublin
tel. 81 53 489 22, tel. kom. 502 449 715
e-mail: bissinger@cea.art.pl



Urszula Bissinger-Ćwierz

Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej. Sprawozdanie z działalności w roku szkolnym 2012/2013

Niniejszy artykuł stanowi podsumowanie działalności Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA¹⁶ w roku szkolnym 2012/2013, umiejscowionych w szkołach prowadzonych przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Jego celem jest wskazanie różnorodnych obszarów realizowanych zadań w zakresie działalności poradnianej, informacyjno-szkoleniowej i publikacyjno-badawczej.

Podstawowymi formami funkcjonowania Poradni CEA są:

- **działalność poradniana** – konsultacje, diagnozowanie, opiniowanie, pomoc terapeutyczna;
- **działalność informacyjno-szkoleniowa** – rady szkoleniowe w różnych regionach CEA, ogólnopolskie warsztaty, konferencje i seminaria;
- **działalność publikacyjno-badawcza** – publikacje w *Zeszytach Psychologiczno-Pedagogicznych CEA*, monografie, projekty badawcze regionalne i ogólnopolskie.

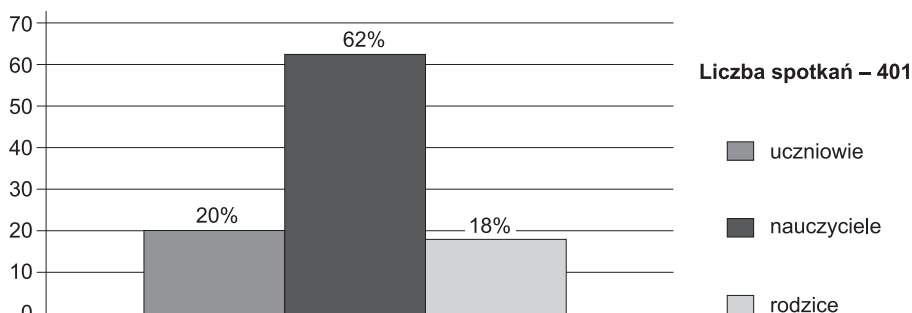
W trakcie opracowywania koncepcji działalności Poradni przyjęto operacyjne definicje podstawowych form pracy psychologa CEA. I tak za **konsultację** uznano: udzielanie rad, wskazówek i wyjaśnień przez specjalistę psychologa; konsultacja może być zarówno jednokrotna, jak i wielokrotna. **Diagnoza** to rozpoznanie za pomocą metod i technik psychologicznych (wywiad, obserwacja, standaryzowane testy psychologiczne, konsultacje z rodzicami/nauczycielami i in.) oraz innej dokumentacji (np. dokumentacja szkolna, medyczna, opinie i orzeczenia publicznych i niepublicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych) poziomu problemów rozwojowych, osobowościowych i emocjonalnych oraz specyficznych trudności artystyczno-wykonawczych z zakresu kształcenia muzycznego, plastycznego i baletowego. **Opinia psychologiczna** natomiast to pisemne wnioski sprecyzowane na podstawie: a) wykonanej

¹⁶ Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne w Bydgoszczy (psycholog prowadzący: dr Anna A. Nogaj), Zduńskiej Woli (psycholog prowadzący: mgr Elżbieta Olejniczak), Lublinie (psycholog prowadzący: Barbara Wojtanowska-Janusz) i Poznaniu (dr Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk).



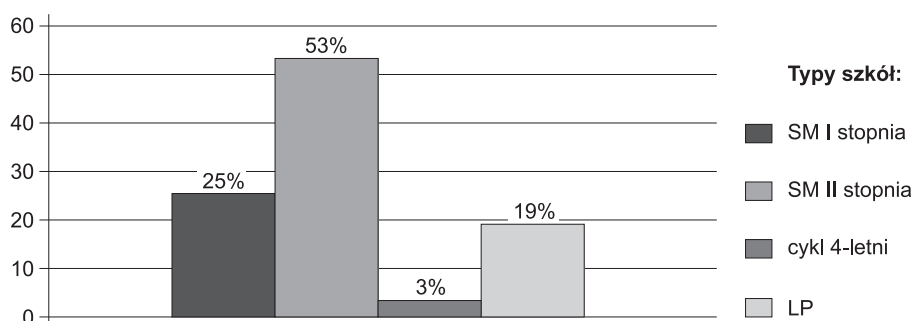
diagnozy psychologicznej, b) dostarczonej innej dokumentacji, c) konsultacji z uczniem, rodziną, nauczycielami. Za **terapię psychologiczną** uznajemy metodę leczenia i wspomagania rozwoju polegającą na intencjonalnym oddziaływaniu na psychikę człowieka za pomocą różnorodnych technik i narzędzi, przy wykorzystaniu różnych sposobów psychoterapeutycznych; terapia wymaga spotkań wielokrotnych.

Podstawowe informacje ilościowe



Wykres 1. Częstotliwość korzystania z pomocy SPPP CEA w roku szkolnym 2012/2013 przez uczniów, nauczycieli i rodziców

Analiza danych zawartych na powyższym wykresie pozwala zauważyć, że spośród 401 zrealizowanych spotkań z psychologami CEA z konsultacji skorzystało najwięcej nauczycieli szkół artystycznych (62%), zaś w znacznie mniejszym wymiarze grupa uczniów (20%) i ich rodziców (18%).

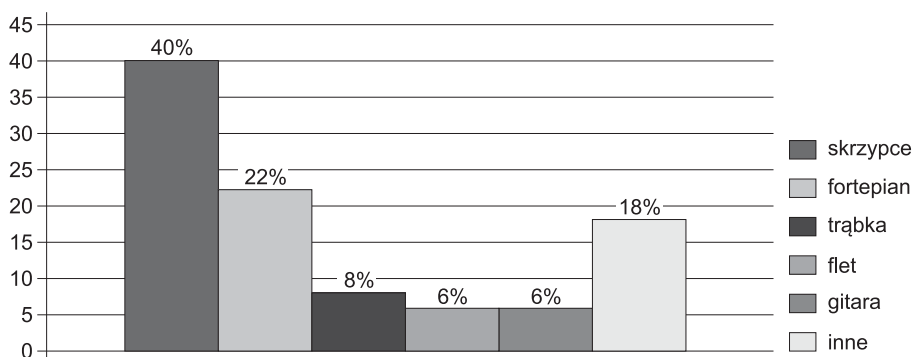


Wykres 2. Częstotliwość korzystania z pomocy SPPP CEA z uwzględnieniem przynależności do określonego typu szkoły artystycznej

Z powyższego wykresu wynika, iż to społeczność szkół muzycznych II stopnia stanowi największy procent korzystających z Poradni CEA (53%). W drugiej kolejności odnotowani są uczniowie szkół muzycznych I stopnia cyklu 6-letniego (25%),



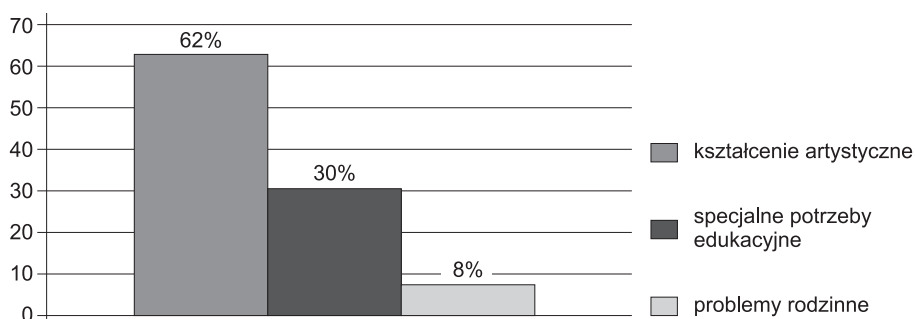
a w następnej uczniowie liceów plastycznych (19%). Najniższy wskaźnik dotyczy uczniów szkół muzycznych I stopnia cyklu 4-letniego (3%).



Wykres 3. Częstotliwość korzystania z konsultacji psychologicznych w SPPP CEA z uwzględnieniem podziału uczniów na specjalność instrumentalną

Z pomocy Poradni CEA w roku szkolnym 2012/2103 skorzystało najwięcej uczniów klas skrzypiec (40%), w następnej kolejności uczniów klas fortepianu (22%). Uczniowie klas instrumentów dętych (trąbki i fletu) stanowili odpowiednio 8% i 6% osób korzystających z Poradni, a uczniowie klasy gitary – 6%.

Dane ilościowe i jakościowe o konsultacjach psychologicznych udzielonych uczniom szkół artystycznych w Poradniach CEA w roku szkolnym 2012/2013



Wykres 4. Problemy zgłaszane przez uczniów szkół artystycznych

Dane zawarte na wykresie wyraźnie wskazują, iż to problemy kształcenia artystycznego stanowią główny temat konsultacji uczniów z psychologami Poradni CEA (62%), a następnie trudności wynikające ze specjalnych potrzeb edukacyjnych (30%) oraz problemów rodzinnych (8%).



Rodzaje trudności związanych z kształceniem artystycznym zgłaszanych przez uczniów wyglądają następująco:

- **trema** – psychologiczne strategie przygotowania do występów publicznych i radzenia sobie z tremą, wprowadzanie technik wizualizacji, relaksacji, afirmacji i inne;
- **motywacja** – metody wspierania i motywowania dziecka do codziennej pracy przy instrumencie, opracowywanie strategii efektywnego ćwiczenia, planowanie ilości czasu przeznaczzonego na ćwiczenie gry na instrumencie;
- **problem ucznia wybitnie zdolnego** – budowanie psychicznej odporności w sytuacji przeciążeń konkursowych;
- **problemy samooceny** – kształtowanie prawidłowej samooceny oraz umiejętności rozpoznania i rozwijania własnych zasobów.

Konsultacje dotyczące specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów obejmowały:

- **zaburzenia psychosomatyczne** – stany depresyjne, samookaleczania, próby samobójcze, nadmierna nieśmiałość i lęklivość, ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), zaburzenia anorektyczne;
- **interwencje kryzysowe** – współpraca z sądami rejonowymi i miejskimi ośrodkami pomocy społecznej w sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia uczniów szkół artystycznych;
- **problemy związane z dysleksją** – trudności w nauce gry na instrumentach i na lekcjach teorii muzyki;
- **adaptacja i inkulturacja** – aklimatyzacja uczniów cudzoziemców do polskiego systemu edukacji; pomoc w koordynacji nauki między IB School (*The International Baccalaureate School*) a szkołą muzyczną.

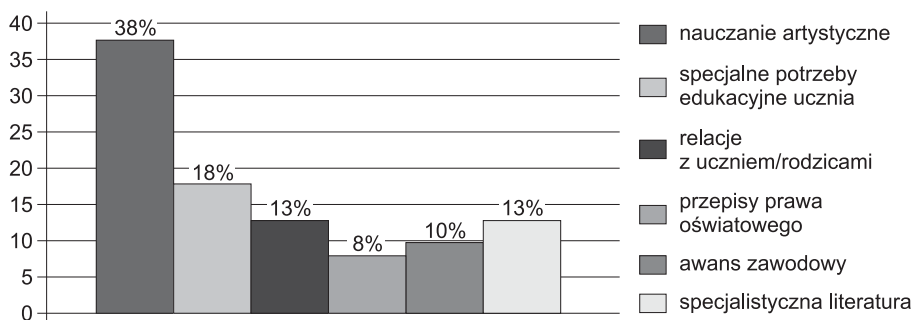
Udzielane uczniom konsultacje związane z problemami rodzinnymi stanowiły najniższy wskaźnik procentowy i dotyczyły takich trudności, jak:

- alkoholizm w rodzinie,
- przemoc domowa,
- sytuacja rozvodu rodziców,
- eurosieroctwo.

Dane ilościowe i jakościowe o konsultacjach psychologicznych udzielonych nauczycielom szkół artystycznych w Poradniach CEA w roku szkolnym 2012/2013

Z uwagi na fakt, że to nauczyciele stanowią największą grupę osób korzystających ze wsparcia specjalistów zatrudnionych w Specjalistycznych Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych CEA, warto wskazać i zaprezentować najczęściej zgłaszane przez nich problemy. Główne kryteria problemów zgłaszanych przez nauczycieli ilustruje poniższy wykres.

Najczęściej zgłaszanymi przez nauczycieli problemami były te związane z nauczaniem artystycznym (38%), a jako drugie uplasowały się trudności wynikające ze specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia (18%). Temat relacji nauczyciela z uczniem czy też jego rodzicami występował tak często, jak temat zapotrzebowania na wska-



Wykres 5. Problemy zgłaszane przez nauczycieli szkół artystycznych

zanie specjalistycznej literatury dotyczącej rozwoju artystycznego dziecka zdolnego i dysfunkcyjnego (13%). Liczba konsultacji dotyczących aspektów psychologicznych związanych z awansem zawodowym nauczycieli (10%) tylko w niewielkim stopniu przekraczała liczbę konsultacji dotyczących przepisów prawa oświatowego w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej (8%).

Głównymi zagadnieniami związanymi z nauczaniem artystycznym, które stanowiły przedmiot konsultacji nauczycieli z psychologiem Poradni CEA, były:

- **praca z małym dzieckiem** – wskazówki do pracy z dzieckiem 5- i 6-letnim w zakresie kształtowania motywacji do zabawy i ćwiczenia gry na instrumentach muzycznych;
- **metodyka instrumentalna** – metody pracy wychowawczej w klasie instrumentalnej, kształtowanie psychologicznych kompetencji w relacjach z uczniami; konsultacje dla nauczycieli przygotowujących podręczniki metodyczne do nauki gry na fortepianie dla dzieci 5- i 6-letnich;
- **radzenie sobie z tremą ucznia** – strategie pomocy uczniom w zakresie optymalnego funkcjonowania w czasie koncertów i egzaminów;
- **trudności z motywacją ucznia** – zarówno do uczęszczania do szkoły muzycznej, jak i ćwiczenia gry na instrumentach;
- **trudności w pracy z grupą** – metody integracji klasy z wykorzystaniem aktywnych technik pracy z grupą;
- **warunki pracy w szkole artystycznej** – wpływ atmosfery szkoły i warunków pracy na rezultaty dydaktyczne.

Konsultacje udzielone nauczycielom dotyczące specjalnych potrzeb ucznia obejmowały szczególnie takie problemy, jak:

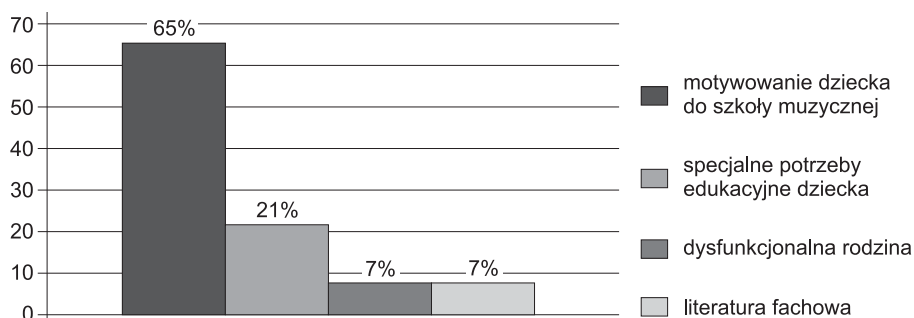
- **realizacja zaleceń opinii psychologicznych** – sposoby sprawowania opieki psychologiczno-pedagogicznej nad uczniami, pomoc w interpretacji wskazówek zawartych w opiniach wydanych przez rejonowe poradnie psychologiczno-pedagogiczne;
- **jak pracować z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** – przejawiającymi symptomy ADHD, z diagnozą dysleksji rozwojowej, słabowidzącymi, nieśmiałymi, lękowymi.





- Relacje nauczycieli z uczniami i ich rodzicami w szczególności dotyczyły:
- **braku wsparcia edukacji muzycznej** – obojętna bądź negatywna postawa rodziców wobec edukacji artystycznej dziecka, nadmierna ingerencja rodziców w proces kształcenia artystycznego dziecka;
 - **sytuacji kryzysowej rodziny** – rozwód, ciężki stan zdrowia rodzica, śmierć rodzica, eurosieroctwo;
 - **zaburzeń relacji interpersonalnych nauczyciela z uczniem** – zła komunikacja interpersonalna, negatywny stosunek ucznia/rodzica do nauczyciela.

Dane ilościowe i jakościowe o konsultacjach psychologicznych udzielonych rodzicom uczniów szkół artystycznych w Poradniach CEA w roku szkolnym 2012/2013



Wykres 6. Problemy zgłaszane przez rodziców uczniów szkół artystycznych

Dominującą kategorią trudności zgłaszaną przez rodziców była nieznajomość metod skutecznego motywowania dziecka do nauki w szkole artystycznej (muzycznej) (65%). Prawie trzykrotnie niższy wskaźnik odnotowano w kontekście konsultacji dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci (21%). Na równym poziomie rodzice podejmowali problemy dysfunkcyjnej rodziny oraz zapotrzebowania na fachową literaturę (7%).

Zakres tematyczny skutecznego motywowania dziecka do nauki w szkole muzycznej obejmował w szczególności:

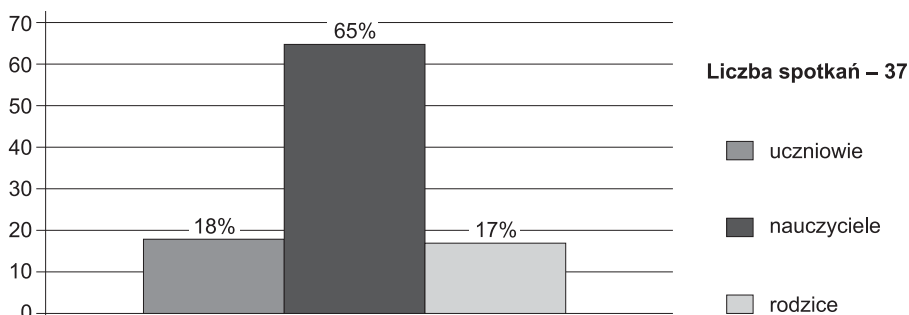
- **czynne uczestnictwo rodzica w kształceniu** – wskazywanie potrzeby zaangażowania i obecności rodziców na lekcjach muzyki, szczególnie w początkowej fazie kształcenia, pomoc w zakresie budowania prawidłowych relacji z nauczycielem, strategie motywowania dziecka do ćwiczenia w domu, wskazywanie korzyści, jakie dziecko może osiągnąć w wyniku muzycznej edukacji;
- **motywowanie dziecka wybitnie zdolnego** – strategie kształtowania motywacji do nauki muzyki u dziecka wybitnie i wszechstronnie uzdolnionego, wskazanie możliwości korzystania z opieki różnorodnych fundacji działających na rzecz dzieci zdolnych.



Rodzice konsultowali również problem nieumiejętności okazywania wsparcia w rozwoju dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dziecka z:

- **dysleksją** – udostępnianie materiałów do ćwiczeń usprawniających funkcje percepcyjne uczniów;
- **nadpobudliwością** – rozwijanie i wzmacnianie konstruktywnych sposobów wychowywania i stymulowania rozwoju dziecka uzdolnionego artystycznie.

Dane ilościowe i jakościowe z zakresu prowadzenia spotkań o terapeutycznym charakterze w SPPP CEA w roku szkolnym 2012/2013



Wykres 7. Częstotliwość spotkań terapeutycznych przeprowadzonych w SPPP CEA w roku szkolnym 2012/2013 wśród nauczycieli, uczniów i rodziców


Uczniowie szkół artystycznych są dominującą grupą osób korzystających ze spotkań o terapeutycznym charakterze (65%). Problemy, które stanowiły przedmiot oddziaływań terapeutycznych, to:

- analiza i kontrola emocji, myśli i zachowań podczas występów publicznych oraz podczas ćwiczenia;
- nadmierna zależność od ocen zewnętrznych, niepokój, lęk, objawy psychosomatyczne;
- problemy osobowościowe związane z traumatycznymi przeżyciami w dzieciństwie, natręctwa, zaburzenia snu;
- obniżony poziom funkcjonowania intelektualnego a nauka w szkole artystycznej.

Podstawowe dane dotyczące działalności informacyjno-szkoleniowej prowadzonej przez SPPP CEA w roku szkolnym 2012/2013

W ramach działalności informacyjno-szkoleniowej regionalne Poradnie CEA przeprowadziły w ciągu roku 25 warsztatów szkoleniowych z radami pedagogicznymi szkół artystycznych, uczniami i rodzicami z następujących tematów:

- **warsztaty dla nauczycieli** – „Stres i wypalenie zawodowe w zawodzie nauczyciela szkoły muzycznej”, „Psychologiczne kompetencje nauczycieli”, „Autorytet nau-



czyciela a jego skuteczność edukacyjna i wychowawcza”, „Skuteczna komunikacja interpersonalna. Komunikacja werbalna i pozawerbalna”, „Profilaktyka uzależnień w szkołach i placówkach szkolnictwa artystycznego z perspektywy psychologa PPP”, „Uczeń z dysfunkcjami – kształcić czy nie kształcić muzycznie”, „Specyfika pracy z małym dzieckiem w szkole muzycznej”, „Rozwój twórczości plastycznej dzieci i młodzieży”, „Wspomaganie ucznia szkoły muzycznej w procesie rozwoju i edukacji”;

- **warsztaty dla uczniów** – „Trema – dreszczyk emocji, z którym można sobie poradzić”, „Pogłębianie integracji zespołu klasowego”, „Rozwijanie kompetencji osobistych – świadomość zasobów osobowościowych”, „Siła pasji, jak ją szanować”;
- **warsztaty dla rodziców** – „Moje dziecko – uczeń szkoły muzycznej”, „Rola rodziny w pomyślnym rozwoju i edukacji dziecka w szkole muzycznej”, „Rola rodziny w procesie rozwoju ucznia szkoły muzycznej na różnych etapach edukacji”.

