

---

# Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej

---

**Zeszyt nr 3**

Wychowanie i profilaktyka  
w szkole artystycznej



Warszawa 2015

centrum  
edukacji   
artystycznej

---

Redakcja merytoryczna  
*dr Anna Antonina Nogaj*

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

Korekta językowa  
*Sylwia Kozak-Śmiech*

Projekt graficzny i skład  
*Danuta Czudek-Puchalska*

Redaktor prowadzący  
*Agnieszka Mroczek*

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2015  
ul. Brzozowa 35, 00-258 Warszawa  
e-mail: [wydawnictwo@cea.art.pl](mailto:wydawnictwo@cea.art.pl)  
<http://www.cea.art.pl>

ISSN 2353-2920  
ISBN 978-83-62156-12-2

Druk i oprawa:

# Spis treści

ZPP CEA 3/2015

Słowo wstępne	
Zdzisław Bujanowski – Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie . . . . .	5
Od Redakcji	
Anna Antonina Nogaj . . . . .	7
Wartości w wychowaniu – wychowanie a sztuka	
Gabriela Karin Konkol . . . . .	11
<b>PROFILAKTYKA I WYCHOWANIE W SZKOLE ARTYSTYCZNEJ . . . . .</b>	<b>17</b>
Profilaktyka uzależnień w szkolnictwie artystycznym – podsumowanie ogólnopolskiego projektu CEA	
Urszula Bissinger-Ćwierz . . . . .	19
Realizacja programów wychowawczych na przykładzie szkół muzycznych bez pionu ogólnokształcącego w regionie lubelskim	
Barbara Wojtanowska-Janusz . . . . .	25
Sztuka plastyczna jako profilaktyka pierwszorzędowa w edukacji artystycznej	
Elżbieta Olejniczak . . . . .	33
Zadania wychowawcze i profilaktyczne Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Łodzi uwzględniające nową podstawę programową kształcenia w zawodzie tancerz	
Judyta Noremberg . . . . .	43
Profilaktyka dolegliwości wynikających ze specyfiki gry na instrumentach muzycznych – nowe wyzwanie dla nauczycieli	
Jadwiga Śmieszalska . . . . .	55
Profilaktyka i higiena głosu w muzycznej edukacji dzieci i młodzieży	
Aleksandra Wojtaszek . . . . .	63
<b>RÓŻNE KONTEKSTY SYTUACJI TRUDNYCH W SZKOŁACH ARTYSTYCZNYCH . . . . .</b>	<b>69</b>
Sytuacje trudne a różnice w umiejscowieniu poczucia kontroli uczniów szkół muzycznych i plastycznych	
Anna Antonina Nogaj, Urszula Owczarz . . . . .	71
Przeciwdziałanie przemocy i nadużyciom w romantycznych związkach nastolatków kształconych w środowisku artystycznym	
Magdalena Ciołek-Żebrowska, Agnieszka Machnowska . . . . .	79
Kształtowanie inteligencji emocjonalnej ucznia zdolnego artystycznie jako warunek jego osobowościowego i intelektualnego rozwoju	
Wanda Hawash . . . . .	93

SPIS TREŚCI

3

Dzieci z pokolenia Y w szkole plastycznej z perspektywy pracy psychologa szkolnego Bernadeta Gizińska . . . . .	97
<b>PODSTAWY FORMALNOPRAWNE . . . . .</b>	<b>105</b>
Kwalifikacje psychologa i pedagoga szkoły artystycznej w świetle prawa Anna Kask . . . . .	107
Zadania psychologa lub pedagoga szkolnego szkoły artystycznej w świetle nowych przepisów dotyczących rekrutacji Anna Kask . . . . .	111
<b>PRZYKŁADY DOBRZYCH PRAKTYK . . . . .</b>	<b>115</b>
Międzyszkolne Artystyczne Warsztaty Profilaktyczne „Sztuka łagodzi obyczaje” (Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy) Hanna Matusiak . . . . .	117
Konkurs na <i>memy</i> – jako forma realizacji warsztatów profilaktycznych (Państwowy Zespół Szkół Plastycznych im. L. Wyczółkowskiego w Bydgoszczy) Bernadeta Gizińska . . . . .	125
Elementy profilaktyki w klasach najmłodszych (Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. H. Wieniawskiego w Łodzi) Magdalena Pacholska . . . . .	131
Przeciwdziałanie uzależnieniom od komputera i Internetu (Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. K. Szymanowskiego we Wrocławiu) Małgorzata Kaźmierczak, Konstancya Bokas-Pudelska . . . . .	135
Sprawozdanie z warsztatów „Nałóg – co warto o nim wiedzieć?” (Poznańska Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia im. M. Karłowicza) Grażyna Misiorny . . . . .	143
Przemoc w rodzinie – jak o niej rozmawiać? (Zespół Szkół Plastycznych w Tarnowie) Elżbieta Kloch . . . . .	147
<b>Z KART HISTORII . . . . .</b>	<b>151</b>
COPSA – nieco uzupełnień, informacji i wspomnień Alina Bursze . . . . .	153
O drukarskich chochlikach i magii COPSA Katarzyna Janczewska-Sołomko . . . . .	161
<b>FORUM DYSKUSYJNE . . . . .</b>	<b>165</b>
Gra zespołowa – radość i wyzwanie Joanna Derenda-Łukasik . . . . .	167
Ludowe muzykowanie zespołowe w PSM w Zbąszyniu Julita Skowrońska . . . . .	171
Notki o autorach . . . . .	174

# Słowo wstępne

Centrum Edukacji Artystycznej oddaje do rąk Czytelników kolejny numer *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej*. Bieżący *Zeszyt* poświęcony jest zagadnieniom fundamentalnym tak dla pedagogów, jak i rodziców – a mianowicie pracy profilaktycznej i wychowawczej z młodzieżą szkół artystycznych. Szerokie i wieloaspektowe ujęcie tematu sprawia, iż jest to wydawnictwo skierowane do każdego praktycznie nauczyciela szkoły artystycznej.

Mam szczerą nadzieję, że przedstawione w kolejnych artykułach zagadnienia nie tylko poszerzą i ugruntują wiedzę pedagogów pracujących ze szczególnie uzdolnioną i wrażliwą młodzieżą, lecz także skłonią do refleksji oraz poszukiwania i wdrażania nowych rozwiązań i metod pracy z uczniem. Otwartość na uczniów, troska o nich, szacunek dla podopiecznych, wiara w ich możliwości – to zestaw cech, jakimi powinni charakteryzować się pedagodzy szkół artystycznych. Ponadto dzięki możliwości pracy z małymi grupami młodzieży lub indywidualnie, mają oni szansę pochylić się nad każdym uczniem i wcześniej niż inni dostrzec niepokojące symptomy, mogące świadczyć o uzależnieniu, przemocy czy innych negatywnych zjawiskach, które dotyczą ucznia bezpośrednio lub pojawiają się w jego otoczeniu. Dlatego tak ważna jest, i musi być, rola nauczycieli szkół artystycznych w systemie wychowawczo-profilaktycznym. Bez ich udziału – w życiu uczniów uczęszczających do tych placówek – system ten nie ma szans być całościowym i spójnym.

Pragnę podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania trzeciego już numeru *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej*. Dziękuję Redakcji, Konsultantowi, Autorom artykułów oraz wszystkim pozostałym osobom, bez których to wydawnictwo by nie powstało.

Odbiorcom naszego periodyku życzę owocnej i pożytecznej lektury.

dr Zdzisław Bujanowski  
Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej



## Od Redakcji

W bieżącym numerze *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej* podjęliśmy rozważania skoncentrowane wokół tematów szczególnie ważnych społecznie, bowiem w dobie narastających zagrożeń i patologii społecznych bezcenną wartość stanowią szeroko zakrojone działania profilaktyczne i wychowawcze. Tytuł *Zeszytu nr 3 – Wychowanie i profilaktyka w szkole artystycznej* – jest bezpośrednim nawiązaniem do projektu Centrum Edukacji Artystycznej realizowanego w środowisku psychologów i pedagogów szkolnych szkół artystycznych, dotyczącego diagnozy poziomu uzależnień i ryzyka doświadczania przemocy wśród uczniów szkół artystycznych. Efektem owej diagnozy były wieloetapowe działania edukacyjne w gronie specjalistów szkolnictwa artystycznego, a następnie w szkołach, rozwijające wśród uczniów sposoby minimalizowania ryzyka uzależnień fizjologicznych, behawioralnych czy społecznych oraz poszerzające umiejętności reagowania na przemoc różnego typu.

Zgodnie z zapowiedzią zamieszczoną w pierwszym numerze *Zeszytów*, ich formuła jest elastyczna i dostosowana do bieżących zagadnień i problemów. Dlatego w niniejszym numerze naszej publikacji nie ma odrębnych działów skoncentrowanych na specyfice szkół muzycznych, plastycznych i baletowych. W zamian za to wyodrębnione zostały obszary tematyczne, bezpośrednio odwołujące się do problematyki wychowania i profilaktyki, ponieważ dotyczą one zarówno pośrednio, jak i bezpośrednio, każdego typu szkoły artystycznej.

Artykułem wprowadzającym w tematykę trzeciego numeru *Zeszytów* jest tekst *Wartości w wychowaniu – wychowanie a sztuka* Gabrieli Karin Konkol, w którym autorka spogląda na pojęcie wychowania z „lotu ptaka” i uzasadnia rolę sztuki jako czynnika stymulującego rozwój psychofizycznych sfer człowieka.

W części pierwszej *Profilaktyka i wychowanie w szkole artystycznej* znajdują się artykuły dotyczące różnych kontekstów wspomagania rozwoju i edukacji uczniów szkół artystycznych. Kluczowym artykułem dla całego numeru *Zeszytów* jest tekst Urszuli Bissinger-Ćwierz, starszego wizytatora CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, bowiem bezpośrednio związany jest z projektem szkoleniowo-badawczym pt. *Realizacja zadań z zakresu profilaktyki uzależnień i przeciwdziałania przemocy w szkolnictwie artystycznym*. Prezentacja wyników badań otrzymanych w efekcie realizacji projektu stała się przyczynkiem do podejmowania przez specjalistów szkolnych szeregu ukierunkowanych działań profilaktycznych w szkołach artystycznych. Ponadto weryfikowano, na ile szkoły artystyczne realizują założenia programów wychowawczych i profilaktycznych. Odwołują się do tego trzy kolejne artykuły: Barbara Wojtanowska-Janusz na przykładzie szkół muzycznych regionu

lubelskiego próbuje wykazać, w jakim stopniu szkoły muzyczne bez pionu ogólnokształcącego realizują w codziennej pracy założenia programów wychowawczych; Elżbieta Olejniczak, uwzględniając perspektywę pracy z młodzieżą szkół plastycznych, wykazuje, w jakim stopniu aktywność plastyczna stanowi realizację założeń profilaktyki pierwszorzędowej, a Judyta Noremborg szczegółowo prezentuje, na ile działania profilaktyczne i wychowawcze uwzględniają nową podstawę programową kształcenia w zawodzie tancerz, na przykładzie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. F. Parnella w Łodzi.

W tej samej części zaprezentowano dwa artykuły bezpośrednio odwołujące się do problemu zachowań prozdrowotnych, z uwzględnieniem kontekstu edukacji muzycznej. Jadwiga Śmieszchalska przedstawiła wyniki najnowszych badań dotyczących dolegliwości wynikających ze specyfiki gry na instrumentach muzycznych oraz wskazała najważniejsze aspekty edukacji zdrowotnej dla młodych muzyków, a Aleksandra Wojtaszek poruszyła temat higieny głosu uczniów i nauczycieli. Wskazała przyczyny wielu dolegliwości u wyżej wymienionych, których można uniknąć, stosując odpowiednie działania zapobiegawcze.

Druga część *Zeszytów – Różne konteksty sytuacji trudnych w szkołach artystycznych* – zawiera cztery odrębne tematycznie artykuły, dotyczące okoliczności, w jakich mogą się znaleźć uczniowie różnych typów szkół artystycznych. Pierwszym artykułem, autorstwa Anny A. Nogaj i Urszuli Owczarz, jest tekst prezentujący wyniki badań zrealizowanych wśród uczniów szkół muzycznych i plastycznych. Dotyczy on korelacji między kierunkiem (wewnętrznym lub zewnętrznym) umiejscowienia poczucia kontroli uczniów szkół muzycznych i plastycznych a poziomem przeżywania przez nich określonych sytuacji, typowych dla szkoły artystycznej, jako trudnych. Z kolei Magdalena Ciołek-Żebrowska i Agnieszka Machnowska szczegółowo opisują sytuację emocjonalną uczniów doświadczających nadużyć i przemocy w romantycznych związkach nastolatków oraz wskazują najbardziej skuteczne formy przeciwdziałania takiej przemocy. Następnie Wanda Hawash prezentuje proces kształtowania się ucznia szkoły artystycznej ze wskazaniem, jak ważną rolę w procesie rozwoju osobowego i intelektualnego odgrywa sfera inteligencji emocjonalnej. Na zakończenie niniejszej części Bernadeta Gizińska przedstawia obraz współczesnej młodzieży rozwijającej się, dorastającej i uczącej się w świecie silnie „zmultimedializowanym”.

Część trzecia *Podstawy formalno-prawne* zawiera komentarze do wybranych, najważniejszych zmian legislacyjnych, jakie miały miejsce w roku szkolnym 2014/2015, z uwzględnieniem perspektywy pracy psychologów i pedagogów szkolnych szkolnictwa artystycznego. Autorka artykułów, Anna Kask, przypomina najważniejsze zapisy z takich rozporządzeń, jak *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli* oraz *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 maja 2014 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych*.



W *Przykładach dobrych praktyk* znajdują się opisy efektów pracy wybranych psychologów i pedagogów szkolnych szkół artystycznych, którzy realizując zadania wynikające z projektu *Realizacja zadań z zakresu profilaktyki uzależnień i przeciwdziałania przemocy w szkolnictwie artystycznym*, podjęli się organizacji i przeprowadzenia oryginalnych zajęć wśród dzieci i młodzieży w swoich szkołach. Ich artykuły i sprawozdania zawarte w *Przykładach dobrych praktyk* mogą stanowić inspirację lub wzór do naśladowania w kolejnych szkołach, w których tematykę i formy zajęć można dostosować do bieżących potrzeb i możliwości uczniów. Wśród szczególnie ciekawych inicjatyw znalazły się Międzyszkolne Artystyczne Warsztaty Profilaktyczne „Sztuka łągodzi obyczaje” realizowane w bydgoskich szkołach artystycznych, opisane przez Hannę Matusiak. Ponadto Bernadeta Gizińska dzieli się pomysłem konkursu na *memy*, zorganizowanego wśród uczniów szkoły plastycznej, który pomógł rozpoznać specyfikę obowiązujących aktualnie szkolnych norm obyczajowych. Magdalena Pacholska z łódzkiej OSM I stopnia pochyliła się nad najmłodszymi uczniami szkół muzycznych i zrealizowała ciekawe zajęcia z zakresu profilaktyki uzależnienia od komputerów i Internetu, a ten sam obszar tematyczny, tylko w kontekście dorastającej młodzieży, szczegółowo opisały Małgorzata Kaźmierczak i Konstancyjna Bokas-Pudelska z wrocławskiej OSM I i II stopnia. Problem walki z nałogami i uzależnieniami od substancji psychoaktywnych został precyzyjnie zaprezentowany przez Grażynę Misiorną z poznańskiej szkoły muzycznej, a ostatnim przykładem dobrej praktyki opisanym w niniejszym numerze *Zeszytów* jest scenariusz zajęć o przemocy w rodzinie, zrealizowanych przez Elżbietę Kloch w Zespole Szkół Plastycznych w Tarnowie. W tym miejscu zachęcam Państwa do nadsyłania kolejnych propozycji zajęć, które na łamach *Zeszytów* mogłyby być upowszechniane szerokiemu gronu odbiorców. Tym samym byłyby inspiracją do podejmowania innowacyjnych działań pedagogicznych i wychowawczych w naszych szkołach.

W trzecim numerze *Zeszytów*, w dziale *Z kart historii*, kontynuujemy wątek rozpoczęty przez Wojciecha Jankowskiego, a dotyczący wspomnień wynikających ze współpracy i pracy w COPSA/CEA z okazji 60-lecia istnienia tej instytucji (1954–2014). Jako odzew na artykuł z drugiego numeru *Zeszytów: COPSA – w 60-lecie powołania*, otrzymaliśmy dwa teksty wspomnieniowe, które są uzupełnieniem tematu zainicjowanego przez Wojciecha Jankowskiego. Alina Bursze, jako były wieloletni pracownik Sekcji Plastycznej, uzupełniła informacje z historii COPSA o treści bezpośrednio związane ze szkolnictwem plastycznym, okraszając swój artykuł szeregiem wspomnień, często o zabawnym, wręcz anegdotycznym charakterze. W podobnym tonie utrzymany jest tekst Katarzyny Janczewskiej-Sołomko, która doświadczyła licznych, wyjątkowych i emocjonujących przeżyć podczas pracy w Sekcji Wydawniczej.

Ostatnią częścią *Zeszytów* jest niezwykle cenne dla nas wszystkich *Forum dyskusyjne*, ponieważ moderowane jest przez naszych Czytelników i odwołuje się bezpośrednio do bieżących działań realizowanych w szkolnictwie artystycznym. W niniejszym numerze *Zeszytów* jako pierwsza głos w dyskusji na forum zabrała Joanna Derenda-Łukasik, która z perspektywy pracy nauczyciela gry na fortepianie dzieli się własnymi refleksjami na temat postrzegania możliwości gry zespołowej w kategorii radości i wyzwania. Z kolei Julita Skowrońska, nawiązując do *Raportu o stanie*

*szkół muzycznych I stopnia*, wydanego przez Instytut Muzyki i Tańca w 2012 roku, uzupełniła informacje o specyfice kształcenia w zakresie muzyki ludowej, która w wyżej wymienionym *Raporcie* została pominięta.

Wyrażam głęboką nadzieję, że trzeci numer *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA – Wychowanie i profilaktyka w szkole artystycznej* przyczyni się do ugruntowania wiedzy Czytelników w zakresie specyfiki trudności i doświadczeń dotyczących współczesnych uczniów szkół artystycznych oraz pozwoli na poszerzenie wachlarza kompetencji pedagogicznych w pracy z naszymi uzdolnionymi adeptami. Ponawiam zaproszenie do publikacji, zarówno psychologów, jak i pedagogów szkolnych, a także nauczycieli wszystkich specjalności, którzy chcieliby podzielić się swoim doświadczeniem zawodowym lub są gotowi zaprezentować swoje poglądy na temat możliwości rozwoju artystycznego uczniów szkół muzycznych, plastycznych i baletowych. Życzę Państwu jednocześnie, aby rok szkolny 2015/2016, choć nie jest zapewne wolny od rozmaitego rodzaju zagrożeń społecznych, cywilizacyjnych czy politycznych, nie generował jednak trudności, które zakłócałyby swobodny rozwój uczniów szkół artystycznych.

dr Anna A. Nogaj  
Redaktor ZPP CEA

# Wartości w wychowaniu – wychowanie a sztuka

*Sztuka pozwala nam zdobyć głębszą formę wyrazu  
i tym samym dopomaga nam w procesie samopoznania.  
Taki stosunek do sztuki staje się pogłębieniem własnej osobowości.  
I w takim stosunku potwierdza się wielkość i ważność sztuki.*

Bogdan Suchodolski

Jednym z fundamentalnych zagadnień pedagogiki jest pytanie: Kim jest człowiek? Wiąże się to z określeniem celu wychowania i odniesieniem do określonego systemu wartości. Pedagogika zatem powinna opierać się na antropologii, etyce oraz określonej aksjologii, stanowiącej bazę refleksji o wychowaniu człowieka jako osoby. Podstawę wartości poznawczych (cel i istotę poznania) powinna stanowić prawda. Klasyczna pedagogika to właśnie jej przypisywała główną rolę w strukturze wartości (Szwajcok, 2002).

W procesie edukacyjnym ważne jest kształtowanie postawy aksjologicznej. Jest to umiejętność dokonywania wyboru pomiędzy wartościami zgodnie z przyjętym systemem, który wyznacza ich hierarchię. Zdaniem Marii Gołaszewskiej: (...) *postawa aksjologiczna stanowi oś krystalizującą osobowość* (Gołaszewska, 1994, s. 35). Niestety, współcześnie preferowane są wartości utylitarne, a nie absolutne; nawet antywartości. Dlatego też należy mocniej akcentować w edukacji znaczenie trwałych wartości, zwłaszcza poznawczych, w tym prawdy (Gajda, 1997). Obok prawdy zalicza się do nich także: odkrywczność, twórczość, odpowiedzialność, autentyzm, spotkanie, dialog, zaangażowanie, altruizm, wizję, wolę, odwagę, nadzieję, szacunek (Denek, 2008).

Dla współczesnej pedagogiki istotne są pojęcia struktury wartości, dobra czy kultury. Proces wychowawczy przebiega wraz z procesem duchowym rozwijającej się osobowości, który polega na złączeniu „wartości” z celem czy normą. Proces ten będący jednym z najistotniejszych czynników procesu wychowania nazywa się introcepcją wartości. Pojęcie wartości stanowi fundamentalne pojęcie nie tylko pedagogiki, ale i wielu innych nauk. Twórcą pojęcia i teorii wartości był filozof niemiecki Max Scheller (Kunowski, 2003).

W wychowaniu nawiązującym do teorii wartości szczególne znaczenie ma teoria wychowania przez sztukę. W przedstawionej w latach 40. XX wieku przez Herberta Reada koncepcji *Education Through Art* widziano możliwość pełnej samorealizacji człowieka, przezwyciężenia jego wyobcowania w świecie technokracji i konsumpcji,

ponieważ sztuka zdolna jest do kształtowania w ludziach najwyższych wartości moralnych i społecznych (Read, 1976). Z kolei francuska koncepcja wychowania estetycznego przypisuje istotną rolę działalności ekspresyjnej i twórczej dziecka (Gloton, Clero, 1976).

Polska koncepcja wychowania przez sztukę, jako rozszerzone wychowanie estetyczne, zakłada jego dwuzakresowy charakter. Pierwszy zakres to wychowanie estetyczne jako kształcenie estetycznej wrażliwości i kultury estetycznej potrzebnych do przeżywania i poznawania wartości sztuki, a zakres drugi to kształcenie pełnej osobowości człowieka, także w dziedzinie rozwijania wyobraźni i postawy twórczej. O wspomnianej teorii wychowania estetycznego traktują prace Bogdana Suchodolskiego czy Ireny Wojnar, które ujmują koncepcję interdyscyplinarnie, na pograniczu pedagogiki, estetyki, psychologii i teorii kultury. Przyjęcie pedagogicznej koncepcji sztuki jako nie tylko wytworów artystycznych, ale również samego procesu twórczego, z całym bagażem ludzkich przeżyć czy problemów, prowadzi do ustalenia jej integralnego charakteru (Wojnar, 1995; Przychodzińska-Kaciczak, 1987; Rogalski, 1992; por. Konkol, 2014).

Należy nadmienić, że Suchodolski po raz pierwszy użył określenia „wychowanie przez sztukę” w latach 50. XX wieku jako nazwy kierunku pedagogicznego myślenia o sztuce. Jego koncepcja pojawiła się niezależnie od koncepcji Reada. Miała ona też, zdaniem Wojnar, inne podstawy teoretyczne. W polskiej pedagogice wychowanie przez sztukę jest częścią szerszej koncepcji nie tylko procesu wychowawczego, ale i kultury, którą sztuka stale wzbogaca (Wojnar, 1995; por. Depta, 2004; Konkol, 2013).

Również i inni autorzy podkreślają, że oprócz funkcji terapeutycznej, ekspresyjnej i humanizacyjnej sztuka odgrywa istotną rolę wychowawczą (Gołaszewska, 1984). Wielorakie funkcje, jakie może spełniać i spełnia sztuka w wychowaniu młodego pokolenia, wynikają z faktu, iż posiada ona swoiste wartości wywołujące zmiany w osobowości jednostki. Dotyczy to sfery duchowej, postaw kulturowych i wrażliwości estetycznej. W wychowaniu przez sztukę wyróżnia się takie funkcje jak: estetyczna, poznawcza, moralna, intelektualna, kompensacyjna, ekspresyjna czy integrująca (Rogalski, 1993).

Wychowanie, jak podkreśliła Katarzyna Olbrycht (1987), ujęte jest w następujące zakresy: (1) w najwęższym rozumieniu – kształtowanie tak zwanych cech kierunkowych; (2) świadome i celowe kształtowanie osobowości wychowanka zgodnie z przyjętym ideałem; (3) świadome i celowe wywieranie wpływu na drugiego człowieka i zmienianie go oraz (4) ostatni – w najszerszym znaczeniu – oprócz działań pedagogicznych zawiera również procesy socjalizacji oraz akulturacji.