Dodatkowa działalność SPPP CEA

Dzięki rozwojowi poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego CEA podjęto wiele działań skierowanych do szerokiego grona odbiorców, przede wszystkim do grupy zawodowej psychologów i pedagogów szkolnych szkolnictwa artystycznego. Do najważniejszych przedsięwzięć integrujących psychologów i pedagogów szkolnych w roku szkolnym 2012/2013 należy zaliczyć przedsięwzięcia takie jak:

1. Letnia szkoła psychologów i pedagogów szkolnictwa artystycznego, Bydgoszcz, 2–7 lipca 2012 roku (organizator: SPPP CEA Bydgoszcz).
2. Seminarium otwierające działalność Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej CEA w Zduńskiej Woli, 12 listopada 2012 roku (organizator: SPPP CEA Zduńska Wola).
3. Seminarium: *Tradycja i teraźniejszość a wyzwanie przyszłości: drogi wspierania edukacji artystycznej*, Poznań, 2 lutego 2013 roku (organizator: SPPP CEA Poznań przy współpracy z Akademią Muzyczną w Poznaniu).
4. IV Ogólnopolska Konferencja Psychologiczna Szkolnictwa Artystycznego z udziałem gościa zagranicznego pt. *Wspomagająca rola psychologii i pedagogiki w pracy nauczyciela szkoły artystycznej*, Bydgoszcz, 23–25 maja 2013 roku (organizator: SPPP CEA Bydgoszcz).

Sprawozdania z przebiegu tych przedsięwzięć zamieszczone są na stronie www.cea.art.pl/poradnictwo.

W ramach działalności publikacyjno-badawczej zrealizowano m.in. takie projekty badawcze jak:

1. Współpraca w zakresie publikacyjnym w ramach *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej*.
2. Sondaż diagnostyczny szkolnictwa artystycznego *Rok bezpiecznej szkoły 2012/2013*, przeprowadzony w ramach priorytetu MEN *Rok bezpiecznej szkoły*. Wyniki niniejszego raportu pt. *Diagnoza poczucia bezpieczeństwa uczniów ogólnokształ-*

jących szkół i burs artystycznych. Rok bezpiecznej szkoły 2012/2013 dostępne są na stronie internetowej CEA.

3. Opracowanie projektu badawczego CEA pt. *Monitoring programów wychowawczych i szkolnych programów profilaktyki szkolnictwa artystycznego*.
4. Opracowanie i publikacja na stronie internetowej broszur dla rodziców dotyczących korzyści ogólnorozwojowych wynikających z kształcenia artystycznego pt. *Dlaczego warto kształcić się w szkole muzycznej?* oraz *Dlaczego warto kształcić się w szkole plastycznej?*

Na zakończenie roku szkolnego 2012/2013 przeprowadzono w Centrum Edukacji Artystycznej ewaluację pracy psychologów SPPP CEA. W jej wyniku zawieszono działalność SPPP CEA w Poznaniu. Poczyniono natomiast przygotowania zmierzające do utworzenia w roku szkolnym 2013/2014 nowej Poradni CEA z siedzibą w Warszawie, którą poprowadzi psycholog Jarosław Mirkiewicz. Aktualnie Poradnia mieści się w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, przy ul. Miodowej 22. Planowana jest również organizacja kolejnych Poradni CEA w innych regionach kraju.

Podsumowanie i wnioski

Dane z funkcjonowania Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA w roku szkolnym 2012/2013 napawają optymizmem. Zrealizowano większość z zaplanowanych działań, a efekty pracy psychologów CEA zostały zauważone nie tylko przez środowisko szkolnictwa artystycznego, lecz również przez organ prowadzący. Nie oznacza to jednak, że nie należy dokładać starań, aby dalej rozwijała się sieć Poradni CEA oraz poszczególne formy ich działalności, ze szczególną dbałością o jakość i rzetelność wykonywanych zadań. Bezcelne są także działania zmierzające do integracji grupy zawodowej psychologów i pedagogów szkolnych szkolnictwa artystycznego. Wspólna realizacja ogólnopolskich przedsięwzięć przynosi korzyści nie tylko w wymiarze jednostkowym, lecz przede wszystkim środowiskowym.

Analiza sprawozdania skłania do refleksji dotyczących kilku obszarów funkcjonowania SPPP CEA. W działalności poradnianej bardzo dobrze rozbudowany jest dział konsultacji psychologicznych i w mniejszym wymiarze, aczkolwiek również satysfakcjonującym – pomoc terapeutyczna.

Natomiast diagnozowanie i opiniowanie pozostaje nadal w fazie początkowej. Złożyły się na to dwie przyczyny – brak wyposażenia Poradni w standaryzowane testy psychologiczne oraz specyfika opinii psychologicznych wydawanych przez SPPP CEA. Wykazano bowiem, po wstępnym rozpoznaniu warunków pracy psychologów szkół artystycznych, iż w większości przypadków specjaliści ci bądź nie dysponują wcale, bądź w ograniczonym zakresie aktualnymi adaptacjami wystandaryzowanych testów psychologicznych wydanych przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Tylko użycie takich testów daje gwarancję uzyskania trafności i rzetelności wyników. Inną kwestią jest dobór testów najbardziej odpowiednich dla szkolnictwa artystycznego. Z założeń funkcjonowania Poradni CEA wynika, iż przede wszystkim wspierane mają być obszary bezpośrednio wpływające na rozwój artystyczny uczniów. A zatem wybrane testy powinny badać specyficzne aspekty funkcjonowania uczniów szkół





artystycznych, które zwykle nie są w dostatecznym wymiarze diagnozowane przez publiczne i niepubliczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Z kolei pisemne opinie wystawiane przez SPPP CEA tworzy się m.in. na podstawie wykonanej przez psychologa CEA diagnozy psychologicznej oraz dostarczonej innej dokumentacji. Psycholog Poradni CEA diagnozuje przede wszystkim poziom problemów rozwojowych, osobowościowych i emocjonalnych w kontekście specyficznych trudności artystyczno-wykonawczych z zakresu kształcenia muzycznego, plastycznego i baletowego. Opinie SPPP CEA nie powodują określonych skutków prawnych, mogą jednak, a raczej powinny być brane pod uwagę przez wizytatorów, dyrektorów i nauczycieli szkół artystycznych. Inna dokumentacja dotyczy m.in. opinii i orzeczeń wydawanych przez publiczne i niepubliczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które skutkują działaniami określonymi prawem. A zatem zalecenia opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych powinny być w całości respektowane przez psychologa CEA. Zachodzi przy tym konieczność ścisłej współpracy psychologa CEA z psychologiem poradni psychologiczno-pedagogicznej w sytuacjach diagnostyki uczniów szkół artystycznych.

W zakresie działalności publikacyjno-badawczej należy podkreślić istotną wartość wykonanych w roku 2012/2013 ogólnopolskich diagnoz środowiska szkół artystycznych, dotyczących jakości realizowanych w szkolnictwie artystycznym programów wychowawczych i profilaktyki oraz raportów dotyczących poczucia bezpieczeństwa uczniów. Raporty z owych badań stanowią źródło cennych informacji o bieżących problemach wychowawczych naszego szkolnictwa¹⁷. A zatem należy kontynuować projekty badawcze o wymiarze ogólnopolskim, które dostarczą nam wiedzy na temat psychologicznych i pedagogicznych trudności doświadczanych przez uczniów szkół artystycznych XXI wieku. Świat bowiem zmienił radykalnie swoje oblicze w wyniku rozwoju technologii informatycznych. Zmieniają się też nasi uczniowie i ich funkcjonowanie neuropsychologiczne (Żylińska, 2013), co może skutkować zupełnie inną strukturą doświadczanych przez nich problemów psychologicznych niż ta, która charakteryzowała uczniów drugiej połowy ubiegłego wieku. Zachodzi zatem pilna potrzeba przeprowadzania badań zarówno w wymiarze ogólnopolskim, jak i makroregionalnym oraz publikowania wyników w *Zeszytach Psychologiczno-Pedagogicznych CEA*. Wydawnictwo tych ostatnich powinno być również zintensyfikowane, bowiem ich merytoryczna wartość dla całego naszego środowiska jest nie do przecenienia.

Bibliografia

Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

¹⁷ W części *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne* znajdują się opisy obydwu wspomnianych raportów. Pierwszy z nich autorstwa Urszuli Bissinger-Ćwierz, a drugi autorstwa Magdaleny Krygier i Barbary Wojtanowskiej-Janusz.




Urszula Bissinger-Ćwierz

Jakość programów wychowawczych i szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym – wybrane zagadnienia z raportu CEA

ZPP CEA 2/2014 PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO / SPRAWOZDANIA I RAPORTY Z BADAŃ

Wprowadzenie

Szkolnictwo artystyczne w Polsce, oprócz realizacji podstawowych zadań programowych związanych z kształceniem muzycznym, plastycznym i baletowym, zobligowane jest do wykonywania zadań wychowawczych i profilaktycznych. *Ustawa o systemie oświaty* (Art. 3 pkt 13 a) zobowiązuje szkolnictwo artystyczne do opracowania nowych podstaw programowych kształcenia zawodowego, ujmowanych w kontekście wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych. A zatem nie tylko ważne jest, co uczeń szkoły artystycznej umie i co potrafi w sensie artystycznym i poznawczym, ale przede wszystkim: jak funkcjonuje jako młody człowiek realizujący w swoim życiu różnorodne role społeczne, jak rozumie swoje prawa i powinności, jaki jest jego stosunek do współczesnego świata. W procesie wychowania niezbędna wydaje się być nauka o wartościach – aksjologia, która ukierunkowuje i wspomaga młodego człowieka w poznawaniu świata i znalezieniu w nim swojego miejsca. W sytuacji kryzysu wartości i licznych zagrożeń procesu wychowawczego decydujące znaczenie ma formułowanie nowej filozofii i aksjologii edukacji, ukierunkowującej działania szkoły na problemy współczesności i cywilizacyjne wyzwania przyszłości. Wyznacznikami współczesnych przemian są: rozwój społeczeństwa informacyjnego, procesy globalizacji gospodarki i kultury, rozwój cywilizacji naukowo-technicznej (Bogaj, 2000). A zatem umiejętności, które dzisiejsza szkoła powinna w uczniu rozwinąć, to przede wszystkim: kompetencje personalne – intrapersonalne i interpersonalne – oraz kompetencje cywilizacyjne – demokratyczno-prawne, rynkowo-organizacyjne, technologiczne i komunikacyjne (tamże). Kształcenie ma przygotować ucznia do pełnienia kreatywnej roli wobec świata zewnętrznego, powinno więc obejmować zarówno sferę wartości i stosunków międzyludzkich, jak i wymiar społeczno-technologiczny. W tym kontekście zasadniczego znaczenia nabiera przyjęcie takiej strategii edukacji, która wychodziłaby od osobowości i postaw ucznia, nas-



tepnie formułowała umiejętności i kompetencje, a na końcu dobierała treści i metody pracy pedagogicznej.

Program wychowawczy i szkolny program profilaktyki

Jak z powyższego wynika, obowiązek szkoły to podejmowanie nie tylko trudu związanego z działalnością dydaktyczną, ale również, a może przede wszystkim, świadoma i konsekwentna realizacja zadań związanych z wychowywaniem i ochroną swoich podopiecznych. A zatem działalność edukacyjna szkoły, w tym ogólnokształcącej szkoły artystycznej, określona jest przez:

- szkolny zestaw programów nauczania, obejmujący działalność dydaktyczną szkoły;
- program wychowawczy, zawierający wszystkie podejmowane przez szkołę treści i działania o charakterze wychowawczym;
- program profilaktyki, w którym umieszczone są treści i działania o charakterze profilaktycznym, dostosowane do potrzeb środowiska danej szkoły.

Programy te powinny tworzyć spójną całość i uwzględniać wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej (por. *Rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r.*). Ponadto owe trzy programy stanowią fundament tożsamości danej szkoły – swoistą wizytówkę, która pozwoli na wyróżnienie jej ze zbioru podobnych szkół. *Każda szkoła świadoma skutecznego wychowania musi opracować własny i niepowtarzalny program wychowawczy wynikający ze znajomości środowiska, diagnozy problemów wychowawczych i oczekiwań rodziców, ponieważ wychowanie jest skuteczne wtedy, kiedy wszystkie działania są spójne* (Banach, 2013).

Podstawa prawna tworzenia w szkołach programu wychowawczego i profilaktyki to art. 54 *Ustawy o systemie oświaty* (z dnia 7 września 1991 r.), w myśl której do kompetencji rady rodziców należy uchwalanie w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczego i profilaktyki. W placówkach, w których nie tworzy się rad rodziców, a do takich zaliczamy bursy szkolnictwa artystycznego, program wychowawczy i profilaktyki uchwała rada pedagogiczna.

Konstruowanie programów wychowawczych i szkolnych programów profilaktyki nie jest zadaniem łatwym, zarówno od strony merytorycznej, jak i proceduralnej. Dlatego Centrum Edukacji Artystycznej podjęło się w roku szkolnym 2012/2013 bezprecedensowego przedsięwzięcia mającego na celu wieloaspektową analizę jakości tworzonych i realizowanych programów w szkołach muzycznych, plastycznych, baletowych oraz bursach szkolnictwa artystycznego. Efektem tej analizy jest stworzenie merytorycznej bazy, która może stanowić dobry punkt odniesienia do konstruowania nowych programów lub rekonstrukcji już istniejących. Dokonana ewaluacja programów wychowawczych i szkolnych programów profilaktyki, zakończona operacyjnymi wnioskami i zaleceniami oraz poszerzona o kontekst teoretyczny dotyczący przedmiotu analizy, została opublikowana w raporcie CEA (Bissinger-Ćwierz, 2013).

Dane ilościowe próby badawczej

Monitoring jakości programów wychowawczych oraz szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym objął reprezentacyjną próbę 110 (82%)



ogólnokształcących szkół muzycznych, plastycznych i baletowych oraz burs szkolnictwa artystycznego z 14 regionów Centrum Edukacji Artystycznej. Ogółem szkoły i bursy dostarczyły 220 programów, w tym 110 programów wychowawczych i 110 szkolnych programów profilaktyki (tabela 1).

Tabela 1

Liczba dostarczonych programów wychowawczych (PW) i profilaktyki (PP) w poszczególnych regionach CEA oraz procent w stosunku do całkowitej liczby szkół w regionach

	I	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV– –XV	XVI	Suma regiony
PW	9	6	7	10	3	7	2	14	13	8	5	7	7	12	110
PP	9	6	7	10	3	7	2	14	13	8	5	7	7	12	110
%	100	85	87	90	100	87	50	73	68	100	100	87	87	80	82

Z poszczególnych typów szkół artystycznych – muzycznych, plastycznych, baletowych oraz burs – dostarczono programy wychowawcze i profilaktyki w liczbach, które ilustruje tabela 2.

Tabela 2

Liczba programów dostarczonych przez ogólnokształcące szkoły muzyczne, plastyczne, baletowe i bursy szkolnictwa artystycznego

	Liczba programów wychowawczych	Liczba programów profilaktyki	Ogólna liczba ogólnokształcących szkół artystycznych w regionach	%
Szkoły plastyczne	52	52	63	82
Szkoły muzyczne	47	47	56	83
Szkoły baletowe	4	4	6	66
Bursy	7	7	8	87
Suma	110	110	133	82

Kryteria oceny programów

Dużą trudność w procesie analizy stanowiła ogromna różnorodność programów, zarówno w warstwie merytorycznej, objętościowej, jak i edytorskiej. Dlatego koniecznością było wyłonienie, na podstawie literatury przedmiotu, kryteriów umożliwiających porównanie owych programów.

I tak analizę programów wychowawczych przeprowadzono, wykorzystując następujące kryteria: **strona edytorska, struktura dokumentu, misja i wizja oraz główne**



cele i zadania, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki kształcenia artystycznego stanowiącego o tożsamości szkoły artystycznej.

Analiza programów profilaktyki dokonana została w kontekście takich kryteriów, jak: **struktura programu, podstawy prawne, diagnoza zachowań problemowych oraz procedury postępowania w sytuacjach zagrożenia.**

W niniejszym artykule znajdują się najważniejsze wnioski z analizy wybranych kryteriów programów wychowawczych i szkolnych programów profilaktyki. Osoby zainteresowane szczegółowymi informacjami mogą zapoznać się z pełną treścią *Raportu* na stronie internetowej www.cea.art.pl_poradnictwo.

Programy wychowawcze

Najczęściej programy wychowawcze tworzone są na podstawie uniwersalnych wartości chrześcijańskich, z uwzględnieniem powinności kształtowania i rozwijania talentu artystycznego. Często powtarzającym się błędem jest ujmowanie celu i efektu w tych samych kategoriach oraz pomijanie operacyjnego wymiaru zadań. Szczególnie ważne wydają się być te części programów, które mówią o powinnościach wychowawczych nauczycieli artystów oraz treściach wychowawczych poszczególnych przedmiotów artystycznych. Jako formy realizacji zadań najczęściej wymienia się ogólne kategorie, chociaż w niektórych programach odnotowano działania podkreślające specyfikę szkoły artystycznej.

Istotną wartość mają programy, które zawierają harmonogramy zadań szczegółowych na dany rok szkolny, z uwzględnieniem celu, efektu, sposobów i terminów realizacji i osób odpowiedzialnych. Dobrym tego przykładem jest fragment *Programu Wychowawczego Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. K. Szymanowskiego w Warszawie* (tabela 3).

Tabela 3

Fragment *Programu Wychowawczego Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. K. Szymanowskiego w Warszawie*

Zadania	Sposoby realizacji	Termin	Osoby odpowiedzialne	Oczekiwane efekty
Społeczny rozwój ucznia	Ustalenie norm i zasad obowiązujących w klasach zgodnych z regulaminem i programem wychowawczym	wrzesień	wychowawcy	Uczeń zna normy klasowe i stosuje je. Potrafi tworzyć pozytywne relacje międzyludzkie. Podejmuje próby konstruktywnego rozwiązywania problemów i konfliktów.
	Promowanie idei wolontariatu – spotkanie z koordynatorem wolontariatu dla klas III–V	listopad	pedagog szkolny	Uczeń rozumie ideę wolontariatu. Dostrzega problemy innych. Pomaga potrzebującym.



Jednak tylko w nielicznych programach zadania do realizacji odzwierciedlają specyfikę pracy danej szkoły artystycznej. Te programy uwypuklają takie konteksty, jak: *tworzenie środowiska szkolnego będącego głównym miejscem sukcesu artystycznego ucznia, w którym kształtuje się osobowość młodego artysty, umiejętność obrony własnych przekonań i wartości artystycznych, tolerancja i szacunek wobec odmiennych postaw artystycznych, odpowiedzialność za własny rozwój artystyczny, umiejętność promowania swojej działalności artystycznej*. Niezwykle ważna w szkole artystycznej jest umiejętność radzenia sobie z treścią i oceną artystyczną. Istotne jest również kształtowanie właściwych relacji mistrz–uczeń, kształtowanie właściwej korelacji między przedmiotami artystycznymi i ogólnokształcącymi. Z racji specyfiki naszych szkół nieodzowne jest umożliwianie prezentacji osiągnięć artystycznych uczniów i ich aktywne uczestnictwo w regionalnych, krajowych i międzynarodowych działaniach kulturalnych. Przykładem dobrej praktyki jest *Program Wychowawczy Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie* (tabela 4).

Tabela 4

Program Wychowawczy Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie

Konkretne działania	Osoby odpowiedzialne	Założone cele i spodziewane efekty	Termin realizacji	Monitoring i ewaluacja
Przygotowanie dwóch koncertów promocyjnych w ramach Festynu Świątecznego OSB	Kierownik sekcji przedmiotów artystycznych, nauczyciele praktycznych przedmiotów artystycznych, osoba odpowiedzialna za przygotowanie programu	Integracja wspólnoty szkolnej; stwarzanie warunków rozwoju artystycznego uczniów; poszerzanie dodatkowej oferty zajęć rozwijających kreatywność uczniów.	8 grudnia 2012	Dyrekcja szkoły
Udział w XVIII Ogólnopolskim Konkursie Baletowym w Gdańsku	Kierownik sekcji przedmiotów artystycznych, nauczyciele praktycznych przedmiotów artystycznych klas I–IX oraz repertuaru w tych klasach	Uświadomienie uczniom celów ich dążeń i planów na przyszłość; przygotowanie i przeprowadzenie działań wspomagających rozwój uzdolnień i talentów uczniów; uświadomienie potrzeby doskonalenia swoich umiejętności; umożliwienie prezentacji osiągnięć artystycznych.	Przygotowanie uczniów – cały rok szkolny; spotkania – 14–19 kwietnia 2013	Dyrekcja szkoły; kierownik sekcji przedmiotów artystycznych
Organizowanie i przeprowadzenie koncertów promujących szkołę dla uczniów klas III szkół warszawskich	Kierownik sekcji przedmiotów artystycznych, nauczyciele praktycznych przedmiotów artystycznych; Odpowiedzialne za promocję: samorząd uczniowski (imiona i nazwiska)	Nawiązanie współpracy ze środowiskiem lokalnym; pogłębienie świadomości przynależności do określonej społeczności artystycznej; kształtowanie umiejętności promowania swojej działalności.	W ciągu roku szkolnego	Dyrekcja szkoły

Programy wychowawcze – misja i wizja szkoły

Misja szkoły i jej wizja stanowią merytoryczną podstawę programu wychowawczego. Szkoły muzyczne, plastyczne i baletowe różnią się pod względem specyfiki wzorca artystycznego określonego daną dziedziną sztuki. Można zatem spodziewać się, iż wzorzec ów będzie wyraźnie zaakcentowany zarówno w misji, jak i wizji danej szkoły czy bursy szkół artystycznych.

Tymczasem tylko w 28,1% programów wychowawczych szkolnictwa artystycznego odnotowano misję i wizję, z czego w największej liczbie programów szkół plastycznych (51,6%). W nielicznych przypadkach odnajdujemy, bardziej lub mniej wyraźne, odniesienia do specyfiki szkół artystycznych/burs szkolnictwa artystycznego. Te wyniki analizy mogą budzić zdumienie, bowiem to właśnie misja i wizja określają tożsamość szkoły/bursy i kierunek jej rozwoju, a zatem jest to najlepsze miejsce na określenie swojej niepowtarzalnej, artystycznej specyfiki. Warto zatem przytoczyć w całości najbardziej trafne sformułowania misji i wizji, które uwzględniają:

- 1) specyfikę szkoły muzycznej: *W Zespole Szkół Muzycznych przy wspólnym działaniu pedagogów, rodziców i samych uczniów dorasta i kształtuje się młode pokolenie przyszłych artystów, ludzi twórczych, utalentowanych muzycznie, wrażliwych na wartości promowane poprzez różne dziedziny sztuki, gotowych w przyszłości w swoim środowisku propagować te wartości. Na drodze działania wychowawczego i wzajemnych relacji tworzymy warunki i możliwości do tego, by każdy uczeń mógł rozwijać się w sferze psychicznej, umysłowej i fizycznej. Szczególnie zaś ukierunkowujemy swoją aktywność wychowawczą na wzmacnianie predyspozycji do twórczego korzystania z talentu muzycznego¹⁸;*
- 2) specyfikę szkoły baletowej: *Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. Romana Turczynowicza w Warszawie obejmuje swym kształceniem młodzież wszystkich szczebli edukacyjnych. Uczeń rozpoczynający naukę w klasie pierwszej (poziom klasy czwartej szkoły podstawowej) ma możliwość zakończenia edukacji jako dojrzały maturzysta i zawodowy tancerz. Szkołę stanowi społeczność uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Dążymy do tworzenia atmosfery współpracy, wzajemnego szacunku i zrozumienia. Celem naszym jest, by uczniowie mieli możliwość wszechstronnego rozwoju osobowości, by umieli rozpoznawać i rozwijać własne talenty, a także by umieli odnaleźć się w pełnym zmian świecie XXI wieku, nie rezygnując z własnego systemu wartości¹⁹.*

Programy wychowawcze – cele i zadania programu wychowawczego

Należy przypuszczać, że szkoły artystyczne, czyli muzyczne, plastyczne i baletowe, oraz bursy skupiające młodzież szkół artystycznych, w celach ogólnych swoich pro-

¹⁸ Program Wychowawczy Zespołu Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie.

¹⁹ Program Wychowawczy Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie.



gramów wychowawczych odzwierciedlają w sposób wyraźny specyfikę funkcjonowania młodzieży uzdolnionej artystycznie. Specyfika szkoły, jej artystyczny kierunek wytycza niezmiernie ważny aspekt oddziaływań wychowawczych, otwierając uczniów na świat sztuki, rozbudzając i wspierając ich muzyczne, plastyczne i baletowe zainteresowania poprzez czynne i bierne obcowanie z materią sztuki²⁰. W głównych celach i zadaniach programu wychowawczego odniesienia do specyfiki kształcenia artystycznego można odnaleźć w: 23,4% programów szkół muzycznych, 21,1% szkół plastycznych, 75% szkół baletowych i 67% burs.

A zatem to szkoły baletowe w największym wymiarze podkreślają wychowawczą funkcję wkraczania w świat sztuki tańca. Jednak w ramach dobrych praktyk przytoczę cel główny, jakim jest kreowanie osobowości młodego artysty, zawarty w *Szkolnym Programie Wychowawczym* Państwowego Zespołu Szkół Plastycznych im. L. Wydzółkowskiego w Bydgoszczy, gdzie uczeń: *jest uwrażliwiony na otaczającą rzeczywistość, nabywa nawyk czynnego i biernego uczestnictwa w kulturze, szacunek do drugiego człowieka oraz wszelkich odmienności kulturowych i postaw artystycznych, ceni rzetelność, uczciwość, autentyczność i kreatywność we własnej praktyce artystycznej, posiada potrzebę rozpoznawania swoich możliwości i ograniczeń, posiada umiejętność asertywnej obrony własnych przekonań i wyznawanych wartości.*

Programy profilaktyki – struktura programu

Szkolny program profilaktyki stanowi projekt rozwiązań systemowych, charakterystyczny dla środowiska danej szkoły, zależny od specyficznych zasobów, potrzeb i oczekiwań uczniów, rodziców i nauczycieli. Ogólny schemat szkolnego programu profilaktyki powinien zawierać:

- **część teoretyczną** – *główne założenia programu, w tym podstawy prawne i procedury postępowania w sytuacji zagrożenia; wyniki monitoringu i diagnozy zachowań problemowych w danej szkole; cel ogólny i cele szczegółowe programu;*
- **część zadaniową** – *harmonogram konkretnych działań z uwzględnieniem: formy, nazwy, celu szczegółowego, efektu, liczby uczestników, terminu wykonania, osób odpowiedzialnych;*
- **część ewaluacyjną** – *określenie konkretnego obszaru poddanego ewaluacji; wybór metod ewaluacji; określenie formy prezentacji danych ewaluacyjnych dla całej społeczności szkolnej.*

Programy profilaktyki – podstawy prawne

Programy profilaktyki wywodzą się bezpośrednio z przepisów prawa oświatowego i pozaoświatowego. A zatem należy założyć, że monitorowane programy w części teoretycznej zawierają wykaz aktualnie obowiązujących podstaw prawnych. Ponieważ

²⁰ *Program Wychowawczy Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Warszawie.*



przepisy prawa zmieniają się w dość dużym tempie, należy je aktualizować każdego roku. Tymczasem tylko w nieco ponad połowie programów (58,2%) wyszczególniono podstawy prawne, w tym w mniej niż połowie odnotowano kompletny i aktualny wykaz aktów prawnych. A zatem można stwierdzić, iż świadomość zmian w zakresie przepisów prawa w szkolnictwie artystycznym jest niewystarczająca. A jest to obszar ważny, bowiem stanowi podstawę realizacji nie tylko programów szkolnych, lecz również narodowych i krajowych programów wieloletnich, takich jak: *Narodowy Program Zdrowia (2007–2015)*, *Narodowy Program Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (2011–2016)*, *Krajowy Program Przeciwdziałania Narkomanii (2012–2016)*, *Krajowy Program Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie (2006–2016)*, *Narodowy Program Ochrony Zdrowia Psychicznego (2009–2013)*, *Program Ograniczania Zdrowotnych Następstw Palenia Tytoniu w Polsce (2010–2013)*, *Rządowy Program „Bezpieczna i Przyjazna Szkoła” (2008–2013)*, *Konwencja i Rekomendacje w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty (2012–2017)*. Realizacja zadań wynikających z tych programów obowiązuje również ogólnokształcące szkolnictwo artystyczne.

Programy profilaktyki – diagnoza zachowań problemowych

Szkolne programy profilaktyki mają swój sens wówczas, gdy tworzone są w oparciu o szczegółową diagnozę środowiska szkolnego. Bowiem tylko takie badania pozwalają na zidentyfikowanie skali zachowań ryzykownych wśród uczniów danej szkoły, na bazie której w sposób sensowny i trafny można dopiero budować strategie działań profilaktycznych. Należało zatem przypuszczać, iż wszystkie monitorowane programy profilaktyki szkół artystycznych powstały w wyniku takiej diagnozy. Tymczasem wyniki analizy wskazują, iż tylko 42,7% programów profilaktyki szkolnictwa artystycznego powstało w wyniku przeprowadzonej diagnozy zachowań problemowych uczniów. Przy czym w znaczącej większości wymieniane podstawy do sformułowania diagnozy mają charakter ogólny i lakoniczny, bez podania podstawowych kryteriów diagnostycznych i bliższych danych odnośnie: wielkości prób badawczych, terminu wykonania badań, wykorzystanych metod diagnostycznych (obserwacja, wywiad, analiza dokumentów, kwestionariusze ankiet). Wiarygodna diagnoza powinna zawierać wymienione dane diagnostyczne. W wyniku analizy stwierdzono, iż tylko w nielicznych programach zamieszczono kwestionariusze ankiet, jakie zastosowano do badania uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli, i rzetelną analizę przeprowadzonych badań, włącznie z wnioskami z nich wypływającymi²¹.

²¹ Por. programy profilaktyki następujących szkół: Zespół Szkół Muzycznych nr 2 im. W. Kilara w Rzeszowie; Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna w Tychach; Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. G. Bacewicz w Koszalinie; Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I stopnia nr 2 im. F. Chopina w Zespole Szkół nr 9 we Wrocławiu; Zespół Szkół Muzycznych nr 1 im. K. Szymanowskiego w Rzeszowie; Liceum Plastyczne w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Kaliszu; Liceum Plastyczne w Gryficach; Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. F. Parnella w Łodzi; Bursa Szkół Artystycznych w Lublinie; Bursa Szkół Artystycznych w Opolu.



Programy profilaktyki – procedury postępowania w sytuacjach zagrożenia

Szkolne procedury reagowania w sytuacjach zagrożenia opracowywane są w ramach strategii zmian przepisów prawa (Gaś, 2003). Procedury owe wyznaczają sposoby i granice postępowania w sytuacjach kryzysowych, co w znacznym stopniu wpływa na zwiększenie poczucia bezpieczeństwa nauczycieli. W szkolnych programach profilaktyki zamieszczenie takich procedur wydaje się być nieodzowne. Jednak w wyniku monitoringu stwierdzono, iż odnotowano je tylko w 16,4% programów szkolnictwa artystycznego. W owych opracowaniach umieszczone są tylko procedury działań wynikające z krajowego programu *Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości wśród Dzieci i Młodzieży* (często zamieszczane w programach w brzmieniu dosłownym), lecz również szkolne procedury mające bardzo praktyczne implikacje w codziennym funkcjonowaniu szkoły artystycznej i bursy szkolnictwa artystycznego. I tak odnotowano na przykład:

1. Procedury szkolne w razie agresji i przemocy rówieśniczej, cyberprzemocy, fałszerstwa, używania telefonów komórkowych, kradzieży i zniszczenia, palenia papierosów, zagrożenia demoralizacją, obcej osoby na terenie szkoły, spraw spornych i konfliktów (między uczniami, nauczycielami, rodzicami, nauczycielem a uczniem, nauczycielem a dyrektorem, nauczycielem a rodzicem, rodzicem a uczniem)²².
2. Zasady reagowania na przemoc, zasady rozmowy ze sprawcą przemocy, zasady rozmowy z rodzicami sprawcy przemocy²³.
3. Procedury w razie wypadku, nagłego urazu, zachorowania lub pogorszenia się stanu zdrowia ucznia na terenie szkoły; procedury kontaktów z rodzicami; procedury postępowania w sytuacji, gdy po dziecko przychodzi pijany rodzic/opiekun; procedury postępowania, gdy rodzice/opiekunowie prawni zachowują się agresywnie wobec pracowników szkoły²⁴.
4. Procedury postępowania w sytuacji agresywnego zachowania pracownika szkoły wobec ucznia; postępowania w sytuacji zachowania uniemożliwiającego prowadzenie lekcji; postępowania w sytuacji naruszenia godności osobistej nauczyciela lub pracownika szkoły oraz jego nietykalności; postępowania w sytuacji dewastacji mienia szkolnego i cudzej własności²⁵.
5. Procedury postępowania w sytuacji niezrealizowania obowiązku szkolnego przez ucznia; procedury postępowania w sytuacji przemocy fizycznej pozaszkolnej względem ucznia²⁶.

²² *Program Profilaktyki Systemowej Zespołu Szkół Muzycznych im. O. Kolberga w Radomiu.*

²³ *Szkolny Program Profilaktyki dla Liceum Plastycznego w Gryficach.*

²⁴ *Szkolny Program Profilaktyki Zespołu Szkół Muzycznych nr 2 im. W. Kilara w Rzeszowie.*

²⁵ *Szkolny Program Profilaktyki Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. F. Chopina.*

²⁶ *Szkolny Program Profilaktyki Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. K. Lipińskiego w Lublinie.*

Podsumowanie

Raport CEA pt. *Jakość programów wychowawczych oraz szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym w roku szkolnym 2012/2103* prezentuje pełen zakres analizy programów wychowawczych i profilaktyki, zakończony wnioskami i zaleceniami o pragmatycznym charakterze, do wykorzystania przez rodziców, nauczycieli oraz psychologów i pedagogów szkolnych szkolnictwa artystycznego.

Na zakończenie pragnę przytoczyć opisową definicję wychowania w szkole artystycznej, która w pełni uwzględnia specyfikę jej funkcjonowania. Definicja owa powstała dzięki syntezie wielu fragmentów analizowanych programów wychowawczych, a zatem można ją uznać za pracę zbiorową. Stanowi ona swoiste kompendium kontekstów wychowawczych towarzyszących kształceniu artystycznemu:

Szkoły artystyczne tworzą środowisko będące głównym miejscem sukcesu artystycznego uczniów. W tych szkołach nauczyciele-artysty kształtują osobowość młodego artysty, rozbudzając potrzeby przeżywania piękna, kontaktu ze sztuką oraz umiejętności odczuwania i rozumienia dzieł sztuki. Rozszerzają i pogłębiają wiedzę o sztuce oraz poprzez czynne uprawianie muzyki, plastyki i tańca rozwijają takie umiejętności artystyczne, jak: gra na instrumencie, śpiew, rysunek, malarstwo, rzeźba, fotografia, taniec sceniczny, interpretacja muzyczno-ruchowa. Kreują pracowitość, rzetelność, wytrwałość i autentyczne umiłowanie sztuki. Kształtują umiejętności organizowania, oceniania i planowania własnej pracy, wyrabianie nawyków sumienności, dokładności, dyscypliny, dobrej organizacji pracy oraz troski o powierzone materiały dydaktyczne – nuty, instrumenty, sztalugi, stroje sceniczne i inne. Kształtują umiejętności oceny własnych zdolności i efektów pracy artystycznej oraz postawę tolerancji wobec innych postaw twórczych. Wpływają na wyrobienie smaku artystycznego i umiejętność formowania samodzielnych ocen estetycznych. Rozwijają zdolności twórcze i emocjonalny stosunek ucznia do sztuki. Przygotowują uczniów do tworzenia i odbioru wysokiej kultury muzycznej, plastycznej i baletowej. Kształtują obycie sceniczne, opanowanie tremy w czasie występu, umiejętność przyjmowania artystycznej oceny, odpowiedniego zachowania w filharmonii, operze i innych przybytkach sztuki. Ukazują związki pomiędzy pięknem i dobrem, estetyką i etyką. Aktywnie wprowadzają uczniów w światowe dziedzictwo kultury, jednocześnie uświadamiając im znaczenie ich pracy artystycznej w procesie współtworzenia szeroko rozumianej kultury.

Bibliografia

- Banach Cz. (2013), *Model programu wychowawczego – propozycja*. Katowice: Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny METIS.
- Banach Cz. (2013), *Wartości w systemie edukacji*; w: www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt7/banach7.html.
- Bissinger-Ćwierz U. (2013), *Raport: Jakość programów wychowawczych oraz szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym w roku szkolnym 2012/2103*. www.cea.art.pl/poradnictwo/RAPORT_jakosc_programow.pdf.



- Bogaj A. (2000), *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Galczak M., Złowodzka-Jetter E., Bojarska M., Parys M. (2001), *Jak konstruować program wychowawczy szkoły*. Kraków: Rubikon.
- Gaś Z.B. (2003), *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*. Warszawa: MENiS.
- Koszevska K., Tołwińska-Królikowska E. (2002), *Szkolny Program Wychowawczy. Materiały dla rad pedagogicznych i edukatorów*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Programy profilaktyki następujących szkół: Zespół Szkół Muzycznych nr 2 im. W. Kilara w Rzeszowie; Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna w Tychach; Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. G. Bacewicz w Koszalinie; Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I stopnia nr 2 im. F. Chopina w Zespole Szkół nr 9 we Wrocławiu; Zespół Szkół Muzycznych nr 1 im. K. Szymanowskiego w Rzeszowie; Liceum Plastyczne w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Kaliszu; Liceum Plastyczne w Gryficach; Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. F. Parnella w Łodzi; Bursa Szkół Artystycznych w Lublinie; Bursa Szkół Artystycznych w Opolu.
- Program Profilaktyki Systemowej* Zespołu Szkół Muzycznych im. O. Kolberga w Radomiu.
- Program Wychowawczy* Zespołu Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie.
- Program Wychowawczy* Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie.
- Program Wychowawczy* Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Warszawie.
- Szkolny Program Profilaktyki* Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. K. Lipińskiego w Lublinie.
- Rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz.17).
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.* (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2).





Magdalena Krygier
Barbara Wojtanowska-Janusz

Poczucie bezpieczeństwa uczniów ogólnokształcących szkół artystycznych i wychowanków burs szkolnictwa artystycznego

Wobec narastających zagrożeń świata zewnętrznego, pogorszenia więzi rodzinnych i społecznych, uprzedmiotowienia stosunków międzyludzkich współczesna szkoła, w tym też i szkoła artystyczna, staje przed wyzwaniem zapewnienia bezpieczeństwa swoim uczniom. Istotną kwestią dla poczucia bezpieczeństwa uczniów jest budowanie pozytywnych relacji oraz dbanie o przyjazny klimat, co umożliwi rozwój inteligencji emocjonalnej podopiecznych (Taraszkiewicz, 2003). Teoretycy zwracają uwagę na znaczenie pozytywnych relacji rówieśniczych i dobrych kontaktów z nauczycielami. Więzy te gwarantują współpracę, akceptację oraz poczucie przynależności. Zapewnienie poczucia bezpieczeństwa jest jednym z priorytetów, jakie każda szkoła powinna realizować wobec swoich uczniów. Uczeń, który czuje się bezpiecznie i pewnie w swojej szkole, łatwiej nawiązuje prawidłowe relacje koleżeńskie, jest bardziej otwarty w kontaktach społecznych, szybciej adaptuje się do nowych zadań i wyzwań, jakie stawia przed nim kształcenie w szkole artystycznej. Poczucie bezpieczeństwa i zadowolenia pośrednio wpływa również na osiągnięcia artystyczne uczniów.

Terminologia

Bezpieczeństwo odgrywa fundamentalną rolę w życiu człowieka, determinując jego myśli oraz dążenia. W literaturze w obszarach różnych dyscyplin naukowych można znaleźć dużo definicji i określić tego terminu. Wskazuje to na złożoność, wieloaspektowość i różnicowanie omawianego zjawiska. Pojęcie bezpieczeństwa w rozumieniu słownikowym traktowane jest jako *stan psychiczny lub prawny, w którym jednostka ma poczucie pewności, oparcie w drugiej osobie lub w sprawnie działającym systemie prawnym: przeciwieństwo zagrożenia* (Dmowska, 1996, s. 30). Bezpieczeństwo to stan, który daje poczucie pewności istnienia, gwarantuje ciągłość oraz daje motywa-



cję i szansę na rozwój. Jego zagwarantowanie jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka.

Amerykański psycholog Abraham Maslow (1990) opisuje potrzebę bezpieczeństwa jako nieodłączny element podstawowej piramidy potrzeb ludzkich. Ujmowane są one w sposób hierarchiczny, co oznacza, iż warunkiem zaspokojenia potrzeb wyższego szczebla jest zaspokojenie tych z niższego rzędu. Bezpieczeństwo zgodnie z ideą Maslowa powinno być w pierwszej kolejności budowane wewnątrz człowieka, by można było pracować nad poprawą bezpieczeństwa zewnętrznego. Zgodnie z jego teorią piramidy potrzeb bezpieczeństwo jest pojęciem szerszym niż poczucie bezpieczeństwa wewnętrznego, które rzutuje na funkcjonowanie człowieka, kreowanie szczęśliwych relacji, osiągnięcie sukcesów czy prowadzenie udanego życia (za: Korcz, 2007).

W perspektywie psychologicznej bezpieczeństwo nie jest pojęciem jednoznacznym. Rozpatrywane jest w kilku aspektach – jako potrzeba, wartość oraz poczucie. W ujęciu słownikowym „poczucie” jest rozumiane jako zdawanie sobie sprawy z pewnych faktów, zjawisk zachodzących w otaczającym świecie, stanów wewnętrznych; świadomość, odczucie, wrażenie (Sobol, 1995). Jest ono rozumiane jako subiektywny stan doświadczania spokoju, pewności, odczuwania braku zagrożeń. Jest to więc stan przeżywania satysfakcji, zadowolenia wynikającego z posiadania określonego (wystarczającego z punktu widzenia jednostki) poziomu bezpieczeństwa. Pojęcie poczucia bezpieczeństwa stanowi zatem kryterium do oceny poziomu odczuwania psychologicznie rozumianego bezpieczeństwa.

Za podstawową przyczynę obniżonego poczucia bezpieczeństwa uważa się agresję i przemoc. Warto wskazać na różnorodność wymienianych w literaturze definicji i form przemocy, wielość podziałów i kryteriów klasyfikacji. Zazwyczaj jednak te definicje uwzględniają trzy podstawowe kryteria – rodzaj zachowania, intencje i skutki przemocy. Przemoc fizyczna lub cielesna nierozdzielnie łączy się z takimi zjawiskami jak bicie, kopanie, okradanie czy niszczenie cudzej własności, mienia (wandalizm). Pod pojęciem przemocy psychicznej lub duchowej kryją się takie zachowania, których celem jest zranienie drugiej osoby przez słowa (przemoc werbalna) lub gesty. Mogą być one jawne lub ukryte i należą do nich m.in.: publiczne karcenie, ośmieszenie, obrażanie, grożenie, umieszczanie obraźliwych wpisów na portalach społecznościowych czy częste w środowisku uczniowskim izolowanie, odrzucanie i wykluczanie z grupy. Z kolei przemoc jest zachowaniem agresywnym, które cechuje także istnienie nierównowagi sił między ofiarą a sprawcą, cykliczność i długotrwałość charakter tych działań. W dzisiejszym świecie coraz częściej pojawiają się informacje o przemocy międzyrównieżniczej. Ponieważ znaczną część swojego czasu młodzież spędza w szkole, to w naturalny sposób stała się ona miejscem, w którym manifestują się różnorodne zachowania społecznie nieakceptowane.

O występowaniu zjawiska przemocy decyduje wiele czynników, wśród których można wymienić np.: ubóstwo, dysfunkcyjne rodziny, brak emocjonalnej więzi rodzinnej, brak pozytywnych wzorców, odreagowanie własnych napięć emocjonalnych czy niskie poczucie własnej wartości.

Przeprowadzając sondaż diagnostyczny wśród młodzieży uzdolnionej artystycznie, zastanawiano się, w jakim stopniu młodzież rozwijająca swoje uzdolnienia i za-

interesowania w szkołach artystycznych doświadcza przemocy rówieśniczej. Czy większa wrażliwość będzie czynnikiem ochronnym przed agresją, czy wręcz przeciwnie?

Metodologia badań

Poziom bezpieczeństwa młodzieży szkolnej, rozumianego jako wolność od zagrożeń i przemocy, określono na podstawie subiektywnych odczuć uczniów szkół artystycznych wyrażonych w anonimowej ankiecie. Celem sondażu było zdiagnozowanie stopnia poczucia bezpieczeństwa psychicznego i fizycznego uczniów ogólnokształcących szkół artystycznych. Zgodnie z dzisiejszą wiedzą psychologiczną i pedagogiczną na poczucie bezpieczeństwa bądź jego brak wpływają nie tylko bezpośrednie doznania fizyczne i psychiczne człowieka. Istotnym zagrożeniem dla bezpieczeństwa może być również wystąpienie w roli świadka aktów przemocy, świadomość osamotnienia w problemie czy niemożność uzyskania pomocy. W związku z wymienionymi aspektami analiza wyników badań dotyczyła poniższych problemów:

1. Czy uczniowie doświadczają przemocy w szkole, w jakich sytuacjach i od kogo?
2. Czy byli świadkami przemocy?
3. Czy sami stosują przemoc i w jakiej formie?
4. Jak reagują w sytuacji doświadczania przemocy?
5. Gdzie uczniowie odczuwają największe zagrożenie?
6. Z czyjej pomocy uczniowie korzystają w sytuacji zagrożenia?