Pojęcie wychowania zależy od dyscypliny, która je definiuje, oraz od przemian i tendencji pedagogicznych. Wśród tych różnych modeli wychowania dominują dwa: w pierwszym przypadku wychowanie traktuje się jako działanie mające wywrzeć na jednostkę określony wpływ, w drugim – działanie mające na celu realizację określonego ideału wychowawczego. W zakresie relacji wychowania i sztuki, dla wychowania ujętego w najwęższym sensie, sztuka jest jego środkiem występującym w funkcji ilustracji. Wówczas wychowanie jest kształtowaniem określonych cech kierunkowych, które warunkują kontakt ze sztuką. Taka relacja daje możliwość formułowania zasad metodycznych i odpowiedzi na pytanie, jakiej sztuki wymaga konkretna sytu-

acja wychowawcza czy dydaktyczna. Z kolei na najwyższym poziomie pojawia się idea „wychowania przez sztukę”, jako wielostronnego oddziaływania na jednostkę poprzez znaki i wartości (czasem może też występować łącznie z ideą „wychowania dla sztuki” czy „wychowania do kultury”). W praktyce pedagogicznej możemy zauważyć trzeci rodzaj relacji sztuki i wychowania, gdzie wychowanie traktowane jest w sensie szerokim, a sztuka – w wąskim. W tym założeniu korzysta się z uznanych dzieł sztuki, aby oddziaływać na wychowanków wielostronnie. Należy też zwrócić uwagę na czwarty rodzaj związków; (a) wychowanie w wąskim zakresie, jako kształtowanie określonych cech kierunkowych, (b) realizowane poprzez kontakt ze sztuką w znaczeniu szerokim, jako zawierającą różne znaki i wartości (Olbrycht, 1987).

Cele wychowania w aspekcie jego związków ze sztuką mogą być formułowane następująco:

- kształtowanie określonej hierarchii wartości, spójnego ich systemu oraz postaw; takie ujęcie wymaga zarówno wąskiego, jak i szerszego spojrzenia na sztukę i wprowadzania jej w tych obu zakresach;
- dążenie do określonego ideału człowieka (zarówno jako zespołu pożądanych cech, jak i rozwijającego się w zakładanym kierunku modelu osobowości); potrzebna jest tu szeroka obecność sztuki w wychowaniu przy jednocześnie skonkretyzowanych rodzajach kontaktów;
- kształtowanie określonych dyspozycji psychicznych wychowanka; w tym przypadku często korzysta się z wybranych funkcji sztuki, co jednak wiąże się z niebezpieczeństwem sztucznego ich rozdzielania;
- dostarczanie wychowankowi określonych doświadczeń; jest to skupienie się na celach częściowych, a nawet na środkach do ich realizacji; sztuka jest rozumiana w wąskim zakresie i wprowadzana w celu dostarczania konkretnych doświadczeń (Olbrycht, 1987).

Ideał wychowawczy (w ujęciu bardzo ogólnym) sprowadzony został do: (...) *obrazu człowieka świadomie istniejącego i rozwijającego się w świecie wartości, w szerokim świecie kultury ludzkiej, a także w kręgu kultury własnego społeczeństwa, a więc i w świecie różnorodnych zjawisk sztuki* (Olbrycht, 1987, s. 25). Zasadna jest zatem idea świadomego wprowadzania sztuki w działania pedagogiczne.

Jak zauważył Suchodolski, wartość poznawcza, jaką niesie ze sobą sztuka, jest uzupełnieniem, ale też i przeciwwagą do poznania, które daje nauka. Można stwierdzić, że nauka dokonuje uogólnień, a sztuka daje wiedzę konkretną i obrazową, skierowaną do naszego umysłu oraz do uczuć (to wiedza o zewnętrznym oraz wewnętrznym świecie człowieka). Istotne są tu nie tylko treści, jakie niesie sztuka, ale i sposób ich przekazywania. Dzięki tej właściwości zaostrzają się zmysły, rozluźniają schematy widzenia drugiego człowieka i samych siebie. To sprawia, że przy każdym obcowaniu ze sztuką widzimy nie tylko elementy osobiste, ale i ogólnoludzkie, a zrozumienie innych ludzi jest zgłębieniem wiedzy o nas samych. Inną wartością sztuki jest wartość kompensacyjna. Sztuka przenosząc człowieka w świat wyobraźniowy, który jest jednak ściśle związany z rzeczywistym światem, wzmacnia jego siły życiowe. Sztuka w tym znaczeniu czyni ludzi bogatszymi, mądrzejszymi i szczęśliwymi. Trzecią wartością sztuki jest ukazanie rozdźwięku między człowiekiem a światem.

Niepokój o przyszłość świata inspiruje do myślenia i szukania rozwiązań (Suchodolski, 1965; por. Depta, 2004). Sztuka to, jak podkreślił Suchodolski, „wielka szkoła kreatywności”, jest ona bowiem zawsze stwarzaniem nowego świata. Zarówno uprawianie sztuki, jak i jej przeżywanie, daje ludziom gotowość do twórczej działalności również poza dziedziną sztuki. Jej rolą staje się pogłębianie wrażliwości i pobudzanie do myślenia o problemach moralnych współczesnego człowieka (Suchodolski, 1975; por. Depta, 2004; Wojnar, 1995; Przychodzińska-Kaciczak, 1987).

Należy też zauważyć, że wychowanie ma służyć nie tylko przygotowaniu człowieka do pełnienia określonych funkcji zawodowych i społecznych, ma również przyczynić się do pełniejszego poczucia przez jednostkę swojego istnienia (Suchodolski, 1983). Sztuka staje się też wartością egzystencjalną – jest to odwołanie do roli sztuki w kulturze starożytnej Grecji. Istotne jest to, że kontakt ze sztuką jest bezinteresowny. Nie można traktować jej jako narzędzia wychowania, które służy realizacji doraźnych zadań. W ujęciu Suchodolskiego wychowanie przez sztukę to kierunek pedagogicznego myślenia o sztuce – jest to koncepcja rozszerzonego wychowania estetycznego. Dla Suchodolskiego wychowanie estetyczne to wychowanie całego człowieka, z całym jego życiem (Suchodolski, 1947). Ważne jest nie tylko to, jaki stosunek ma jednostka do dzieł sztuki, ale też to, co się z nią dzieje pod ich wpływem, czyli jak sztuka kształtuje człowieka. Zdaniem Suchodolskiego: *Nie tylko wychowanie ma służyć sztuce, ale to właśnie sztuka ma służyć wychowaniu* (Suchodolski, 1968, s. 55; por. Depta, 2004).

Sztuka, jak zauważył Roman Ossowski, poprzez pogłębioną refleksję nad modelem własnego życia pomaga w przeżywaniu świata. Może ona też przygotować człowieka do przyszłości, do życia w nadchodzących czasach (Ossowski, 1997). Takie wychowanie estetyczne powinno polegać na kształtowaniu w człowieku świadomości krytycznej, pozwalającej mu na ocenę rzeczywistości i kierowanie jej rozwojem w zależności od roli społecznej, jaka przypadnie mu w udziale (Suchodolski, 1987).

W kształceniu umiejętności przeżywania i oceniania sztuki ważne są wczesne doświadczenia – wychowanie do/dla sztuki należy, zdaniem Suchodolskiego, rozpocząć w dzieciństwie. Trzeba też pamiętać o stopniowaniu trudności oraz o wyposażeniu jednostki w niezbędną wiedzę. Wychowanie estetyczne w ujęciu Suchodolskiego jest wychowaniem do sztuki i wychowaniem przez sztukę tworzoną zarówno przez wielkich artystów, jak i uprawianą amatorsko (Suchodolski, 1965; por. Depta, 2004).

Realizacja głównych zadań dydaktyczno-wychowawczych spoczywa na szkole, a w niej na nauczycielu. Istotne, lecz niewystarczające, wydają się być jego kompetencje zawodowe, przedmiotowe czy metodyczne. Potrzeba dziś, jak stwierdził Ossowski, szerszego humanistycznego spojrzenia: *Dobry nauczyciel musi być przede wszystkim Osobą, czyli człowiekiem, u którego na szczycie hierarchii wartości znajduje się człowiek jako najcenniejsza wartość świata* (Ossowski, 1994, s. 7).

Wychowanie traktowane jest współcześnie również jako: (...) *całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo* (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 274). Takie podejście uznaje wolność każdej jednostki, a wychowanie zmienia w dialog. Stopniowo zaciera się podział na wychowawców i wychowanków, a sam proces staje się spotkaniem osobowości (Milerski, Śliwerski, 2000).

W procesie edukacji kształci się różne sfery osobowości. Szczególnie widoczne są niedociągnięcia w dziedzinie rozwoju woli i doskonalenia moralnego jednostki opartego na trwałych wartościach. Działania nauczyciela powinny polegać na wspieraniu integralnego rozwoju ucznia (Konaszkiewicz, 1999, 2000). Jest to szczególnie istotne, ponieważ: *Z horyzontu działań pedagogicznych zniknęła (...) wizja rozwoju pełnego człowieka* (Konaszkiewicz, 2011, s. 20).

Wychowanie i nauczanie nie istnieją bez wartościowania i bez wartości. Dlatego też aspekty aksjologiczne nie mogą zniknąć ze sfery zainteresowań pedagogiki i szkolnej praktyki edukacyjnej, a zwłaszcza ze wzajemnych osobowych relacji nauczyciel–uczeń (Szwajcok, 2002). Nawiązując do stwierdzenia Suchodolskiego (1985), iż *człowiek, to egzystencja zindywidualizowana*, w stosunku do każdego ucznia podejmiemy inną drogę, użyjemy różnych środków, pokażemy świat, sytuacje oraz komplikacje, wierząc w to, iż nie narzucając niczego wychowankowi, rozwiniemy w nim wyobraźnię i wrażliwość estetyczną, wzbogacimy przeżycia i odczucia, nie zapominając przy tym o wartościach podstawowych, takich jak: prawda, dobro i piękno (por. Konkol, 2005a, 2005b).

Wychowanie wpływa na to, kim jest człowiek, zapisując się na trwałe w jego życiu, a (...) *osadzanie procesu wychowania na solidnych fundamentach aksjologicznych umożliwi wyjście naprzeciw wyzwaniom ludzkości* (Ostrowska, 2006, s. 414).

## Bibliografia

- Denek K. (2008), *Związek edukacji z wartościami. Problemy współczesnej pedagogiki*. „Neodidagmata” 29/30.
- Depta H. (2004), *Bogdana Suchodolskiego spojrzenie na sztukę i wychowanie przez sztukę*; w: I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Bogdan Suchodolski w stulecie urodzin – trwałość inspiracji*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Gajda J. (1997), *Trwałe wartości jako podstawa edukacji europejskiej – idea a realia*; w: I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN.
- Gloton R., Clero C. (1976), *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Gołaszewska M. (1984), *Zarys estetyki: problematyka, metody, teorie*. Warszawa: PWN.
- Gołaszewska M. (1994), *Wrażliwość estetyczna. Szkic z pogranicza antropologii filozoficznej, aksjologii ogólnej i teorii wychowania*; w: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna, tom 1, Wymiary – Kierunki – Uwarunkowania*. „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 1416. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Konaszkiewicz Z. (1999), *Pedagog muzyki w świecie zagrożonych wartości*; w: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna, tom 4, Wybrane problemy przekazu wartości*. „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 1756. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Konaszkiewicz Z. (2000), *Miejsce muzyki w wychowaniu dzieci i młodzieży*. „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME”, nr 1.
- Konaszkiewicz Z. (2011), *Wychowanie muzyczne a wychowanie człowieka integralnego*. „Wychowanie Muzyczne”, nr 4.
- Konkol G.K. (2005a), *Kształtowanie twórczej aktywności dziecka w nauczaniu gry na fortepianie*; w: E. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

- Konkol G.K. (2005b), *Autorski program nauczania dla uczniów klas IV, V, VI fortepianu (cykl sześcioletni) Sopotkiej Szkoły Muzycznej I stopnia w Sopocie*; w: E. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Konkol G.K. (2013), *Integracja europejska – Proces Boloński. Implikacje dla edukacji Muzycznej*. Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Konkol G.K. (2014), *Znaczenie muzyki w wychowaniu estetycznym dzieci i młodzieży. Polska koncepcja wychowania muzycznego*. „OSW Szkice Humanistyczne”, tom XIV, nr 1–2.
- Kunowski S. (2003), *Wartości w procesie wychowania; wstęp i wybór teksów*. B. Lenarczyk. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000), *Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Olbrycht K. (1987), *Sztuka a działania pedagogów*. „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 846. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ossowski R. (1994), *Główne problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli – wprowadzenie do konferencji*; w: R. Ossowski (red.), *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. Materiały z konferencji naukowej. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Ossowski R. (1997), *Wychowanie przez sztukę w dobie cywilizacji zmian*; w: E. Rogalski (red.), *Profil kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb szkoły ogólnokształcącej*. Materiały z konferencji naukowej. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Ostrowska U. (2006), *Aksjologiczne podstawy wychowania*; w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, tom 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Przychodzińska-Kacizak M. (1987), *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*. Warszawa: WSiP.
- Read H. (1976), *Wychowanie przez sztukę*, przekł. A. Trojanowska-Kaczmarek. Wrocław: Ossolineum.
- Rogalski E. (1992), *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Rogalski E. (1993), *Problemy wychowania estetycznego w integrującej się Europie*; w: R. Gerlach, E. Podolska-Filipowicz (red.), *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*. Materiały z konferencji naukowej. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Suchodolski B. (1947), *Uspodzczenie kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Trzaska, Evert i Michalski.
- Suchodolski B. (1965), *Współczesne problemy wychowania estetycznego*; w: I. Wojnar (red.), *Wychowanie przez sztukę*. Warszawa: PZWS.
- Suchodolski B. (1968), *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: PWN.
- Suchodolski B. (1975), *Labirynty współczesności: niewola i wolność człowieka*. Warszawa: PIW.
- Suchodolski B. (1983), *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: WSiP.
- Suchodolski B. (1985), *Kim jest człowiek?* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
- Suchodolski B. (1987), *Problematyka celów wychowania w skali świata*; w: I. Wojnar (red.), *Bliskie i dalekie cele wychowania*. Warszawa: PWN.
- Szwajcok A. (2002), *Aksjologiczne aspekty wychowania*. „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne”, tom 35, z. 2.
- Wojnar I. (1995), *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.



# **PROFILAKTYKA I WYCHOWANIE W SZKOLE ARTYSTYCZNEJ**







Urszula Bissinger-Ćwierz

# Profilaktyka uzależnień w szkolnictwie artystycznym – podsumowanie ogólnopolskiego projektu CEA

ZPP CEA 3/2015

W związku z wprowadzeniem systemowego nadzoru nad zadaniami wychowawczymi i profilaktycznymi podejmowanymi w ramach działalności edukacyjnej przez szkolnictwo artystyczne, Centrum Edukacji Artystycznej w roku szkolnym 2013/2014 wdrożyło projekt szkoleniowo-badawczy pod nazwą *Realizacja zadań z zakresu profilaktyki uzależnień i przeciwdziałania przemocy w szkolnictwie artystycznym*. Główne cele projektu to:

- 1) wspomaganie pracy psychologów i pedagogów szkolnych poprzez organizowanie specjalistycznych warsztatów szkoleniowych;
- 2) wdrożenie wystandaryzowanych zajęć z zakresu profilaktyki uzależnień i przeciwdziałania przemocy w poszczególnych szkołach artystycznych;
- 3) przeprowadzenie ogólnopolskiego sondażu diagnostycznego badającego poziom zagrożenia uzależnieniami i przemocą wśród uczniów szkół artystycznych;
- 4) stworzenie platformy wymiany doświadczeń z zakresu działań psychopedagogicznych i profilaktycznych oraz badań diagnostycznych podejmowanych w środowisku szkolnictwa artystycznego, która pozwoli na modyfikację zadań zawodowych psychologów i pedagogów szkolnych.

Projekt składał się z trzech modułów:

- I Ogólnopolskie warsztaty psychologów i pedagogów szkolnych szkolnictwa artystycznego pt. *Jak skutecznie prowadzić zajęcia z profilaktyki uzależnień i przeciwdziałania przemocy w szkolnictwie artystycznym* (październik–listopad 2013, Lublin).
- II Ogólnopolskie badania ankietowe młodzieży szkół artystycznych pt. *Diagnoza poziomu zagrożenia uzależnieniami i przemocą* (grudzień 2013–styczeń 2014, cała Polska).
- III Ogólnopolska konferencja psychologiczno-pedagogiczna szkolnictwa artystycznego pt. *Wychowawcza i profilaktyczna funkcja szkoły artystycznej* (12–13 czerwca 2014, Warszawa).

PROFILAKTYKA I WYCHOWANIE W SZKOLE ARTYSTYCZNEJ



## Ad. I. Warsztaty *Jak skutecznie prowadzić zajęcia z profilaktyki uzależnień i przeciwdziałania przemocy w szkolnictwie artystycznym*

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA w Lublinie to organizator ogólnopolskich warsztatów psychologów i pedagogów szkolnych szkolnictwa artystycznego. Pomysłodawcom warsztatów przyświecały dwa główne cele: z jednej strony chodziło o aktywizację całej grupy zawodowej, z drugiej zaś o podjęcie działań wspomagających pracę psychologów i pedagogów szkolnych w zakresie prowadzenia specjalistycznych zajęć z uczniami szkół artystycznych w ramach szeroko pojętej profilaktyki uzależnień i przemocy. Warsztaty zorganizowano i przeprowadzono w trzech terminach: 25–27 października, 8–11 listopada i 22–24 listopada 2013 roku w Lublinie, przy ścisłej współpracy: Bursy Szkół Artystycznych, Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. K. Lipińskiego i Zespołu Szkół Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie. W każdej z tych placówek odbywały się poszczególne edycje warsztatów, a ponadto w BSA zapewniono uczestnikom zakwaterowanie i pełne wyżywienie. Warsztaty miały charakter obligatoryjny, a koszty pobytu i zajęć dydaktycznych w całości pokryło Centrum Edukacji Artystycznej. Ogółem w ogólnopolskich warsztatach uczestniczyły 102 osoby, w tym 38 psychologów i 64 pedagogów szkolnych, co stanowi 78% całej grupy zawodowej specjalistów szkolnictwa artystycznego. (Więcej informacji: [cea.art.pl/poradnictwo/Sprawozdanie\\_Modul\\_I.pdf](http://cea.art.pl/poradnictwo/Sprawozdanie_Modul_I.pdf)).

Podczas warsztatów specjaliści-trenerzy przeprowadzili z uczestnikami pięć dwugodzinnych sesji o tematyce związanej z przeciwdziałaniem: alkoholizmowi, narkomanii, uzależnieniu od komputera i Internetu, przemocy seksualnej i przemocy w rodzinie. Trenerzy zostali wyłonieni głównie z grupy zawodowej psychologów i pedagogów zatrudnionych w polskich szkołach artystycznych, bowiem niezaprzeczalnym faktem jest, iż w gronie psychologów i pedagogów szkolnych pracujących w szkolnictwie artystycznym znajdują się specjaliści ze świetnymi kwalifikacjami, szerokimi kompetencjami i ogromnym bagażem doświadczeń zawodowych.

Sesja dotycząca przeciwdziałania alkoholizmowi pt. *Jak zrozumieć uzależnienie od alkoholu*, poprowadzona przez Marię Ugarenko-Kupińską, pedagoga Zespołu Szkół Plastycznych w Kole, miała na celu ukazanie uczestnikom sytuacji osoby uzależnionej oraz zrozumienie, dlaczego trzeźwienie jest tak trudne. Warsztaty zyskały bardzo dobrą i dobrą ocenę u 71% uczestników. Podkreślano szczególnie wartość ćwiczeń, które pozwoliły lepiej zrozumieć osobę uzależnioną od alkoholu i wpłynęły na zmianę perspektywy rozumienia samego problemu.

Sesję pt. *Walcz z narkomanią – czyli jak nie zakazić swojej duszy* przeprowadził Rafał Wroński, pedagog szkolny Zespołu Szkół Plastycznych w Częstochowie. Celem sesji było przekazanie uczestnikom informacji na temat współczesnej narkomanii i jej przeciwdziałaniu wśród młodzieży. Uczestnicy ocenili tę sesję w 94% bardzo dobrze i dobrze, podkreślając, iż dzięki warsztatom ich wiedza na temat uzależnienia od narkotyków uległa rozszerzeniu i usystematyzowaniu.

Psycholog Michał Niewiadomy z Psychologicznego Centrum Rozwoju PROPECTUS w Lublinie przeprowadził sesję pt. *Wciągnięci w sieć – profilaktyka uzależnień od komputera i Internetu*. Celem warsztatów było zwrócenie uwagi uczestników na



temat zagrożeń, które mogą pojawić się podczas użytkowania Internetu przez dzieci i młodzież. Zaprezentowane zostały zachowania zagrażające bezpieczeństwu w sieci i sposoby ochrony przed nimi; przedstawiono działania, które mogą podjąć z jednej strony rodzice, a z drugiej szkoła, żeby przeciwdziałać uzależnieniom i zagrożeniom wynikającym z korzystania z Internetu. Według 86% uczestników warsztaty poszerzyły w stopniu dużym i bardzo dużym ich wiedzę na wyżej wymieniony temat.

Sesja pt. *Co jest miłością? Przeciwdziałanie przemocy seksualnej*, poprowadzona przez Magdalenę Ciołek, psychologa Bursy Szkolnictwa Artystycznego w Warszawie, miała na celu zaproponowanie uczestnikom działań profilaktycznych, których myślą przewodnią było uczenie młodzieży prawdziwego znaczenia takich wartości, jak: miłość, odpowiedzialność, zaufanie, poszanowanie godności, przyjaźń i innych. Spośród biorących udział w sesji 74% uczestników oceniło sposób przekazania tego trudnego i delikatnego tematu bardzo dobrze i dobrze.

Sesja dotycząca przemocy w rodzinie pt. *Przemoc sekretem rodzinnym* została zrealizowana przez Elżbietę Olejniczak, psychologa SPPP CEA regionu łódzkiego oraz Liceum Plastycznego w Zduńskiej Woli. Warsztaty miały m.in. na celu: zaprezentowanie, w jaki sposób uwrażliwić uczniów na rozpoznawanie przemocy domowej (doświadczanej osobiście lub obserwowanej u rówieśników) oraz jak powinni reagować na taką przemoc; przeciwdziałanie wiktymizacji oraz uwrażliwienie na indywidualne i społeczne konsekwencje przemocy domowej. Uczestnicy w 86% bardzo dobrze i dobrze ocenili tę sesję, a szczególnie jej aktywną i ciekawą formę.

Wszyscy biorący udział w warsztatach otrzymali od organizatorów bogaty zestaw materiałów źródłowych, opracowany przez trenerów i nagrany na płytach CD. Każdy uczestnik warsztatów został zobowiązany do przeprowadzenia (na podstawie poznanych scenariuszy i dostarczonych materiałów) specjalistycznych zajęć (w liczbie od jednego do trzech) z młodzieżą i rodzicami w swoich macierzystych szkołach artystycznych. Najwięcej osób deklarowało chęć poprowadzenia zajęć z przeciwdziałania narkomanii (60%), profilaktyki uzależnień od komputera i Internetu (57,1%) i przeciwdziałania przemocy w rodzinie (51,4%). Najciekawsze scenariusze i sprawozdania z przeprowadzonych zajęć zostały zaprezentowane w niniejszym numerze *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA* w podrozdziale *Przykłady dobrych praktyk*.

Z informacji zwrotnych wynika, iż uczestnicy lubelskich warsztatów bardzo wysoko ocenili zarówno atmosferę panującą na warsztatach, jak i wartość merytoryczną całego przedsięwzięcia. Równie wysoką ocenę otrzymała sama idea aktywizacji i integracji naszej ogólnopolskiej grupy zawodowej.

## **Ad. II. Badania ankietowe *Diagnoza poziomu zagrożenia uzależnieniami i przemocą***

Celem badań ankietowych młodzieży szkół artystycznych pt. *Diagnoza poziomu zagrożenia uzależnieniami i przemocą w szkolnictwie artystycznym* było rozpoznanie stopnia niebezpieczeństwa uzależnienia młodzieży od alkoholu, narkotyków, papierosów, komputera i Internetu oraz zagrożenia przemocą rówieśniczą i rodzinną wśród uczniów szkół artystycznych w Polsce. Meritum badań stanowiło wykazanie, czy istnieją istotne statystycznie różnice między uczniami szkół artystycznych



i nieartystycznych oraz między uczniami poszczególnych typów szkół artystycznych: muzycznych, plastycznych i baletowych.

Badanie zostało zrealizowane przy pomocy wystandaryzowanego narzędzia badawczego – kwestionariusza ankiety opracowanego na podstawie autorskich ankiet psychologów CEA oraz ankiety ESPAD (*The European School Survey Project on Alcohol and Drugs*). Badanie składało się z 27 pytań, które dotyczyły m.in.: częstotliwości picia alkoholu (w tym piwa, wina, wódki), zażywania narkotyków (w tym marihuany, haszyszu, amfetaminy, LSD, kokainy, heroiny, ekstazy, „kompotu”, dopalaczy) i palenia papierosów; problemów doświadczanych w wyniku (nad)używania wyżej wymienionych substancji; ilości czasu i konsekwencji korzystania z komputera; relacji interpersonalnych panujących w rodzinie ucznia; przemocy o charakterze seksualnym wśród rówieśników. Opracowanie statystyczne wyników wykonano za pomocą testu chi-kwadrat i testu U Manna-Whitney'a.

Każdy psycholog i pedagog szkolny biorący udział w ogólnopolskich warsztatach otrzymał egzemplarz wystandaryzowanego kwestionariusza ankiety (wraz z dokładną instrukcją), na podstawie którego przeprowadził w swojej szkole badanie uczniów III klas gimnazjum (15–16 r.ż.) i II klas liceum (17–18 r.ż.), a następnie opracował ankietę podsumowującą i przesłał ją do psychologów pracujących w Specjalistycznych Poradniach Psychologiczno-Pedaogicznych CEA, gdzie dokonano analiz zbiorczych. Wizytator ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego opracował szczegółowy raport końcowy z przeprowadzonych badań, który dostępny jest w pełnym wymiarze na stronie <http://cea.art.pl/publikacje-raporty-opracowania/>. Jednak kilka najważniejszych i ogólnych wyników zaprezentowano w niniejszym opracowaniu.