Uczestników badań poproszono również o wyrażenie opinii na temat powodów stosowania przemocy i podanie propozycji działań umożliwiających im zwiększenie poczucia bezpieczeństwa.

Wśród młodzieży szkół i burs artystycznych przeprowadzono dwie ankiety – *Bezpieczna szkoła* dla uczniów szkół i *Bezpieczna bursa* dla wychowanków burs.

Kwestionariusze składały się z metryczki oraz 10 pytań, w tym 9 pytań zamkniętych oraz 1 otwartego. Metoda sondażu została dostosowana do złożonego charakteru eksplorowanego problemu oraz do wieku respondentów. W badaniu wykorzystano następujące zmienne: płeć, wiek i rodzaj placówki.

Sondaż diagnostyczny został przeprowadzony w kwietniu 2013 roku wśród uczniów I klas gimnazjum i I klas liceum ogólnokształcącego szkół muzycznych, plastycznych, baletowych oraz burs z 14 regionów CEA. Ważnym kryterium wyboru szkoły, w której prowadzono badania, był zatrudniony w niej specjalista szkolny – psycholog i/lub pedagog, którego obecność stanowiła gwarancję rzetelności wykonania badań.

W ankiecie udział wzięło łącznie 1199 uczniów i wychowanków szkół i burs artystycznych, w tym: 539 uczniów z 12 szkół plastycznych, 509 uczniów z 12 szkół muzycznych, 53 uczniów z 2 szkół baletowych i 98 wychowanków z 2 burs.

Zdecydowaną większość badanych osób stanowiły dziewczęta – 74%, natomiast grupę chłopców stanowiło 26% respondentów. Rozkład liczby uczniów pomiędzy uczniami gimnazjum a uczniami liceum był bardzo zbliżony i wyglądał następująco: grupę badawczą stanowiło 49,7% gimnazjalistów i 50,3% licealistów.



Tabela 1

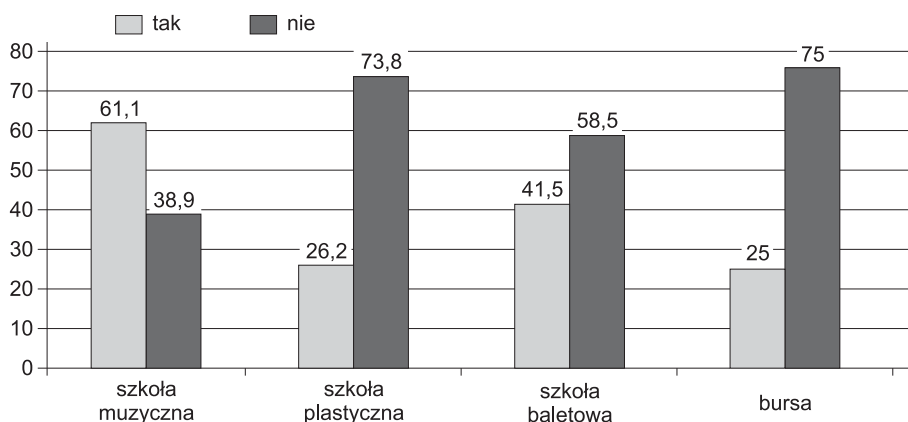
Dane liczbowe dotyczące badanej grupy uczniów

Rodzaj szkoły	Gimnazjum			Liceum			Ogółem
	dziewczęta	chłopcy	razem	dziewczęta	chłopcy	razem	
Szkoła muzyczna	219	117	336	113	60	173	509
Szkoła baletowa	29	6	35	12	6	18	53
Szkoła plastyczna	148	50	198	295	46	341	539
Bursy	16	11	27	55	16	71	98
Razem	412	184	596	475	128	603	1199

Analiza wyników badań

Wyniki badania ankietowego wskazują, że aż 97% uczniów szkół artystycznych oraz 98% wychowanków burs czuje się w swoich szkołach i bursach bezpiecznie. Jednocześnie pomimo tak optymistycznych odpowiedzi 43% uczniów stwierdza, że spotkało się z różnymi przejawami przemocy w swojej szkole. Przyglądając się wynikom w poszczególnych typach szkół artystycznych, wyraźnie można dostrzec, że takie deklaracje najczęściej składali uczniowie szkół muzycznych (61,1%), nieco rzadziej baletowych (41,5%) i najrzadziej plastycznych (26,2%). Powyższe wyniki stanowią sumę odpowiedzi gimnazjalistów oraz licealistów, ale zasadne w tym miejscu jest wyjaśnienie, że większości odpowiedzi na „tak” udzielali uczniowie klas gimnazjalnych, niezależnie od typu szkoły artystycznej. Mogłoby to oznaczać, że starsi koledzy rzadziej obserwowali lub doświadczali sytuacji przemocy bądź rzadziej postrzegają dane zdarzenie jako faktycznie agresywne.

Wśród wychowanków burs aż 75% ankietowanych nie spotkało się z przejawami przemocy na terenie bursy.



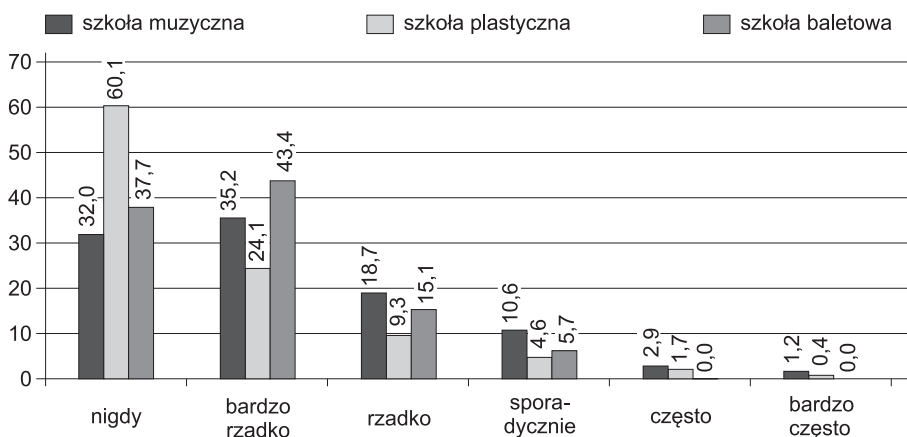
Wykres 1. Odpowiedzi (%) uczniów na pytanie: *Czy spotkałeś się z przejawami przemocy na terenie szkoły?*



Uczniowie wypowiadali się również na temat tego, w jakich sytuacjach przemocy uczestniczyli, z następujących perspektyw: sprawcy, ofiary lub obserwatora. Najmniejsza liczba ankietowanych przyznała się do bycia sprawcą, a największa do bycia świadkiem.

Wśród kilkunastu opcji wyboru zachowań przemocowych z pozycji sprawcy najczęściej wybieraną odpowiedzią było obmawianie i plotkowanie, które stanowiło 15,4% wskazań. Wśród zdecydowanie rzadszych, ale jeszcze wyróżniających się odpowiedzi znalazły się kłótnie, awantury i krzyk (7,8%) oraz obraźliwe przezwiska i obelgi (5,4%). Pozostałe formy przemocy (bicie i kopanie, wymuszanie, niszczenie szkolnego sprzętu, niszczenie mienia uczniów, wyśmiewanie i poniżanie, izolowanie w grupie, groźby i zastraszanie, obraźliwe wpisy w internecie, obraźliwe SMS-y, okradanie, zamykanie w pomieszczeniach) kształtowały się w przedziale 0,1% – 3,1%.

Uwzględniając podział na typy szkół artystycznych, można dostrzec pewną prawidłowość. Bycie sprawcą różnych form przemocy najczęściej deklarowali uczniowie szkół muzycznych, następnie baletowych i na końcu plastycznych. Prawidłowość tę można zaobserwować również w wynikach uwzględniających perspektywę poszkodowanego i świadka zdarzeń przemocowych. Poniższy wykres przedstawia wybrane przykłady form przemocy, które najczęściej zaznaczano z perspektywy sprawcy.



Wykres 2. Odpowiedzi (%) uczniów na pytanie: *W jakich sytuacjach przemocy uczestniczyłeś jako sprawca?*

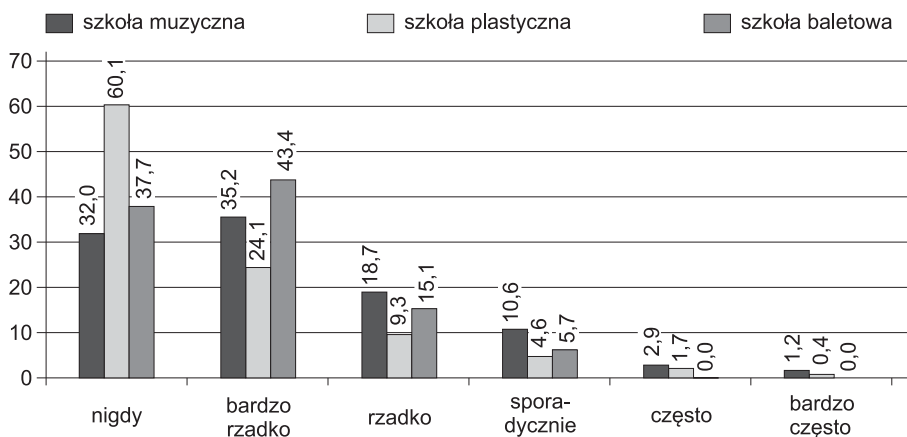
W przypadku uczestniczenia w sytuacji przemocy z perspektywy osoby poszkodowanej respondenci deklarowali, że najczęściej padali ofiarą obmawiania i plotkowania (20%), obraźliwych przezwisk i obelg (13%) oraz kłótni i awantur (11%).

Po dokonaniu rozróżnienia na typy szkół można zauważyć, że często występującą formą przemocy w szkole baletowej jest okradanie, którego doświadczyło 26,4% ankietowanych uczniów (dla porównania – w szkole muzycznej zjawisko to dotyczy 6,3% uczniów, zaś w plastycznej 3,2%).

Najczęściej jednak uczniowie występowali w roli świadków różnych zdarzeń o charakterze przemocy. Sytuacje obmawiania i plotkowania obserwowało 34,5% uczniów; kłótnie, awantury, krzyk – 33,7%; obraźliwe przewiska, obelgi – 32,1%, wyśmiewanie i poniżanie – 28,3% oraz bicie i kopanie – 22%. W bursach wychowankowie uczestniczyli w sytuacjach przemocy jako świadkowie przede wszystkim takich zachowań jak: obmawianie i plotkowanie (18%), kłótnie i awantury (17%), obraźliwe przewiska i obelgi (15%) oraz wyśmiewanie i poniżanie (14%). Jako poszkodowani wychowankowie najczęściej doświadczali okradania (17,7%), obmawiania i plotkowania (12,9%) oraz obraźliwych przewisk i obelg (11,7%).

Duża grupa wychowanków przyznała, że bywa też sprawcą sytuacji przemocowych i najczęściej jest to wszczynanie kłótni i awantur (34,3%), przezywanie koleżanek i kolegów (14,3%), obmawianie i plotkowanie (14,2%) oraz zamykanie w pomieszczeniach (11,4%).

Przemoc i agresja nie są zjawiskami często doznawanymi w szkolnictwie artystycznym, co wynika z udzielanych odpowiedzi: 46,1% uczniów zadeklarowało, że nigdy osobiście ich nie doświadczło, 30,2% – bardzo rzadko, zaś 13,9% – rzadko. Tylko 4% wskazuje, że były to sytuacje częste lub bardzo częste. Dla porównania, w bursach aż 68,7% wychowanków nigdy nie doświadczło przemocy, 13,5% bardzo rzadko, natomiast 11,4% badanych – rzadko. Odpowiedź „bardzo często” została wskazana przez 2,1% wychowanków, natomiast odpowiedzi „często” nie wybrał nikt z ankietowanych.



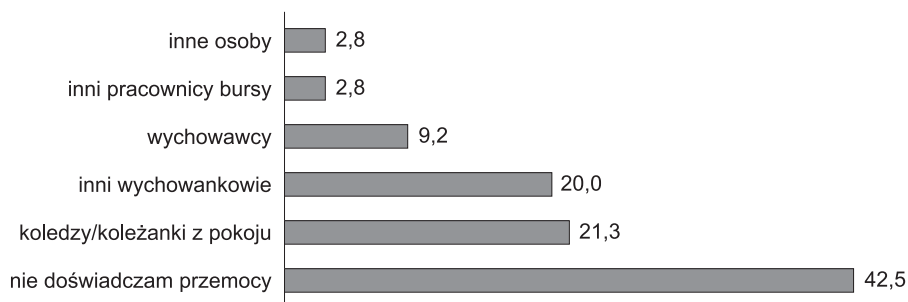
Wykres 3. Procent uczniów doświadczających agresji w szkole

Okoliczności, w jakich uczniowie są najbardziej narażeni na omawiane zjawiska, to przerwy między lekcjami (37,5%), korzystanie z szatni (11,7%), zajęcia ogólnokształcące (9,1%), droga do domu (5,6%) oraz zajęcia artystyczne (4,5%). Natomiast oceniając pod kątem poczucia bezpieczeństwa różne miejsca na terenie szkoły, najczęściej uczniowie uznawali, że wszystkie miejsca są bezpieczne (59%). Jako miejsca niebezpieczne ankietowani uczniowie podawali korytarz szkolny (14,6%) oraz okolice szko-



ły (14,4%). W przypadku burs 15% wychowanków doświadczyło agresji w swoim czasie wolnym, 5,6% podczas nauki własnej, natomiast 9% badanych podało jako odpowiedź – inne sytuacje. Biorąc pod uwagę niebezpieczne miejsca w bursie, 12% wychowanków zetknęło się z jakąś formą przemocy we własnym pokoju, natomiast 6,4% w okolicach bursy i 5,4% na korytarzu. Uczniowie doświadczają przemocy przeważnie od swoich rówieśników (58%), ale także ze strony nauczycieli (33%).

W obliczu sytuacji przemocy najczęstszymi formami reakcji ze strony uczniów są próby rozmowy i wyjaśnienia zdarzenia (35,9%) oraz ignorowanie (34,4%). Z perspektywy typu szkoły uczniowie szkół muzycznych najczęściej rozmawiają i wyjaśniają, natomiast szkół plastycznych i baletowych ignorują i odchodzą. Wśród mieszkańców burs do sytuacji przemocy najczęściej dochodzi ze strony koleżanek lub kolegów z pokoju (21,3%) oraz innych wychowanków (20%).



Wykres 4. Procent wychowanków burs wskazujących na osoby, od których doświadczyli przemocy

Osoby, które doświadczyły przemocy, najczęściej informowały o tym koleżankę bądź kolegę (20,3%), rodziców (17,6%), nie mówiły o tym nikomu (11%) lub zgłaszały problem wychowawcy (9,6%). Uczniowie bardzo rzadko korzystali w tym zakresie z pomocy nauczycieli, dyrekcji czy psychologa lub pedagoga szkolnego (wyniki w przedziale 1,1%–3,6%). Wychowankowie burs najczęściej zgłaszali nadużycia ze strony rówieśników swoim rodzicom (9%), kolegom lub koleżankom (8%) i zaledwie 5% ankietowanych szukało wsparcia u wychowawców.

Zdaniem ankietowanych uczniów szkół artystycznych głównym powodem stosowania przemocy przez młodzież jest chęć zaimponowania rówieśnikom (60,8%), następnie potrzeba rozładowania emocji (38%) oraz zrewanżowanie się za doznane krzywdy (37%) i znudzenie (20%).

Zastanawiające było, czy biorąc pod uwagę typ szkolnictwa, zazdrość o sukcesy artystyczne kolegów i koleżanek nie będzie głównym powodem tych nieakceptowanych społecznie zachowań. Okazało się jednak, że zdaniem tylko 15% ankietowanych tak rozumiana zazdrość jest motywem agresji, przy czym w szkole baletowej liczba odpowiedzi uzyskanych przy tej opcji jest znacząco wyższa (32,1%) niż w przypadku szkoły muzycznej i plastycznej (odpowiednio 18,9% i 9,3%). Dokonując oceny motywów, którymi kieruje się młodzież, dopuszczając się agresji względem innych,



wychowankowie uznali, że przede wszystkim jest to chęć rozładowania emocji (24%), znudzenie (13,6%), chęć zaimponowania (10,5%) i rewanz (9,9%).

Jedna trzecia respondentów nie odpowiedziała na pytanie o potrzebę podejmowania działań mających na celu poprawę bezpieczeństwa w szkole, kolejna grupa uczniów (30%) nie widzi potrzeby podejmowania takich działań. Pozostali uczniowie podali swoje propozycje, wśród których najczęściej powtarzały się: zwiększenie czujności i częstsze reakcje nauczycieli dyżurujących podczas przerw, warsztaty psychoedukacyjne oraz rozmowy z psychologiem o problemach młodzieży (6,3%), zwiększenie ochrony przez zakładanie monitoringu i zatrudnienie ochroniarzy (5,8%), a także zaostrenie kar wobec uczniów agresywnych (4%). Ponad połowa wychowanków bursy nie miała propozycji w zakresie podniesienia poczucia bezpieczeństwa, natomiast na poziomie 6% i poniżej wskazano: działania wychowawcze, usuwanie agresywnych osób z bursy oraz monitoring.

Podsumowanie

Rozpatrując wyniki sondażu diagnostycznego prowadzonego wśród młodzieży uzdolnionej artystycznie, możemy stwierdzić, iż kształcenie artystyczne w dużym stopniu jest gwarantem poczucia bezpieczeństwa uczniów i wychowanków. Istotna jest również konkluzja, że pomimo doświadczania różnych zdarzeń o przemocowym charakterze młodzież czuje się bezpiecznie w swoich szkołach i bursach, a zatem omawiane sytuacje nie przekładają się na postrzeganie tych placówek jako miejsc zagrażających bezpieczeństwu. Jednak mimo to system szkolny nie jest wolny od różnych sytuacji agresywnych i przemocowych i nie eliminuje całkowicie sytuacji zagrażających bezpieczeństwu uczniów. Specyfika kształcenia w szkołach muzycznych i baletowych, gdzie uczniowie w większym stopniu poddawani są ocenie podczas konkursów, przeglądów, przesłuchań i egzaminów, a nauczyciele dużą wagę przywiązują do sukcesów swoich uczniów, może wpływać na zaostrenie rywalizacji. Związana z tym presja i wymagania stawiane przez otoczenie mogą generować dodatkowe napięcia emocjonalne i stresy, co z kolei może skutkować zachowaniami odbieranymi przez otoczenie jako agresywne. Ponadto rywalizacja między uczniami może powodować wzajemną niechęć, a brak poczucia spełnienia artystycznego może wpływać na agresję wobec tzw. konkurentów. Aby utrzymać wysoki poziom poczucia bezpieczeństwa i jednocześnie wzmocnić te obszary, które wymagają wsparcia, zasadne wydaje się w dalszym ciągu prowadzenie działań profilaktycznych w zakresie zapobiegania agresji poprzez kierowanie różnymi propozycjami zarówno do uczniów i wychowanków, jak i ich rodziców i nauczycieli.

Ważne wydaje się także prowadzenie różnorodnych akcji informacyjnych i psychoedukacyjnych zwiększających świadomość istnienia zjawiska przemocy. Kluczowe może być również podejmowanie przez pedagogów działań zmierzających do wzmocnienia kompetencji uczniów w zakresie asertywności i radzenia sobie ze stresem, presją i emocjami. Jednocześnie należy nadmienić, iż bardzo istotne jest wzmocnienie kompetencji samych nauczycieli i rodziców w zakresie działań wychowawczych, umiejętności komunikacji, mediacji i interwencji w sytuacjach trudnych, nie zapominając o ścisłej współpracy szkoły z rodzicami.

Bibliografia

- Dmowska A. (1996), *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Wilga.
- Korcz I. (2007), *Inteligencja emocjonalna – gwarantem bezpieczeństwa i determinantą rozwoju uczniów*; w: D. Czajkowska-Ziobrowska, Z.A. Zduniak (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa – bezpieczna szkoła, bezpieczny uczeń*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Maslow A. (1990), *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Sobol E. (red.) (1995), *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Taraszkiewicz M. (2003), *Bezpieczeństwo w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Verlag Dashofer.





Interpretacja prawna Centrum Edukacji Artystycznej dotycząca realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego oraz w orzeczeniach o potrzebie indywidualnego nauczania

Centrum Edukacji Artystycznej przekazuje interpretację prawną istniejących przepisów prawa, dotyczących stosowania się szkół artystycznych do zaleceń wydanych przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego oraz w orzeczeniach o potrzebie indywidualnego nauczania.

Z uwagi na pojawiające się coraz częściej przypadki przedstawiania orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych o potrzebie kształcenia specjalnego (w tym także realizowanego w formie klas integracyjnych) przez uczniów szkół artystycznych oraz związanych z tym tematem wątpliwości i pytań, dotyczących możliwości uwzględniania wskazanych orzeczeń przez szkoły artystyczne, Centrum Edukacji Artystycznej uprzejmie wyjaśnia, że w efekcie przeprowadzonej analizy przepisów prawnych dotyczących wskazanej materii, należy stwierdzić pierwotny brak możliwości realizowania kształcenia specjalnego w szkołach artystycznych.

Jak wynika z art. 2 pkt 2 *Ustawy o systemie oświaty*, system oświaty obejmuje następujące szkoły:

- a) podstawowe, w tym: specjalne, integracyjne, z oddziałami integracyjnymi i sportowymi, sportowe i mistrzostwa sportowego;
- b) gimnazja, w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, dwujęzycznymi, sportowymi i przysposabiającymi do pracy, sportowe i mistrzostwa sportowego;
- c) ponadgimnazjalne, w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, dwujęzycznymi i sportowymi, sportowe, mistrzostwa sportowego, rolnicze i leśne;
- d) artystyczne.

Zgodnie z art. 5 ust. 5 przywołanej *Ustawy o systemie oświaty*, zakładanie i prowadzenie publicznych przedszkoli i szkół specjalnych wszystkich poziomów, także tych z oddziałami integracyjnymi, należy do zadań własnych odpowiednio gminy lub powiatu, w zależności od typu szkoły. Kompetencja ministra właściwego do spraw

kultury i ochrony dziedzictwa narodowego do zakładania i prowadzenia szkół artystycznych została przez ustawodawcę ujęta w ust. 3 c wskazanego artykułu 5 *Ustawy*.