W badaniach udział wzięło 1647 uczniów z 53 ogólnokształcących szkół artystycznych (w tym z 25 szkół muzycznych, 24 plastycznych i z 4 baletowych), co stanowi 47% wszystkich ogólnokształcących szkół artystycznych. Przebadano 708 uczniów III klas gimnazjum (w tym 490 dziewcząt i 218 chłopców) oraz 939 uczniów II klas

Tabela 1

Uczestnicy ogólnopolskich badań ankietowych szkół artystycznych

	Liczby ogółem			%
Ogólnokształcące szkoły artystyczne	<b>N = 53</b>			<b>47</b>
	25 (szkoły muzyczne)	24 (szkoły plastyczne)	4 (szkoły baletowe)	
Uczniowie	<b>N = 1647</b>			<b>45</b>
	725 (szkoły muzyczne)	827 (szkoły plastyczne)	95 (szkoły baletowe)	
III klasa gimnazjum (15–16 lat)	<b>N = 708</b>			<b>50</b>
	490 (dziewczęta)	218 (chłopcy)		
II klasa liceum (17–18 lat)	<b>N = 939</b>			<b>41</b>
	723 (dziewczęta)	216 (chłopcy)		



liceum (w tym 723 dziewczęta i 216 chłopców). W sumie badaniami objęto: 725 uczniów szkół muzycznych, 827 uczniów szkół plastycznych i 95 uczniów szkół baletowych, co stanowi 44,7% wszystkich uczniów ogólnokształcącego szkolnictwa artystycznego w tym przedziale wiekowym. Powyższe dane ilustruje tabela 1.

Poniżej znajduje się przegląd najważniejszych wyników z każdej kategorii problemowej, której dotyczyły badania.

Wyniki badań wskazują, iż uczniowie szkół artystycznych w zakresie istotnym statystycznie częściej niż uczniowie szkół nieartystycznych zażywali narkotyki. Wysoki poziom ryzyka uzależnienia od narkotyków odnotowano w następujących typach szkół artystycznych: III klasy gimnazjum – szkoły muzyczne i szkoły plastyczne, II klasy liceum – szkoły baletowe i szkoły plastyczne. Uczniowie szkół artystycznych istotnie rzadziej niż uczniowie szkół nieartystycznych używali dopalaczy oraz pili alkohol. Jednak wskaźnik liczby uczniów szkół artystycznych spożywających alkohol jest znacząco wysoki (70%), a spożycie wina przez uczniów II klas liceum jest istotnie częstsze niż wśród uczniów szkół nieartystycznych. Grupy szczególnego ryzyka w zakresie uzależnienia od alkoholu odnotowano w następujących szkołach artystycznych: III klasy gimnazjum – szkoły muzyczne, II klasy liceum – szkoły baletowe. Większy poziom ryzyka uzależnienia od wszystkich substancji psychoaktywnych odnotowano wśród chłopców – uczniów II klas liceum szkół artystycznych. Nie stwierdzono istotnych różnic w zakresie palenia tytoniu między uczniami szkół artystycznych i nieartystycznych. Uczniowie II klas liceum palą papierosy istotnie częściej niż uczniowie III klas gimnazjum, w tym szczególnie zagrożonymi grupami są: uczniowie szkół baletowych (II klasy liceum) i uczniowie szkół muzycznych (III klasy gimnazjum). Uczniowie (chłopcy) tych szkół również istotnie częściej palili papierosy w czasie 30 dni przed badaniem. Uczniowie szkół plastycznych, zarówno na poziomie gimnazjum, jak i liceum, spędzają większą liczbę godzin przed komputerem (średnio od 3 do 5 godzin dziennie) niż uczniowie szkół muzycznych i baletowych, w tym chłopcy częściej niż dziewczęta. Z Internetu korzystają w takiej samej mierze dla przyjemności, jak i w celu nauki. Uczniowie szkół artystycznych częściej niż uczniowie szkół nieartystycznych oceniają swoich rodziców jako: wspierających ich rozwój artystyczny, pomagających im w trudnych chwilach i odnoszących się do nich z szacunkiem. Jednak, mimo iż prawie zawsze wiedzą, gdzie i z kim dziecko spędza swój wolny czas, to zdaniem uczniów rzadko określają zasady zachowania swojego dziecka lub prawie nigdy tego nie robią.

Na podstawie badań stwierdzono, że zagrożenie przemocą rówieśniczą o charakterze seksualnym w szkołach muzycznych i plastycznych jest niskie. Jednak wyniki badań wskazują, iż problem ten może mieć miejsce w szkołach baletowych, bowiem dziewczęta – uczennice szkół baletowych – istotnie częściej otrzymywały informacje o skrzywdzonych rówieśnikach niż dziewczęta ze szkół muzycznych i plastycznych.

Podsumowując, wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że uczniowie ogólnokształcących szkół artystycznych: muzycznych, plastycznych i baletowych, nie są wolni od licznych zagrożeń uzależnieniami od substancji psychoaktywnych, podobnie jak ich koledzy ze szkół nieartystycznych. Badania pozwoliły na diagnozę sytuacji, czyli określenie poziomu zagrożenia w szkolnictwie artystycznym. Należy jednak podjąć dalsze działania diagnostyczne, w wyniku których będzie można określić



przyczyny zachowań ryzykownych występujących u uczniów w każdej szkole artystycznej. Istnieje również pilna potrzeba tworzenia i wdrażania programów profilaktyki, szczególnie dla wyodrębnionych grup ryzyka w poszczególnych typach szkół artystycznych.

### Ad. III. Konferencja *Wychowawcza i profilaktyczna funkcja szkoły artystycznej*

V Ogólnopolska Konferencja Psychologiczno-Pedagogiczna Szkolnictwa Artystycznego pt. *Wychowawcza i profilaktyczna funkcja szkoły artystycznej* odbyła się w dniach 12–13 czerwca 2014 roku w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Organizatorzy konferencji to: Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie, Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA z siedzibą w Warszawie, Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA z siedzibą w Bydgoszczy, Zespół Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie i Fundacja im. Józefa Elsnera w Warszawie.

Głównym celem konferencji było przybliżenie wizytatorom CEA, dyrektorom szkół artystycznych, nauczycielom szkolnictwa muzycznego, plastycznego i baletowego oraz psychologom i pedagogom szkolnym szkół artystycznych efektów działań skierowanych do uczniów szkół artystycznych w zakresie profilaktyki uzależnień i przeciwdziałania przemocy. Konferencja stanowiła platformę wymiany doświadczeń dla pracowników pedagogicznych i pracowników nadzoru szkolnictwa artystycznego, którzy chcą stale poszerzać swoje umiejętności, zarówno w zakresie prawidłowego stymulowania rozwoju psychospołecznego i artystycznego uczniów, jak i w zakresie przeciwdziałania sytuacjom występowania zagrożeń społecznych oraz odpowiednie reagowania w takich sytuacjach. Podczas konferencji wystąpili czołowi przedstawiciele nauki w zakresie wychowania, profilaktyki uzależnień, psychologii i pedagogiki artystycznej, a także przedstawiono wartościowe doniesienia z obszaru stosowanego poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w szkolnictwie artystycznym (więcej informacji: [cea.art.pl/poradnictwo/Sprawozdanie\\_V\\_Konferencja.pdf](http://cea.art.pl/poradnictwo/Sprawozdanie_V_Konferencja.pdf)).

W konferencji udział wzięło ponad 100 osób, wśród których dominującą grupę stanowili psychologowie i pedagodzy szkolnictwa artystycznego. Prezentowane treści, dzięki obecności wizytatorów, dyrektorów szkół oraz nauczycieli, dotarły do bardzo szerokiego i zróżnicowanego grona odbiorców, przez co istotnie i skutecznie mogą wpływać na jakość funkcjonowania polskiego szkolnictwa artystycznego. Zdecydowanie pozytywnie oceniło konferencję 67% uczestników, a 33% raczej pozytywnie. Uczestnicy pozytywnie ocenili także dobór prelegentów (93%) oraz organizację konferencji (93%).

Na zakończenie warto nadmienić, iż zrealizowany na tak dużą skalę wielomodułowy projekt szkoleniowo-badawczy, angażujący dużą część środowiska szkół artystycznych i trwający przez cały rok szkolny, miał miejsce po raz pierwszy. Wdrożenie projektu możliwe było dzięki intensywnym działaniom Centrum Edukacji Artystycznej rozpoczętym w 2011 roku, które zmierzały do zdiagnozowania, zintegrowania i zaktywizowania grupy zawodowej psychologów i pedagogów szkolnych pracujących w szkolnictwie artystycznym.





Barbara Wojtanowska-Janusz

# Realizacja programów wychowawczych na przykładzie szkół muzycznych bez pionu ogólnokształcącego w regionie lubelskim

ZPP CEA 3/2015

W roku szkolnym 2012/2013 Centrum Edukacji Artystycznej podjęło się wieloaspektowej analizy jakości tworzonych i realizowanych w szkołach muzycznych, plastycznych i baletowych programów wychowawczych i szkolnych programów profilaktyki. Pozwoliło to na stworzenie bazy i dobrego punktu odniesienia do konstruowania wyżej wymienionych programów w kolejnych latach (por. Bissinger-Ćwierz, 2014). Założono bowiem, że program wychowawczy powinien odzwierciedlać sposób rozumienia przez nauczycieli i wychowawców procesów wychowawczych oraz wzmacniać umiejętności i chęci nauczycieli do angażowania się w relacje z uczniami. Program wychowawczy szkoły powinien więc być opisem strategii wspierania uczniów w ich rozwoju. W programie wychowawczym należy dostrzegać znacznie więcej niż tylko wykaz przedmiotów i/lub opis inicjatyw, bowiem wszystko, czego uczniowie doświadczają w szkole, może wywierać na nich wpływ o wychowawczym charakterze (Wragg, 1999).

*Szczególny wymiar wychowawczy rysuje się w szkołach muzycznych, w których dominuje zindywidualizowany tryb nauczania gry na instrumencie, gdzie głębokość kontaktu podmiotowego i możliwość wpływu wychowawczego nauczyciela-muzyka na ucznia jest niewspółmiernie większa (Bissinger-Ćwierz, 2013, s. 13) niż w placówkach nieartystycznych. W związku z powyższym, szkoły muzyczne w Polsce, oprócz realizacji podstawowych zadań programowych związanych z kształceniem muzycznym, zobligowane są do realizacji ogólniejszych zadań wychowawczych. Ich celem jest ułatwienie uczniom świadomego korzystania z bogatego dorobku muzyki i wejścia w aktywne życie muzyczne. W wychowaniu młodych artystów, odbiorców i twórców sztuki, ważne są zarówno kształtowanie i rozwój umiejętności zawodowych, jak i kompetencji personalnych i społecznych. Istotne jest więc przede wszystkim to, kim uczeń szkoły muzycznej jest, zarówno jako młody artysta, jak i jako człowiek realizujący w swoim życiu podstawowe role społeczne.*

PROFILAKTYKA I WYCHOWANIE W SZKOLE ARTYSTYCZNEJ



Specyfika szkół muzycznych wytycza niezmiernie ważny aspekt oddziaływań wychowawczych, poprzez otwieranie przed uczniami świata muzyki, rozbudzanie i wspieranie ich muzycznych zainteresowań oraz poprzez samo pozwalanie na doświadczanie przyjemności z bardziej świadomego, czynnego i biernego obcowania z muzyką. Muzyka bowiem *poza swą główną funkcją estetyczną, pełni szereg innych nie mniej pożytecznych. Szczególnie ważna jest funkcja wychowawcza, która polega z jednej strony na rozwijaniu zdolności twórczych, korzystnych cech charakteru i życiowej zaradności, z drugiej – na zapewnieniu dzieciom, młodzieży i dorosłym pożytecznej aktywności odprężeniowej, rekreacyjnej* (Wierszyłowski, 1979, s. 312).

Niezaprzeczalny jest fakt, iż muzyka i kształcenie muzyczne oddziałują na różne sfery funkcjonowania ucznia w obszarze wychowawczym; wpływają na jego umiejętności i kompetencje. *Muzyka jest jednym z naturalnych elementów wykorzystywanych w procesie wychowania, który w dużym stopniu pomaga rozwijać sferę uczuć i dziecięcy intelekt jako całość* (Zwolińska, 1997, s. 267). Ponadto wychowanie przez sztukę to *nie tylko kształtowanie wrażliwości na piękno i umiejętności oceny estetycznej, ale włączenie sztuki w całość kształtu procesu wychowania wszechstronnie rozwiniętego, rozumnego, twórczego i wrażliwego człowieka* (Wojnar, 1965, s. 148).

Analizując istotę relacji uczeń–nauczyciel oraz specyfikę szkolnictwa muzycznego, postawiono pytanie: **Jak w praktyce szkoły muzyczne bez pionu ogólnokształcącego spełniają swoją funkcję wychowawczą, realizując założenia i cele zawarte w odpowiednich programach?** W związku z tym przeprowadzono sondaż wśród dyrektorów szkół muzycznych bez pionu ogólnokształcącego regionu lubelskiego. W badaniu wzięło udział 18 dyrektorów. Jego celem było wstępne rozpoznanie, jakie działania wychowawcze są podejmowane przez wskazane szkoły, jaka jest ocena efektywności tych działań z perspektywy kadry zarządzającej oraz jaki jest stopień realizacji owych programów. Badanie przeprowadzono drogą elektroniczną – do dyrektorów wysłano autorską ankietę internetową *Wychowawcza funkcja szkół artystycznych*. Wyniki sondażu zostały również omówione i przedyskutowane z respondentami we wrześniu 2014 roku podczas spotkania dyrektorów szkół z wizytatorem regionu lubelskiego.

Zdaniem 89% ankietowanych dyrektorów szkoły muzyczne bez pionu ogólnokształcącego spełniają swoją funkcję wychowawczą w stopniu co najmniej dobrym i bardzo dobrym. Z sondażu wynika, iż priorytetem w zakresie wychowania w szkołach muzycznych jest **wychowywanie przyszłych odbiorców i twórców sztuki** (83% odpowiedzi) oraz – co się z tym wiąże – rozbudzanie potrzeby przeżyć i doświadczeń artystycznych, w tym muzycznych. Dyrektorzy wskazują również na takie cele oddziaływań wychowawczych, jak **wszechstronny rozwój uczniów** (33%) oraz **kształtowanie umiejętności personalnych i społecznych** (44%). Jest to zbieżne z kierunkiem zmian zawartych w nowych podstawach programowych, gdzie obok umiejętności typowo zawodowych, położono szczególny nacisk na rozwój kompetencji społecznych. Warto pamiętać, że w pierwszej kolejności wychowujemy uczniów na odpowiedzialnych i dojrzałych ludzi, a następnie na artystów i muzyków. Zdaniem badanych dyrektorów w szkołach artystycznych wychowuje się także poprzez kształtowanie umiejętności organizacji czasu pracy (33%), rozwijanie kultury spędzania czasu wolnego oraz rozwijanie tolerancji i szacunku dla innych poglądów, opinii i zainteresowań – nie tylko muzycznych (17%).



Wymienione funkcje wychowawcze szkół muzycznych realizowane są głównie poprzez udział uczniów w koncertach i konkursach (89% odpowiedzi) oraz przez różne formy działań zbiorowych i zespołowych, jak działalność samorządów uczniowskich, wyjazdy i wycieczki, akcje charytatywne, uroczystości narodowo-patriotyczne, programy i warsztaty z zakresu *savoir-vivre'u*, publiczne prezentacje sukcesów uczniów i wiele innych inicjatyw, indywidualnie realizowanych w szkołach.

Wzbogacanie życia szkolnego czy klasowego różnorodnymi grupowymi przedsięwzięciami zmierzającymi do stwarzania przestrzeni sprzyjającej naturalnej aktywności pozwala uczniowi utożsamiać się ze szkołą, ułatwia mu poznawanie siebie i umożliwia rozwijanie jego umiejętności, nie tylko artystycznych, lecz także personalnych i społecznych. Widać to szczególnie w działaniach, które zdaniem dyrektorów cieszą się największym powodzeniem wśród uczniów, a mianowicie: wszystkich wyjazdach, wycieczkach i imprezach o charakterze artystycznym (44%) i integracyjnym (28%). Społeczność szkolna, tak jak i społeczność klasowa, same w sobie posiadają dużą dynamikę oddziaływania. Ponadto naturalnym jest, że dzieci i młodzież w wieku szkolnym mają dużą potrzebę współdziałania w grupie. Uczniowie chętnie spędzają ze sobą czas na płaszczyźnie innej niż tradycyjne lekcje. Wszelkie wyjazdy i spotkania grupowe nadają kształceniu muzycznemu nową jakość, czyniąc je w oczach uczniów bardziej atrakcyjnym. Poza tym w oddziaływaniach wychowawczych, zdaniem 22% respondentów, nie bez znaczenia pozostaje również specyficzna, indywidualna relacja z uczniem, ponieważ w najbardziej naturalny sposób odnosi się do możliwości podejmowania bezpośrednich, szerokorozumianych oddziaływań wychowawczych.

Efektywność wszystkich działań wychowawczych zależy od trafności diagnozy oraz potrzeb środowiska szkolnego. Na podstawie powyższych danych obiera się taktykę oraz wytycza się cele i zadania zmierzające do ich zaspokojenia i realizacji. Działania wychowawcze są efektywne tylko wtedy, kiedy dostosowane są do autentycznie występujących problemów i potrzeb środowiska szkolnego.

W opinii 61% ankietowanych dyrektorów szkół muzycznych młodzież uzdolniona muzycznie najczęściej przeżywa trudności związane z organizacją czasu pracy i motywacją do codziennej nauki gry na instrumencie (z motywacją do systematycznych ćwiczeń). Ponadto pojedyncze wskazania badanych respondentów dotyczą takich problemów jak:

- brak wsparcia ze strony rodziców,
- przeciążenia obowiązkami,
- pobudliwość i brak dyscypliny,
- nieumiejętność współpracy,
- trudności adaptacyjne.

Oddziaływań wychowawczych wymagają również takie sfery funkcjonowania uczniów, jak: niewystarczające respektowanie norm zachowań społecznych w relacjach rówieśniczych oraz trudności w radzeniu sobie z różnymi emocjami, w tym z treścią (17% odpowiedzi). Konieczność przyjrzenia się zjawisku tremy widoczna jest w odpowiedziach respondentów na kolejne pytanie dotyczące obszarów wymagających wyjątkowego wsparcia. Wyniki wskazały, że kształtowanie się umiejętności radzenia



sobie z treścią w sytuacjach występów publicznych jest problemem wymagającym szczególnej uwagi i pracy (100% wskazań). Ponieważ występy publiczne są wpisane w kształcenie muzyczne, a więc doświadczanie tremy jest dla uczniów zjawiskiem codziennym, nie można tego zagadnienia zbagatelizować. Każdy artysta, w tym każdy nauczyciel wie, że jakość opanowania strategii związanych z kontrolą emocji w sytuacji występów publicznych kształtuje jednocześnie sylwetkę psychologiczną i poczucie bezpieczeństwa ucznia-artysty.

Drugą, najczęściej dostrzeganą przez dyrektorów potrzebą w zakresie oddziaływań wychowawczych jest kształtowanie w uczniach umiejętności organizacji czasu pracy i nauki oraz umiejętności motywowania się do ćwiczeń (94%).

Nie mniej ważna jest dbałość o regularny rozwój zdolności muzycznych (74% odpowiedzi). Ponadto 1/3 badanych dyrektorów zaznaczyła, iż w procesie szkolnych oddziaływań wychowawczych należy zwrócić uwagę na takie obszary, jak: relacje interpersonalne, umiejętności pracy zespołowej, umiejętności komunikacyjne, inteligencja emocjonalna i kreatywne myślenie.

W kontekście wymienianych przez dyrektorów problemów uczniów oraz obszarów rozwoju wymagających szczególnego wsparcia ze strony szkoły, ważne wydaje się poznanie, w jaki sposób w szkołach (jakimi metodami) diagnozowana jest sytuacja wychowawcza. Dyrektorzy uczestniczący w badaniu podkreślili, że wymieniane wcześniej trudności uczniów zazwyczaj są rozpoznawane na drodze obserwacji i podczas indywidualnego kontaktu z uczniem, rodzicem bądź nauczycielem. Ponad połowa (56%) badanych dyrektorów wykorzystuje metody ankietowe w rozpoznawaniu obszarów problemowych, a co piąty dyrektor szkoły korzysta z pomocy specjalistów z zakresu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

W kontekście występujących problemów wychowawczych szczególnie godne uwagi są podejmowane przez szkoły działania zapobiegające trudnościom uczniów.

Wyniki badania wskazują, iż działania zapobiegawcze, wynikające jednocześnie z realizacji programów wychowawczych, koncentrują się głównie na budowaniu relacji z rodzicami i uczniami, poprzez intensyfikowanie kontaktu, indywidualne rozmowy i spotkania. Kadra badanych placówek stara się realizować przesłanie, iż *szkoła jest wspólnotą uczniów, ich rodziców i nauczycieli, miejscem spotkań ludzi, zatem winna ona stwarzać atmosferę odpowiednią dla porozumienia celem stworzenia wspólnej wizji rozwoju społecznego uczniów, połączonych z umiejętnościami zawodowymi* (Galczak i in., 2001, s.27).

W procesie wychowawczym, rozumianym jako towarzyszenie uczniowi w kształtowaniu umiejętności życiowych i rozwijaniu kompetencji artystycznych, niezbędne jest współdziałanie i współpraca nauczycieli i rodziców (50% odpowiedzi). Podczas planowania działań wychowawczych w szkole niezwykle istotne jest założenie, że współpraca z rodzicami – skutkująca zintegrowanymi oddziaływaniami wszystkich dorosłych – jest istotnym środkiem wychowawczym. Dyrektorzy w swoich działaniach posiłkują się również pomocą specjalistyczną zarówno w formie konsultacji, szkoleń psychologicznych, jak i treningów interpersonalnych.

Korzystne w pracy wychowawczej szkół muzycznych jest to, że już na etapie planowania działań – jak podają respondenci – współpracują oni z rodzicami (100% odpowiedzi), uczniami (89%), jak również zasięgają opinii specjalistów – psycholo-



gów i pedagogów (39%). Z perspektywy autorki, pracującej w charakterze specjalisty w szkolnictwie artystycznym, wydaje się satysfakcjonujące, że w coraz większym zakresie, w szkołach bez pionu ogólnokształcącego, korzysta się z pomocy psychologicznej.

W opinii badanych dyrektorów należy pamiętać również o tym, że szkoły muzyczne nie są enklawami w środowiskach lokalnych. Wychowanie odbywa się w porozumieniu z rodzicami, jak również przy współpracy z nimi oraz z różnymi ośrodkami i instytucjami kulturalnymi i oświatowymi (78%), a także innymi placówkami artystycznymi (67%).

Realizacja szkolnego programu wychowawczego, skuteczność stosowanych metod i środków, powinna być systematycznie monitorowana. Z przeprowadzonego sondażu wynika, że zadanie to w głównej mierze wykonywane jest przez dyrektorów (61%) i powołany w tym celu zespół nauczycieli (56%). Rodzice zapraszani są głównie do działań ewaluacyjnych, i to jedynie w opinii 28% respondentów.

W procesie wychowawczym możemy wyróżnić dwa dynamiczne czynniki wychowania: *źródło poznania tkwiące w wychowanku i wychowawcę. Najważniejszym, pierwszorzędowym czynnikiem jest to, co jest w uczniu, jednak nie zostanie ono z niego wydobyte bez udziału nauczyciela, wychowawcy, rodzica bądź opiekuna. Chociaż jest on czynnikiem drugorzędnym, to jednak „autentycznie sprawczym” i służebnym* (Maritain, 1991, s. 31). W działalności, w której wychowanie jest spotkaniem osób traktujących się podmiotowo (wychowanków – nauczycieli – rodziców), to nauczyciele winni modelować/inicjować właściwe formy kontaktu. To właśnie oni są *narzędziem i środkiem w pracy wychowawczej z uczniami* (Jankowski, 2000, s.26).

W kształtowaniu osobowości artystycznej ważna jest relacja mistrz – uczeń, charakterystyczna dla szkolnictwa artystycznego. W tym kontekście kluczowymi stają się kompetencje wychowawcze nauczycieli bezpośrednio odpowiedzialnych za kształcenie młodych artystów. Współwystępowanie określonych cech osobowych wychowawcy z jego umiejętnościami to droga do stworzenia wychowankowi warunków sprzyjających rozwojowi (Gaś, 2006). W tak rozumianym procesie wychowania nauczyciel wychowawca spełnia rolę najistotniejszą, z zachowaniem jak najwyższych osobowych standardów i kompetencji zawodowych.

W sondażu przeprowadzonym wśród dyrektorów „popołudniowych” szkół muzycznych zadano także pytanie dotyczące obszarów, w których ich zdaniem należy wzmacniać kompetencje nauczycieli. Jako obszary wymagające nieustannego doskonalenia dyrektorzy wskazali:

- umiejętność komunikacji i nawiązywania relacji interpersonalnych;
- umiejętność radzenia sobie ze stresem i treścią, zarówno z własnej perspektywy, jak i metod wspomaganie uczniów w radzeniu sobie z treścią;
- 17% odpowiedzi dotyczyło:
  - umiejętności bycia empatycznym, wrażliwym i delikatnym w relacji nauczyciel – uczeń,
  - asertywności w relacji z rodzicem,
  - umiejętności inspirowania i motywowania do nauki,
  - metod pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (uczeń niezwykle zdolny, słaby, trudny);



- 11% badanych dyrektorów wskazało także następujące obszary kompetencji nauczycieli, wymagające dalszego szkolenia i wzmacniania:
  - kreatywność i myślenie twórcze, ze wskazaniem sposobów pobudzania aktywności twórczej uczniów oraz innowacyjnego i kreatywnego podejścia do pracy z uczniami,
  - metody pracy z dziećmi młodszymi;
- natomiast tylko 6% odpowiedzi dotyczyło takich kompetencji, jak:
  - umiejętność pracy w zespole,
  - inteligencja emocjonalna – umiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami,
  - znajomość psychiki i uwarunkowań rozwojowych dzieci na każdym etapie edukacyjnym.