Jak wynika z przedstawionej korelacji przepisów ustawowych, minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego nie posiada uprawnień w zakresie powoływania i prowadzenia (lub przekazywania prowadzenia w oparciu o art. 5 ust. 5 *in fine*) szkół artystycznych o charakterze specjalnym lub z oddziałami integracyjnymi, co stanowi potwierdzenie podziału szkół dokonanego przez ustawodawcę w przywoływanym wcześniej art. 2 pkt 2 *Ustawy o systemie oświaty*.

Wskazuje to wyraźnie na wyłączną kompetencję właściwych jednostek samorządu terytorialnego do zakładania i prowadzenia szkół specjalnych oraz szkół z oddziałami integracyjnymi.

Z uwagi na powyższe, w przypadku uzyskania przez ucznia szkoły artystycznej orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, którego realizacja nie jest możliwa (ani z formalnego, ani z praktycznego punktu widzenia) w szkołach artystycznych, Centrum zaleca skierowanie do rodziców (opiekunów prawnych) ucznia, pisemnej informacji o braku możliwości zorganizowania kształcenia specjalnego (w formie określonej w orzeczeniu) w szkole artystycznej i pozostawienie opiekunowi do wyboru:

- a) zwrócenie się z wnioskiem do starosty (zgodnie z art. 71 b ust. 5 *Ustawy o systemie oświaty*) lub właściwej jednostki samorządu terytorialnego (art. 71 b ust. 5 a ustawy), jeżeli dana jednostka prowadzi szkołę lub inną formę kształcenia specjalnego; w takim przypadku Centrum sugeruje złożenie rodzicom ewentualnej propozycji (w miarę posiadanych możliwości) przeniesienia ucznia do szkoły artystycznej nierealizującej kształcenia ogólnego;
- b) zwrócenie się do dyrektora danej szkoły artystycznej z pisemnym wnioskiem o pozostawienie ucznia w szkole na dotychczasowych zasadach, przysługujących wszystkim uczniom. W takim przypadku Centrum uznaje za konieczne pisemne zobowiązanie się rodzica (opiekuna prawnego) do zapewnienia uczniowi niezbędnej pomocy (w zakresie orzeczenia) w systemie pozaszkolnym.

Zdaniem Centrum wnioski, o których mowa powyżej, powinny być przekazywane do wiadomości odpowiednio organowi nadzoru pedagogicznego nad szkołą artystyczną oraz staroście lub właściwej jednostce samorządu terytorialnego.

Należy jednak stwierdzić, że wątpliwości Centrum budzi także forma prawna samego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, która co do zasady formułuje jedynie zalecenia (np. w zakresie kształcenia specjalnego w formie integracyjnej). Wskazywałoby to na jej fakultatywny charakter, czego potwierdzeniem jest fakt objęcia dziecka kształceniem specjalnym wyłącznie po wniesieniu stosownego wniosku przez jego rodziców (opiekunów prawnych) do wskazanych wcześniej właściwych organów, do których należy zakładanie i prowadzenie szkół specjalnych lub innej formy kształcenia specjalnego.

Centrum pragnie jednakże zaznaczyć, że w przypadku przekonania dyrektora szkoły artystycznej o bezwzględnej konieczności objęcia ucznia kształceniem specjalnym, zgodnie z orzeczeniem o potrzebie takiego kształcenia, dyrektor szkoły może poinformować właściwy sąd rodzinny o fakcie wydania orzeczenia i niewykonaniu go przez rodziców (opiekunów prawnych) ucznia.

Kwestią wymagającą wyjaśnienia jest także fakt przedstawiania przez rodziców (prawnych opiekunów) uczniów zamiast orzeczenia o niepełnosprawności orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych o potrzebie indywidualnego nauczania. Zgodnie z § 2 ust. 1 pkt 1 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych* (Dz. U. z 2008 r. nr 173, poz. 1072) orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane są dzieciom i młodzieży (co zostało wyraźnie napisane) niepełnosprawnym oraz niedostosowanym społecznie. Ten sam paragraf w ust. 1 w pkt 3 stwierdza, że orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania wydaje się dla dzieci i młodzieży, których stan zdrowia **uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły**.

W przypadku gdy uczniowi szkoły artystycznej zostanie przyznane orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego, szkoła powinna opracować, w porozumieniu z uczniami oraz z ich rodzicami lub prawnymi opiekunami, zasady współpracy, w których uwzględnione zostaną:

- a) dostosowanie czasu i miejsca nauczania do możliwości i potrzeb ucznia, w tym stosowania elastycznego czasu realizacji zajęć edukacyjnych, który uwzględni aktualny stan zdrowia ucznia, co oznacza konieczność dostosowywania się nauczycieli w sytuacji pogorszenia stanu zdrowia ucznia;
- b) zobowiązanie rodziców lub opiekunów uczniów do współpracy ze szkołą, szczególnie w zakresie informowania nauczycieli o konieczności zmiany terminów zajęć.

Centrum Edukacji Artystycznej przypomina, że zgodnie z § 5 ust. 1 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 roku w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży* (Dz. U. z 2008 r. nr 175, poz. 1086) w indywidualnym nauczaniu realizuje się treści wynikające z podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz obowiązkowe zajęcia edukacyjne wynikające z ramowego planu nauczania danego typu i rodzaju szkoły, dostosowane do potrzeb i możliwości psychofizycznych ucznia. Jak wskazuje ust. 2, dyrektor, na wniosek nauczyciela prowadzącego zajęcia indywidualnego nauczania, może zezwolić na odstąpienie od realizacji niektórych treści nauczania objętych obowiązkowymi zajęciami edukacyjnymi, stosownie do możliwości psychofizycznych ucznia.

W konsekwencji szkoła ma obowiązek:

- a) ustalić z uczniami i ich rodzicami sposoby oceniania, pamiętając o przepisach prawa w zakresie oceniania, ze szczególnym uwzględnieniem frekwencji;
- b) stosować się bezwzględnie do zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznych;
- c) przysyłać do CEA analizy skuteczności udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej po każdym okresie klasyfikacyjnym, dokonanej przez psychologa / pedagoga szkolnego, wychowawcę klasy i nauczycieli, w której uwzględnia się:
 - frekwencję,
 - oceny z przedmiotów,
 - opis osiągnięć ucznia – w kontekście jego problemów zdrowotnych,
 - opis słabych stron ucznia,

- opinię o skuteczności udzielanej pomocy,
- wnioski do dalszej pracy.

Wskazane przepisy dokonały wyraźnego podziału w zakresie wydawanych orzeczeń (kształcenie specjalne i indywidualne nauczanie), w zależności od posiadania lub nieposiadania przez ucznia orzeczenia o niepełnosprawności. Jak wynika z przedstawionego powyżej zestawienia przepisów, orzeczenie o niepełnosprawności wyklucza możliwość wydania przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania, zamiast którego powinno zostać wydane ewentualne orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Przy czym przez osobę wymagającą objęcia kształceniem specjalnym należy uznać, w myśl § 1 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz. U. z 2010 r. nr 228, poz. 1490 z późn. zm.), nie tylko osobę niepełnosprawną, czyli: niesłyszącą, słabosłyszącą, niewidomą, słabowidzącą, niepełnosprawną ruchowo, w tym z afazją, upośledzoną umysłowo, autystyczną (w tym z zespołem Aspergera i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, lecz także ucznia niedostosowanego społecznie lub zagrożonego niedostosowaniem społecznym. Co, w połączeniu z wykazaniem wcześniej formalnym i praktycznym brakiem możliwości realizacji kształcenia specjalnego w szkołach artystycznych, uniemożliwia objęcie osób posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wskazanym kształceniem.

Należy zaznaczyć, że zgodnie z § 2 ust. 5 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych*, orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego może zostać wydane (poza przypadkiem orzeczenia przed rozpoczęciem spełniania obowiązku szkolnego) wyłącznie przez publiczną poradnię specjalistyczną, wskazaną przez kuratora oświaty do wydania orzeczenia, za zgodą organu prowadzącego.

Jednocześnie Centrum zaznacza, że przedstawione powyżej stanowisko nie dotyczy obowiązku zapewnienia uczniom stosownej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wynikającej z odrębnych przepisów, do której świadczenia szkoła artystyczna jest w oczywisty sposób zobowiązana.

Centrum Edukacji Artystycznej



Anna Antonina Nogaj

Dlaczego w szkole artystycznej potrzebny jest psycholog?

ZPP CEA 2/2014

Kilka słów o pomaganiu

Profesjonalna pomoc psychologiczna to zdecydowanie więcej niż „rozmowa o problemie” z kimś ważnym i bliskim. Choć – w sytuacji doświadczania problemu – naturalnym mechanizmem jest podjęcie samodzielnej próby jego rozwiązania lub poszukiwanie wsparcia wśród najbliższych – w rodzinie, wśród przyjaciół czy znajomych. Jednak kiedy okazuje się, że tego rodzaju działania są niewystarczające lub nieefektywne, warto zastanowić się nad poszukianiem pomocy u specjalisty. W środowisku szkół artystycznych tym specjalistą jest (powinien być) psycholog i/lub pedagog szkolny.

Współcześnie zauważa się wzrastające zapotrzebowanie na upowszechnianie wiedzy psychologicznej – zarówno teoretycznej, jak i praktycznej – w środowisku artystycznym. Znacząco wzrasta także zapotrzebowanie na udzielanie fachowej pomocy psychologicznej uczniom szkół artystycznych na różnych etapach edukacji, a także ich rodzicom i nauczycielom. Żyjemy bowiem w czasach licznych transformacji społecznych, w okresie zaniku tradycji i lekceważenia podstawowych wartości, co ma znaczący wpływ na pojawianie się różnorodnych trudności o psychologicznym charakterze, które zaburzają harmonijny rozwój wrażliwych adeptów sztuki.

Na terenie szkoły artystycznej pomoc psychologiczna powinna być wkomponowana w sposób naturalny jako jeden z aspektów sprawowania wszechstronnej opieki edukacyjnej oraz opiekuńczo-wychowawczej nad uczniem. Może ona mieć formę zajęć grupowych o charakterze psychoedukacji lub może stanowić bezpośrednie oddziaływanie pomocowe – oparte na indywidualnej relacji ucznia, jego rodzica i/lub nauczyciela z psychologiem.

Pomoc psychologiczna jest zawsze działaniem ukierunkowanym na czynienie dobra w stosunku do drugiej osoby (Toepflitz-Winiewska, 2008). Jest szczególnym rodzajem interakcji między osobą pomagającą a wspomaganą (Sęk, 2003). Celem tej relacji jest pełne skupienie na osobie wspomaganego oraz na jej problemach. Pomoc psychologiczna ma prowadzić do pokonywania doświadczanych trudności oraz nauczyć form samopomocy. Bowiem *problemy to nie tylko kłopoty, ale również niewykorzystywane szanse i możliwości potencjalnego rozwoju* (Karpeta, 2005, s. 16).

PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO / ARTYKUŁY POGLĄDOWE



Choć zauważalny jest intensywny wzrost zapotrzebowania przedstawicieli środowiska szkół artystycznych na wiedzę psychologiczną, to samo pójście do psychologa ciągle może kojarzyć się z poczuciem zawstydzenia oraz z publicznym przyznaniem się do własnej niekompetencji albo do samotności. W takim kontekście przyjmowanie profesjonalnej pomocy psychologicznej może być potraktowane przez „odbiorcę” pomocy jako wstydliva konieczność uznania własnej słabości, a nie jako troska o siebie i szansa na wspomaganie własnego rozwoju (Bańska, za: Słapińska, 2007).

Dlatego też psycholog powinien charakteryzować się wysokim poziomem kompetencji specjalistycznych – stanowiących jego warsztat pracy pomocowej – oraz kompetencji osobistych – stanowiących o jego uprawnieniach do prowadzenia spotkań o wspierającym i terapeutycznym charakterze. W przypadku podejmowania działalności pomocowej w środowisku artystycznym bezcenna także staje się wiedza z zakresu psychologii rozwoju artystycznego oraz specyfiki tzw. przedmiotów zawodowych (teoretycznych) z zakresu kształcenia artystycznego.

O profesjonalizmie osoby pomagającej świadczy przede wszystkim umiejętność zastosowania wiedzy psychologicznej do rozwiązywania, wraz z osobą wspomaganą, jej problemów życiowych, uwzględniających określony kontekst życia rodzinnego, szkolnego czy zawodowego (por. Toeplitz-Winiewska, 2008). Najważniejsze obszary kompetencji psychologa dotyczą sfery emocjonalnej – w zakresie zdolności do empatii, wrażliwości, aktywnego słuchania; oraz sfery poznawczej – w zakresie trafności spostrzegania sytuacji problemowej i rozpoznania potrzeb osoby oczekującej pomocy (por. Wojciszke, 2002; Zieliński, 2005).

Czy psycholog w szkole artystycznej jest potrzebny?

Analiza literatury przedmiotu pozwala zauważyć, że jest to pytanie nurtujące nie tylko środowisko szkół artystycznych, ale także przedstawicieli szkolnictwa powszechnego, ogólnokształcącego. Spośród psychologów i pedagogów aktualnie zatrudnionych w oświacie 97% badanych uważa, że we współczesnej polskiej szkole potrzebna jest osoba wspierająca psychologicznie uczniów na terenie szkoły (Katra, 2010).

W roku 2010 Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie podjęło się próby oszacowania oczekiwań nauczycieli i dyrektorów szkół muzycznych, plastycznych i baletowych, w tym innych artystycznych²⁷, a także wychowawców i kierowników internatów i burs szkolnictwa artystycznego, w zakresie ich chęci/gotowości do współpracy z psychologiem (Gluska, 2010). W badaniach wzięły udział 3042 osoby, co stanowi około 40% populacji wszystkich pracowników pedagogicznych zatrudnionych w polskich szkołach i bursach artystycznych. Analiza wyników otrzymanych w niniejszych badaniach pozwoliła zauważyć, iż oczekiwania w zakresie zatrudnienia psychologów w szkołach artystycznych różnią się ze względu na profil/typ szkoły.

²⁷ Inne szkoły artystyczne to przykładowo: Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy w Krośnie, Ciechanowie i Opolu, Państwowe Policealne Studium Zawodowe Wokalno-Baletowe w Gliwicach lub Zespół Państwowych Szkół Artystycznych w Zakopanem.



Zdecydowanie większe zainteresowanie współpracą z psychologiem oraz chęć zatrudnienia psychologa w szkole wykazują nauczyciele pracujący w szkołach artystycznych z profilem ogólnokształcącym. W tych szkołach ujawniają się bowiem problemy związane nie tylko z nauką przedmiotów zawodowych, ale także wszelkie inne trudności dnia codziennego, które uzależnione są np. od poziomu rozwoju ucznia, od jego indywidualnych cech psychofizycznych lub wynikają z właściwości jego najbliższego otoczenia.

Największe oczekiwania w tym zakresie mają nauczyciele ogólnokształcących szkół baletowych. Przyczyna dużego zainteresowania zatrudnieniem psychologa w środowisku szkół baletowych może wynikać z faktu, iż uczniowie tych szkół, obok doświadczania szczególnych przeciążeń związanych z wysiłkowym i niezwykle systematycznym treningiem sprawnościowym, przenoszą na teren szkoły swoje różnorodne trudności i problemy mające swoje źródło w dużej mierze w sytuacji izolacji od rodziny (mieszkanie w internacie).

Natomiast mniejsze zainteresowanie zatrudnieniem psychologa występuje w tzw. innych szkołach artystycznych. Najprawdopodobniej wynika to z faktu, iż uczą się w nich głównie osoby dorosłe, z którymi praca pedagogiczna przebiega na zupełnie innej płaszczyźnie niż w przypadku dzieci i młodzieży szkolnej.

Wychowawcy burs i internatów szkół artystycznych także zauważają konieczność współpracy z psychologiem. To właśnie na terenie bursy czy internatu uczniowie ujawniają swoje doświadczenia i emocje związane z nauką w szkole artystycznej. Tu mieszkając, odczuwają tęsknotę za najbliższymi, którą mogą wyrażać w sposób społecznie nieakceptowany, demonstrując różnorodne zachowania niepożądane. Różnorodność problemów, z którymi spotykają się wychowawcy burs i internatów szkół artystycznych, wymaga, w ich opinii, zatrudnienia psychologa w tych instytucjach.

Powyższe oczekiwania środowiska szkolnictwa artystycznego doskonale wpisują się w działania realizowane przez Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie (za: Bissinger-Ćwierz, 2013) z zakresu:

- 1) powoływania w różnych regionach kraju Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA, których celem nadrzędnym jest m.in.:
 - a) wspomaganie uczniów i wychowanków w przezwyciężaniu trudności oraz w rozwoju uzdolnień ogólnych i artystycznych;
 - b) szeroko rozumiane poradnictwo psychologiczne skierowane do uczniów szkół artystycznych, ich rodziców i nauczycieli;
 - c) diagnozowanie trudności, formułowanie opinii oraz udzielanie pomocy terapeutycznej adeptom sztuki muzycznej, plastycznej i baletowej;
- 2) zwiększania aktywności i obszarów współpracy psychologów i pedagogów szkolnictwa artystycznego poprzez realizowanie wspólnych projektów edukacyjnych i badawczych;
- 3) upowszechniania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej oraz form pomocy psychologiczno-pedagogicznej poprzez organizację Ogólnopolskich Konferencji Psychologiczno-Pedagogicznych Szkolnictwa Artystycznego;
- 4) integrowania środowiska psychologów i pedagogów szkolnictwa artystycznego, którego celem jest zwiększanie fachowej wiedzy o roli psychologa i pedagoga



w szkole artystycznej oraz poszerzanie zawodowych kompetencji i stwarzanie warunków do wymiany doświadczeń.

Odpowiadając na pytanie, czy psycholog w szkole artystycznej jest potrzebny, można zdecydowanie udzielić odpowiedzi twierdzącej. Po pierwsze, ponieważ takie jest zapotrzebowanie środowiska. Po drugie, psycholog jest specjalistą gotowym do zaangażowania się w pracę na rzecz uczniów uzdolnionych artystycznie i odpowiednio reagującym na ich potrzeby. Po trzecie, to właśnie psycholog w szkole artystycznej może/powinien wspierać uczniów w realizacji różnorodnych form kształcenia artystycznego. Po czwarte, dzięki zatrudnieniu w szkole artystycznej psycholog ma możliwość niesienia efektywnej pomocy opartej na rzetelnej wiedzy wynikającej ze znajomości specyfiki „swojej” szkoły i dzięki znajomości uwarunkowań indywidualnych trudności uczniów. Tylko *psycholog szkolny, działający bezpośrednio na terenie szkoły, posiada zazwyczaj orientację w środowisku szkolnym, zna tradycje szkoły, strukturę personalną, atmosferę, aktualne zadania i plany perspektywicznego rozwoju, uczestniczy w życiu bieżącym szkoły i uroczystościach okazjonalnych. Ze względu na stały kontakt ze szkołą i dostęp do jej problemów lepiej dostrzega trudności, które trzeba rozwiązać, a ponadto może je rozpatrywać na tle szerokiego wachlarza uwarunkowań w środowisku naturalnym, przez co analiza problemów zyskuje głębię i daje większe prawdopodobieństwo prawidłowego rozwiązania* (Lachowicz, 2010, s. 34).

Czym powinien zajmować się psycholog w szkole artystycznej?

W świetle literatury (por. Bissinger-Ćwierz, 2013; Katra, 2010; Słapińska, 2007) oraz w świetle prawa (*Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r.*) psycholog (i pedagog szkolny także) ma obowiązek:

- 1) prowadzenia badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów;
- 2) diagnozowania sytuacji wychowawczych w szkole w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju uczniów;
- 3) udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb;
- 4) podejmowania działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży;
- 5) minimalizowania skutków zaburzeń rozwojowych, zapobiegania zaburzeniom zachowania oraz inicjowania różnych form pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów;
- 6) inicjowania i prowadzenia działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych;
- 7) udzielania pomocy rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów;
- 8) wspierania nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.



Z perspektywy współczesnych nauczycieli psycholog szkolny powinien umiejętnie diagnozować problemy szkolne, wychowawcze i emocjonalne, powinien udzielać szeroko rozumianego wsparcia uczniom, rodzicom i nauczycielom, pomagać uczniom w rozwiązywaniu trudności szkolnych i osobistych, wspierać nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych, prowadzić spotkania terapeutyczne oraz zajmować się pracą z tzw. uczniem trudnym (por. Katra, 2010).

Powyższe zadania są obligatoryjne dla psychologów zatrudnionych w szkołach artystycznych. Ponadto praca w szkole artystycznej dostarcza różnorodnych problemów wynikających ze specyfiki poszczególnych typów szkół. Dlatego też główną powinnością psychologa zatrudnionego w szkolnictwie artystycznym powinno być pomaganie w optymalizowaniu nauczania i wychowania przyszłych zawodowych artystów, przy równoczesnym opiekowaniu się ich zdrowiem psychicznym (Rosemann, 1991).

Wyniki wspomnianego wcześniej raportu CEA w sprawie zapotrzebowania na pomoc psychologiczną w polskich szkołach artystycznych (Gluska, 2010) pozwalają na usystematyzowanie oczekiwań co do realizacji zadań zawodowych przez psychologów w szkołach oraz bursach i internatach szkolnictwa artystycznego.

1. Nauczyciele oczekują wsparcia psychologów w zakresie:

- a) kształtowania optymalnej współpracy z rodzicami, szczególnie w sytuacjach znaczących niepowodzeń edukacyjnych uczniów w nauce oraz wskazujących na konieczność specjalistycznej diagnozy lub pomocy uczniowi;
- b) poznania specyfiki psychospołecznego funkcjonowania uczniów, w tym:
 - mobilizowania uczniów do nauki,
 - diagnozowania przyczyn niepowodzeń szkolnych,
 - wskazywania metod pracy z uczniami doświadczającymi specyficznych trudności edukacyjnych lub rozwojowych;
- c) współprowadzenia zajęć o charakterze psychoedukacyjnym;
- d) możliwości skorzystania z indywidualnych konsultacji, mających na celu omówienie studium przypadku wybranego ucznia lub sytuacji klasowej.