Zdaniem badanych dyrektorów sukcesem wychowawczym dotychczas prowadzonych w szkołach działań, obok wymiernych i zauważalnych sukcesów artystycznych uczniów i ich uczestnictwa w życiu kulturalnym, jest przede wszystkim utożsamianie się uczniów ze szkołą, dobre relacje z nauczycielami (22% odpowiedzi) oraz częste sentymentalne powroty do szkoły (33% wskazań). Niewątpliwie ważnym jest również fakt, że szkoły muzyczne postrzegane są, zarówno przez zatrudnioną w nich kadrę (nauczycielską, pracowników administracyjnych i obsługę), jak i w środowisku lokalnym, jako szkoły bezpieczniejsze niż te ogólnodostępne, jako placówki, w których występuje mniejsze ryzyko zachowań przemocowych oraz innych zagrożeń.

## Podsumowanie

Głównym zadaniem wychowania w szkole muzycznej jest – obok działań edukacyjnych i wszechstronnego umuzykalnienia – kształtowanie osobowości ucznia i przygotowanie go do uczestnictwa w kulturze i życiu społecznym. W opinii dyrektorów szkoły muzyczne spełniają swoją funkcję wychowawczą, a mianowicie kształtują świadomych odbiorców i twórców sztuki, rozwijając tym samym zarówno zainteresowania artystyczne, jak i kompetencje psychospołeczne uczniów, niezbędne do prawidłowego rozwoju osobowego. Szkoły realizują swoje funkcje wychowawcze przy ścisłym współdziałaniu nauczycieli z rodzicami i uczniami. Korzystają również z pomocy specjalistów w zakresie psychologiczno-pedagogicznym oraz wykorzystują zasoby i propozycje lokalnego, i nie tylko, środowiska artystyczno-kulturalnego. Możemy więc przyjąć, że na ogół w swoich działaniach kierują się przekonaniem, że *wspieranie rozwoju ucznia jako osoby, pomoc mu w odkryciu jego potencjału poprzez mądre bycie z nim, organizowanie takich doświadczeń i przeżyć, które pozwolą odczuwać radość z pokonania trudności i dumę z sukcesów, są podstawą i celem wychowania każdej szkoły, w tym i szkoły artystycznej* (Okońska-Walkowicz, 2007, s. 9). Warty zapamiętania jest fakt, że żadna inna sztuka nie potrafi tak oddziaływać na fizjologię oraz sferę uczuciową naszej psychiki jak muzyka. Jej wpływ na ucznia jest ogromny, a funkcje różnorodne. Potwierdzają to słowa Karola Szymanowskiego (za: Lasocki, Powroźniak, 1970, s. 39): *Muzyka o wielkiej wartości przez osobliwy swój patos wpływa niewątpliwie na wysubtelnienie i zwiększenie wrażliwości ludzkiej, czyniąc ją zdolną do głębszego uświadomienia sobie etycznej istoty życia.*

## Bibliografia

- Bissinger-Ćwierz U. (2013), *Raport: Jakość programów wychowawczych oraz szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym w roku szkolnym 2012/2013* (www.cea.art.pl).
- Bissinger-Ćwierz U. (2014), *Jakość programów wychowawczych i szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym – wybrane zagadnienia z raportu. „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2.*
- Galczak M., Złowodzka-Jetter E., Bojarska M., Paris M. (2001), *Jak konstruować szkolny program wychowawczy*. Kraków: Rubikon.
- Gaś Z.B. (2006), *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Jankowski B. (2000), *Wychowanie w szkole. Tworzenie programu wychowawczego*. Poznań: Wydawnictwo ARKA.
- Lasocki J.K., Powroźniak J. (1970), *Wychowanie muzyczne w szkole*. Kraków: PWM.
- Maritain J. (1991), *Dynamika wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Okońska-Walkowicz A. (2007), *Nauczyciel wychowawcą*. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Wierszyłowski J. (1979), *Psychologia muzyki*. Warszawa: PWN.
- Wojnar I. (1965), *Wychowanie przez sztukę*. Warszawa: PZWS.
- Wragg E. (1999), *Trzy wymiary programu*. Warszawa: WSiP.
- Zwołńska E. (1997), *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.









Elżbieta Olejniczak

## Sztuka plastyczna jako profilaktyka pierwszorzędowa w edukacji artystycznej

ZPP CEA 3/2015

Sztuka kształtuje wrażliwość, przekazuje wartości, wpływa na funkcjonowanie odbiorców w każdym wieku. Stąd plastyka, teatr, film, taniec, muzyka są wykorzystywane w oddziaływaniach nie tylko o charakterze profilaktycznym, ale także terapeutycznym.

Środki wyrazu artystycznego, a także szeroko rozumiana aktywność twórcza, powinny być też intensywnie wykorzystywane w edukacji szkolnej. Jak wynika z interdyscyplinarnych badań dotyczących funkcjonowania mózgu, sztuka korzystnie wpływa na jego rozwój, ułatwia uczenie się oraz kształtuje ważne na każdym etapie życia tzw. „kompetencje miękkie”. Kontakt ze sztuką, a szczególnie realizacja zadań plastycznych, angażuje wiedzę, emocje i aktywność cielesną, konfrontuje z nowością, co z kolei prowadzi do uwalniania neuroprzekaźników odpowiedzialnych za dobry nastrój (Żylińska, 2013).

Stanisław Popek – psycholog, pedagog, plastyk, pisarz i poeta – uważa, że twórczość plastyczna posiada moc regulującą emocje, relacje ze światem i sobą, sprzyja pobudzaniu refleksyjności, wzmacnia poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za aktywność. Szczególnie wówczas, gdy osoba działa z pasją, a sama aktywność jest ważniejsza niż jej wynik, efekt końcowy. *Twórczość plastyczna o charakterze wtórnym (subiektywna), podobnie jak ta obiektywna, gdzie twórca jest świadomy celu, a także odpowiedzialności za jakość tworzonego dzieła, staje się sensem życia, powodem ranego wstawania, radością z dobrze przeżytego dnia. Taki stan osiągają nie tylko twórcy profesjonalni, lecz także uczestnicy grup terapeutycznych, którzy wcześniej nie mieli kontaktu z plastyką. Analiza aktywności plastycznej wskazuje na to, iż działania za pomocą takich środków wyrazu, jak: kreska, plama barwna, odpowiedni układ kompozycyjny i przestrzenny, formowanie przestrzeni itp., to „odruchy” samoregulacyjne, które poza progiem świadomości powodują niwelację napięć systemu nerwowego, a zatem stają się odblokowaniem złych energii mechanizmu wyparcia i zahamowania* (Popek, 2010, s. 432). Różnorodną aktywność plastyczną w szkołach artystycznych powinno się więc wykorzystywać w profilaktyce zaburzeń.

W Polsce edukacja plastyczna obejmuje młodzież w wieku gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym w zasadzie głównie w szkołach plastycznych. Z doświadczeń

PROFILAKTYKA I WYCHOWANIE W SZKOLE ARTYSTYCZNEJ



zawodowych autorki, jak i ze spostrzeżeń nauczycieli pracujących równolegle w szkołach plastycznych i ogólnokształcących (gimnazja, licea) wynika, że „nasza” młodzież jest spokojniejsza, bardziej wyciszona, a jednocześnie mniej schematyczna. W związku z tym praca z nią jest często dla nauczycieli bardziej przyjemna i satysfakcjonująca. Nie oznacza to jednoznacznie, że uczniowie szkoły artystycznej nie sprawiają kłopotów wychowawczych czy edukacyjnych.

Adolescencja jest na ogół w życiu człowieka szczególnie niespokojnym okresem. Niewielkie doświadczenie życiowe, brak jednolitego obrazu siebie, podejmowane próby określenia swojego miejsca w świecie, idealizm i egocentryzm oraz wzrastające oczekiwania wobec innych i siebie przyczyniają się do przeżywania dysonansu poznawczego, co często wyzwala niepokój i frustrację. Jednym ze sposobów manifestowania siebie oraz rozładowywania napięć jest bunt młodzieńczy. Ten z kolei może predysponować młodzież do zachowań problemowych i ryzykownych.

Zagadnieniem buntu młodzieńczego interesował się Rafał Wroński (2014), którego wyniki badań pilotażowych wskazują, że uczniowie (badano siedemnastolatków jednej z polskich ogólnokształcących szkół sztuk plastycznych) doświadczają tłumionego i jawnego buntu w natężeniu średnim i słabym (badanie nie ujawniło silnego natężenia przeżywanego buntu). Ponadto okazało się, że czas trwania kształcenia artystycznego jest zmienną różnicującą uczniów w tym zakresie – młodzież objęta dłuższym okresem edukacji plastycznej jest emocjonalnie spokojniejsza, ujawnia nieco mniejsze natężenie przeżywanego buntu. Z powyższych badań wynika również, że w większości przypadków uczniowie ogólnokształcących szkół sztuk pięknych (OSSP) i liceów plastycznych (LP) wyrażają/manifestują swój bunt w sposób konstruktywny – poprzez aktywność twórczą. Ciekawym spostrzeżeniem jest także i to, iż uczniowie OSSP nieco chętniej korzystają z aktywności twórczej, jako formy wyrażania buntu, niż licealiści. Może to wskazywać, że edukacja artystyczna stwarza adolescentowi warunki sprzyjające kształtowaniu równowagi emocjonalnej, tworzy przestrzeń i daje narzędzia do konstruktywnego wyrażania siebie oraz wzmacnia i rozwija poczucie sprawstwa.

Aktualnie dominuje tzw. pozytywne podejście do profilaktyki. Przystaje się ono koncentrować na zapobieganiu objawom, a skupia się na pomaganiu w rozwijaniu kompetencji osobistych, społecznych i szeroko rozumianej zaradności życiowej człowieka. Ujęcie to definiuje profilaktykę pierwszorzędową, zwaną uniwersalną (bądź pierwszej fazy), jako działania promujące zdrowie oraz przeciwdziałające pojawianiu się problemów związanych z dysfunkcyjnym stylem życia. Powyższa definicja *akcentuje budowanie i rozwijanie różnorodnych umiejętności radzenia sobie z wymogami życia, deficyty w tym zakresie są bowiem powszechnie spotykane w populacji osób dysfunkcyjnych* (Gaś, 2006, s. 37).

Profilaktyka pierwszorzędowa jest adresowana do całej populacji lub znacznej jej części. W szkołach – do wszystkich uczniów, bez względu na stopień ryzyka wystąpienia zachowań problemowych, generujących uzależnienia behawioralne, uzależnienia od substancji psychoaktywnych czy podejmowanie zachowań ryzykownych (Gaś, 2006).

Zdaniem Roberta Linquantiego (za: Gaś, 2006) uczeń-nastolatek, który w sytuacjach trudnych nie podejmuje zachowań problemowych, posiada cechy pomagające



uniknąć, minimalizować lub pokonywać czynniki ryzyka. Rozwija i prezentuje więc on odpowiednie do wieku:

- kompetencje społeczne, przejawiające się w postaci zachowań prospołecznych (odpowiedzialność, empatia, elastyczność reagowania, poczucie humoru i inne);
- umiejętności rozwiązywania problemów o charakterze społecznym i zadaniowym (rozpoznawanie zakresu wpływów własnych i cudzych, dokonywanie właściwych wyborów, stawianie celów i dążenie do nich, krytyczna analiza rzeczywistości, inicjatywa, postawa twórcza);
- autonomię sprzyjającą podejmowaniu działań zgodnych z poczuciem własnej tożsamości (adekwatna samoocena, poczucie własnej wartości, samodyscyplina, umiejętność dystansowania się do destrukcyjnych/dysfunkcyjnych osób i sytuacji itp.);
- zaangażowanie religijne (niezależnie od rodzaju religii) przejawiające się praktykami i życiem zgodnym z wartościami (a nie tylko obrzędowością);
- poczucie sensu życia (uświadamiana celowość istnienia, optymistyczna wizja przyszłości, ugruntowane zainteresowania, motywacja wewnętrzna, zdrowe oczekiwania generowane właściwym systemem wartości, postawa prorozwojowa) (Gaś, 2006).

Odporność na czynniki ryzyka buduje dom rodzinny poprzez kształtowanie ciepłych, satysfakcjonujących relacji, bezpiecznego i wspierającego klimatu, a także poprzez umiejętne oddziaływanie rodzicielskie w zakresie modelowania i kontrolowania funkcjonowania dzieci w różnych sferach ich życia.

Szkoła może natomiast wzmacniać i rozwijać odporność uczniów wtedy, gdy:

- traktuje oddziaływanie wychowawcze i profilaktyczne jako proces długofalowy i uwzględnia prawidłowości rozwojowe uczniów,
- koncentruje się na atutach (a nie na deficytach) dziecka,
- buduje wspierające środowisko poprzez modyfikowanie systemów, struktur, przekonań w szkole i w środowisku lokalnym (Gaś, 2006).

Doświadczenia autorki, wynikające z pracy psychologa w Liceum Plastycznym im. K. Kobro w Zduńskiej Woli, pozwalają uważać, że licea plastyczne oraz zespoły szkół plastycznych, z uwagi na specyfikę kształcenia (intensywny kontakt ze sztuką, aktywność twórcza uczniów, wzorce osobowe nauczycieli plastyków) i klimat placówek (praca indywidualna i/lub w małych grupach) ułatwiają podmiotowe traktowanie wychowanków, co już z założenia jest profilaktyką pierwszorzędową. Umożliwia to realizację wskazywanych w literaturze form działań profilaktycznych (Gaś, 2006), w wyniku czego:

- programy nauczania są, intencjonalnie i nieintencjonalnie, wykorzystywane do promowania właściwych relacji interpersonalnych (rówieńniczych, z dorosłymi, ze społecznością lokalną), np. w czasie wykonywania prac zespołowych, happeningów plastycznych, działań parateatralnych;
- na zajęciach lekcyjnych i pozaszkolnych uczniowie doświadczają poczucia sprawstwa i skuteczności, rozwijają szczególne zainteresowania, co skutkuje poszerzeniem umiejętności konstruktywnego wykorzystywania czasu wolnego;



- uczniowie opanowują umiejętności współdziałania z lokalną społecznością (poprzez obserwację nauczycieli oraz wspólną aktywność młodzieży, np. wykonywanie dekoracji, aranżacji wnętrz dla placówek, organizowanie wystaw plenerowych);
- uczniowie angażują się w aktywność edukacyjną i prospołeczną poprzez (na przykładzie LP w Zduńskiej Woli) współprowadzenie w ramach wolontariatu zajęć z dziećmi wykazującymi uzdolnienia i zainteresowania plastyczne, oferowanie wychowankom domu dziecka alternatywnych form spędzania czasu wolnego;
- projektowanie i realizacja zadań plastycznych ukonkretnia, wręcz obrazuje uczniom ich rozwijane umiejętności stawiania celów, planowania, wzmacniając poczucie kompetencji i skuteczności działania, co może ułatwiać generalizowanie efektów owych doświadczeń na inne sfery życia;
- dokonywanie systematycznych przeglądów prac plastycznych weryfikuje możliwości rozwojowe młodzieży, podkreślając jej potencjał (rozumiany jako zasoby i ograniczenia) oraz uczy asertywnego przyjmowania ocen;
- edukacja artystyczna kształtuje postawy prorozwojowe, rozumiane jako działanie jednostki nastawione na realizację wizji stanu idealnego, aktywne radzenie sobie z rzeczywistością;
- następuje ograniczenie niekonstruktywnej buntowniczości, powodującej uaktywnienie się czynników ryzyka.

Wychowanie jest wspierane przez profilaktykę. Wiodącym celem szkolnych programów profilaktyki, realizowanych wtedy, kiedy uczniowie pozostają pod opieką i wpływem nauczycieli (a więc w szkole – na wszystkich lekcjach, w tym na zajęciach psychoedukacyjnych z zakresu profilaktyki, ale także i poza szkołą), jest wspomaganie rozwoju wychowanków, poprzez: wzmacnianie i rozwijanie ich zasobów osobistych, kształtowanie postaw prorozwojowych, zachęcanie do konstruktywnego radzenia sobie z kłopotami, problemami czy frustracją. Prawdopodobieństwo sukcesu wychowawczego i profilaktycznego wzrasta, jeśli kadra szkoły wraz z rodzicami jest w stanie generować spójne postawy wobec zagrożeń współczesnego świata oraz przeprowadzać wychowanków przez ich kryzysy rozwojowe oraz trudne sytuacje emocjonalne i edukacyjne.

Szkolna edukacja plastyczna może stanowić profilaktykę pierwszorzędową. Aby zweryfikować powyższą tezę, przeprowadzono badania, których przedmiotem zainteresowania było poznanie, jaka jest percepcja młodzieży co do problematyki profilaktyki pierwszorzędowej. Do badań zakwalifikowano młodzież posiadającą największe doświadczenie i wiedzę dotyczącą edukacji w szkole artystycznej – 15 uczniów klasy maturalnej Liceum Plastycznego w Zduńskiej Woli.

Na początku przedstawiono uczniom definicję profilaktyki pierwszorzędowej i udzielono im potrzebnych wyjaśnień. Następnie uczniowie odpowiadali pisemnie na dwa pytania otwarte:

- 1) Czy nauka w liceum plastycznym (rozumiana jako aktywność plastyczna oraz intensywny kontakt ze sztuką) jest „sama w sobie” profilaktyką pierwszorzędową uzależnień i zachowań ryzykownych?  
Jeśli TAK – dlaczego? Jeśli NIE – dlaczego?
- 2) Jak można wykorzystać edukację plastyczną w profilaktyce pierwszorzędowej?



Uzyskano następujące kategorie odpowiedzi na pytanie pierwsze: 60% uczniów uważa, że naukę w liceum plastycznym można uznać jako formę profilaktyki pierwszorzędowej, 27% uczniów nie zgodziło się z powyższą tezą, a 13% uczniów spontanicznie wprowadziło nową kategorię „i tak, i nie”.

Argumentacja uczniów **potwierdzających**, że nauka w liceum plastycznym jest sama w sobie profilaktyką pierwszorzędową, obejmowała takie stwierdzenia, jak:

- Aktywność twórcza odciąża od ryzykownych zachowań.
- Nauka w szkole plastycznej uczy analizy i kalkulowania, rozumienia problemów, dostrzegania większej liczby aspektów życia.
- Sztuka kształtuje światopogląd, daje szerszą percepcję świata, buduje poczucie odpowiedzialności oraz ponoszenia konsekwencji za swoje czyny.
- Kształcenie artystyczne wspiera i rozwija wrażliwość oraz świat wartości.
- Nauka w szkole plastycznej sprzyja atmosferze kameralności, podmiotowości i poczucia przynależności do elitarniej grupy.
- Stwarza możliwość rozładowania i dania upustu „trudnym” emocjom. Aktywność plastyczna pozwala przenosić przykre emocje na narzędzia pracy (farbę, płótno, glinę itp.). Ponadto oprócz uwolnienia negatywnych emocji jest możliwe zrobienie czegoś satysfakcjonującego.
- Sztuka ma wymiar moralizujący.
- Kontakt ze sztuką uczy tolerancji, otwartości, wnikliwości obserwacji i „nieoceniań po pozorach”.
- Kształcenie artystyczne to poszerzanie horyzontów oraz szerokie możliwości wyboru w przyszłości.
- Pozwala na kształtowanie się wyrazistych celów, nowych pomysłów; na podtrzymywanie i rozwijanie motywacji, a tym samym pomaga w dążeniu do spełniania własnych marzeń.
- Edukacja artystyczna w szkole plastycznej pozwala koncentrować się na twórczości, rozwijaniu pasji i talentu.
- Zaspokaja potrzeby intelektualne i estetyczne.
- Kontakt z rówieśnikami o podobnych zainteresowaniach buduje poczucie bycia rozumianym i pozwala na otrzymywanie oczekiwanego wsparcia, przy jednoczesnym poczuciu przynależności społecznej.
- Aktywność plastyczna rozumiana jako *katharsis* pozwala niekiedy zdefiniować lub dookreślić problemy osobiste, ułatwia wyrażanie siebie.
- Pozytywnie wpływa na przebywanie w towarzystwie ambitnych, chcących się rozwijać, osób.
- Nauczyciele są tymi, którzy wskazują, że różne rodzaje sztuki mogą być odskocznią od różnorodnych trosk i sposobem ekspresji przykrych emocji.
- Sztuka wymaga zaangażowania, co bardzo eksploatuje osobę-twórcę.
- Sztuka wyzwala wiele pozytywnych emocji dających siłę do życia; sztuka działa kojąco, rozwija wyobraźnię.

Argumentacja uczniów **zaprzeczających**, że nauka w liceum plastycznym jest sama w sobie profilaktyką pierwszorzędową, obejmowała takie stwierdzenia, jak:



- To towarzystwo, wpływ otoczenia i osobiste wybory decydują o podejmowaniu zachowań ryzykownych, w tym uleganiu uzależnieniom, a nie typ szkoły czy zajęcia z psychologiem.
- Ryzyko podjęcia nieprawidłowych zachowań i postaw jest takie samo w szkole plastycznej, jak i w liceum ogólnokształcącym.
- Środowisko artystyczne ma opinię środowiska, w których korzysta się z używek (tu podano przykłady konkretnych osób). Środowisko artystyczne i osobista wrażliwość artysty generują niekiedy większą chwiejność emocjonalną i podatność na stosowanie środków psychoaktywnych.
- Młodzi ludzie „próbują” bez względu na typ szkoły – motywuje ich „ciekawość”.
- Artysta jest ciekawy świata, doświadczeń, w tym eksperymentów.
- Szkoła artystyczna jeszcze bardziej predysponuje do stosowania środków uzależniających, ponieważ każdy chce być „duszą artystyczną”, ale nie każdy, kto rozpoczyna naukę w takiej szkole, czuje, iż posiada „duszę artysty”, dlatego błędnie upatruje szansy w środkach psychoaktywnych.
- Szkoła może przytłaczać nadmiarem obowiązków, co nie sprzyja kondycji fizycznej i psychicznej.
- Osoby stosujące używki kierują się swoją obecną sytuacją, która często jest poparta ich poczuciem bezradności wobec zadań, osamotnieniem i brakiem umiejętności radzenia sobie z krytyką.

Argumentacja uczniów **niezdecydowanych**, czy nauka w liceum plastycznym jest sama w sobie profilaktyką pierwszorzędową, obejmowała takie stwierdzenia, jak:

- W życiu artysty może być jednocześnie odczuwane spełnienie, potrzeba upustu emocji, ale i trud tworzenia, a z nim pokusa korzystania z „pomocnych środków”.
- Sztuka wymaga poszukiwania innowacyjnych rozwiązań w aktywności plastycznej, ale i generuje potrzebę poszukiwania nowych wrażeń.
- Może być tak, że wiele godzin spędzonych w szkole wpływa na brak czasu i energii na „głupoty”, w tym na podejmowanie zachowań ryzykownych.
- Zajmowanie się aktywnością plastyczną pozwala na uwolnienie emocji i odczuwanie satysfakcji z aktywności własnej, ale wzorce osobowe artystów o „niejasnej” opinii pokazują, że życiorysy wielu z nich są bardzo różne.

Większość wypowiedzi uczniów uzasadniających poszczególne stanowiska jest obszerna i interesująca, ale też niejednokrotnie argumentacja się powtarza. Poniżej cytowane są te, które najlepiej obrazują postawy uczniów względem używek i profilaktyki pierwszorzędowej w szkole artystycznej. ***Czy nauka w szkole plastycznej jest jednocześnie profilaktyką pierwszorzędową?***

- *TAK, ponieważ mamy wiele innych zainteresowań i nie mamy zbyt dużo czasu na „takie rzeczy”. Poza tym większość osób jest ambitna i nie chce płatać się w używki, lecz chce dojść do czegoś w życiu. To nauczyciele dają nam poczucie, że malarstwo, rysunek, rzeźba i inne aktywności artystyczne mają być dla nas odskocznią i miejscem, gdzie możemy „wylać” nasze smutki, słabości. Najczęściej to wówczas człowiek maluje najlepsze obrazy, które ukazują ból, cierpienie czy rozterki życiowe. Szkoła i jej profil na pewno pomaga i zapobiega „wchodzeniu” w używki.*



Wiadomo, że osoba, która przyszła do tej szkoły i wcześniej miała takie problemy, będzie je miała nadal, jeżeli jest uzależniona. Ale jeżeli przychodzi do naszej szkoły „czysta”, jest bardzo małe prawdopodobieństwo, by wpadła w nałóg.

- TAK. Uważam, że nauka w LP jest „sama w sobie” profilaktyką. Sztuka i takowa aktywność poszerza horyzonty i otwiera wiele drzwi. Dzięki niej pojawiają się w nas cele do zrealizowania, pomysły i chęci do działania. Skupiamy się na twórczości, która nas zaspokaja intelektualnie i estetycznie. Nie potrzebujemy substytutu szczęścia w postaci alkoholu, nikotyny, narkotyków czy seksu, które są tylko chwilowe, nie zaspokajają w pełni, a za to wciągają nas w uzależnienie. Ponadto do takiej szkoły chodzą najczęściej osoby o podobnych zainteresowaniach, będące na podobnym poziomie intelektualnym, co daje poczucie przynależności do miejsca, posiadania przyjaciół. Nie czujemy się samotni, a co za tym idzie – nie popadamy w nałogi.
- TAK, ponieważ sztuka ma często charakter moralizujący, pokazuje nam, jak nie należy postępować, uczy nas wrażliwości na świat, na ludzi. Będąc w tej szkole, nauczyłam się nie oceniać ludzi po pozorach. Stałam się bardziej tolerancyjna i otwarta.
- NIE. Owszem, osoby w LP to ludzie młodzi, którzy dojrzewają, i moim zdaniem tak samo są narażeni na ryzykowne zachowania, jak uczniowie liceum ogólnokształcącego. Intensywny kontakt ze sztuką nie ma na to żadnego wpływu. Środowisko artystyczne w społeczeństwie jest uważane za korzystające z różnego rodzaju używek. Z przeszłości również znamy wielu artystów, którzy byli uzależnieni od narkotyków czy alkoholu. Ale tak naprawdę może to spotkać każdego. Wiele się słyszy w wiadomościach o różnych wypadkach samochodowych spowodowanych przez pijanego aktora lub o nagłej śmierci malarza, który przedawkował narkotyki. Słyszymy o nich, bo są to osoby publiczne... Ludzie młodzi często próbują różnych rzeczy z ciekawości, ale nie twierdzę, że w liceach plastycznych dzieje się to częściej.

Argumentacja osób niezdecydowanych:

- TAK, bo sztuka wymaga zaangażowania i jeśli człowiek zajmuje myśli tworzeniem, nie ma czasu myśleć o tym, by sięgać po używki, czy kierować się ryzykownym działaniem. Człowiek bardzo eksploatuje się, żyjąc artystycznie. Daje to wiele pozytywnych emocji, które dają siłę do życia, co sprawia, że nie ma potrzeby „uszcześliwiać się używkami”. NIE – bo środowisko artystów, jak i osobista wrażliwość artysty sprawiają, że taki człowiek jest bardziej podatny na różne stany emocjonalne, które są trudne i choć sprzyjają tworzeniu, to wielokrotnie prowadzą do sięgnięcia po używki z chęcią spróbowania nowych doznań. Artysta to człowiek ciekawy, musi mieć odwagę, musi doświadczać, co często powoduje nasze wybory (sięgnięcie po używki, ryzykowne działanie).
- Nie wiem. Być może wyrażanie się przez sztukę powoduje spełnienie, a uczeń tym samym nie szuka innych wrażeń. Jednakże sztuka sama w sobie jest poszukiwaniem nowych rozwiązań, doświadczeń. To może prowokować do sięgania po środki definiowane jako uzależniające. Nie każdy tworząc, czuje się szczęśliwy;



*droga, dzięki której powstaje dzieło, jest trudna, często bolesna. To też może powodować chęć sięgnięcia po „pomocne środki”. Być może czas, jaki uczeń spędza w szkole, sprawia, że nie myśli o głupotach. LP to prawie całe życie licealisty, gdyż poza nim niewiele zostaje czasu, ale i siła do działania. Sztuka daje też możliwość upustu emocji, to jest pomocne, daje oczyszczenie.*

Osiem osób nie odpowiedziało na drugie pytanie. Wskazywać to może na trudności młodzieży w generowaniu pomysłów dotyczących wykorzystania wiedzy i doświadczenia plastycznego w profilaktyce. Aby ułatwić im zadanie, wskazano na możliwości uzyskania pracy (jako student, pracownik, wolontariusz) w sferze profilaktyki pierwszorzędowej, głównie z tego powodu, że posiadają kompetencje zawodowe wynikające z ukończenia liceum plastycznego. Zastosowany zabieg nie przyniósł oczekiwanych rezultatów. Poniżej cytowane są wszystkie wypowiedzi badanej młodzieży na to pytanie. Być może spostrzeżenia siedmiorga uczniów będą inspiracją do działań profilaktycznych.

- *Sztuka pozwala „wyżyć się” artystycznie.*
- *Dużo zależy od chęci osób... Wiadomo, że sztuki plastyczne, np. malarstwo, bardzo człowieka pochłaniają. Jeżeli ktoś wyraziłby choć trochę ochoty do malowania, to najpierw trzeba mu wytłumaczyć, o co chodzi w malarstwie, że nie trzeba malować bardzo realistycznie, ponieważ w malarstwie chodzi o duszę i emocje. To wciąga! Mnie rysunek, malarstwo wiele dały dopiero w tym ostatnim roku. Byłam zawsze jedną z najgorszych osób, lecz w tym roku wiele się zmieniło i wystarczyło, że zaczęłam malować to, co naprawdę czuję, i wiem, że na pewno ktoś to zauważy. Malarstwo i jeszcze raz malarstwo. Sama widzę po sobie, że pomaga mi to na co dzień.*
- *Wolontariat jest niezwykły, pozwala na podejmowanie działań artystycznych w domach dziecka, w domu opieki społecznej, a także na malowanie motywacyjnych grafik, np. na murach miasta.*
- *Osoba podejmująca się działalności edukacyjno-profilaktycznej, posiadająca jeszcze umiejętności plastyczne, będzie mieć kilka pozytywnych cech: tolerancję dla wielu zachowań, wyrozumiałość, umiejętność rozwiązywania problemów praktycznych oraz wiedzę, jak skupić uwagę swoją i innych na realizacji zadań.*
- *Zdolności plastyczne w tworzeniu działań profilaktycznych są niezbędne, np. podczas tworzenia plakatów czy filmów propagujących zdrowe życie bez nałogów, podczas tworzenia prac artystycznych przedstawiających różnorodne stany emocjonalne oraz przy organizacji świąt okolicznościowych.*

Podsumowując – analizowane wypowiedzi uczniów i literatura przedmiotu wskazują, że edukacja w szkole plastycznej osłabia tzw. czynniki ryzyka, a wzmacnia czynniki chroniące młodzież przed angażowaniem się w zachowania problemowe. Wypowiedzi badanych uczniów wręcz obrazują prozdrowotne możliwości sztuk plastycznych.

Naturalnym jest, że intensywność efektu profilaktycznego edukacji artystycznej w dużej mierze zależy od jakości relacji interpersonalnych panujących w szkole



(uczeń–nauczyciel, uczeń–uczeń, nauczyciel–uczeń–rodzic) oraz przekazu dydaktycznego i wychowawczego. Być może niniejsze rozważania uwrażliwią dorosłych na wagę i znaczenie sztuki w rozwoju dzieci i młodzieży – nie tylko w kontekście szkolnictwa artystycznego. Kierując się wynikami badań z zakresu neurodydaktyki, zasadnym byłoby przywrócenie, na każdym etapie kształcenia w szkolnictwie ogólnokształcącym, rangi edukacji i aktywności artystycznej, w tym plastycznej.

## Bibliografia

- Gaś Z. (2006), *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Popek S. (2010), *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wroński R. (2014), *Charakterystyka buntu młodzieńczego młodzieży uzdolnionej plastycznie*. „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.







Judyta Noremberg

# Zadania wychowawcze i profilaktyczne Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Łodzi uwzględniające nową podstawę programową kształcenia w zawodzie tancerz

ZPP CEA 3/2015

Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. F. Parnella w Łodzi podejmuje profesjonalne zadania wychowawcze, których celem jest wspomaganie dziecka w rozwoju ukierunkowanym na osiągnięcie pełnej dojrzałości w sferach psychicznej, fizycznej, społecznej i duchowej, oraz działania profilaktyczne korygujące niedostatki wychowania (Gaś, 2005). Realizacja tych zadań w szkole artystycznej ma pomóc uczniom w odkrywaniu i rozwijaniu ich talentów poprzez stworzenie twórczego, przyjaznego miejsca nauki i rozwoju osobistego dla każdego ucznia. W łódzkiej szkole baletowej zadania wychowawcze i profilaktyczne planowane są z uwzględnieniem potrzeb i problemów rozwojowych uczniów na różnych etapach edukacji. Podejmowane działania kierowane są zarówno do uczniów sześciolletnich rozpoczynających swoją artystyczną edukację, jak i do uczniów, którzy za chwilę opuszczą progi szkoły i rozpoczną karierę zawodową.

Program wychowawczy szkoły, szkolny zestaw programów nauczania oraz program profilaktyki tworzą spójną całość<sup>1</sup>. Są dokumentami stanowiącymi wytyczne do pracy wychowawczej i profilaktycznej zintegrowanej z procesem dydaktycznym realizowanym przez wszystkich nauczycieli. Wiedza i wytyczne niezbędne do opracowania zadań programu wychowawczego i profilaktyki szkoły baletowej pozyskane zostały przede wszystkim z następujących źródeł:

- diagnozy identyfikującej problemy uczniów oraz oczekiwania rodziców i nauczycieli w zakresie profilaktyczno-wychowawczej funkcji szkoły;

<sup>1</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.



- efektów kształcenia wspólnych dla zawodów artystycznych, które określa *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*;
- określonych celów kształcenia ogólnego, które wyznacza *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej (...)*;
- wniosków i zaleceń organów nadzorujących, które uwzględniają bieżące problemy cywilizacyjne i specyfikę szkoły artystycznej.

Diagnoza niezbędna do zaplanowania działań wychowawczych i profilaktycznych powstała na podstawie wyników badań ankietowych, obserwacji, rozmów i analiz dokumentów. Uzyskane wyniki dały pełny obraz obszarów problemowych i wzajemnych oczekiwań uczniów, nauczycieli i rodziców. Badane były m.in.: umiejętności społeczne uczniów, poziom stresu, ryzyko zaburzeń odżywiania, ryzyko uzależnień, bezpieczeństwo w Internecie, zachowanie uczniów w szkole, wyniki w nauce oraz czas nauki i wypoczynku. Na podstawie rezultatów diagnozy rodzice i nauczyciele określili tematykę zajęć dostosowaną do potrzeb rozwojowych uczniów dla danego etapu edukacji, których celem jest uzyskanie, po zakończeniu nauki, efektów zgodnych z podstawą programową kształcenia w zawodzie tancerz oraz podstawą programową kształcenia ogólnego.

Podstawa programowa kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego<sup>2</sup> wyznacza zadania wychowawcze i profilaktyczne podejmowane przez szkołę w takim zakresie, aby uczeń po jej ukończeniu:

- szanował dziedzictwo kulturowe swojego i innych narodów;
- przestrzegał zasad kultury i etyki, prawa autorskiego oraz innych przepisów prawa związanych z ochroną dóbr kultury;
- znał historię swojej dziedziny artystycznej;
- posiadał wiedzę niezbędną do prawidłowej realizacji zadań praktycznych w swojej dziedzinie artystycznej;
- znał związki między swoją i innymi dziedzinami sztuki;
- uczestniczył w życiu kulturalnym;
- prezentował swoje dokonania;
- kreatywnie realizował zadania, wykazując się wrażliwością artystyczną;
- oceniał jakość wykonywanych zadań;
- realizował indywidualnie i zespołowo zadania i projekty artystyczne w zakresie swojej specjalności;
- pracował w zespole w ramach przydzielonych zadań, biorąc współodpowiedzialność za efekt końcowy tej pracy;
- komunikował się i współpracował z członkami zespołu;
- budował relacje oparte na zaufaniu;
- prezentował postawę proaktywną;

<sup>2</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego.*



- organizował swoją pracę;
- konsekwentnie dążył do celu;
- przewidywał skutki podejmowanych działań;
- stosował sposoby radzenia sobie ze stresem;
- aktualizował wiedzę i doskonalił umiejętności zawodowe;
- wyszukiwał informacje zawarte w różnych tekstach kultury, selekcjonował je i dokonywał ich oceny;
- wykorzystywał technologię informacyjną i komunikacyjną w realizacji zadań artystycznych do pogłębiania wiedzy i doskonalenia umiejętności;
- planował swój rozwój artystyczny i zawodowy;
- był świadomy swoich możliwości.

Oczekiwane efekty kształcenia w OSB w Łodzi koncentrują się na rozwoju osobistym ucznia, jako odbiorcy i twórcy kultury. Zadaniem szkoły baletowej jest więc rozwijanie u ucznia-artysty umiejętności i cech charakteru, które przygotowują go do pracy w zawodzie i pomogą w planowaniu swojego artystycznego rozwoju. Absolwent szkoły baletowej powinien posługiwać się różnymi technikami tańca, znać historię rozwoju sztuki tańca oraz szanować dziedzictwo kulturowe swojego i innych narodów. Z kolei do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego należy umiejętność uczenia się i poszukiwania informacji oraz korzystania z wiedzy w sposób praktyczny, czego wynikiem będzie rozwój osobisty ucznia jako istoty społecznej, potrafiącej nawiązywać pozytywne relacje i pracować w zespole. W programie wychowawczym i profilaktyki ujęte są także zalecenia Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie oraz łódzkiego kuratora oświaty, który ustanawiając priorytety, uwzględnia problemy w danym regionie.

## Zadania wychowawcze

Zadania wychowawcze OSB w Łodzi skoncentrowane są wokół następujących obszarów: rozwój osobisty, wychowanie patriotyczne i obywatelskie, edukacja ekologiczna, rozwój twórczości, doradztwo zawodowe, prawo i regulaminy oraz współpraca z rodzicami.

### Rozwój osobisty ucznia

Rozwój osobisty ucznia, rozumiany jako rozwój artystyczny, społeczny i duchowy, ma umożliwić mu podejmowanie ról społecznych w dorosłym życiu oraz zmierzać do pielęgnowania i rozwoju indywidualnych pasji i zainteresowań, szczególnie w kierunku tańca. Zadaniem programu wychowawczego w tym zakresie są m.in.: rozbudzenie piękna i estetyki ruchu oraz wrażliwości muzycznej; zapoznanie uczniów z dorobkiem kultury polskiej, europejskiej i światowej, szczególnie w zakresie tańca; rozwijanie świadomości zajmowanej przez siebie i innych przestrzeni podczas praktycznych zajęć przedmiotów artystycznych, czy nabywanie umiejętności radzenia sobie ze stresem, treścią, zmęczeniem, porażkami i sukcesami. Rozwój osobisty ucznia nie mógłby odbywać się bez budowania jego poczucia własnej wartości, które pozwala na dokonywanie samooceny własnych możliwości i ułatwia osiągnięcie zawodowych



celów. Zadaniem nauczycieli jest wspieranie rozwoju osobistego uczniów poprzez dokonywanie diagnozy problemów edukacyjnych, wychowawczych i uzdolnień, na podstawie której planują ich artystyczny rozwój. Celom tym służy m.in. pomoc psychologiczno-pedagogiczna, dzięki której wymagania edukacyjne dostosowane są do możliwości psychofizycznych uczniów. Zadaniem szkoły jest także kształtowanie u uczniów postaw sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takich jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze i podejmowania inicjatyw. Uczniowie szczególnie uzdolnieni uczęszczają na dodatkowe zajęcia repertuaru, których celem jest przygotowanie do konkursu baletowego lub innego wydarzenia artystycznego. Rozwojowi osobistemu uczniów sprzyjają godziny wychowawcze, których tematyka poświęcona jest kształtowaniu umiejętności społecznych, budowaniu poczucia własnej wartości, rozpoznawaniu własnych emocji czy omówieniu cech charakteru pożądaných u tancerzy. Realizacji tych zagadnień sprzyja także prowadzone w szkole przygotowanie do życia w rodzinie. Uczniowie zdobywają wiedzę dotyczącą ról społecznych i przygotowują się do dorosłego życia.

### **Wychowanie patriotyczne i obywatelskie**

W zakresie wychowania patriotycznego i obywatelskiego kształtowana jest u uczniów postawa obywatelska, postawa poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawa poszanowania dla innych kultur i tradycji. Uczniowie mają możliwość rozwijania poczucia przynależności do społeczności lokalnej, regionalnej czy międzynarodowej poprzez prezentowanie swoich umiejętności tanecznych podczas koncertów, konkursów baletowych, występów zagranicznych. Ponadto uczniowie szkoły baletowej biorą udział w uroczystościach szkolnych, m.in. z okazji Dnia Edukacji Narodowej, Narodowego Święta Niepodległości, Dnia Patrona, w ramach którego organizowany jest konkurs wiedzy o życiu i twórczości Feliksa Parnella. Ponadto uczniowie rozwijają swoją świadomość obywatelską, podejmując działania zaplanowane przez Samorząd Uczniowski, wybierając rzecznika praw ucznia, a także biorąc udział w programie organizowanym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej „Młodzi głosują”. Tematyka poruszana na zajęciach lekcyjnych koncentruje się na znaczeniu patriotyzmu, symboli narodowych, tradycjach i historii szkoły.

### **Edukacja ekologiczna**

W ramach edukacji ekologicznej kształtowane jest u uczniów poczucie odpowiedzialności w korzystaniu z zasobów środowiska naturalnego poprzez uświadamianie znaczenia zrównoważonego rozwoju. Uczniowie biorą udział w działaniach podejmowanych przez szkołę, mających na celu ochronę środowiska i zapobieganie jego degradacji, oraz udział w konkursie ekologicznym. Tematy realizowane w tym obszarze dotyczą przede wszystkim ochrony środowiska i ekologii.

### **Edukacja medialna**

Celem edukacji medialnej jest kształtowanie u uczniów umiejętności świadomego, krytycznego i selektywnego korzystania ze środków społecznego przekazu, a także

poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł. Szkoła podejmuje działania z zakresu propagowania czytelnictwa wśród uczniów, m.in. organizując konkursy czytelnicze. Ponadto uczniowie mogą korzystać ze zbiorów biblioteki audiowizualnej, dysponującej bogatą ofertą przedstawień baletowych.

## **Twórczość**

Głównym zadaniem w tym obszarze jest rozwój aktywności twórczej i kreatywnego myślenia. Uczniowie mają możliwość podejmowania działań artystycznych poprzez tworzenie własnych choreografii i konfrontowanie ich podczas Międzynarodowego Konkursu Choreograficznego w Bytomiu. Ponadto w szkole działa Centrum Inicjatyw Artystycznych, prowadzone przez psychologa i pedagoga szkolnego, promujące wszelkie działania twórcze w zakresie aktywności choreograficznej, plastycznej, literackiej, muzycznej i teatralnej oraz organizujące dla uczniów warsztaty twórczości. Działaniom twórczym podejmowanym przez uczniów sprzyja także Wytwórnia Filmów Wartościowych założona przez dr. Janusza Marchewę w 2011 roku. W ramach jej działalności uczniowie mają możliwość rozwijania swoich uzdolnień aktorskich oraz umiejętności z zakresu reżyserii, scenopisarstwa, charakteryzacji, dźwięku, montażu i produkcji filmowej. Uczniowie produkują filmy dokumentalne, fabularne i edukacyjne, które są prezentowane m.in. w ramach projektu gimnazjalnego.

## **Doradztwo zawodowe**

Doradztwo zawodowe ma na celu pomoc uczniom w wyborze drogi dalszego artystycznego rozwoju i kierunku kształcenia, m.in. poprzez ukazywanie sposobów aktywnego poszukiwania pracy, kierowania karierą zawodową oraz pomoc w podejmowaniu i realizacji własnych pomysłów zmierzających do rozwijania samodzielności, rozwoju osobistego oraz rozwoju uzdolnień kierunkowych. Zadaniem nauczycieli przedmiotów artystycznych w tym zakresie jest pomoc uczniom w określeniu swoich możliwości zawodowych w wybranej technice tańca. Z kolei psycholog szkolny na wniosek uczniów przeprowadza testy preferencji zawodowych oraz pomaga w wyborze przedmiotów maturalnych, zgodnych z kierunkiem przyszłych studiów. Do zadań psychologa należy także prowadzenie tablicy informacyjnej, na której umieszcza informacje o terminach i warunkach naborów do zespołów baletowych.

## **Prawo i regulaminy**

Niemalą rolę w procesie kształtowania cech osobowości pożądanych u tancerzy stanowią wewnętrzne regulaminy szkoły. *Regulamin oceniania zachowania* reguluje nagradzanie zachowań pożądanych i karanie zachowań negatywnych, dzięki czemu uczniowie uczą się punktualności, pracowitości, systematyczności, wywiązywania się z powierzonych zadań, a także norm obowiązujących w zespole baletowym. Z kolei znajomość *Wewnętrzny szkolny systemu oceniania* umożliwia uczniom korzystanie ze swoich praw oraz planowanie i realizację swojego procesu edukacyjnego. Zadaniem programu wychowawczego w tym obszarze jest zapoznanie uczniów z ich prawami i obowiązkami wynikającymi z ustawy o systemie oświaty oraz podejmowanie przez nauczycieli odpowiednich działań, jeżeli prawa te będą łamane, a obo-





wiązki nie będą realizowane. Rozwiązując bieżące problemy uczniów, nauczyciele podejmują działania w oparciu o procedury bezpieczeństwa obowiązujące w szkole. Systematycznie informują wychowanków o konsekwencjach nieprzestrzegania zasad współżycia w społeczności szkolnej czy zaniedbywania obowiązku szkolnego.

## Współpraca z rodzicami

W celu pełnej realizacji wyznaczonych zadań niezbędna jest współpraca rodziców ze szkołą w zakresie wspomagania szkoły w jej działaniach wychowawczych i artystycznych. Jedynie ustalenie wspólnych celów wychowawczych i ich wspólna realizacja przełożyć się mogą na pożądane efekty kształcenia i wychowania. Głównymi zadaniami programu wychowawczego w tym zakresie będą:

- organizowanie spotkań z rodzicami w celu wspólnego rozwiązania problemów wychowawczych;

Tabela 1

Przykładowa realizacja zajęć wychowawczych skierowanych do uczniów wybranej klasy OSB w Łodzi

Lp.	Obszar działań	Tytuł zadania	Założone cele i spodziewane efekty	Forma	Osoba odpowiedzialna
1.	Prawo i regulaminy	Wybory samorządu klasowego oraz prawa i obowiązki uczniów	Wybór reprezentacji klasy oraz przestrzeganie praw i obowiązków	Zajęcia w ramach godziny wychowawczej	Wychowawca klasy
2.	Umiejętności społeczne	Co to znaczy być człowiekiem tolerancyjnym?	Kształtowanie umiejętności wyrażania własnego zdania oraz wczuwania się w potrzeby i uczucia innych ludzi	Zajęcia w ramach godziny wychowawczej	Wychowawca klasy
3.	Rozwój osobisty	Dobre sposoby radzenia sobie ze złością, gniewem, rozczarowaniem, stresem	Doskonalenie umiejętności radzenia sobie z emocjami	Zajęcia w ramach godziny wychowawczej	Wychowawca klasy
4.	Twórczość	Trening twórczości	Doskonalenie kreatywnego rozwiązywania problemów	Zajęcia w ramach godziny wychowawczej	Pedagog szkolny
5.	Umiejętności społeczne	Jak skutecznie porozumiewać się z innymi?	Doskonalenie umiejętności komunikacji	Zajęcia w ramach przygotowania do życia w rodzinie	Nauczyciel przygotowania do życia w rodzinie
6.	Rozwój osobisty	Pożądane cechy osobowości w zawodzie tancerza	Wzrost kompetencji zawodowych	Zajęcia w ramach lekcji tańca klasycznego	Nauczyciel tańca klasycznego
7.	Edukacja ekologiczna	Sposoby ochrony przyrody	Podejmowanie działań na rzecz ochrony środowiska	Zajęcia w ramach lekcji biologii	Nauczyciel biologii





- udzielanie rodzicom rzetelnych informacji dotyczących zachowania, postępów lub trudności w nauce;
- zapoznanie rodziców z zasadami oceniania, klasyfikowania, promowania i egzaminowania uczniów;
- udział rodziców w uroczystościach szkolnych, lekcjach otwartych, koncertach;
- badanie opinii rodziców co do ich oczekiwań w zakresie zadań wychowawczych szkoły i ich skuteczności;
- zapoznanie rodziców z ofertą pomocy ze strony różnych instytucji wspierających rodzinę w działaniach opiekuńczo-wychowawczych;
- zapoznanie rodziców z planami artystycznymi, dydaktycznymi oraz wychowawczymi szkoły<sup>3</sup>.

Przykładem realizacji zadań wychowawczych w ramach programu wychowawczego mogą być zajęcia zaplanowane w jednej z klas (klasie VII) OSB w Łodzi w roku szkolnym 2014/2015, których szczegóły są zawarte w tabeli 1.

## Zadania profilaktyczne

Profilaktyka jest interwencją, której celem jest kompensowanie niedostatków wychowania i nauczania w taki sposób, aby uczniowie potrafili uchronić się przed czynnikami ryzyka lub też wycofać się z zaistniałej dysfunkcji (Gaś, 2005). W związku z powyższym w OSB w Łodzi podejmowane są działania o charakterze profilaktyki pierwszorzędowej, których celem jest zapobieganie zachowaniom dysfunkcyjnym oraz działania o charakterze profilaktyki drugorzędowej skoncentrowane na hamowaniu rozwoju zachowań dysfunkcyjnych przez wspomaganie ucznia w podejmowaniu trudu zmiany zachowania. W szkole baletowej profilaktyka pierwszorzędowa adresowana jest do grupy niskiego ryzyka i ma na celu wspomaganie wszystkich uczniów w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi ich harmonijnemu rozwojowi. Na tym poziomie oddziaływać ważne jest rozwijanie umiejętności społecznych, które pozwolą uczniowi radzić sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi oraz z przeżywanymi emocjami. W ramach prowadzonej profilaktyki pierwszorzędowej podejmowane są działania o charakterze informacyjnym i edukacyjnym, skoncentrowane na wzmacnianiu czynników chroniących, takich jak:

- rozwijanie motywacji poznawczych,
- wspomaganie rozwoju emocjonalnego i społecznego uczniów,
- stwarzanie uczniom możliwości angażowania się w działania sprzyjające kształtowaniu postaw społecznie oczekiwanych,
- podnoszenie i utrzymywanie jak najwyższej motywacji wobec aktywności artystycznej,
- wspomaganie rodziców w prawidłowym pełnieniu przez nich funkcji wychowawczych, szczególnie w zakresie wzmacniania silnej więzi emocjonalnej łączącej ich z dziećmi<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Program wychowawczy Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. F. Parnella w Łodzi.