2. Dyrektorzy szkół artystycznych oczekują od psychologów:

- a) prowadzenia szkoleń, warsztatów i szkoleniowych rad pedagogicznych, dostosowanych tematyką do aktualnych potrzeb nauczycieli;
- b) stworzenia możliwości indywidualnych konsultacji dla nauczycieli, dotyczących specyfiki pracy z uczniami doświadczającymi trudności lub przejawiającymi wybitne uzdolnienia;
- c) współprowadzenia zajęć o charakterze psychoedukacyjnym;
- d) udzielania szeroko rozumianej pomocy psychologicznej uczniom, w tym:
 - diagnozowania przyczyn trudności,
 - prowadzenia indywidualnych konsultacji i terapii,
 - organizowania warsztatów tematycznych z zakresu technik uczenia się, motywacji do nauki, strategii pracy indywidualnej, strategii radzenia sobie z treścią, budowania odporności psychicznej w sytuacji ekspozycji publicznej,



- sprawowania opieki nad wybranymi inicjatywami i przedsięwzięciami szkolnymi;
- e) podejmowania działań na rzecz rodziców uczniów szkoły artystycznej, takich jak: organizacja warsztatów, szkoleń, pogadanek dotyczących specyfiki rozwoju artystycznego oraz dotyczących profilaktyki uzależnień.

Szczegółowy wykaz oczekiwań dyrektorów szkół artystycznych oraz burs i internatów, a także szeroki zakres oczekiwań sformułowanych przez nauczycieli szkół muzycznych, plastycznych i baletowych pozwala zakreślić całe spektrum problemów, których mogą doświadczać członkowie społeczności szkół artystycznych. Szansą na spełnienie powyższych oczekiwań jest otwarta, zaangażowana, pełna pasji i oddana postawa psychologa, poparta rzetelnym wykształceniem. Według Antoniny Guryckiej (1998) psycholog – jeśli ma autentycznie pomóc dzieciom i młodzieży w rozwiązywaniu ich problemów i trudności – powinien być „człowiekiem środka”, tzn. powinien mieć bezpośrednią możliwość nawiązywania kontaktów z uczniami, rodzicami i nauczycielami, aby móc wpłynąć na ich wzajemne interakcje.

Przegląd pożądanych postaw wśród psychologów szkolnych

Podstawowym przedmiotem zainteresowania psychologa w szkole powinna być dwupodmiotowa interakcja wychowawcza (Guryccka, za: Sokołowska, 2010), na której kształt i jakość ma wpływ zarówno dziecko, jak i osoba dorosła. Sprawowanie należytej opieki psychologicznej będzie możliwe tylko wówczas, gdy psycholog uprzednio zatroszczy się o stworzenie dobrego wizerunku swojej roli zawodowej w środowisku szkolnym. W zakresie cech ułatwiających pozytywny odbiór psychologa przez uczniów, rodziców i nauczycieli należy wymienić „widzialność”, niezależność i kompetencje (Dryll, 2010).

1. **„Widzialność”** – polega przede wszystkim na obecności psychologa w klasach, na korytarzach szkolnych, w pokoju nauczycielskim, związana jest z aktywnością psychologa podczas różnorodnych szkolnych uroczystości, jest efektem nieformalnych rozmów z uczniami; „widzialność” osoby psychologa w szkole jest także zgodna z „frontowym” modelem pełnienia roli zawodowej (Jurkowski, za: Sokołowska, 2010), który zakłada zdolność do czerpania informacji o życiu szkoły z obserwacji uczestniczącej, stwarza szansę uczestnictwa w samym środku szkolnych wydarzeń; stanowi przeciwieństwo „gabinetowej” formy wykonywania zawodu (choć w zależności od rodzaju zadania psycholog powinien umiejętnie dostosowywać swoją postawę).

„Widzialność” w szkole artystycznej to przede wszystkim obecność psychologa podczas koncertów, przeglądów plastycznych i występów tanecznych uczniów. Tylko psycholog aktywnie uczestniczący w artystycznym życiu szkoły będzie w naturalny sposób stanowił integralną część szkolnej społeczności.

2. **Niezależność** – stanowi formę zachowania dystansu wobec nieformalnych układów pokoju nauczycielskiego; z zachowaniem podziału swojego czasu pracy dla wszystkich, którzy tego potrzebują. Niezależność psychologa powinna także



stanowią podstawy do budowania pomostu porozumienia podczas rozwiązywania trudnych, konfliktowych sytuacji na linii uczeń–uczeń lub uczeń–nauczyciel. Ponadto niezależność to także wsparcie dla psychologa ze strony innych instytucji.

W tym miejscu warto podkreślić możliwości współpracy psychologów szkolnictwa artystycznego ze specjalistami prowadzącymi Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne CEA w wybranych regionach Polski. Wszyscy członkowie społeczności szkół artystycznych, w tym psychologowie i pedagodzy, mogą otrzymać w wymienionych Poradniach niezbędne wsparcie.

3. **Kompetencje** – stanowią warunek *sine qua non* w procesie realizacji zadań pomocowych. Jak wcześniej wspomniano, kompetencje zawodowe są równie ważne jak szeroko rozumiane kompetencje osobowościowe/psychologiczne, które zapewniają osobom wspomaganym poczucie bezpieczeństwa, zrozumienia i autentycznego zainteresowania problemem, w atmosferze szacunku, uczciwości i życzliwości.

W szkole artystycznej bezcennym obszarem kompetencji jest świadomość jej specyfiki. Niektórzy psychologowie aktualnie zatrudnieni w polskich szkołach artystycznych poszerzają swoją wiedzę i umiejętności zawodowe poprzez rozwijanie własnych artystycznych predyspozycji i doskonalenie artystycznych umiejętności.

Ponadto wśród cech, które przyczyniają się do kształtowania pozytywnej i pożądananej percepcji zawodu psychologa (Swift, za: Stapińska, 2007) wyróżnić należy:

4. **Ogólnodostępność** – która zapewnia wszystkim uczniom, rodzicom i nauczycielom równy dostęp do zasobów, wiedzy, umiejętności i kompetencji psychologa.
5. **Przystępność** – pozwalająca na zdobywanie zaufania członków szkolnej społeczności poprzez częstotliwość kontaktów, formalne i nieformalne promowanie swojej profesji, uczestnictwo nie tylko w sytuacjach konfliktowych, ale także w sytuacjach sukcesów uczniów.
6. **Bezpośredniość** – rozwijana poprzez natychmiastową obecność psychologa w sytuacji kryzysowej oraz dzięki udzielaniu fachowej, adekwatnej i skutecznej pomocy.
7. **Elastyczność** – gotowość do przełamywania określonych ram, np. czasu czy charakteru pracy, poprzez podejmowanie współpracy z uczniami w ramach autorskich projektów.
8. **Zgodność z wartościami i normami** – zdolność do odwoływania się do wartości fundamentalnych oraz chęć poznania i zrozumienia wartości ważnych dla współczesnej młodzieży, wynikających z podejmowanych przez nią aktywności i zainteresowań. Poznanie hierarchii wartości młodzieży jest jednocześnie niezwykle ważne dla prawidłowego zrozumienia potrzeb i zachowań uczniów, co w efekcie przyczyni się do odpowiedniego doboru strategii pomocowych.
9. **Wiarygodność** – rozumiana jako stałość i konsekwencja w działaniu, ujawniająca się w dotrzymanyaniu obietnic i zobowiązań.

Pozytywna postawa uczniów w stosunku do zawodu psychologa może przyczynić się do zwiększenia ich gotowości w zakresie korzystania z profesjonalnej pomocy



psychologicznej. Z kolei świadomość psychologa zatrudnionego w szkole artystycznej o specyficznej sytuacji uczniów uzdolnionych muzycznie, plastycznie lub tanecznie stanowi bezcenny atut w indywidualnym doborze odpowiednich metod i form pomocy uczniowi, jego rodzicom lub nauczycielom.

Niniejszy artykuł nie obejmuje w pełni wszystkich aspektów pracy psychologa szkoły artystycznej, ale może stanowić przyczynek do dyskusji nad rozwojem zawodowym psychologów specjalizujących się w niesieniu pomocy w środowisku artystycznym. Analiza literatury przedmiotu oraz wyniki wybranych badań pozwalają także odpowiedzieć na pytanie zawarte w tytule artykułu: *Dlaczego w szkole artystycznej jest potrzebny psycholog?*

Ponieważ:

- taka jest potrzeba społeczności szkół artystycznych;
- uczniowie, rodzice i nauczyciele oczekują profesjonalnego i rzetelnego wsparcia w rozwiązywaniu sytuacji trudnych oraz w procesie wspomaganiania rozwoju i talentu ucznia;
- psychologiczna sytuacja ucznia szkoły artystycznej jest związana z doświadczaniem wielu emocjonujących przeżyć, które są integralnym elementem edukacji artystycznej, ale wymagają jednocześnie swoistego budowania odporności psychicznej;
- dostęp do psychologa – choć jest dobrowolny – powinien być jak najbardziej powszechny.

Bibliografia

- Bissinger-Ćwierż U. (2013), *Koncepcja organizacji i funkcjonowania Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej (SPPP CEA)*. „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, nr 1. Warszawa: Centrum Edukacji Artystycznej.
- Dryll E. (2010), *Charakterystyka środowiska szkolnego*; w: G. Katra, E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: ABC Wolters Kluwer Business.
- Gluska (Nogaj) A. (2010), *Ogólnopolski Raport Psychologiczny Szkolnictwa Artystycznego – dotyczący zapotrzebowania na pomoc psychologiczną w polskich szkołach artystycznych oraz prezentujący współczesną taksonomię trudności doświadczanych przez uczniów, rodziców i nauczycieli polskich szkół artystycznych z perspektywy dyrektorów i nauczycieli*. Materiały nieopublikowane. Warszawa: Centrum Edukacji Artystycznej.
- Gurycka A. (1998), *Korzenie. Kontrowersje. Być sobą. Autobiografia naukowa*; w: T. Rzepa (red.), *Historia psychologii polskiej w autobiografiach*. Część III. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Karpeta D. (2005), *Empatia to za mało*; w: K. Drat-Ruszczak, E. Drajżkowska-Zielińska (red.), *Podręcznik pomagania. Podstawy pomocy psychologicznej. Szkoły i kierunki psychoterapii*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Academica”.
- 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: ABC Wolters Kluwer Business.
- Lachowicz I. (2010), *Rola psychologa szkolnego w szkołach muzycznych I i II st.*; w: M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Gluska (Nogaj) (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycz-*



nych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań. Warszawa–Bydgoszcz: Centrum Edukacji Artystycznej, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina.

Rosemann B. (1991), *Model pracy psychologa w szkolnictwie muzycznym*; w: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy – zadania – perspektywy.* Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r., poz. 532).

Sęk H. (1993), *Podstawowe rodzaje pomocy psychologicznej*; w: H. Sęk (red.), *Spoleczna psychologia kliniczna.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

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: Wydawnictwo SWPS „Academica”.

Sokołowska E. (2010), *Psycholog we współczesnej szkole polskiej – inspiracje teoretyczne*; w: G. Katra, E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole.* Warszawa: ABC Wolters Kluwer Business.

Toeplitz-Winiewska M. (2008), *Psycholog jako specjalista udzielający pomocy psychologicznej*; w: J. Brzeziński, B. Chyrowicz, W. Poznaniak, M. Toeplitz-Winiewska (red.), *Etyka zawodu psychologa.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wojciszke B. (2002), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

Zieliński J. (2005), *Czy ja mogę zostać tym, który pomaga?*; w: K. Drat-Ruszczak, E. Drązkowska-Zielińska (red.), *Podręcznik pomagania. Podstawy pomocy psychologicznej. Szkoły i kierunki psychoterapii.* Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Academica”.



PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK





Hanna Matusiak

ZPP CEA 2/2014

Wolontariat jako metoda realizacji potrzeb społecznych wśród młodzieży uzdolnionej muzycznie

*Człowiek jest wspaniałą istotą nie z powodu dóbr,
które posiada, ale jego czynów.
Nieważne jest to, co się ma, ale czym się dzieli z innymi.*

Jan Paweł II

Wolontariat promuje wartości pomocy i szacunku dla potrzeb drugiego człowieka. Zaangażowanie w sprawy społeczne daje uczniom możliwość rozwoju odpowiedzialności za siebie i innych oraz motywacji do pracy na rzecz ważnych idei. Pracując wspólnie w duchu przyjaźni, tolerancji, z zagwarantowaniem poczucia bezpieczeństwa, uczniowie rozwijają swoje hobby i talenty. Młodzi artyści bezinteresownie uczestniczą w wielu projektach kulturalnych i zdobywają nową wiedzę oraz doświadczenia, które będą stanowić fundament dorosłego życia.

W ten sposób wolontariat pomaga uczniom planować karierę zawodową i odnajdować swoje miejsce w życiu. W ramach przedsięwzięć realizowanych w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy wolontariusze rozwijają swoje kompetencje interpersonalne, potrzebne w sytuacjach pomocowych, m.in. empatię, wrażliwość i tolerancję.

Wolontariusze poświęcają swój wolny czas, energię i zapał do pracy, aby stworzyć nową jakość życia młodzieży. Stanowią doskonały przykład dla innych uczniów i zachętę do dalszego działania. Wolontariat w szkole muzycznej jest źródłem satysfakcji, pozwala młodemu człowiekowi czerpać radość z niesienia pomocy innym, zapewnia nowe doświadczenia.

Czym jest wolontariat?

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie informuje, że wolontariuszem jest osoba, która ochotniczo i bez wynagrodzenia wykonuje świadczenia pracy. Działania wolontariatu mogą być realizowane m.in. w zakresie:

- działalności charytatywnej;
- pomocy osobom w trudnej sytuacji życiowej;
- kultury, sztuki, ochrony dóbr kultury i tradycji;
- nauki, edukacji, oświaty i wychowania;
- wspomagania rozwoju wspólnot i społeczności lokalnych;
- ochrony i promocji zdrowia;
- przeciwdziałania patologiom społecznym;
- pomocy ofiarom katastrof, klęsk żywiołowych, konfliktów zbrojnych i wojen w kraju i za granicą.

Działania w ramach wolontariatu stanowią odpowiedź na potrzeby szkoły, które zostały zawarte w programach wychowawczym i profilaktyki. W bydgoskiej szkole muzycznej priorytety pracy wychowawczej i profilaktycznej w poszczególnych latach sprowadzają się w szczególności do:

- kształtowania kulturalnej postawy uczniów w relacjach społecznych poprzez wdrażanie zasad *savoir-vivre'u*;
- rozwijania integracji i współpracy z rodzicami oraz instytucjami środowiska artystycznego;
- wspierania uczniów w rozwoju społeczno-emocjonalnym i artystycznym poprzez rozwijanie empatii i zrozumienia (wrażliwość na potrzeby innych, pomoc słabszym i potrzebującym) i angażowanie się w działania artystyczne i sprawy społeczne;
- podwyższania poziomu bezpieczeństwa na terenie szkoły, m.in. poprzez zapobieganie aktom przemocy, przestrzeganie praw i obowiązków rodziców, uczniów i nauczycieli.

Codzienna praca wolontariusza szkoły muzycznej

Pełniąc funkcję pedagoga szkolnego, od kilku lat z powodzeniem prowadzę szkolne koło wolontariatu, do którego należą uczniowie Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia. Z grupą wolontariuszy spotykam się systematycznie jeden raz w tygodniu. Podczas zebrań omawiamy szczegółowo projekty, które aktualnie realizujemy. Precyzujemy cele, dopracowujemy pomysły i rozdzielamy zadania zgodne z indywidualnymi kompetencjami uczniów. Pewne projekty realizowane są długoterminowo, np. przez okres kilku miesięcy, inne – z dnia na dzień. W każdej sytuacji młodzież staje na wysokości zadania i wykazuje się ogromną odpowiedzialnością i zaangażowaniem.

Każde zebranie koła jest protokołowane. Dodatkowo uczniowie prowadzą dzienniczek wolontariusza, w którym dokumentują swoją pracę. Na tej podstawie opiniują ich pracę dla Urzędu Miasta. Uczestnictwo ucznia w wolontariacie stanowi podstawę do zapisania na świadectwie ukończenia klasy informacji o ważnym osiągnięciu.

Wartym podkreślenia jest fakt doskonałej współpracy naszego koła z radą rodziców, na której pomoc zawsze możemy liczyć. Rodzice opiniują nasze projekty oraz finansują nasze przedsięwzięcia. W każdym projekcie, jaki realizujemy w ramach wolontariatu, odczuwam znaczące wsparcie dyrektora szkoły oraz nauczycieli.



Działania podejmowane w ramach wolontariatu w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych w Bydgoszczy

Uczniowie uczestniczący w wolontariacie podejmują się szeregu działań pomocowych na terenie szkoły. Niezależnie od tego, ile mamy czasu na zrealizowanie pomysłu, zawsze mogą liczyć na ich zaangażowanie. Bardzo chętnie przygotowują wszelkie pomoce dydaktyczne potrzebne na warsztaty, które realizują z uczniami. Szczególnie pomocni byli w czasie warsztatów integracyjnych z wybranymi klasami oraz podczas warsztatów z okazji Dni Korczaka. Wolontariusze nie tylko przygotowali pomoce dydaktyczne (losy, karty pracy, arkusze grupowe i mapy myśli), lecz także brali czynny udział w warsztatach, wspierając mnie w prowadzeniu zajęć. Dzielili klasy na zespoły, pomagali uczniom w pracy grupowej, przygotowali sale do warsztatów i dbali o porządek.

Zauważam, że uczniowie bardzo chętnie przygotowują zabawy taneczne (zabawy andrzejkowe, bale noworoczne) dla uczniów klas młodszych. Wcześniej, podczas zebrań razem z wolontariuszami przygotowałam scenariusze zabaw integracyjnych i tanecznych, które następnie uczniowie samodzielnie zrealizowali z dziećmi w trakcie dyskoteki szkolnej.


Wolontariusze pod moim kierunkiem włączyli się także w realizację projektu skoncentrowanego wokół problematyki zachowania czystości i bezpieczeństwa w toaletach uczniowskich. Przygotowali plakaty dotyczące kulturalnego korzystania z toalet oraz rozwiesili je w łazienkach i na korytarzach szkolnych. Plakaty zawierały rymowane wierszyki, które w przystępny sposób trafiały do odbiorców – pozostałej części uczniów naszej szkoły. Oto przykłady takich rymowanek:

- 1) *Moja dziatwo ukochana – nie trzaskaj drzwiami już od rana. Klamka służy do zamykania, a nie o futrynę uderzania.*
- 2) *Niech się papier na Twoje ręce rozwija śpiewająco, a nie na podłogę. Prosimy Cię gorąco.*
- 3) *Mydło w brudne rączki bierz, jak używać dobrze wiesz. Podłóż rękę, guzik wciśnij i czystością rączek błysnij.*
- 4) *Niech się woda wciąż nie leje, bo szkolny fundusz maleje. Łazienka też się denerwuje, gdy woda się niepotrzebnie marnuje.*

Pomysłem wolontariuszy było również przeprowadzenie na ten temat pogadanki w klasach edukacji wczesnoszkolnej. W ten sposób gimnazjaliści spróbowali swoich sił w roli nauczycieli i rozmawiali z uczniami klas młodszych o problemie zachowania czystości w toaletach. Dzieci uważnie słuchały tego, co mają im do powiedzenia starsi koledzy. Było to dla nich odmienne doświadczenie – przecież nie mówił do nich wychowawca, nauczyciel, lecz starszy uczeń. Dzieci dochodziły do bardzo istotnego wniosku, że problem bezpieczeństwa i czystości w toaletach jest ważny.

Wolontariusze w mojej szkole włączyli się również w „Szkolny program dbania o kulturę osobistą” oraz „Szkolny program zapobiegania przemocy”. Dotyczą one promowania pozytywnych wzorców zachowania się w relacjach społecznych, w szczególności przestrzegania zasad *savoir-vivre’u* oraz zachowania bezpieczeństwa na terenie szkoły. Opracowali obrazki dotyczące kultury słowa, kulturalnego zachowy-





wania się w kontakcie z osobą starszą, nauczycielem oraz zachowania bezpieczeństwa. Hasła uzupełnione ciekawymi rysunkami, krzyżówkami czy rebusami zostały oprawione w ramki i stanowią interesującą formę ozdobienia ścian korytarzy szkolnych, a także zachętę do zapoznania się całej społeczności szkolnej z zasadami dobrego wychowania. Plakaty zostały pomyślane w ten sposób, aby stanowiły formę zagadek i mobilizowały uczniów szkoły do zastanowienia się nad zagadnieniami profilaktyki przemocy i wdrażania oraz przestrzegania zasad kulturalnego zachowania. W planach koła wolontariatu jest przygotowanie scenariuszy pogadarek profilaktycznych, które wolontariusze przeprowadzą pod moim kierunkiem w klasach edukacji wczesnoszkolnej.

Nowym przedsięwzięciem wolontariatu stały się Międzyszkolne Artystyczne Warsztaty Profilaktyczne „Sztuka łagodzi obyczaje”. Powstały one we współpracy dwóch bydgoskich szkół: Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych oraz Państwowego Zespołu Szkół Plastycznych. Ich celem było przekazanie uczniom wiedzy dotyczącej przyczyn i skutków przemocy, wypracowania mechanizmów przeciwdziałania przemocy w szkole i sposobów radzenia sobie w sytuacjach przemocy, rozwijania umiejętności radzenia sobie z nieprzyjemnymi emocjami oraz rozwijania kreatywności i samodzielności uczniów w zakresie promowania pozytywnych wzorców zachowania. W warsztatach wzięli udział członkowie naszego koła wolontariatu i razem z uczniami ze szkoły plastycznej, pod kierunkiem nauczycieli artystów plastyków, zaprojektowali plakaty dotyczące zapobiegania przemocy. Plakaty staną się podstawą do opracowania kalendarza na rok szkolny 2014/2015.

Uczestnictwo w wolontariacie umożliwia uczniom rozwijanie indywidualnych możliwości, predyspozycji społecznych oraz uzdolnień. Wolontariusze biorą udział w szkoleniach, debatach i warsztatach organizowanych przez Urząd Miasta w Bydgoszczy. Podczas zebrań korzystają z „Portfolio – indeksu umiejętności wolontariackich”. Stanowi to dla nich zachętę do dalszej pracy samokształceniowej oraz okazję do wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności na terenie własnej szkoły.

Uczniom uczestniczącym w wolontariacie nieobce są potrzeby innych – opuszczonych, głodujących, chorych. Szkolne koło wolontariatu chętnie włącza się w akcje charytatywne. Podczas zabaw tanecznych dla uczniów klas IV–VI OSM I stopnia organizowane są zbiórki słodyczy dla dzieci z domów dziecka. Wolontariusze bardzo chętnie zaangażowali się w pomoc dzieciom z Republiki Środkowej Afryki. Uczniowie w ciągu zaledwie dwóch dni, we współpracy z Fundacją Kapucyni i Misje, zdążyli przygotować i przeprowadzić akcję charytatywną „Pączek dla Afryki”. W Tłusty Czwartek podczas sprzedaży pączków, faworków i innych słodyczy, które wcześniej usmażyli wszyscy uczniowie naszej szkoły razem z rodzicami, zebrano fundusze przeznaczone na pomoc dzieciom z RŚA, by przekazać je na konto Fundacji Kapucyni i Misje. W przygotowaniu jest również, we współpracy z Caritas Diecezji Bydgoskiej, akcja charytatywna, z której dochód przeznaczony będzie na pomoc ofiarom zamieszek na Ukrainie w 2014 roku.

Pragnę także podkreślić, że w czasie poprzedzającym święta Bożego Narodzenia wolontariusze odwiedzają emerytowanych pracowników naszej szkoły – nauczycieli, pracowników obsługi i administracji, którzy często schorowani, nie w pełni sprawni i samotni, nie mogą uczestniczyć w spotkaniach opłatkowych specjalnie dla nich



organizowanych. Wizyty wigilijne w domach pracowników seniorów naszej szkoły przyjęte zostały z dużym uznaniem. Uczniowie podzielili się z nimi opłatkiem i złożyli życzenia świąteczne, wręczyli drobny upominek stroik, który wcześniej własnoręcznie wykonali. Szczerze byli zainteresowani zdrowiem starszych osób i proponowali swoją pomoc w zakresie robienia zakupów, przygotowywania posiłków czy sprzątanía mieszkania.

Wolontariusze włączają się we wszelkie imprezy, które cyklicznie realizowane są w naszej szkole. Są to Dni Walki z AIDS, Dni Bez Przemocy, Tygodnie Wolontariatu. Do ich zadań należy przygotowywanie materiałów informacyjnych, broszur, ulotek i plakatów, które prezentowane są w różnych miejscach szkoły. Ponadto do zadań, których uczniowie chętnie się podejmują, należą czynności porządkowo-organizacyjne podczas imprez ogólnopolskich organizowanych we współpracy ze szkołą lub innymi instytucjami. Od wielu lat bydgoska Fundacja Muzyka u Źródeł korzysta z pomocy moich uczennic naszej szkoły podczas realizacji projektów kulturalnych na terenie województwa kujawsko-pomorskiego. Wolontariuszki pomagały podczas realizacji IV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologicznej Szkolnictwa Artystycznego. Ich praca polegała m.in. na witaniu i rejestracji uczestników konferencji, przyjmowaniu delegacji oraz na innych działaniach porządkowych. Ich profesjonalizm wzbudził wśród uczestników konferencji miłe zaskoczenie i wyrazy uznania.

Wolontariusze o swojej pracy

Udzielanie się ucznióm w wolontariacie daje im wiele satysfakcji i zadowolenia. Pomimo wielu obowiązków szkolnych poświęcają swój wolny czas na dodatkową pracę społeczną. Oto niektóre opinie, jakie uczniowie prezentują na temat swojego udziału w wolontariacie:

Uczestnictwo w szkolnym wolontariacie daje mi wiele możliwości: organizację imprez i zabaw szkolnych, akcji charytatywnych oraz edukacyjnych. Poprzez uczestnictwo w organizowanych dla nas warsztatach rozwijam własne umiejętności społeczne. Podczas zebrań koła wolontariatu dzielę się z koleżankami i kolegami własnymi sugestiami dotyczącymi roli wolontariatu w szkole.

Uważam, że podejmujemy się realizacji wielu zadań, bierzemy udział w wielu projektach. Praca ta sprawia mi przyjemność z uwagi na panującą niezwykle przyjazną i miłą atmosferę (Agata z kl. III OSM II st.).

Zdecydowałam się na pracę w wolontariacie, ponieważ lubię pomagać innym. Dzięki tej pracy poznaję nowych ludzi, bawię się i pomagam. Od czasu, kiedy działałam w wolontariacie, czuję ogromną satysfakcję z pomocy innym.

Dla mnie cenne jest, że nauczyłam się przestrzegania zasad współpracy dla wspólnej idei. Nasza grupa zintegrowała się i zaprzyjaźniła (Agnieszka z kl. III OSM II st.).

Wolontariat w PZSM otworzył mi drzwi do pomocy innym ludziom i szeroko pojętej działalności społecznej. Pomoc społeczna, nawet taka w najmniejszym stopniu, jest dla mnie pewnym sposobem realizowania siebie.

Mój udział w wolontariacie sprowadza się do takiej pomocy, jak tworzenie plakatów, pomocy nauczycielom w pracy, organizowanie imprez szkolnych. Miałam również



możliwość uczestniczenia w międzyszkolnych warsztatach. Na spotkaniach koła wolontariatu rozwijamy również nasze zdolności organizatorskie, plastyczne, literackie – malujemy plakaty, układamy wiersze, hasła, krzyżówki. Są one elementem programu szkolnego dbania o kulturę czy zapobiegania przemocy (Maria z kl. III OSM II st.).

Co mi daje praca w wolontariacie? Z pewnością powiedziałabym, że są to nowe doświadczenia. Pracowałam jako wolontariusz przy organizacji festiwalu muzycznych oraz konferencji, ale też przy imprezach szkolnych; wszystkie te zajęcia były pełne wyzwań. Podczas pracy czuję, że staję się bardziej kreatywna, uczę się patrzeć z wielu perspektyw na ważne kwestie społeczne, podejmuję się współpracy w różnych zespołach. Bycie wolontariuszem pogłębia konieczną otwartość na ludzi, pomaga być osobą, która pierwsza wyciąga dłoń do drugiego człowieka.

Poza ciekawymi doświadczeniami z pewnością jest to znakomita inwestycja, która zaprocentuje w przyszłości, ponieważ starając się o pracę, będę mogła podkreślić wieloletnią pracę wolontariacką oraz powołać się na opinie osób, które korzystały z moich usług (Magdalena z kl. V OSM II st.).

Praca w wolontariacie daje mi szczęście. Pomagam ludziom, młodszym i starszym kolegom w szkole, organizuję akcje charytatywne na rzecz dzieci w Afryce.

Podczas zajęć organizowanych przez nasze koło wolontariatu uczę się nowych umiejętności, których nie zdobyłbym w innych sytuacjach. Zaprzyjaźniłem się i zintegrowałem z osobami, z którymi współpracuję na rzecz wolontariatu (Wojciech z kl. III OSM II st.).

Jak nas widzą inni?

Wolontariat w szkole muzycznej funkcjonuje od kilku lat i już dał się zauważyć jako pozytywna siła sprawcza na terenie szkoły. Nauczyciele doceniają trud młodzieży włożony w realizację przedsięwzięć. Przykłady takich opinii znajdują się poniżej:

Uważam, że idea wolontariatu jest piękna, potrzebna i zgodna z wartościami humanistycznymi i wartościami szkoły. Uczniowie działający w wolontariacie za nadrzedną wartość uważają pomoc drugiemu człowiekowi. Takie działanie zbliża ich i łączy, a także pomaga budować poczucie bezpieczeństwa w grupie rówieśniczej i szkole. Młodzież uczy się, że realizowanie priorytetów nie zawsze jest łatwe, że trzeba się natrudzić i poświęcić dużo czasu, aby dojść do celu. W ten sposób uczniowie doceniają trud, jaki nauczyciele wkładają w promowanie prospołecznych wartości (nauczycielka języka polskiego).

Kiedy trzy lata temu w szkole pojawiła się propozycja założenia koła wolontariatu, zastanawialiśmy się wszyscy, co z tego wyniknie. Obecne czasy mało sprzyjają postawom altruistycznym wśród dorosłych, a cóż dopiero wśród młodzieży.

Raczkującym wolontariatem w szkole zajęła się pedagog szkolna – pani Hanna Matusiak. Zebrała grupę młodzieży (z góry założony był wiek gimnazjalny) i rozpoczęła działalność. Okazało się, że w szkole istnieje młodzież chcąca działać bezinteresownie, wspomagać młodsze dzieci, współorganizować akcje charytatywne czy wspierać pomocą osoby starsze.



Kolejny raz okazało się, że działalność wolontariatu przyniosła wiele dobrego dla szkoły, jak i samych jej uczestników. Młodzież regularnie uczy się bezinteresownego działania w grupie na rzecz innych, uwrażliwia się na krzywdę i cudze cierpienie, dobrze rozumie potrzeby innych. Wolontariat przede wszystkim rozwija w młodzieży społecznie pożądane postawy, jak choćby altruizm czy umiejętność wrażliwego poszerzania świata wokół siebie.

Uważam, że idea wolontariatu w szkole sprawdziła się w pełni i może stanowić wzór dla innych (nauczycielka teorii muzyki).

Autorefleksja

Kiedy podejmowałam się założenia szkolnego koła wolontariatu, kierowały mną pewne oczekiwania i nadzieje, ale też nasuwały mi się różne wątpliwości. Zadawałam sobie następujące pytania:

- Czy uczniowie znajdą czas na dodatkowe zajęcia?
- Czy przedsięwzięcia wolontariatu będą dla nich na tyle atrakcyjne i potrzebne, że będą gotowi w nich aktywnie uczestniczyć?
- Na jakich obszarach działań powinnam się skupić w ramach wolontariatu szkolnego?

Na początku mojej pracy z wolontariuszami bardzo przydało mi się szkolenie dotyczące funkcjonowania wolontariatu szkolnego. Zaczęłam od elementarnych działań na terenie szkoły, łatwych do realizacji przez uczniów. Nabraliśmy do siebie wzajemnego zaufania i w chwili obecnej realizujemy przedsięwzięcia długoterminowe.

Jakie dostrzegam korzyści z opieki nad wolontariuszami? Przede wszystkim mam bliższy kontakt z młodzieżą. W poczuciu bezpieczeństwa i szacunku do siebie budujemy wzajemne zaufanie i możemy na sobie polegać. Wielokrotnie odczuwam dumę z osiągnięć uczniów, gdy chwaleni są za swoje dokonania. Opieka nad wolontariatem szkolnym umożliwia mi podwyższanie swoich kompetencji zawodowych w zakresie kierowania pracą grupy młodzieży.

Już dzieci klas pierwszych OSM I stopnia chcą pomagać innym i zadają mi pytania, jak mogą zostać wolontariuszem. Jest to być może kolejny obszar moich potencjalnych działań na terenie szkoły – przygotowanie uczniów szkoły podstawowej do zostania wolontariuszem.

Bibliografia

Portfolio – indeks umiejętności wolontariackich (2007), Warszawa: Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu.

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie.



FORUM DYSKUSYJNE





Maria Machnikowska-Peschken

Czy można uzdrowić „muzyczną schizofrenię”? – kilka uwag w sprawie *Raportu* o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia

ZPP CEA 2/2014

Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia pod redakcją Wojciecha Jankowskiego, wydany przez Instytut Muzyki i Tańca, którego egzemplarz otrzymałam podczas ostatniego pobytu w Polsce, okazał się lekturą pasjonującą i skłaniającą do wielu przemyśleń.

Potrzeby istnienia państwowych szkół muzycznych, dających możliwość solidnej edukacji muzycznej uzdolnionym dzieciom niezależnie od ich sytuacji społecznej, nie trzeba uzasadniać. Przypuszczam, że dyskusje wynikające z *Raportu* będą raczej szukaniem odpowiedzi na pytanie, jak obecny system kształcenia muzycznego wypełnić nowymi treściami, zgodnymi z biegiem czasu i adekwatnymi do osiągnięć światowej nauki.

Raport jako swego rodzaju „diagnostyczno-problemowe puzzle”, dający ciekawy obraz funkcjonowania polskiego szkolnictwa muzycznego, zawiera jednak kilka elementów zupełnie do siebie niepasujących – tak jakby pewne zagadnienia widziane „od wewnątrz” przez osoby bezpośrednio ze szkołami związane nie odpowiadały rzeczywistości. Wojciech Jankowski pisze w tym kontekście o „niemal schizofrenicznej sytuacji”.

Z reguły łatwiej jest spojrzeć na wszelkie problemy z dystansu, pozwolę sobie więc na kilka uwag w tej sprawie z mojej „niemieckiej” perspektywy. Mimo że trudno jest porównywać systemy kształcenia muzycznego w Polsce i w Niemczech (i nie o to tu chodzi), zagadnienia dotyczące nauki muzyki są w obu krajach bardzo podobne i dotyczą zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz funkcjonowania i roli szkoły.

Nauczyciel

Rozdział *Raportu* dotyczący nauczycieli i nauczania zainteresował mnie szczególnie, ale zrozumienie opisanej tu sytuacji dostarczyło mi pewnych kłopotów. Badania Małgorzaty Chmurzyńskiej wykazują, że ponad 80% nauczycieli jest zadowolonych z posiadanych kompetencji wykonawczych i pedagogicznych, nie ma trudności w porozumiewaniu się z uczniem i z motywowaniem go do pracy oraz czuje się swobodnie w doborze metod nauczania. Krótko mówiąc – tu bilans jest dodatni. Kiedy jednak

FORUM DYSKUSYJNE



przeczytałam, że prawie 80% nauczycieli ocenia pozytywnie własne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne, natomiast zaledwie 45% potwierdza to również u kolegów, to... rachunek przestał mi się zgadzać. Nietrudno też było zauważyć, że wypowiedzi ankietowanych nauczycieli są w dużym stopniu zaprzeczeniem idei nowoczesnej pedagogiki. Daleka jestem od zarzucania nauczycielom bezkrytycznego zadowolenia i podnoszenia poczucia własnej wartości poprzez dyskwalifikowanie kompetencji kolegów, myślę jednak, że pewną rolę odgrywa tu fałszywe rozumienie relacji mistrz–uczeń i brak świadomości, że to nie dyplom uczelni muzycznej decyduje o „mistrzostwie”, ale że jest to nieustający proces rozwoju kompetencji.

W postawie nauczycieli widzę też ukrytą obawę przed konfrontacją z własną muzyczno-pedagogiczną osobowością. Obawa ta jest zrozumiała, gdyż często kryje się za nią postawienie pod znakiem zapytania własnej drogi muzycznego kształcenia, drogi, w którą się głęboko wierzyło i w którą się wiele zainwestowało.

Również brak alternatywy wymusza na nauczycielach kurczowe wręcz trzymanie się starych wzorców, które – jakie by nie były – należały do tradycji „polskiej szkoły” i nie podlegały dyskusji. Zaryzykuję tu stwierdzenie, że niezwykle oddanie pracy, wręcz poświęcenie dla ucznia, cechujące większość nauczycieli instrumentalistów, może być wyrazem ukrytego pragnienia **własnego rozwoju**.

Do głębokich refleksji skłaniają też wypowiedzi ankietowanych absolwentów szkół I stopnia, z których duży procent zauważa problem alkoholizmu i wysoki stopień nieporozumień wśród kadry pedagogicznej. Być może jest to także smutnym skutkiem ubocznym „solistycznej” drogi kształcenia...

Również duża liczba niemuzykujących nauczycieli (*Raport* wspomina o tym na marginesie) jest potwierdzeniem faktu, że – mówiąc językiem potocznym – „coś tu nie gra...”. Bycie muzykiem oznacza przecież ogromną, naturalną i niepoahamowaną potrzebę uprawiania muzyki! Pytanie, co dzieje się z tą potrzebą, która zapewne kiedyś istniała, skoro podjęto się kształcenie zawodowe w tym kierunku? Pomysł obowiązkowych przesłuchań dla nauczycieli nie rozwiąże całkowicie tego problemu, gdyż autentycznej identyfikacji z zawodem nie da się wymusić.

I tu zbliżamy się do jednego z głównych tematów, który przewija się niemal przez wszystkie rozdziały *Raportu* – typowego stylu pracy w polskich szkołach muzycznych. *Raport* potwierdza, że dominuje tu przekaz „fachowych” kompetencji, bazujący od lat na dyrektywnym stylu prowadzenia lekcji. Badania naukowe (również w zakresie neurofizjologii uczenia się muzyki) dostarczyły w międzyczasie wystarczającą ilość dowodów, iż ten styl nauczania nie jest korzystny na **żadnym** etapie edukacji. Dyrektywny styl nauczania ma fatalne skutki dla rozwoju samoodpowiedzialności i indywidualności ucznia, a ponadto nie daje mu szansy poznania własnych kreatywnych zasobów. Uczniowie muszą się koncentrować na jak najdokładniejszym wykonaniu poleceń „mistrza”, przy czym są niejako „odcinani” od własnego wewnętrznego potencjału. A przecież z takich uczniów wyrosną kiedyś nauczyciele...

Problematyka, o której piszę, nie jest zjawiskiem typowo polskim – również szkolnictwo niemieckie próbuje stawić jej czoła. Główny nacisk kładzie się przy tym na doszkalać kadry pedagogicznej (co *notabene* postuluje również *Raport* we wnioskach modelowych). Ma to między innymi na celu zmniejszenie pokoleniowego dystansu pomiędzy starszymi nauczycielami a ich młodszymi kolegami, których kształcenie



zawodowe przebiegało już inaczej. Nadzór pedagogiczny bazuje tu na przekonaniu (i doświadczeniu), że stale doksztalający się pedagog dobrze będzie wykonywał swoją pracę. Związane są z tym wiara i zaufanie, że nauczyciele (również we własnym interesie) pójdą za osobistą potrzebą rozwoju i naturalnego kreatywnego spełnienia. Lista bardzo różnorodnych kursów, warsztatów czy seminariów dla nauczycieli jest bardzo długa.

Hamburska szkoła muzyczna (finansowana głównie z kasy Landu) organizuje regularnie nie tylko doksztalanie własnych nauczycieli, ale również (za opłatą) daje możliwość udziału w niektórych szkoleniach nauczycielom niezwiązanym bezpośrednio ze szkołą (podobnie czynią to inne szkoły muzyczne na terenie Niemiec). Również powstałe przy wielu uczelniach instytuty fizjologii i medycyny muzycznej prowadzą, obok prac badawczych i kształcenia studentów, doksztalanie nauczycieli. Współpracujący z instytutami muzycy, pedagodzy, psychologowie i lekarze zajmują się szeroko rozumianą problematyką zdrowia środowisk muzycznych (również w sensie profilaktycznym), co wiąże się z propagowaniem alternatywnych sposobów prowadzenia lekcji. Tzw. metody somagogiczne (np. *Feldenkrais*, *Technika Alexandra*, a przede wszystkim stworzona specjalnie dla muzyków *Dispokinesis*), bazujące nie na intelektualnej analizie, ale na przeżyciu i doświadczeniu, oraz integrujące proces uczenia się na poziomie ruchowym, emocjonalnym i kognitywnym, dają nauczycielom możliwość uzupełnienia własnego procesu rozwoju artystycznego oraz poznania własnych możliwości i granic. Uczula ich to na prawidłowości indywidualnego rozwoju uczniów i znaczenie uczenia poprzez samoświadczanie, przez co tworzy nowe wzorce prowadzenia lekcji.

Z tegorocznego programu szkoleń organizowanych przez Krajową Radę Muzyki (naszego Landu) w Hamburgu wybrałam kilka przykładów ilustrujących, jak szeroka jest tematyka kursów doksztalających, i świadczących o tym, że nie są to jedynie kursy interpretacji (choć oczywiście są i takie):

- *Dzień dla zespołów* – tematyka dotyczy problemów prowadzenia zespołów mieszanych zarówno w składzie instrumentalnym, jak i z uwzględnieniem poziomu edukacyjnego uczniów;
- *Świadomość ciała i przeżycie w uczeniu muzyki*;
- *Technika oddechu dla instrumentów dętych*;
- *Rady i triki dla prowadzących zespoły – jak przyciągnąć uwagę ucznia i stworzyć dobry klimat pracy w zespole*;
- *Śpiewanie na lekcjach instrumentu*;
- *Inkluzja w pedagogice instrumentalnej*.

Chciałabym zatrzymać się przez chwilę na tym ostatnim temacie i przejść w ten sposób do problematyki ucznia, której *Raport* poświęca również wiele uwagi.

Uczeń

Tzw. inkluzja (w procesie kształcenia i wychowania oznacza postępowanie, którego główną zasadą jest szacunek i uznanie dla różnorodności uczniów) staje się aktualnie głównym tematem debat polityczno-pedagogicznych w Niemczech. Hasła inkluzji,



takie jak: *To normalne, że każdy jest inny; Różnorodność czyni nas silnymi; Każde dziecko jest nadzwyczajne* – znajdują coraz większe odbicie również w szkolnictwie muzycznym. Myślę, że warto przyjrzeć się temu tematowi w kontekście stosunkowo wysokiej liczby uczniów przerywających naukę w polskich szkołach muzycznych (na co wskazuje *Raport*).

Najnowsze badania neurobiologiczne potwierdzają fakt, iż dodatnie doświadczenia społeczne są podstawowym faktorem rozwoju intelektu, a pozytywne poczucie własnej wartości ma ogromny wpływ na powodzenie w nauce. Doświadczenie współpracy z innymi oraz uczestnictwo w grupie **na równych zasadach** w decydujący sposób to wzmacnia. Z tego względu nie wydaje mi się, aby rozwiązania proponowane przez dużą grupę dyrektorów szkół I stopnia (*Raport*) dotyczące utworzenia dwóch równoległych profili kształcenia – umuzykalniającego i rozszerzonego – ograniczyły poziom rezygnacji uczniów z nauki. Jak słusznie zauważa Maria Elwira Twarowska w *Raporcie*: *Nie wolno w dziecięcej społeczności jednej szkoły, mocą instytucji, wprowadzać sztucznych podziałów.*

Jak więc zmotywować ucznia do kontynuowania nauki w szkole muzycznej? Profesor Manfred Spitzer, znany niemiecki naukowiec (a przy tym pasjonat muzyki) zajmujący się m.in. neurobiologią uczenia się, stwierdza w jednej ze swych książek żartobliwie: *Raczej powinniśmy tu zapytać, dlaczego mamy tylu „niezmotywowanych”.* I dalej: *W szkole często wyróżnia się i chwali najlepszych. W ten sposób przyczynia się do tego, by pozostali poczuli się źle.*

Raport wspomina również o konieczności ochrony dziecka przed edukacyjnymi porażkami, a psychologia muzyki odkryła już dawno, że proces artystycznego rozwoju jest procesem indywidualnego wzrostu i nie da się go dowolnie przyspieszyć i dopasować do ogólnych wymagań. Z tego względu należałoby się zastanowić, czemu naprawdę służy tak ogromna liczba egzaminów, konkursów i przesłuchań, podczas których dzieci są poddawane permanentnej ocenie i porównaniom. Znamienne, że zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele oraz uczniowie dali w *Raporcie* do zrozumienia, że jest to dla nich dużym obciążeniem. Myślę, że oszczędności finansowe i czasowe, wynikające z ograniczenia tych obowiązkowych występów, można by spożytkować inaczej, a korzyści z ukierunkowania nauki na inne cele niż konkurs, przesłuchanie itp., np. na rozwiązywanie problemów, umożliwiłyby każdemu uczniowi indywidualny rozwój we własnym tempie. Jest to, moim zdaniem, najlepszy sposób zapobiegania tremie (rozumianej jako strach przed występem), która – jak wynika z *Raportu* – jest wręcz plagą polskiego szkolnictwa muzycznego.