<sup>4</sup> Program profilaktyki Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. F. Parnella w Łodzi.



Z kolei profilaktyka drugorzędowa adresowana jest do grupy podwyższonego ryzyka, czyli do uczniów przejawiających pierwsze objawy zaburzeń. Przykładem mogą być uczniowie eksperymentujący ze środkami odurzającymi, a celem działań na tym poziomie jest ograniczenie głębokości i czasu trwania dysfunkcji oraz tworzenie warunków, które umożliwią wycofanie się z zachowań ryzykownych. Do najważniejszych efektów oddziaływań profilaktycznych w OSB w Łodzi należą:

- przygotowanie ucznia do zawodu tancerza, jako jednostki świadomej zagrożeń cywilizacyjnych;
- zdobycie umiejętności samodzielnego przygotowania swojego ciała do realizacji przedsięwzięć artystycznych;
- zdobycie umiejętności samodzielnego uczenia się i notowania;
- ukształtowana odpowiedzialność za własne zdrowie fizyczne i psychiczne;
- zdobycie umiejętności społecznych i radzenia sobie w trudnych sytuacjach;
- zdobycie umiejętności radzenia sobie ze stresem i tremą;
- świadomość szkód wynikających z używania środków psychoaktywnych i ich wpływu na kondycję psychofizyczną tancerza;
- umiejętność organizowania czasu wolnego;
- świadome i umiejętne korzystanie z komputera, Internetu i TV;
- świadomość skutków zaniedbywania obowiązku szkolnego oraz braku systematycznego przygotowania do przedmiotów ogólnokształcących i artystycznych;
- zdobycie wiedzy o możliwościach uzyskania pomocy ze strony specjalistycznych poradni.

Efektom działań profilaktycznych podporządkowane są zadania programu profilaktyki, które ujęte zostały w następujących obszarach: edukacja zdrowotna, bezpieczeństwo, przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym oraz profilaktyka uzależnień. Szczegółowe zagadnienia realizowane są podczas zajęć lekcyjnych przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, artystycznych, wychowawców, psychologa i pedagoga szkolnego.

### **Edukacja zdrowotna**

Zadania w tym zakresie mają na celu motywowanie uczniów do higienicznego trybu życia, a realizowane są m.in. poprzez egzekwowanie od uczniów odpowiedniego stroju podczas zajęć artystycznych i ogólnokształcących, zwracanie uwagi na postawę ciała podczas siedzenia w ławkach oraz propagowanie zasad racjonalnego odżywiania. Podejmowane są także zagadnienia organizacji czasu wolnego, sposobów radzenia sobie ze stresem, skutków zaburzeń odżywiania oraz właściwego postępowania z ciałem jako narzędziem pracy tancerza. Nauczyciele przedmiotów artystycznych zapoznają uczniów ze sposobami radzenia sobie z tremą przed występami i egzaminami praktycznymi. Szkoła zapewnia także możliwość korzystania z konsultacji z dietetykiem i fizjoterapeutą.

### **Bezpieczeństwo**

Zadaniem szkoły w tym obszarze jest stwarzanie bezpiecznych warunków nauki oraz reagowanie na wszelkie przejawy agresji i przemocy, a także obserwacja najmłodszych



uczniów pod kątem przebiegu ich adaptacji w nowych warunkach szkolnych. W ramach podnoszenia poziomu bezpieczeństwa prowadzone są zajęcia przez przedstawicieli policji i straży miejskiej. Z kolei dokumentami, które regulują działania nauczycieli w zakresie bezpieczeństwa są wymienione wcześniej *Procedury bezpieczeństwa* oraz *Regulamin opieki nad młodzieżą podczas wycieczek szkolnych*. Ponadto podczas godzin wychowawczych poruszane są zagadnienia dotyczące bezpiecznego zachowania w szkole i poza szkołą, m.in. podczas zajęć artystycznych, w drodze do szkoły i ze szkoły, bezpieczeństwa w Internecie oraz zagrożeń związanych z przynależnością do sekt. Nauczyciele przedmiotów artystycznych dużą wagę przywiązują do zagadnień bezpieczeństwa podczas zajęć tanecznych oraz wzajemnych relacji opartych na zaufaniu do partnera.

### **Przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym**

Szkoła przeciwdziałła niepowodzeniom szkolnym poprzez monitorowanie frekwencji i wyników w nauce uczniów oraz przekazywanie tych informacji rodzicom, a także poprzez dostosowywanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb uczniów posiadających opinie lub orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych. Przeciwdziałaniu niepowodzeniom szkolnym służą również zawierane z uczniami kontrakty (dotyczące zmian zachowania i funkcjonowania ucznia), indywidualne rozmowy z pedagogiem i psychologiem oraz prowadzone zajęcia wyrównawcze. Zajęcia profilaktyczne w tym zakresie koncentrują się na tematyce związanej z efektywną pracą podczas zajęć artystycznych oraz na zapoznaniu uczniów z technikami efektywnego uczenia się przedmiotów ogólnokształcących. Uczniowie mający zaległości w nauce tańca klasycznego (np. z powodu późniejszego rozpoczęcia nauki w szkole baletowej) mogą uczęszczać na zajęcia wyrównawcze z tego przedmiotu.

### **Profilaktyka uzależnień**

Działania profilaktyczne w tym obszarze realizują cel informacyjny, służą zdobyciu umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz modyfikowaniu zachowań destrukcyjnych, jeżeli takie się pojawiają. W przypadku zaobserwowania symptomów uzależnień uczniowie i rodzice kierowani są do specjalistycznych poradni, wspierających pracę szkoły. Podczas zajęć z przedmiotów ogólnokształcących realizowane są tematy z zakresu profilaktyki uzależnień od środków psychoaktywnych (alkohol, narkotyki, leki, nikotyna, dopalacze) oraz uzależnień od komputera, telefonu i cukru. Z kolei nauczyciele przedmiotów artystycznych uświadamiają uczniom negatywny wpływ używek na kondycję fizyczną i zdrowie tancerzy. Działalność informacyjna kierowana jest także do rodziców, a jej celem jest edukacja oraz udostępnianie materiałów dotyczących przeciwdziałania uzależnieniom.

Przykładem realizacji zadań profilaktycznych w ramach programu profilaktyki mogą być zajęcia zaplanowane w jednej z klas (klasie IV) OSB w Łodzi w roku szkolnym 2014/2015, zawarte w tabeli 2.

Uczniowie uzdolnieni tanecznie to uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych i szczególnych wymaganiach związanych z opieką i wspieraniem rozwoju przez środowisko szkolne. Ich zawodowy sukces wiąże się z posiadanymi potencjalnymi zdolnościami, ale także zależy od konkretnych właściwości osobowościowych

Tabela 2

**Przykładowa realizacja zajęć profilaktycznych skierowanych do uczniów wybranej klasy OSB w Łodzi**

Lp.	Obszar działań	Tytuł zadania	Założone cele i spodziewane efekty	Forma	Osoba odpowiedzialna
1.	Bezpieczeństwo	Przypomnienie zasad zachowania i bezpieczeństwa w szkole	Podniesienie poziomu bezpieczeństwa	Zajęcia w ramach godziny wychowawczej	Wychowawca klasy
2.	Bezpieczeństwo	Strzeż się nieznanym	Uświadomienie uczniom zasad bezpieczeństwa w domu i w drodze do szkoły	Zajęcia w ramach godziny wychowawczej	Wychowawca klasy
3.	Bezpieczeństwo	Bezpieczeństwo w sieci	Podniesienie poziomu bezpieczeństwa w Internecie	Zajęcia w ramach godziny wychowawczej	Wychowawca klasy
4.	Przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym	Techniki notowania – mapy myśli	Zwiększenie efektywności uczenia się	Zajęcia w ramach godziny wychowawczej	Psycholog szkolny
5.	Edukacja zdrowotna	Właściwe odżywianie czynnikami niezbędnym do prawidłowego funkcjonowania organizmu	Uświadomienie uczniom zagrożeń związanych z nieregularnym odżywianiem	Zajęcia w ramach godziny wychowawczej	Dietetyk
6.	Profilaktyka uzależnień	Negatywne skutki palenia wyrobów tytoniowych	Większa świadomość negatywnego wpływu palenia papierosów na zdrowie	Zajęcia w ramach godziny wychowawczej	Pedagog szkolny
7.	Bezpieczeństwo	Rozpoznawanie zagrożeń cywilizacyjnych – sekty	Ochrona uczniów przed negatywnym wpływem sekt	Zajęcia w ramach lekcji religii	Nauczyciel religii
8.	Przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym	Systematyczność i dyscyplina w zawodzie tancerza	Zapoznanie uczniów ze specyfiką pracy w zawodzie tancerza	Zajęcia w ramach godziny wychowawczej lub lekcji tańca klasycznego	Nauczyciel tańca klasycznego
9.	Przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym	Jak efektywnie pracować podczas lekcji tańca współczesnego?	Zwiększenie efektywności pracy podczas lekcji tańca współczesnego	Zajęcia w ramach lekcji tańca współczesnego	Nauczyciel tańca współczesnego
10.	Priorytet CEA 2014/2015	Szkodliwe działanie alkoholu	Zapoznanie uczniów ze zdrowotnymi i społecznymi skutkami sięgania po alkohol	Zajęcia w ramach godziny wychowawczej	Wychowawca klasy
11.	Priorytet CEA 2014/2015	Czym jest przemoc i jak się przed nią bronić?	Zapoznanie uczniów z rodzajami przemocy i sposobami obrony przed nią	Zajęcia w ramach godziny wychowawczej	Wychowawca klasy

Przykładowa realizacja zajęć profilaktycznych skierowanych do uczniów wybranej klasy OSB w Łodzi

Tabela 2 cd.

Lp.	Obszar działań	Tytuł zadania	Założone cele i spodziewane efekty	Forma	Osoba odpowiedzialna
12.	Priorytet CEA i ŁKO 2014/15	Szkodliwe działania narkotyków i dopalaczy	Zapoznanie uczniów z negatywnym wpływem narkotyków i dopalaczy na zdrowie	Zajęcia w ramach godziny wychowawczej	Wychowawca klasy

(Limont, 2005). Program wychowawczy łódzkiej szkoły baletowej ma więc na celu zapewnienie korzystnych czynników zewnętrznych, wpływających na rozwój osobowości i zdolności uczniów, na które składają się m.in.: wspomaganie rozwoju zainteresowań artystycznych, zainteresowanie sztuką tańca, wyrażanie akceptacji bądź konstruktywnej krytyki, zaspokajanie potrzeb emocjonalnych i społecznych uczniów, zindywidualizowane podejście, stosowanie aktywnych metod nauczania i uczenia się, stawianie zadań o stopniu trudności przekraczającym obecne możliwości ucznia oraz stworzenie atmosfery stymulującej twórczość, w której uczeń nie boi się popełniać błędów, pomyłek i doznawać niepowodzeń (Dyrda, 2007). Program profilaktyki z kolei swoje zadania realizuje w pełni wówczas, kiedy umiejętności społeczne ucznia są rozwinięte na tyle, że potrafi on radzić sobie w sytuacjach trudnych i unikać zachowań ryzykownych. Wiedza dotycząca negatywnego wpływu środków psychoaktywnych na organizm nie wystarczy, jeżeli uczeń nie będzie potrafił odmówić w sytuacji presji ze strony środowiska. Rolą programu wychowawczego jest więc rozwijanie u młodzieży asertywności, jako skutecznego narzędzia w walce z różnymi czynnikami ryzyka.

## Bibliografia

- Dyrda B. (2007), *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gaś Z.B. (2005), *Profilaktyka w szkole*; w: B. Kamińska-Buśko, J. Szymańska (red.), *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Limont W. (2005), *Uczeń zdolny jako problem wychowawczy*; w: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Program profilaktyki Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. F. Parnella w Łodzi.*
- Program wychowawczy Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. F. Parnella w Łodzi.*
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.*



ZPP CEA 3/2015

PROFILAKTYKA I WYCHOWANIE W SZKOLE ARTYSTYCZNEJ





Jadwiga Śmieszchalska

# Profilaktyka dolegliwości wynikających ze specyfiki gry na instrumentach muzycznych – nowe wyzwanie dla nauczycieli

ZPP CEA 3/2015

*W przeszłości celem szkoły muzycznej było możliwie najlepsze przekazywanie uczniom wiedzy i umiejętności tak, aby zapewnić im biegłość, konkurencyjność i udaną karierę zawodową. Jednak zdano sobie sprawę z faktu, że instrukcje kierowane do uczniów doprowadzają wielu z nich do wystąpienia kontuzji. Konfrontacja z tym stanem rzeczy stworzyła pilną konieczność przededefiniowania roli szkolnictwa muzycznego, włączając w jego odpowiedzialność także zdrowie uczniów (Brandfonbrener, 2004).* Autorką przytoczonych słów jest Alice Brandfonbrener (1931–2014), legenda medycyny sztuk performatywnych, której życie i dorobek dowiodły, że sztuka i nauka zajmują wspólne obszary, na których trzeba budować nowe przedsięwzięcia. Doktor Brandfonbrener pozwalała sobie na bezpośrednią krytykę systemu szkolnictwa muzycznego, aby zwrócić uwagę na palącą potrzebę wprowadzenia doń profilaktyki zdrowotnej i nauczania nastawionego na długotrwały i zrównoważony rozwój psychofizyczny ucznia. Piętnowała przede wszystkim powszechną wówczas akceptację środowiska dla dolegliwości bólowych występujących u uczniów, powstających wskutek prób przewycięzania problemów technicznych. Wytykała instytucjom edukacyjnym niewystarczające, w stosunku do wysokiego ryzyka zawodowego, doradztwo z zakresu ochrony zdrowia skierowane do młodych muzyków, ich rodziców i nauczycieli. Nikt zresztą nie miał jej tej krytyki za złe, gdyż jej działania popierała plejada gwiazd opery, wybitni instrumentalisci, aktorzy i tancerze, którym osobiście pomagała, m.in. YoYoMa czy Steve Martin.

## Występowanie dolegliwości mięśniowo-szkieletowych u młodych muzyków

Oстрым słowom Brandfonbrener wtórują do dziś alarmujące wyniki badań statystyczno-epidemiologicznych dotyczących występowania dolegliwości mięśniowo-szkieletowych związanych z praktyką wykonawczą (*Performance-Related Muscu-*



*loskeletal Disorders – PRMD*), przeprowadzonych zarówno w Ameryce, jak i w Europie. Dowiedziono, że 79% muzyków doświadcza PRMD, zanim rozpocznie naukę muzyki na poziomie uniwersyteckim (Brandfonbrener, 2009), a prawdopodobieństwo poszukiwania specjalistycznej pomocy w tym zakresie, podczas pierwszych czterech semestrów edukacji na poziomie wyższym, dotyczy minimum 45% studentów (Spahn i inni, 2002; Spahn i inni, 2004). Badania przeprowadzone w 2012 roku na trzech polskich wyższych uczelniach muzycznych wykazały, że 91% spośród 235 badanych studentów cierpiało z powodu PRMD w ostatnich 12 miesiącach (Spencer, Śmieszchalska, 2013). Również uczniowie polskich szkół muzycznych w wieku 10–18 lat odczuwają tego rodzaju dolegliwości – w zależności od części ciała, na ból w ciągu ostatniego roku uskarżało się od 38% (dolna część pleców) do 60% (szyja) z 225 respondentów (Nawrocka i inni, 2014).

Za główne przyczyny występowania PRMD wśród muzyków wszystkich specjalności uznaje się nie tylko codzienne, często wielogodzinne powtarzanie tych samych gestów już od najmłodszych lat, ale również złe nawyki posturologiczne, brak odpowiedniej higieny pracy, strategii regeneracyjnych i umiejętności radzenia sobie ze stresem wykonawczym. Sprawę pogarsza ponadto siedzący tryb życia młodych muzyków oraz znikoma wiedza na temat funkcjonowania własnego organizmu i rozumienia wysyłanych przez niego sygnałów alarmowych. Poza tym muzycy grający na instrumentach asymetrycznych narażeni są na ryzyko pogłębienia już istniejących zaburzeń posturologicznych, które wzrasta z każdym rokiem praktyki muzycznej (Ramella i inni, 2014).

Jak radzić sobie z tak szeroką problematyką w realiach szkolnych? Najlepszym sposobem jest oczywiście profilaktyka. Pionierskie badania przeprowadzone ponad 20 lat temu w amerykańskich, a później niemieckich i szwajcarskich konserwatoriach oraz w szkołach muzycznych w Anglii, Francji, Kanadzie i Szwecji (por. Zaza, 1994; Chesky i inni, 2006) wykazały, że studenci i uczniowie uczestniczący w zajęciach związanych z zapobieganiem dolegliwościom zawodowym w sposób bardziej odpowiedzialny troszczą się o swój organizm, co z kolei poprawia ich efektywność i rezultaty zawodowe osiągane w przyszłości (Zander i inni, 2010). Wyniki polskich badań są podobne – aktywni fizycznie studenci, którzy mają także możliwość korzystania ze specjalistycznego przygotowania fizycznego, odczuwają mniej dolegliwości i rzadziej przerywają praktykę instrumentalną z ich powodu, szybciej też wracają do aktywności muzycznej po przerwie spowodowanej bólem (Spencer, Śmieszchalska, 2013). Choć prawdopodobieństwo wystąpienia bólu w okolicy szyi wzrasta z każdym rokiem gry na instrumencie, ryzyko to jest mniejsze wśród uczniów stosujących rekomendowane, prozdrowotne aktywności fizyczne (Nawrocka i inni, 2014).

## **Zalecenia programowe dla zajęć profilaktycznych**

Eksperti medycyny sztuk performatywnych szeroko rekomendują zajęcia profilaktyczne, kładące szczególny nacisk na przyswojenie właściwych nawyków posturalnych oraz sprawdzonych ćwiczeń, których celem jest zapobieganie dolegliwościom mięśniowo-szkieletowym mogącym wystąpić u muzyka na danym etapie edukacji i kariery oraz wspomaganie rekonwalescencji (Spaulding, 1988; Lockwood, 1988; Blackie i inni, 1999; Parry, 2003). Dwa niezależne badania przeprowadzone w Hisz-





panii (Sarda i inni, 2005; Lopez, Martinez, 2013) dowiodły, że (1) specjalistyczne programy uwzględniające korektę postawy przy instrumencie, (2) ćwiczenia do wykonywania bezpośrednio przed grą (*warming-up*) i po grze (*cooling down*), w tym automasaże i ćwiczenia rozciągające<sup>1</sup>, wpływają nie tylko na zmniejszenie intensywności odczuwanego bólu (87% i 77,9% badanych), lecz także znakomicie zwiększają świadomość ciała podczas gry na instrumencie (89% i 91% badanych), przyczyniając się do podniesienia jakości wykonania artystycznego. W rozwoju szeroko pojętej świadomości psychofizycznej podkreśla się również wagę zajęć teoretycznych, umożliwiających muzykom zrozumienie podstaw biomechaniki aparatu gry i wynikających z jego funkcjonowania zasad higieny pracy.

Niemieccy badacze sugerują ponadto zindywidualizowanie programów profilaktycznych pod względem umiejscowienia poczucia kontroli nad swoim zdrowiem (Spahn i inni, 2014). Zgodnie z tymi zaleceniami osoby wyrażające przekonanie, że zdrowie lub choroba są kwestią przypadku, rzadko skarżące się z powodu bólu i jednocześnie nieuprawiające żadnej aktywności profilaktycznej, powinny uczestniczyć w zajęciach zwiększających świadomość ciała i promujących codzienne zachowania prozdrowotne. Muzycy, którzy już doświadczyli dolegliwości zawodowych, przy czym zdają sobie sprawę z wpływu ich własnego zachowania i stylu życia na proces rekonwalescencji, a co za tym idzie – stosują profilaktyczne strategie dla muzyków – wymagają bardziej szczegółowego instruktażu, który pomoże im skutecznie radzić sobie z konkretnymi dolegliwościami związanymi z ich specjalnością instrumentalną. Z kolei osobom poddającym się terapii farmakologicznej, uważającym, że tylko lekarze i terapeuci są w stanie poprawić ich stan zdrowia, zaleca się indywidualną pomoc specjalistów zdrowia.

Europejskie uczelnie muzyczne lawinowo zareagowały na doniesienia ze świata nauki. W 2000 roku obowiązkowe zajęcia z profilaktyki dolegliwości zawodowych wprowadził Uniwersytet Muzyczny we Freiburgu (Zanderi inni, 2010). Dziś podobne zajęcia odbywają się niemal w każdej muzycznej *hochschule* w Niemczech, a także w Szwajcarii. Zajęcia związane z promocją zdrowia i zapobieganiem dolegliwościom związanym z praktyką instrumentalną oferuje także większość hiszpańskich wyższych szkół muzycznych (Lopez, Martinez, 2013). Konserwatorium paryskie (CNSMdP) umożliwia swoim studentom uczestnictwo m.in. w zajęciach z przygotowania fizycznego i mentalnego, odpowiednio dostosowanych do praktyki instrumentalnej. W 2012 roku zajęcia z fizjologii muzyki, obowiązkowe dla wybranych specjalności, wprowadził także Uniwersytet Muzyczny im. Fryderyka Chopina w Warszawie, w ramach których studenci mogą zwiększyć swoją wiedzę m.in. z zakresu rozwijania propriocepcji – czyli poczucia ciała w przestrzeni, ćwiczeń przygotowujących ciało przed grą i regenerujących ciało po grze, praktycznych sposobów unikania przeciążeń, radzenia sobie z dolegliwościami bólowymi oraz świadomego wykorzystywania ciała na scenie.

<sup>1</sup> W ostatnim czasie zasadność stosowania ćwiczeń rozciągających u muzyków jest szeroko dyskusowana. Podążając za wynikami badań przeprowadzonych na sportowcach przyjmuje się, że jeśli stosujemy stretching, to powinien odbywać się po grze na instrumencie, a optymalnie stanowić odrębną jednostkę treningową.



## Sukces zaczyna się w szkole – programy długofalowego rozwoju

Zdaniem większości badaczy nauczanie dotyczące istoty promocji zdrowia i jego profilaktyki, jako klucz do zapobiegania kontuzjom i przeciążeniom u muzyków, powinno być realizowane na najwcześniejszym możliwym etapie edukacji i kariery (Burton i Feinberg, 2008). Nie znaczy to wcale, że nauczyciele szkół muzycznych powinni starać się zastąpić instruktorów, trenerów, terapeutów czy lekarzy specjalizujących się w medycynie sztuk performatywnych. Istotne jest, aby umożliwić nauczycielom zdobywanie wiedzy i narzędzi, dzięki którym będą mogli realizować zamierzenia pedagogiczne w sposób bezpieczny i optymalny dla rozwoju psychofizycznego konkretnego ucznia, a w razie kontuzji świadomie współuczestniczyć w procesie rekonwalescencji. W środowisku polskich szkół muzycznych ochrona zdrowia zaczyna być upowszechniana właśnie poprzez wspieranie nauczycieli. Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych oferuje coraz większą liczbę szkoleń zdalnych i stacjonarnych z dziedziny kondycji psychofizycznej artystów. Profilaktyczna funkcja szkoły była tematem przewodnim V Konferencji Psychologiczno-Pedagogicznej Szkolnictwa Artystycznego organizowanej przez Centrum Edukacji Artystycznej. Co więcej, zdarza się, że dyrektorzy szkół muzycznych samodzielnie inicjują wykłady i warsztaty prowadzone przez specjalistów zdrowia muzyków w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego nauczycieli. O fachowe wsparcie zwracają się także opiekunowie orkiestr młodzieżowych i organizatorzy kursów muzycznych.

Rozpatrując możliwości szerszego wprowadzania zaleceń międzynarodowych organizacji zajmujących się zdrowiem artystów do polskiego szkolnictwa muzycznego, warto zwrócić uwagę na propozycję stworzenia modelu długotrwałego rozwoju muzyka, przedstawioną przed trzema laty podczas sympozjum medycyny sztuk performatywnych w Kolorado (Clark i Lisboa, 2012). Idea pochodzi ze świata sportu, w którym sukces, podobnie jak w wykonywaniu muzyki, uzależniony jest od nabycia i konsekwentnego stosowania bardzo szerokiej gamy umiejętności. Różnica polega na tym, że sportowcy są o wiele bardziej świadomi faktu, że bezpieczne i efektywne wykorzystywanie zasobów organizmu jest warunkiem skutecznego i długoterminowego zaangażowania w aktywność zawodową. Aby umożliwić młodemu sportowcom osiągnięcie zamierzonych celów, przy jednoczesnym zabezpieczeniu ich zdrowego i zrównoważonego rozwoju, na całym świecie opracowano i wdrożono modele programów długoterminowego rozwoju sportowca (*Long-Term Athlete Development – LTAD*). Programy te kładą szczególny nacisk na intelektualny, emocjonalny i społeczny rozwój sportowca, wspierają długoterminowy udział w aktywności sportowej i umożliwiają uczestnikom poprawę zdrowia i osiągnięcie dobrostanu, zwiększając szanse na uprawianie sportu przez całe życie.

Oczywistym jest, że rozwój i kariera muzyka rozkładają się w czasie inaczej niż u sportowców, niemniej uczniowie szkół muzycznych muszą sobie radzić z wielorakimi fizycznymi i mentalnymi wyzwaniami, związanymi z karierą artystyczną, już na początkowym etapie nauki. W okresie budowania swoich „strategii treningowych” ich jedynym wsparciem jest najczęściej nauczyciel prowadzący. Wypracowanie modelu zrównoważonego, długotrwałego rozwoju ucznia szkoły muzycznej byłoby przydatnym narzędziem dla nauczycieli, które pozwoliłoby ustrzec podopiecznych

## 7-etapowy model długotrwałego rozwoju sportowca (LTAD)

Etap	Wiek wczesna specjalizacja	Wiek późniejsza specjalizacja	Kluczowe cele
Aktywny start	0–6	0–6	Odkrywanie i rozwój podstawowych umiejętności ruchowych.
Podstawy	6–8 6–9	6–8 6–9	Ogólny rozwój możliwości fizycznych, podstawowe umiejętności ruchowe, zwinność, balans, koordynacja, szybkość.
Nauka treningu	7–11 8–12	8–11 9–12	Jak trenować oraz podstawowe proste umiejętności specyficzne dla danego sportu.
Nauka współzawodnictwa	9–13 10–14	11–15 12–16	Budowanie „aparatu” oraz wzmacnianie umiejętności sportowych. Wprowadzenie podstawowych umiejętności technicznych, taktycznych i pomocniczych, w tym: rozgrzewek, wyciszenia/ochładzania, rozciągania, nawadniania, odżywiania, odpoczynku, regeneracji, przygotowania mentalnego, projektowania treningów przedstartowych, zintegrowanej rutyny przedstartowej, regeneracji postartowej.
Trening współzawodnictwa	10–16 11–17	15–21 16–23	Optymalizacja „aparatu” i dopracowywanie umiejętności sportowych. Nauka wykorzystywania umiejętności pod różnego rodzaju obciążeniem rywalizacyjnym podczas treningów. Szczególny nacisk na optymalne przygotowanie poprzez modelowanie treningów i startów. Indywidualne dopasowywanie wyższego poziomu programów fitness, regeneracyjnych, przygotowania psychologicznego i rozwoju technicznego.
Trening zwyciężania	13–19 14–21	17+ 18+	Maksymalizacja możliwości „aparatu”, umiejętności i osiągnięć. Wszystkie zasoby fizyczne, techniczne, taktyczne, mentalne i pomocnicze są już w pełni ustalone i koncentracja treningowa przynosi się na optymalizację osiągnięć startowego. Trening osiągnięcia najlepszych wyników podczas najważniejszych turniejów. Trening o wysokiej intensywności i wymagający relatywnie dużych nakładów czasu.
Aktywność życiowa/ /spoczynek/ /przekwalifikowanie	dowolny wiek	dowolny wiek	Byli sportowcy przechodzą do związanych ze sportem zawodów, takich jak coaching, funkcje publiczne, administracja sportowa, małe przedsiębiorstwa, konkursy mistrzowskie i media.

Źródło: Clark T., Lisboa T., *Training for Sustained Performance: Moving Toward Long-Term Musician Development*. „Medical Problems of Performing Artists”, 2013; 28(3):159–168.





przed dolegliwościami zawodowymi, jak również umożliwiłoby pełniejsze wykorzystanie ich potencjału psychofizycznego. Jest to z pewnością niełatwe zadanie, wymagające precyzyjnej, interdyscyplinarnej współpracy nauczycieli, metodyków, pedagogów, psychologów i specjalistów zdrowia związanych ze światem muzycznym. Co więcej, trudno wyobrazić sobie tego rodzaju działania bez międzynarodowych konsultacji. Zważywszy jednak na aktualność problemu oraz tradycje i wymiary polskiego szkolnictwa muzycznego, wysiłek tego rodzaju wydaje się jak najbardziej uzasadniony.

## Bibliografia

- Blackie H., Stone R., Tiernan A. (1999), *An Investigation of Injury Prevention Among University Piano Students*. „Medical Problems of Performing Art”, nr 14(3).
- Brandfonbrener A. (2004), *Healthier Music Students: Can Medicine and Music Prescribe in Concert?* „Medical Problems of Performing Artists”, nr 19(1).
- Brandfonbrener A. (2009), *History of Playing-Related Pain in 330 University Freshman Students*. „Medical Problems of Performing Artists”, nr 24(1).
- Burton R., Feinberg J.R. (2008), *Effectiveness of an Educational Program in Health Promotion and Injury Prevention for Freshman Music Majors*. „Medical Problems of Performing Artists”, nr 23.
- Chesky K.S., Downson W.J., Manchester R. (2006), *Health Promotion in Schools of Music: Initial Recommendations for Schools of Music*. „Medical Problems of Performing Artists”, nr 21.
- Clark T., Lisboa T. (2012), *Training for Sustained Performance: Moving Toward Long-Term Musician Development*. 30<sup>th</sup> Annual Medical Problems of Performing Arts Symposium, 26–29 lipca 2012, Snowmass, Colorado, USA.
- Lockwood A.H. (1988), *Medical Problems in Secondary Schoolaged Musicians*. „Medical Problems of Performing Artists”, nr 3.
- Lopez T.M., Martinez J.F. (2013), *Strategies to Promote Health and Prevent Musculoskeletal Injuries in Students from the High Conservatory of Music of Salamanca, Spain*. „Medical Problems of Performing Artists”, nr 28(2).
- Nawrocka A., Młynarski W., Powerska-Didkowska A., Grabara M., Garbaciak W. (2014), *Musculoskeletal Pain Among Polish Music School Students*, „Medical Problems of Performing Artists”, nr 29(2).
- Parry C.B. (2003), *Prevention of Musicians' Hand Problems*. „Hand Clin”, nr 19.
- Ramella M., Fonte F., Converti R.M. (2014), *Postural Disorders in Conservatory Students: The Diesis Project*. „Medical Problems of Performing Artists”, nr 29(1).
- Sarda E., Araolaza M., Rumbau J., Vilaró J. (2005), *Impacto de la preventonen la calidad de la interpretacion musical*, 11<sup>th</sup> European – 2<sup>nd</sup> International Congress on Musician's Medicine, 16–18 września 2005, Barcelona, Hiszpania.
- Spahn C., Nusseck M., Zander M. (2014), *Long-Term Analysis of Health Status and Preventive Behaviour in Music Students Across an Etnire University Program*. „Medical Problems of Performing Artists”, nr 29(1).
- Spahn C., Richter B., Aschocke I. (2002), *Health Attitudes, Preventive Behavior and Playing Related Health Problems Among Music Students*. „Medical Problems of Performing Artists”, nr 17(1).

Spahn C., Strukely S., Lehman A. (2004), *Health Conditions, Attitudes Toward Study and Attitudes Toward Health at the Beginning of University Study: Music Students in Comparison with Other Student Populations*. „Medical Problems of Performing Artists”, nr 19(1).

Spaulding C. (1988), *Before Pathology: Prevention for Performing Artists*. „Medical Problems of Performing Artists”, nr 3.

Spencer M., Śmieszalska J. (2013), *L'influence des voyages et de la préparation physique préventive sur les douleurs éprouvées par les musiciens. Deux études épidémiologiques*. „Médecine des Arts”, nr 74.

Zander M.F., Voltmer E., Spahn C. (2010), *Health Promotion and Prevention in Higher Music Education (Results of a Longitudinal Study)*. „Medical Problems of Performing Artists”, nr 25.

Zaza C. (1994), *Research-Based Prevention for Musicians*. „Medical Problems of Performing Artists”, nr 9.







Aleksandra Wojtaszek

## Profilaktyka i higiena głosu w muzycznej edukacji dzieci i młodzieży

ZPP CEA 3/2015

Najdoskonalszym i zarazem najbardziej skomplikowanym instrumentem, jaki istnieje, jest głos ludzki. Trudność posługiwania się nim polega na tym, że człowiek sam jest instrumentem, a jego ciało jest źródłem, generatorem dźwięku, który może być modyfikowany poprzez zmianę ułożenia fałd głosowych, zmianę ilości przepływającego powietrza, a także kształt klatki piersiowej czy aktywność języka. Wszystko to wpływa na ton i barwę dźwięku, czyli na całokształt wokalnego brzmienia. Możliwości głosu ludzkiego człowiek odkrył bardzo wcześnie. Początkowo stosował go w prymitywnej komunikacji, a później poznał mowę i śpiew, poprzez które wyrażał uczucia i emocje. Wśród wszystkich instrumentów muzycznych tylko głos ludzki, obok dźwięku, może przekazać również słowo. I tylko tego instrumentu nie można wymienić czy naprawić – jest jeden na całe życie.

Dlatego w dobie coraz większego zainteresowania zdrowym stylem życia, świadomym rozwojem fizycznym, intelektualnym i duchowym nie będzie już odkryciem, że dbałość o emisję głosu w aktywności zawodowej nauczycieli, jak i w rozwoju uczniów jest ogromnie istotna. Utrzymanie głosu w zdrowiu, do późnych lat życia, zależy od profilaktyki i higieny wokalnej, o którą nauczyciele, instruktorzy, dyrygenci chórow i zespołów itp. powinni zatroszczyć się zarówno u siebie, jak i u swych podopiecznych już od najniższych szczebli szkolnej edukacji.

Niniejszy artykuł jest tylko wprowadzeniem w wieloaspektowy wymiar właściwego posługiwania się głosem – porusza podstawowe zagadnienia teoretyczne, przedstawia podstawowe wskazówki praktyczne, a głównym jego celem jest zachęcenie nauczycieli różnych specjalności do własnego rozwoju w tym obszarze, do dalszego zgłębiania tematu, udziału w szkoleniach i warsztatach, a w konsekwencji do ćwiczeń indywidualnych.

Emisja głosu (z łac. *emissio* – wysyłanie, wypuszczanie) oznacza proces wytwarzania i wyprowadzania głosu na zewnątrz (zarówno w mowie, jak i w śpiewie), na który składają się następujące czynności: oddychanie, fonacja, rezonans i artykulacja. Innymi słowy, jest to skoordynowany zespół czynności oddychania, fonacji i artykulacji oraz powstającego przy tym rezonansu (Sobierajska, 1972).

PROFILAKTYKA I WYCHOWANIE W SZKOLE ARTYSTYCZNEJ



Emisja głosu jest funkcją całego organizmu, a więc i śpiewanie jest efektem czynności całego ciała człowieka, pojmowanego jako instrument głosu. Różnorodne podręczniki przedstawiają wycinkowo elementy tego wyjątkowego instrumentu, określając wąski zakres ich działania, np. przekrój głowy z komorami rezonacyjnymi, krtań czy przeponę, a przecież warunkiem prawidłowej mowy i śpiewu jest harmonijna współpraca wszystkich narządów. Poprawne wydobywanie głosu wpływa więc na całe zdrowie fizyczne. I odwrotnie – stan zdrowia, w tym psychicznego, wpływa na możliwość poprawnego operowania głosem lub ewentualne uszkodzenia aparatu mowy (np. tzw. nauczycielska chrypka). Niemniej ćwiczenia wokalne, poprzez wpływ na płuca, akcję serca i przemianę materii, są swoistą gimnastyką wewnętrzną i oddziałują na zdrowie człowieka w sposób wyjątkowo korzystny. Samo na przykład poprawne oddychanie wokalne wpływa na ukrwienie i dotlenienie organizmu oraz leczniczo oddziałuje na układ nerwowy.

Głębokie oddychanie jest bazą do wszelkich innych działań emisyjnych. Podczas pracy z głosem często wspomina się o roli przepony, jednakże działanie przepony jest nieświadome, niezależne od naszej woli – możemy wpływać na nią tylko pośrednio, właśnie poprzez pogłębienie, zwolnienie lub przyspieszenie oddychania (gdyż uzależniona jest ona od ruchów żeber i mięśni brzusznych). W fazie wdechu przesuwają się w dół i spłaszczają, przy wydechu wracają do położenia pierwotnego, a motorem napędzającym jej pracę jest tłocznia brzuszna.

Wyróżniamy różne typy oddychania, ale najważniejszym z nich jest typ żebro-brzuszny (całościowy). Jest to rodzaj oddychania, w którym biorą udział wszystkie mięśnie oddechowe, dlatego maksymalnie powiększa on rozmiary klatki piersiowej i daje najlepsze rezultaty. Ten typ toru oddychania zalecany jest także jako oddech leczniczy, gdyż poprawia wentylację pęcherzyków płucnych, obniża tempo oddychania oraz zmniejsza ilość zalegającego powietrza.

Natura wyposaża człowieka we wszystkie narzędzia służące poprawnej fonacji. Należy więc je upowszechniać i utrwalać wśród dzieci i młodzieży szkolnej, aby każdy dyskomfort czy napięcie bezzwłocznie korygować. Należy postępować tak, by nie zniweczyć naturalnych odruchów i odczuć śpiewającego dziecka, nie hamować jego wrażliwości emocjonalnej i temperamentu, nie tworzyć „sztucznych i zamiennych” technik (np. oddychanie z przesadnym rozwieraniem żeber), prowadzących niekiedy do uszkodzeń aparatu głosu. Trzeba rozwijać wszystkie pryncypia zgodnie z prawami fizjologii i psychologii oraz integrować je (Gałęska-Tritt, 1994).

Proces doskonalenia umiejętności emisyjnych leży na skrzyżowaniu wielu dziedzin: anatomii, fizjologii, fizyki, akustyki czy psychologii. Wielką umiejętnością jest dobre wyważenie właściwych proporcji między teoretycznymi objaśnieniami czynności wokalnych a praktycznym ich uwalnianiem. Celem ma być doskonalenie wokального instrumentu, z kolei by cały instrument zgodnie „zagrał”, musi być od podstaw „zbudowany”. Jako że ruch towarzyszy człowiekowi już od okresu prenatalnego, najlepiej rozpocząć spotkanie dzieci i młodzieży ze śpiewem od ćwiczeń ruchowych, czyli gimnastyki. Śpiewanie jest niejako dyscypliną sportową, więc utrwalanie nawyków dbałości o ciało i sprawność fizyczną jest krokiem rozpoczynającym pracę (z drugiej strony sprężyste ciało i sportowy tryb życia to gwarancja długowiecznego śpiewania).





Zatem ćwiczenia gimnastyczne stanowią prolog do dbałości o higienę głosu, która powinna koncentrować się na wielu różnych elementach. Kolejność prewencyjnej pracy nad głosem – zaraz po aktywności fizycznej – to otwarcie („ułożenie”) aparatu głosowego, uzyskanie odpowiedniego rezonansu (nierozzerwalnie związane go z pracą mięśni oddechowych, które pogłębią swą pracę, kiedy dwa pierwsze elementy zostaną osiągnięte), a na końcu – praca nad artykulacją i dykcją.

Istnieje wiele zagrożeń czy chorób, na które narażony jest głos – zarówno dziecka, jak i dorosłego. Wynikają one z wielu przyczyn, ale wymieńmy trzy kluczowe: wysychanie błony śluzowej, hałas, wadliwa technika emisyjna. W warunkach fizjologicznych oddychamy przez nos, w którym powietrze zewnętrzne zostaje ogrzane, oczyszczone z zanieczyszczeń oraz nawilżone, natomiast podczas intensywnego mówienia lub śpiewu wdychamy 3–4 razy więcej powietrza. Dlatego zanieczyszczone, zbyt suche powietrze powoduje nadmierne wysychanie błony śluzowej gardła i krtani. Z kolei przeciętny poziom hałasu w przedszkolach i szkołach wynosi 75–80 dB (natężenie głosu wypowiedzanego szeptem wynosi około 50 dB, mowy potocznej – 65 dB, a krzyku – 80 dB). W wyniku swego rodzaju „błędnego koła” uzależnień przy czynowych dzieci i nauczyciele zmuszają się nawzajem do nadmiernego wysiłku głosowego, co sprzyja zwiększeniu napięcia mięśniowego oraz twardego nastawienia głosowego, a w konsekwencji prowadzi do nieprawidłowego obciążenia fałdów głosowych i powstawania uszkodzeń narządu głosu, np. dysfonii dziecięcych (czyli czynnościowych zaburzeń głosu w wieku rozwojowym) czy schorzeń krtani nauczycieli (Tarasiewicz, 2006).

Najważniejszą jednak przyczyną zaburzeń jest wadliwa technika emisyjna. Stąd spomiędzy ważnych oczywiście zaleceń dbania o prawidłową wilgotność powietrza, unikania przeciągów, częstego wietrzenia, odkurzania i nieprzegrzewania pomieszczeń, picia wody czy unikania hałasu i wyrobienia sobie nawyku nieprzekrzykiwania – na pierwszy plan wysuwa się główne zalecenie profilaktyczne: **wypracowanie poprawnych nawyków emisyjnych.**

## Praca nad techniką wokalną i poprawnymi nawykami

Praca nad głosem, zwłaszcza dziecięcym, powinna być czynnością pobudzającą, a nie aktywnością męczącą i nadwyrężającą instrument głosu. Najważniejsza jest więc jego naturalność, wyeliminowanie niepotrzebnego wysiłku i napięcia (czyli np. podczas ćwiczeń melodycznych łączenie dźwięków w artykulacji *legato*, w dynamice *mezzo piano* i *mezzo forte*, z elementami zabawy i ćwiczeń ruchowych) oraz niczym nieskrępowana ekspresja, radość i zaangażowanie emocjonalne.

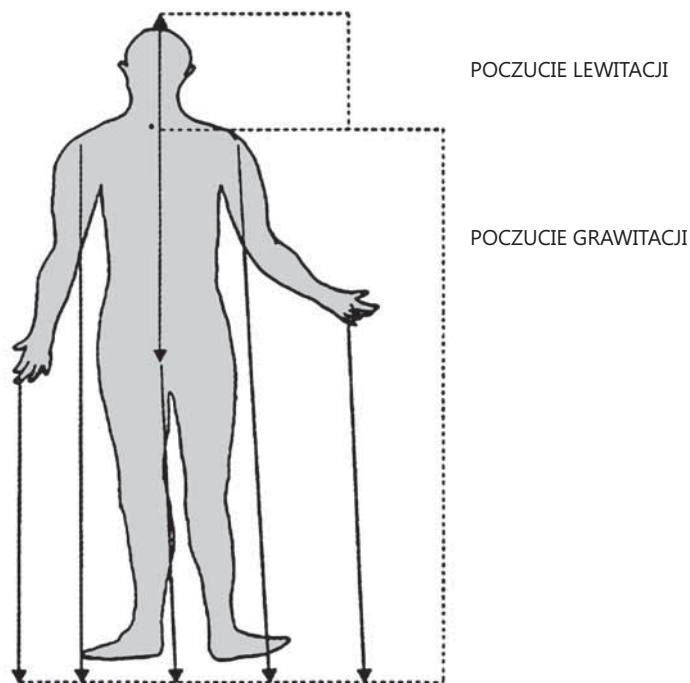
Sekwencja ćwiczeń pod kątem dbałości o higienę głosu oraz ogólnego procesu kształcenia wokalnego jest zazwyczaj podobna. Jej celem jest uzyskanie zgodnego działania wszystkich elementów składających się na emisję głosu (rozluźnienia całego ciała, otwarcia gardła, wyzwolenia energii splotu słonecznego, nastawienia rezonacyjnego i sprawności artykulacyjnej).

### a) Prawidłowa postawa i ćwiczenia gimnastyczne

Pierwszym elementem jest prawidłowa postawa, bo to ciało generuje „otwarcie” lub „zaciski”. Postawa ciała zależy od odczuć lewitacyjno-grawitacyjnych, czyli psy-



chicznego odczucia lewitacji głowy i przeciwdziałającej jej grawitacji torsu, rąk i nóg, przy silnym poczuciu rozciągania mięśni grzbietu i wewnętrznego otwarcia.



Rysunek 1. Psychofizjologiczne kierunki odczuć grawitacyjno-lewitacyjnych instrumentu głosu (źródło: Gałęska-Tritt, 2009, s. 22)

Wynika to z praw natury i największej siły w układzie słonecznym – grawitacji. Muskulatura ciała ludzkiego również jej podlega, jednakże dzięki wyposażeniu w antagonistyczne pary mięśni – przywodzące i odwodzące, zginające i rozprostowujące – człowiek może przyspieszyć lub zwolnić grawitacyjny opad. Punktem wyjścia jest przyjęcie swobodnej postawy ciała – aktywnej, wyprostowanej i elastycznej – poprzez rozłożenie ciężaru równomiernie na dwie nogi, oparcie stóp całą powierzchnią o podłoże, rozstawienie nóg w lekkim rozkroku, rozluźnienie mięśni barków i ramię, swobodne ułożenie rąk wzdłuż ciała, poczucie luźnej szyi i trzymanie głowy prosto bez zadzierania ku górze. Niezerwalnie z prawidłową postawą związane są ćwiczenia gimnastyczne. W zakres tego obszaru wchodzić ćwiczenia rozluźniające, rozgrzewające i rozciągające.

#### b) Otwarcie aparatu głosowego

Źródłem dźwięku są struny głosowe w krtani, zatem to tam trzeba najpierw usunąć opory fizyczne. Aparat głosowy należy otworzyć (czyli „ułożyć”) ćwiczeniami w obrębie jamy gardłowej i ustnej oraz z zaangażowaniem mięśni wewnętrznych ciała przygotować do wydobywania dźwięku. Celem jest otwarcie przestrzeni gardła i krtani,



której praca powinna być zupełnie nieodczuwalna – swobodna fonacja powinna odbywać się nie tyle „krtanią”, co „przez krtań”, wraz z otwartym gardłem, bliskim ułożeniem języka, uniesieniem podniebienia miękkiego i swobodnym opadem żuchwy. W obszarze tym dobrze jest zastosować ćwiczenia na każdą z czterech podstawowych części mechanizmu przykrtaniowego – krtani i muskulatury gardła, języka podniebienia miękkiego oraz żuchwy, gdyż wszystkie one przyniosą korzyści również w uzyskiwaniu rezonansu i w działaniach artykulacyjnych.

### c) Otwarcie splotu słonecznego

Świadomość doznań z centrum ciała to drugi obszar mechanizmu otwarcia – tutaj należy otworzyć splot słoneczny, czyli uruchomić prawidłową pracę tłoczni brzusznej, przepony i mięśni żebrowych, np. poprzez ćwiczenia zdmuchiwania okruszków z talerza, wyobrażanie sobie wachania kwiatów lub perfum czy wyobrażanie sobie powolnego wchodzenia do zimnej wody (Wtorkowska, 2007; Morkowska, 1998a).

### d) Uzyskanie odpowiedniego rezonansu

To rezonans decyduje o nośności dźwięku i jego walorach brzmieniowych. Istnieją dwa rezonatory w ciele człowieka – rezonator głowowy (nasady) oraz rezonator piersiowy. Uprzednie prawidłowe ułożenie aparatu gwarantuje odpowiednie rozszerzenie gardła oraz swobodny kierunek odbicia fal głosowych na podniebieniu miękkim i twardym czy na przednich górnych zębach i wargach, umacniając tym samym rezonator nasady. O jakości dźwięku decyduje przede wszystkim rezonans głowowy, natomiast wraz z obniżaniem się jego wysokości konieczne jest włączenie rezonansu piersiowego – dźwięk jest naprawdę pełnowartościowy, gdy łączy oba rodzaje rezonansu. Dobre rezultaty przynoszą ćwiczenia na spółgłosce *r* czy naśladowanie w *piano* odgłosu syreny strażackiej na samogłosce *i* na wysokich dźwiękach.

### e) Ćwiczenia artykulacyjno-dykcyjne

Artykulacja jest funkcją jamy ustnej, nosowej oraz gardłowej. Dzięki narządom artykulacyjnym powstaje ciąg zmieniających się głosek, które tworzą mowę jako największą wartość aparatu głosowego, a w konsekwencji treść w utworach muzycznych i przekaz literacki. Artykulacja jest wynikiem ruchów języka, żuchwy, warg, policzków i podniebienia miękkiego. Decydującą rolę odgrywa język, który podczas artykułowania spółgłosek powinien być niezwykle ruchliwy. Na początku doskonalimy kształtowanie poszczególnych głosek, następnie ich połączenia, by na końcu mierzyć się ze skomplikowanymi łańcuchami dykcyjnymi, np. *Król Karol kupił królowej Karolinie korale koloru koralowego* czy *W czasie suszy suchą szosą Sasza sobie szybko szedł*. Celem ćwiczeń jest elastyczność i siła mięśni poszczególnych narządów (Podzielny, 2011; Morkowska, 1998b; Toczyńska, 1997).