Idea inkluzji ma jeszcze jedno niezwykle istotne, chociaż „pozamuzyczne” znaczenie dla funkcjonowania szkół. Obserwacje i badania wykazują, iż poczucie bycia gorszym w grupie rówieśniczej i w społeczności szkolnej niesie za sobą duży potencjał agresywności. Projekt szkoleniowo-badawczy CEA 2013/1014: *Realizacja zadań z zakresu profilaktyki uzależnień i przeciwdziałania przemocy w szkolnictwie artystycznym* wskazuje na to, że również polskie szkoły muzyczne nie mogą lekceważyć tego tematu.

Gdyby zapytać uczniów niemieckich szkół muzycznych, dlaczego uczą się muzyki i co sprawia im przy tym największą przyjemność, jestem pewna, że w większości przypadków byłoby to muzykowanie zespołowe (przy czym nie chodzi tu o zaawan-



sowaną kameralistykę, ale o radosne i spontaniczne uprawianie muzyki w grupie). Niemieckie szkoły muzyczne dają tu uczniom wiele szans. Oto jeden przykład: uczeń podejmujący naukę na instrumencie smyczkowym w hamburskiej szkole muzycznej ma z reguły tygodniowo jedną lekcję indywidualną i do tego obowiązkowo jedną lekcję w grupie „smyczkowców”. Istnieją tu trzy poziomy: A – B – C, i dzieci są bardzo dumne, że od początku nauki grają już w „orkiestrze” („prawdziwe” orkiestry i zespoły kameralne istnieją niezależnie od tego). Wynika to z przekonania i doświadczenia, że w ten sposób uczniowie robią najlepsze postępy. Lekcje wspólnego muzykowania od początku mają na celu wyrabianie takich umiejętności, jak np.: nadanie i utrzymanie tempa, wspólny oddech, wzajemne słuchanie się, dokładne wytrzymywanie pauz, granie melodii do podkładu basowego (i odwrotnie), intonacja, improwizowanie.

Jak wynika z *Raportu*, polskie szkoły muzyczne jedynie częściowo rozumieją znaczenie muzykowania zespołowego i nadal poszukują jego form i możliwości. Mam wrażenie, że brak tradycji w tej dziedzinie niepotrzebnie hamuje polskich nauczycieli, bo zapewne nie brakuje im pomysłów, jak zamiast lekcji indywidualnej poprowadzić mały zespół. Myślę, że formalny brak kwalifikacji albo repertuaru da się tu zastąpić kreatywnością pedagogów. A może (np. w ramach programów unijnych) warto byłoby skorzystać z doświadczeń kolegów z innych krajów? Radość, jaką sprawia dzieciom wspólne granie, może być ważnym czynnikiem podtrzymującym ich chęć pozostania w szkole i równoważyć trudności, jakich doświadczają w procesie muzycznej edukacji, które (według *Raportu*) mogą być przyczyną rezygnacji z nauki.

Szkoła

Sposób traktowania problematyki grania zespołowego daje – w moim przekonaniu – najlepszy obraz celów kształcenia, jakie w rzeczywistości wyznaczają sobie poszczególne szkoły. I tu znajduję kolejny przykład „schizofrenicznej sytuacji”. Zdaniem ankietowanych dyrektorów celem edukacji w szkołach muzycznych nie jest wyłącznie kształcenie dzieci najzdolniejszych. Z drugiej jednak strony postrzegają oni wysokie osiągnięcia artystyczne szkół jako główne zalety obecnego modelu i są przekonani, że *szkolnictwo muzyczne w Polsce stoi na zadziwiająco wysokim poziomie, a tego poziomu i systemu pozazdrościć mogą inne kraje Unii Europejskiej* (cytat z *Raportu*).

Czy można mówić o konieczności rozwinięcia umuzykalniającej roli szkoły, zaniebując jednocześnie podstawową formę umuzykalniania, jaką jest granie zespołowe? I skoro jednym z najczęściej zgłaszanych w ankiecie postulatów jest propozycja poszerzenia oferty grania zbiorowego, to dlaczego szkoły nie wykorzystują tu możliwości, jakie daje im swoboda prawna?

Polska może być dumna z istniejącego systemu muzycznego kształcenia, ale Niemcom można pozazdrościć pomysowości i konsekwencji, z jaką próbują oni objąć edukacją muzyczną możliwie całe społeczeństwo. I tu ogromną rolę odgrywają właśnie „landowe” szkoły muzyczne. Projekt „Instrument dla każdego dziecka”, w którym udział bierze również szkoła hamburska, bazuje na grupowych lekcjach instrumentu, które nauczyciele szkoły muzycznej prowadzą w szkołach ogólnokształcących. Szczegółowy opis tego przedsięwzięcia, a także sposobów rozwiązywania związanych z tym problemów, wykracza poza ramy tego artykułu, ale przy tej okazji chciałabym zwrócić



uwagę na rolę współpracy szkół muzycznych i ogólnych (co podkreśla również *Raport*). Myślę też, że wizja szkoły muzycznej jako **centrum inicjatyw edukacyjnych i upowszechnieniowych** mogłaby (i powinna) być uzupełniona zadaniami socjotwórczymi, zarówno na poziomie szkoły, jak i całego środowiska. Związane jest to ze sposobem rozumienia funkcji samej muzyki. Mam wrażenie, że o ile w nastawieniu Niemców służy ona ludziom (a nie odwrotnie), o tyle w Polsce dominuje obraz muzyki jako abstrakcyjnego i nieosiągalnego ideału piękna. Jedno nie wyklucza drugiego, ale może dobrze byłoby postarać się o sprowadzenie muzyki na ziemię...

Zakończenie

Mimo prowokującego tytułu tego artykułu nie mam wrażenia, że – i tu pozostanę przy języku medycznym – polskie szkoły muzyczne cierpią na nieuleczalną chorobę, wymagającą intensywnych zabiegów. *Raport* ujawnił jednak pewne niedomagania, które powodują konieczność zmiany przyzwyczajeń. Pewnie będzie to długim procesem. Ale może istnieją też sposoby, które można by wprowadzić w życie natychmiast? *Czyż nie może być normalne wzajemne hospitowanie lekcji? Czyż nie można spotykać się w grupach dyskusyjnych, aby omówić problemowe przypadki (uczeń, nauczyciel, nieudana lekcja)? W innych zawodach jest to całkowicie normalne i należy do codzienności* (M. Spitzer: *Lernen*). Myślę, że warto jest postawić w szkolnictwie muzycznym na wszystko, co łączy, zarówno grono pedagogiczne, jak i społeczność uczniowską, nauczycieli z uczniami i nadzorem pedagogicznym, szkołę z rodzicami i całym środowiskiem. Wtedy szkoła muzyczna stanie się również dobrą szkołą życia.

Maria Peschken
Hamburg, listopad 2013



Maria Machnikowska-Peschken

List do Redakcji

ZPP CEA 2/2014

Szanowna Redakcjo,

pierwszy *Zeszyt Psychologiczno-Pedagogiczny CEA* pozwolił mi dokładniej zapoznać się z zadaniami i organizacją poradnictwa oraz niektórymi kierunkami działalności naukowej w obu dziedzinach i cieszę się, że polskie szkolnictwo artystyczne otrzymało nowe forum dialogu pomiędzy naukowcami i praktykami.

Z dużym zainteresowaniem przeczytałam o tradycjach poradnictwa psychologicznego szkolnictwa artystycznego (artykuł Marii Manturzewskiej i Kaliny Statkiewicz), ale ze względu na moją specjalność zawodową szczególną uwagę zwróciłam na artykuły dotyczące edukacji muzycznej.

Jak wskazują najnowsze badania naukowe, uprawianie muzyki jest procesem bardzo złożonym, aktywującym jednocześnie wiele obszarów w mózgu, stąd podziały na problemy czysto techniczne, muzyczne, fizjologiczne, psychologiczne itd. w praktyce dydaktycznej nie mają wielkiego sensu. Artykuł Ewy Klimas-Kuchtowej i Iwony Chudzikiewicz (*Zeszyty...*, nr 1, s. 45) wychodzi z przekonania o holistycznym i systemowym funkcjonowaniu człowieka. Tekst dotyczy co prawda innego tematu, ale wydaje mi się, że ciekawe byłoby też przyjrzenie się w tym kontekście formom działania nauczycieli.

Nawiązuje do tego Katarzyna Śliwińska, pisząc, iż *jednym z podstawowych celów edukacji ucznia zdolnego jest rozwijanie jego umiejętności twórczych* (s. 27). Zastanawiam się jednak, czy proponowany przez Autorkę *coaching* (s. 26) jest wyłącznie zadaniem psychologów i czy ma dotyczyć jedynie uczniów.

Zgadzam się całkowicie z Urszulą Bissinger-Ćwierz, która pisze, że nauczyciele są najważniejszą grupą pomocową, a zatem *możliwość wsparcia ucznia poprzez korektę metod i sposobów nauczania wydaje się tu być najważniejsza* (s. 109).

Również Ewa Sokołowska pisze o „wspieraniu wspierających” i jego możliwych formach (s. 17–19). Jeśli chodzi o formy bezpośredniego wsparcia ucznia, to szczególnie dużo dały mi do myślenia rozwiązania typu „klasa talentów” (pisze o tym Anna Nogaj) i „klasa terapeutyczna” (Urszula Bissinger-Ćwierz) i ciekawa jestem bardzo, na ile w dłuższej perspektywie idee te będą się sprawdzać. Mam wrażenie, że w wielu artykułach przewija się (czasem ukryta) myśl poszukiwania współczesnej definicji „nauczyciela-mistrza”, i wypowiedzi Anny Nogaj (s. 35), Elżbiety Olejniczak (s. 41), a także Hanny Przybylskiej o modelowym wychowawcy bursy (s. 84) mogłyby być załącznikiem dyskusji na ten temat.

FORUM DYSKUSYJNE



Raczej krytycznie muszę się jednak odnieść do artykułu Stelli Kaczmarek (s. 53), aczkolwiek cieszę się, że Autorka podjęła tu bardzo ważny temat ćwiczenia na instrumencie. Obawiam się, że tekst może sugerować Czytelnikowi, iż zwiększenie kontroli nad uczniem automatycznie przyczyni się do efektywności jego pracy nad utworem. Niezależnie od tego, całkowicie zgadzam się ze stwierdzeniem Autorki, że *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* (s. 60). Opisany w artykule eksperyment w Hochschule für Musik in Detmold dowodzi raczej, że zawiedli tu nauczyciele młodych instrumentalistów, a nie że ćwiczenie pod nadzorem ma przyszłość.

To tylko kilka bardzo marginesowych uwag zainspirowanych pierwszym numerem *Zeszytów*. W zasadzie każdy z artykułów mógłby być źródłem głębszych refleksji. Mam nadzieję, że czasopismo służyć będzie nie tylko psychologom i pedagogom, ale że przyczyni się ono również do integracji wszystkich środowisk potrzebnych edukacji artystycznej.

Redakcji gratuluję serdecznie i życzę owocnej i przyjemnej pracy.

Maria Peschken
Hamburg, 30 stycznia 2014



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.

Jej szczególne zainteresowania naukowe koncentrują się wokół wpływu emocji na osiągnięcia artystyczne ucznia, aktywnej metodyki pracy w szkolnictwie artystycznym, specyfiki kształcenia dzieci niepełnosprawnych i dysfunkcyjnych w szkołach muzycznych, integracji 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.

■ Jankowski Wojciech Benedykt, dr

emerytowany docent
Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie

Muzyk-wokalista i teoretyk pedagogiki muzycznej, wydawca, nauczyciel akademicki. Magisterium na Uniwersytecie Warszawskim pod kierunkiem profesora Bogdana Suchodolskiego (1958), doktorat na Uniwersytecie Gdańskim pod kierunkiem profesora Ludwika Bandury (1977).

Od 1958 roku nauczyciel m.in. psychologii i pedagogiki w szkołach muzycznych II stopnia nr 1 i 3 w Warszawie oraz pracownik pedagogiczny COPSA – Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego (do 1974 roku). W COPSA m.in. kierował Sekcją Psychologiczno-Pedagogiczną oraz Wydawniczą, w latach 1969–1974 pełnił funkcję wicedyrektora; inicjował i redagował „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych”, był projektantem i organizatorem tzw. eksperymentalnej reformy szkolnictwa muzycznego I i II stopnia w latach 1969–1975.

W PWSM/AMFC w Warszawie wykładał (od 1964 roku) psychologię, pedagogikę, historię wychowania oraz metodologię pracy magisterskiej. Od 1972 roku prowadził Pracownię Pedagogiczną w II Katedrze Teorii Muzyki PWSM. W 1973 roku został



powołany na kierownika Studium Pedagogicznego PWSM i docenta kontraktowego (od 1983 roku – docent mianowany AMFC). Od 1974 roku (do likwidacji w 1992 roku) pełnił funkcję dyrektora międzyuczelnianego Instytutu Pedagogiki Muzycznej PWSM/AMFC oraz kierownika Zakładu Pedagogiki (od 1986 roku Katedry). Od likwidacji IPM do 1998 roku był członkiem zespołu Katedry Psychologii Muzyki AMFC.

Jest autorem około 200 publikacji, w tym ponad 10 książek monograficznych z zakresu pedagogiki muzycznej, m.in. wokalne, badań nad systemem szkolnictwa muzycznego, porównawczych oraz dotyczących pedagogiki kodalyowskiej i gordonowskiej, a także systemu powszechnej edukacji muzycznej. Ponadto jest autorem wielu haseł encyklopedycznych z tej dziedziny. Promotor 5 doktorów nauk humanistycznych i 50 magistrów sztuki.

Brał udział w 7 krajowych naukowo-badawczych „problemach węzłowych”, „programach resortowych” i ekspertyzach, w trzech pełnił funkcję kierownika tematu. Był członkiem z wyboru Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz członkiem-ekspertem RWSA (Rady Wyższego Szkolnictwa Artystycznego). Jest honorowym członkiem-założycielem IKS – Międzynarodowego Towarzystwa Kodalyowskiego z siedzibą w Budapeszcie, jednym z założycieli Koła Kodalyowskiego Polskiej Sekcji ISME, przez 20 lat przewodniczącym Koła; honorowym członkiem Zarządu GIML (Gordonowskiego Instytutu Uczenia się Muzyki) z siedzibą w Filadelfii; od 2014 roku honorowym członkiem PTEEG (Polskiego Towarzystwa Edwina E. Gordona) z siedzibą w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Odnaczony m.in. Medalem Komisji Edukacji Narodowej, dwoma odznaczeniami Rządu Węgierskiego oraz Medalem Instytutu Kodálya w Kecskemét.

■ **Klimas-Kuchtowa Ewa, dr**

Zespół Państwowych Szkół Muzycznych
im. M. Karłowicza w Krakowie

Psycholog, absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie uzyskała także stopień doktora nauk humanistycznych. Od ukończenia studiów pracowała w Instytucie Psychologii UJ, następnie w Instytucie Psychologii Stosowanej UJ – jako asystent, adiunkt, potem starszy wykładowca. Jednocześnie przez kilkanaście lat była psychologiem praktykiem 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 z zakresu muzykoterapii w 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 pełniła funkcję 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 kilkadziesiątu artykułów dotyczących psychologii muzyki i muzykoterapii oraz tłumaczką książek – m.in. Edwina E. Gordona, Johna Slobody i Dona Campbella.

■ Magdalena Krygier, mgr

Zespół Szkół Plastycznych w Lublinie

Bursa Szkół Artystycznych w Lublinie

Psycholog, ukończyła studia na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Obecnie pracuje w Zespole Szkół Plastycznych oraz Bursie Szkół Artystycznych w Lublinie. W pracy zawodowej interesuje się pojęciem rozwoju osobistego oraz zaburzeniami nastroju.

■ Machnikowska-Peschken Maria, mgr

Muzyk-pedagog, klawesynistka. Absolwentka Akademii Muzycznej im. F. Chopina na Wydziale Wychowania Muzycznego oraz Fortepianu, Organów i Klawesynu. Ukończyła także studia podyplomowe w Hochschule der Künste w Berlinie, jak również liczne kursy doskonalące z dziedziny metodyki i dydaktyki muzyczno-pedagogicznej w Polsce i w Niemczech.

W latach 1982–1986 pracowała na stanowisku asystenta w Instytucie Pedagogiki Muzycznej AMFC w Warszawie. Zdobywała doświadczenie muzyczno-pedagogiczne jako nauczycielka fortepianu w szkołach muzycznych Warszawy, Berlina, Hamburga oraz w praktyce prywatnej.

Jej zainteresowania naukowe skoncentrowane są wokół roli nauczyciela w zapewnieniu efektywności nauczania gry na instrumencie ze szczególnym uwzględnieniem metodyki nauczania dzieci w wieku przedszkolnym i alternatywności metod ćwiczenia.

■ Matusiak Hanna, mgr

Państwowy Zespół Szkół Muzycznych

im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy

Pedagog szkolny, 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 licznych szkoleniach i konferencjach. W bydgoskiej szkole muzycznej od wielu lat pełni funkcję koordynatora ds. bezpieczeństwa oraz opiekuna wolontariuszy. Współpracuje ze Specjalistycznymi Poradniami Psychologiczno-Pedagogicznymi CEA w zakresie prowadzenia warsztatów dla pedagogów, psychologów i nauczycieli.





■ Nieznańska Małgorzata, mgr

Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa w Gdańsku

Wychowawca w internacie, absolwentka Uniwersytetu Gdańskiego na Wydziale Nauk Społecznych (kierunek: Pedagogika Społeczna – praca opiekuńcza i socjalna). Ukończyła studia podyplomowe z zakresu socjoterapii oraz animator profilaktyki.

Doświadczenia zawodowego nabierała w pogotowiu opiekuńczym oraz jako socjoterapeuta w Gimnazjum nr 12 w Gdańsku. Od 4 lat pełni funkcję wychowawcy w internacie OSB w Gdańsku.

■ Nogaj Anna Antonina, dr

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Centrum Edukacji Artystycznej z siedzibą w Bydgoszczy

Skrzypaczka i psycholog, specjalizująca się w psychologii muzyki. 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 szkolny w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy. Ponadto jest adiunktem w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Współpracuje także 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 wiele 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.

■ Poźniak Alicja, mgr

Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa w Gdańsku

Absolwentka polonistyki na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim (ukończone specjalizacje: nauczycielska, edytorska, teatralna). Aktualnie jest studentką ostatniego roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej w Szkole Wyższej „Ateneum” w Gdańsku. Od trzech lat związana jest z Ogólnokształcąca Szkoła Baletową w Gdańsku, w której pełni rolę wychowawcy internatu oraz nauczyciela języka polskiego.



■ Spendel Joanna, mgr

Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa
im. Ludomira Różyckiego w Bytomiu

Psycholog, absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Posiada stopień nauczyciela mianowanego. Jest certyfikowanym specjalistą psychoterapii uzależnień i współuzależnienia (aktualnie realizuje czteroletnią szkołę psychoterapii w Krakowskim Centrum Psychodynamicznym).

■ Szalina Magdalena, mgr

Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa w Gdańsku

Wychowawca w internacie, pedagog szkolny. Absolwentka Uniwersytetu Gdańskiego, Wydziału Nauk Społecznych o kierunku Pedagogika Społeczna – praca opiekuńcza i socjalna. Ukończyła także studia podyplomowe z zakresu terapii pedagogicznej.

Pracę z dziećmi rozpoczęła już w szkole średniej jako wolontariuszka w Domu Dziecka im. Janusza Korczaka w Gdańsku. Kilkuletnia współpraca z tą placówką wytyczyła kierunek jej dalszej edukacji i wyboru zawodu. Po zakończeniu studiów podjęła pracę w szkole baletowej jako wychowawca internatu. Dwukrotnie pełniła funkcję wychowawcy klasy, a od sześciu lat jest szkolnym pedagogiem.

■ Wojtanowska-Janusz Barbara, mgr

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA w Lublinie
Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. K. Lipińskiego w Lublinie

Psycholog, absolwentka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Prowadzi Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną Centrum Edukacji Artystycznej z siedzibą w Lublinie. Pracuje także na stanowisku psychologa w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Karola Lipińskiego w Lublinie.

Ukończyła roczny kurs *Podstawy profesjonalnej pomocy psychologicznej* w Laboratorium Psychoedukacji w Warszawie oraz dwupółletnie szkolenie *Systemowe rozumienie rodziny; podejście systemowe w terapii rodzin*, prowadzone przez Krakowską Fundację Rozwoju Psychoterapii im. Profesor Marii Orwid – atestowane przez Sekcję Naukową Psychoterapii Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego jako kurs specjalistyczny, przygotowujący do wielowymiarowej diagnozy i przeprowadzenia konsultacji rodzinnych.

Prowadzi liczne szkolenia i warsztaty psychologiczne dla młodzieży oraz nauczycieli i rodziców. Jest realizatorem „Szkoły dla rodziców i wychowawców” część I, II i III oraz innych programów profilaktycznych.

■ 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



oraz studium Poradnictwa i Pomocy Psychologicznej na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Doświadczenie zawodowe zdobywał, pracując w częstochowskich ośrodkach i instytucjach, m.in. jako animator w Centrum Pomocy Dziecku Niepełnosprawnemu, społeczny kurator sądowy Sądu Rejonowego w Częstochowie, wychowawca w Ośrodku Rehabilitacyjno-Wychowawczym dla Młodzieży Uzależnionej, terapeuta w Poradni Terapii Uzależnień i Współzależnień od Alkoholu, a także pracownik socjalny w Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie w Częstochowie. Członek Częstochowskiego Towarzystwa Profilaktyki Społecznej.

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