Profilaktyka i higiena głosu w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży powinna rozpocząć się już w przedszkolu, by w przyszłości można było uniknąć chorób narządu głosu (czyli chorób o przewadze liczebnej wśród chorób zawodowych). Tak jak w pracy z każdym innym instrumentem, tak i w pracy z głosem potrzebny jest czas, by uruchomić prawidłowe mechanizmy, działające na zasadzie odruchów. Utrwalenie poprawnych nawyków gwarantuje utrzymanie go w zdrowiu i aktywności na długie

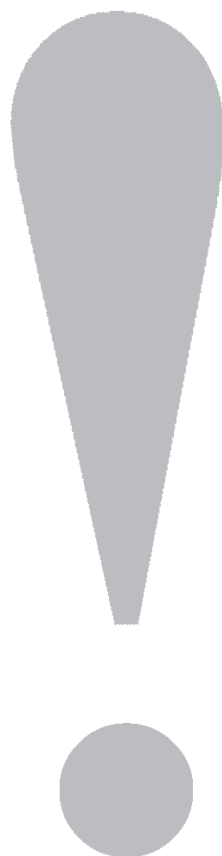


lata. Wśród wielu aspektów higieny głosu – dbania o zdrowie, dobrą kondycję fizyczną i psychiczną, dbania o czas na sen i wypoczynek, unikania dymu tytoniowego, unikania hałasu, unikania zimnych napojów i kontaktu z zimnym powietrzem – najważniejsze są regularne ćwiczenia wokalne i rozgrzewki głosowe w ramach systematycznej pracy nad techniką emisyjną.

## Bibliografia

- Gałęska-Tritt J. (1994), *Śpiewaj! To bardzo łatwe*. Cykl artykułów w „Życiu Muzycznym”, nr 5–8/1994.
- Krassowski J. (red.), *Higiena głosu śpiewaczego*. Gdańsk: Wydawnictwo Akademii Muzycznej.
- Morkowska E. (1998 a), *Uczymy się chuchać, dmuchać i oddychać prawidłowo*. Warszawa: WSiP.
- Morkowska E. (1998 b), *Izometryczne ćwiczenia warg, języka i żuchwy*. Warszawa: WSiP.
- Podzielny M. (2011), *Podstawowe zagadnienia dotyczące pracy chóralnej z dziećmi i młodzieżą oraz wybór ćwiczeń emisyjnych*. Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Sobierajska H. (1972), *Uczymy się śpiewać. Poradnik dla nauczycieli wychowania muzycznego, instruktorów amatorskich zespołów wokalnych oraz piosenkarzy*. Warszawa: PZWS.
- Tarasiewicz B. (2006), *Mówię i śpiewam świadomie*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Toczyńska B. (1997), *Sarabanda w chaszczech*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Wtorkowska E. (2007), *Dal suonomediate la risonanza fino al belcanto, czyli od dźwięku przez rezonans do pięknego śpiewu*. Materiały niepublikowane z warsztatów wokalnych w Brodnicy.

**RÓŻNE KONTEKSTY  
SYTUACJI TRUDNYCH  
W SZKOŁACH  
ARTYSTYCZNYCH**





Anna Antonina Nogaj  
Urszula Owczarz

## Sytuacje trudne a różnice w umiejscowieniu poczucia kontroli uczniów szkół muzycznych i plastycznych


Psychologiczna sytuacja ucznia szkoły artystycznej jest silnie związana ze specyfiką systemów kształcenia muzycznego, plastycznego lub baletowego, które stawiają przed uczniami szereg zróżnicowanych wymagań. Wymagania te generują zróżnicowany poziom zaangażowania emocjonalnego, poznawczego i wykonawczego.

Powody odmiennego kształtowania się sylwetek uczniów różnych typów szkół artystycznych można porównać do modelu systemowego, który zakłada cyrkularność przyczynową, czyli pewnego rodzaju współoddziaływanie poszczególnych sytuacji szkolnych i właściwości indywidualnych uczniów. Trudne jest bowiem oszacowanie kierunku owego oddziaływania: (1) Czy to wymagania szkoły artystycznej wpływają na kształtowanie się psychospołecznej postawy ucznia? (2) Czy to uzdolnione dzieci i młodzież, o określonym profilu psychologicznym, są bardziej gotowe do podjęcia edukacji w szkole muzycznej, plastycznej lub baletowej?

Niniejszy artykuł stanowi prezentację wyników badań pilotażowych, realizowanych wśród uczniów szkół muzycznych i plastycznych regionu kujawsko-pomorskiego. Jego celem jest zaprezentowanie specyfiki doświadczenia przez uczniów tych dwóch typów szkół artystycznych określonych sytuacji jako trudnych oraz oszacowanie, czy indywidualna ocena uczniów w zakresie doświadczanych trudności jest jednocześnie związana z występowaniem konkretnych właściwości psychospołecznych.

### Zróżnicowanie sytuacji trudnych w szkołach artystycznych

Nauka w szkole muzycznej i plastycznej wiąże się z koniecznością sprostania podwójnym wymaganiom życiowym. Z jednej strony uczniowie realizują obowiązek nauki ogólnokształcącej, a także podejmują wszystkie codzienne obowiązki, funkcjonując w różnorodnych rolach społecznych. Z drugiej strony zobligowani są do sumiennej,



rzetelnej i systematycznej realizacji wymagań profesjonalnego szkolnictwa artystycznego, w ramach którego pracują nad własnymi zdolnościami, poszerzając muzyczne/plastyczne kompetencje. Wydawać by się mogło, że życie uczniów szkół artystycznych, choć przebiega bardzo intensywnie i obciążone jest licznymi powinnościami, jest w pełni kontrolowane. Niestety, w rzeczywistości uczniowie tych szkół doświadczają licznych sytuacji trudnych, które mogą wynikać nie tylko z samego przebiegu procesu edukacji, ale są także efektem przemian społeczno-ekonomicznych i cywilizacyjnych. Z kolei doświadczanie tych sytuacji może istotnie wpływać na jakość ich psychospołecznego funkcjonowania (por. Chruszczewski, 2004; North, Hargreaves, 2004). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że za pojęciem sytuacji trudnych autorki mają na myśli specyficzne, typowe okoliczności wynikające z kształcenia artystycznego, bowiem jest to kształcenie stawiające przed uczniami szereg szczególnie wysokich i zróżnicowanych wymagań.

Wszelkie doświadczanie specyficznych trudności nie pozostaje bez znaczenia dla osiągnięć muzycznych. Negatywne oddziaływania środowiska lub niekorzystny układ indywidualnych właściwości wpływają na obniżenie poziomu osiągnięć muzycznych oraz na niepowodzenia w procesie muzycznej edukacji (Kotarska, 1990). Ponadto współcześnie do najważniejszych przyczyn trudności i niepowodzeń w nauce muzyki zalicza się zbyt wysoki poziom aktywności w pozaszkolnych sferach funkcjonowania (liczne inne/nieartystyczne zainteresowania), niechęć do podejmowania wysiłku skoncentrowanego na rozwoju zdolności artystycznych oraz wahania motywacji (Lewandowska, 2010). Niski poziom osiągnięć muzycznych przejawiają uczniowie i studenci, którzy charakteryzują się niższym poziomem dojrzałości społecznej i mniejszymi kompetencjami w zakresie zrównoważenia emocjonalnego, mniejszym opanowaniem i niższym poczuciem odpowiedzialności, niższą potrzebą osiągnięć, ale za to wyższą potrzebą towarzyskości, która jest najprawdopodobniej dystraktorem dla sumiennego i samodzielnego ćwiczenia na instrumencie (Kotarska, 1990).

Świadomość specyficznych trudności doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych oraz wynikające z tego zagrożenia edukacyjne stanowią podstawę do kształtowania optymalnych warunków nauczania, a więc dydaktyki i opieki psychologiczno-pedagogicznej w szkolnictwie muzycznym. Ponadto upowszechnianie tej wiedzy wśród członków społeczności szkół muzycznych ma zarówno wartość poznawczą, jak i profilaktyczną. Wskazuje jednocześnie na ważną rolę odpowiednich oddziaływań środowiskowych, za które mogą być odpowiedzialni rodzice, nauczyciele, jak i – sami względem siebie – uczniowie. Jednym z głównych celów niniejszego artykułu jest więc wskazanie, w jakim stopniu wśród uczniów szkół muzycznych i plastycznych występują różnice w psychospołecznym funkcjonowaniu i czy uczniowie ci istotnie różnią się funkcjonowaniem, w zależności od oceny określonych sytuacji szkolnych jako trudnych.

W tym celu spośród licznych trudności, których uczniowie szkół artystycznych mogą doświadczać, wyłoniono do badań jedynie te sytuacje, które mogą stanowić pewną trudność w kontekście procesu edukacyjnego i wymagań szkoły artystycznej. I tak biorąc pod uwagę uczniów szkół muzycznych, w kategorii trudności wynikających ze specyfiki kształcenia muzycznego, znalazły się takie okoliczności, jak:



egzamin, koncert, lekcja indywidualna z nauczycielem przedmiotu głównego, udział w zajęciach chóru lub orkiestry, udział w zajęciach zespołu kameralnego, realizacja wszystkich obowiązków szkolnych. Natomiast w badaniu dotyczącym uczniów szkół plastycznych wśród sytuacji szkolnych, które mogą być dla nich trudne, znalazły się: uczestnictwo w przeglądach, konkursach, uczestnictwo w procesie korekty dokonywanej przez nauczycieli, udział w plenerach, realizacja wspólnych projektów oraz – podobnie jak w przypadku uczniów szkół muzycznych – sprostanie wszystkim obowiązkom szkolnym.

Już sama taksonomia sytuacji trudnych wskazuje na silne zróżnicowanie specyfiki kształcenia muzycznego i plastycznego. Z drugiej strony poszczególne trudności nazwano zgodnie z określonymi formami zajęć, dla ułatwienia zrozumienia kontekstu owych trudności.

## Cel badań i pytania badawcze

Głównym celem badań było rozpoznanie, w jakim stopniu określone sytuacje szkolne, wynikające ze specyfiki kształcenia muzycznego i plastycznego, są oceniane przez uczniów jako sytuacje trudne. Poza tym wśród celów szczegółowych znalazła się chęć poznania, w jakim stopniu poziom oceniania przez uczniów szkół artystycznych określonych sytuacji jako trudnych może mieć związek z dominacją konkretnych cech ich psychospołecznego funkcjonowania. Autorki zainteresowały się także, pomijając doświadczanie sytuacji trudnych, czy i w jakim stopniu uczniowie szkół artystycznych mają poczucie kontroli, które jest jednym z wymiarów osobowości człowieka.

Szczegółowe pytania badawcze mają charakter pytań (1), dopełnień i (2) rozstrzygnięć:

- (1a) *W jakim stopniu uczniowie szkół muzycznych i plastycznych oceniają wybrane sytuacje szkolne jako trudne?*
- (1b) *Jaki jest poziom umiejscowienia poczucia kontroli wśród uczniów szkół muzycznych i plastycznych?*
- (2) *Czy istnieją różnice w poziomie umiejscowienia poczucia kontroli wśród uczniów szkół artystycznych, którzy oceniają określone sytuacje szkolne jako trudne?*

## Charakterystyka narzędzia badawczego

### ***Kwestionariusz do badania poczucia kontroli (KBPK)*** **Grażyna Krasowicz i Anny Kurzyp-Wojnarskiej (1990)**

Kwestionariusz służy do pomiaru zmiennej osobowościowej, zwanej poczuciem kontroli następstw zachowania człowieka, opisaną w teorii społecznego uczenia się Juliana Rottera (za: Oleś, Drat-Ruszczak, 2008). Kluczowym pojęciem w niniejszej teorii jest **oczekiwanie**, które kształtuje się pod wpływem gromadzonych doświadczeń, w których jednostka doświadcza różnorodnych wzmocnień o charakterze sukcesów lub porażek. Poczucie kontroli, zwane także lokalizacją kontroli, jest oczekiwaniem trwałym, stanowiącym właściwość indywidualną człowieka i silnie wpływającym na jego zachowanie (Krasowicz, Kurzyp-Wojnarska, 1990).



Kwestionariusz składa się z 46 pytań dotyczących prostych sytuacji z życia młodzieży szkolnej, z uwzględnieniem kontekstu sytuacji rodzinnych, rówieśniczych, dotyczących form spędzania czasu wolnego oraz sytuacji związanych z osiągnięciami szkolnymi. Poszczególne pytania odzwierciedlają wewnętrzne lub zewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli oraz interpretację zachowania w kategorii sukcesu lub porażki. Kwestionariusz posiada skalę:

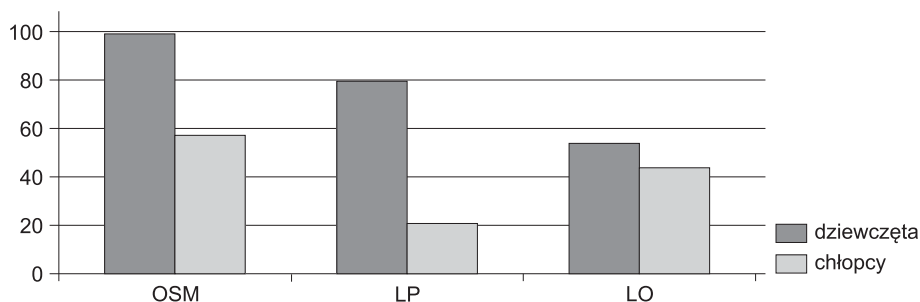
- **Sukcesu (S)** – wysoki wynik wskazuje na poczucie wewnętrznej kontroli pozytywnych wydarzeń życiowych oraz kształtuje przekonanie o efektywności własnych działań, a niski wynik wskazuje na przekonanie, iż dobre i pożądane rzeczy, których osoba doświadcza, są efektem sprzyjającego splotu wydarzeń;
- **Porażki (P)** – wysoki wynik wskazuje na poczucie, iż wszelkie niepowodzenia życiowe są rezultatem braku zdolności i zbyt małego zaangażowania własnego, a niski wynik w skali P wskazuje na przekonanie osoby, że negatywne doświadczenia są rezultatem czynników zewnętrznych, wynikających z trudności zadania lub niezyczliwości innych osób;
- **Uogólnione** umiejscowienie poczucia kontroli (**S+P**) – wysoki wynik świadczy o wewnętrznej kontroli następstw wydarzeń, a niski przeciwnie – o zewnętrznej kontroli następstw wydarzeń.

## Sposób przeprowadzenia badań i charakterystyka badanych

Badania przeprowadzono od stycznia do marca 2013 roku wśród uczniów liceów muzycznych i plastycznych województwa kujawsko-pomorskiego. Wiek badanych wahał się od 17 do 19 roku życia. Grupę kontrolną stanowili uczniowie jednego z bydgoskich liceów ogólnokształcących.

Wszystkie badania były przeprowadzone w formie grupowej, w obecności autorów badania, z pomocą osób, które czuwały nad samodzielną realizacją zadań przez uczniów. Badani byli proszeni o anonimowe wypełnienie *Kwestionariusza do badania poczucia kontroli*, *Popularnego kwestionariusza inteligencji emocjonalnej* oraz *Kwestionariusza radzenia sobie w sytuacjach stresowych*.

Badana grupa liczyła ponad 350 uczniów ( $n = 354$ ), wśród których 45% ( $n = 156$ ) stanowili uczniowie szkół muzycznych, 28% ( $n = 100$ ) stanowili uczniowie szkół plas-



Wykres 1. Liczebność uczniów szkół muzycznych, plastycznych i ogólnokształcących z podziałem na płeć

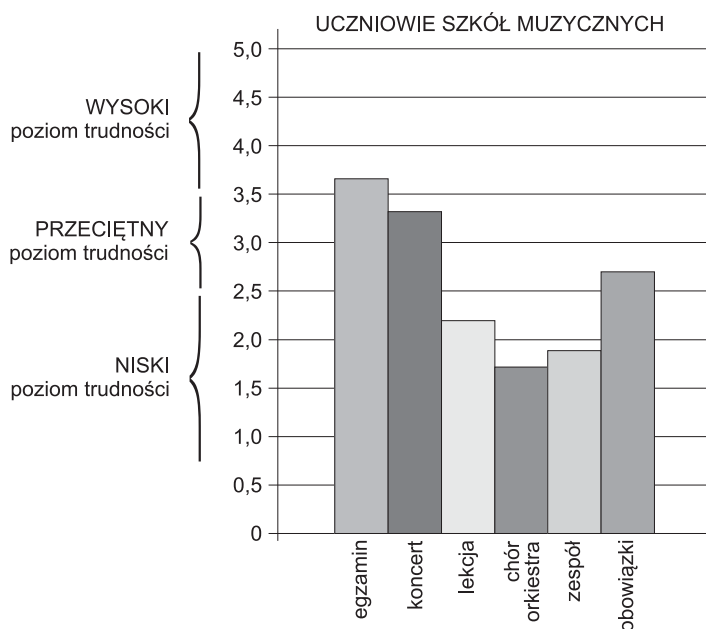
tycznych, a 27% ( $n = 98$ ) stanowiła grupa kontrolna, czyli uczniowie szkoły ogólnokształcącej. Na wykresie 1 pokazano liczebność uczniów w poszczególnych typach szkół z uwzględnieniem podziału na płeć badanych.

Analiza powyższych wyników pozwala zauważyć duże rozbieżności w liczebności dziewcząt i chłopców w szkołach artystycznych, w porównaniu do uczniów uczęszczających do szkół ogólnokształcących. Jest to tendencja typowa, występująca na poziomie populacji, potwierdzona także w innych badaniach realizowanych wśród uczniów polskich szkół artystycznych, w których interpretując otrzymane dane, odwoływano się do statystyk realizowanych przez Główny Urząd Statystyczny (por. Chruszczewski, 2004).

## Wyniki

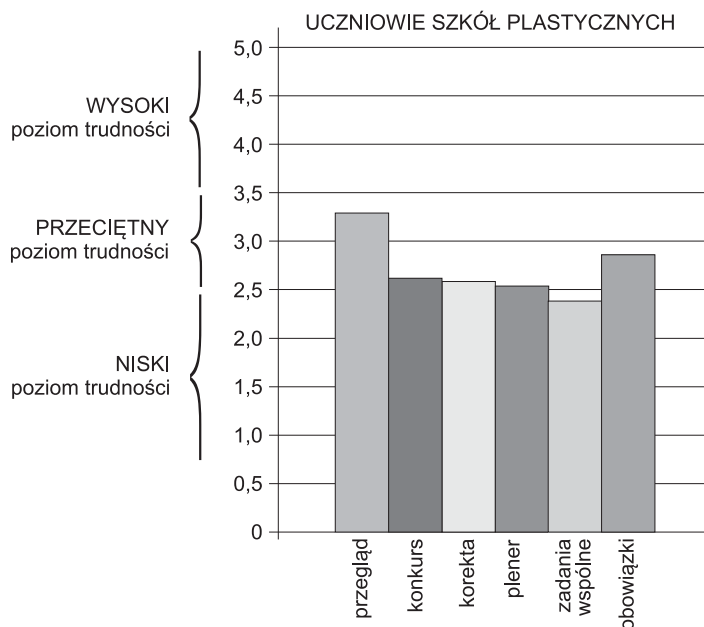
### Poziom występowania sytuacji szkolnych jako trudnych w opinii uczniów szkół muzycznych i plastycznych

Wyniki surowe zebrane na podstawie ankiet zrealizowanych wśród uczniów szkół muzycznych i plastycznych, dotyczących rozpoznania, na jakim poziomie uczniowie tych dwóch typów szkół oceniają określone szkolne sytuacje jako trudne, wykazują, że: (1) uczniowie szkół muzycznych charakteryzują się zdecydowanie większym zróżnicowaniem odczuwania określonych sytuacji jako mniej lub bardziej trudnych niż uczniowie szkół plastycznych, (2) uczniowie szkół muzycznych oceniają wybrane sytuacje (charakterystyczne dla szkolnictwa muzycznego) jako istotnie bardziej trud-



Wykres 2. Poziom odczuwania przez uczniów szkół muzycznych określonych sytuacji szkolnych jako trudnych





Wykres 3. Poziom odczuwania przez uczniów szkół plastycznych określonych sytuacji szkolnych jako trudnych

ne, niż uczniowie szkół plastycznych oceniają wybrane sytuacje charakterystyczne dla szkolnictwa plastycznego. Wyniki surowe zawierają wykresy 2 i 3.

Dane wynikające z powyższych wykresów pozwalają odpowiedzieć na pytanie (1a) *W jakim stopniu uczniowie szkół muzycznych i plastycznych oceniają wybrane szkolne sytuacje jako trudne?* Uczniowie szkół muzycznych uważają, że wysokim poziomem trudności odznacza się egzamin (z przedmiotu głównego). Przeciętnym poziomem trudności w opinii uczniów szkół muzycznych charakteryzuje się sytuacja koncertu publicznego oraz radzenie sobie ze wszystkimi obowiązkami szkolnymi wynikającymi z nauki przedmiotów ogólnokształcących i artystycznych.

Z kolei uczniowie szkół plastycznych większość charakterystycznych sytuacji szkolnych, związanych ze specyfiką kształcenia plastycznego, oceniają jako przeciętnie trudne lub o niskim poziomie trudności. Istotnie trudniejsze są dla nich sytuacje przeglądów oraz umiejętność poradzenia sobie ze wszystkimi obowiązkami, a na niskim poziomie trudności oceniają sytuację uczestnictwa w konkursach plastycznych i plenerach, jak i podleganie korekcie nauczyciela czy realizowanie wspólnych projektów.

W związku z tym, uwzględniając swoiste różnice związane ze specyfiką sytuacji szkolnych charakterystycznych dla szkolnictwa muzycznego i plastycznego, zauważyć można, że uczniowie tych dwóch typów szkół istotnie różnie oceniają odczuwanie typowych sytuacji szkolnych jako trudnych.

### Umiejscowienie poczucia kontroli wśród uczniów szkół artystycznych

Poznanie poziomu umiejscowienia poczucia kontroli i jego kierunku na skali sukcesu i porażki wydaje się być szczególnie interesujące w kontekście edukacji



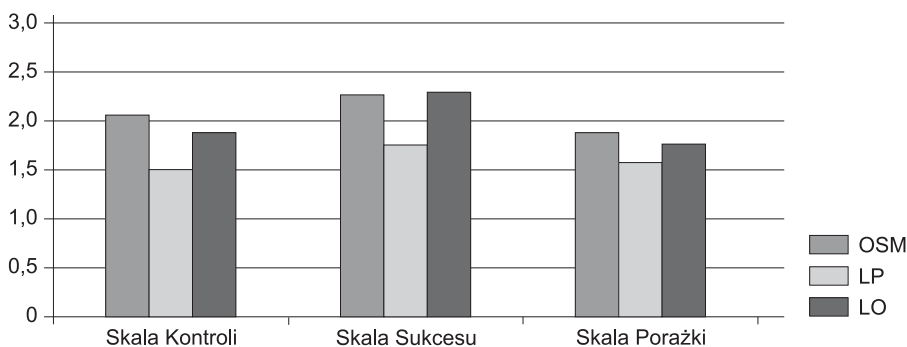
artystycznej. Bowiem optymalne radzenie sobie z wyzwaniami, takimi jak regularne poddawanie publicznej ocenie efektów własnej pracy w zakresie gry na instrumencie czy prezentacji własnych prac plastycznych, uczestnictwo w koncertach lub konkursach, wymaga dużej odporności na stres, a tym samym pewnej twardości psychicznej (por. Kobasa, 1990). Osoby twarde psychicznie cechują się wewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli oraz są bardziej odporne na sytuacje stresujące i przejawiają przez to większą kontrolę nad własnymi emocjami i zachowaniem w sytuacji trudnej (Rathus, 2004).

Na wykresie 4 zaprezentowano wyniki w zakresie umiejscowienia poczucia kontroli wśród uczniów szkół muzycznych, plastycznych i ogólnokształcących, ze wskazaniem różnic w zakresie skali umiejscowienia poczucia kontroli w sytuacji sukcesu i porażki.

Wyniki przedstawione na poniższym wykresie pozwalają odpowiedzieć na pytanie badawcze: *Jaki jest poziom umiejscowienia poczucia kontroli wśród uczniów szkół muzycznych i plastycznych?* Uczniowie szkół muzycznych oraz uczniowie liceów ogólnokształcących istotnie różnią się od uczniów szkół plastycznych umiejscowieniem poczucia kontroli, czyli częściej przejawiają wewnętrzne poczucie kontroli, a uczniowie szkół plastycznych mają tendencję do zewnętrznego umiejscowienia poczucia kontroli. Taka tendencja widoczna jest zarówno w sytuacji doświadczania sukcesu, jak i porażki, choć w tej drugiej sytuacji różnice są mniej nasilone.

Poszukując odpowiedzi na pytanie: *Czy istnieją różnice w umiejscowieniu poczucia kontroli wśród uczniów szkół artystycznych, którzy oceniają określone sytuacje szkolne jako trudne?* przeprowadzono analizę statystyczną z wykorzystaniem testu U Manna-Whithneya. Do analiz statystycznych wybrano tylko dwie szkolne sytuacje, które według uczniów obu typów szkół zostały uznane jako istotnie trudniejsze od pozostałych, czyli egzamin (OSM) i przegląd (LP) oraz radzenie sobie ze wszystkimi obowiązkami szkolnymi.

Uczniowie szkół artystycznych, którzy egzamin lub przegląd uważają za sytuację trudną, nie różnią się poziomem umiejscowienia poczucia kontroli. Jednak zarówno



Wykres 4. Umiejscowienie poczucia kontroli wśród uczniów szkół artystycznych i ogólnokształcących. Wyniki od 0 do 1,4 oznaczają zewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli, wyniki od 1,5 do 2,4 oznaczają mieszane umiejscowienie poczucia kontroli, a wyniki powyżej 2,5 oznaczają wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli



uczniowie szkół muzycznych, jak i plastycznych, którzy uznają radzenie sobie ze wszystkimi szkolnymi obowiązkami za sytuację trudną, przejawiają wyższy poziom wewnętrznego umiejscowienia poczucia kontroli. Oznacza to, że osoby odczuwające niepokój o to, czy poradzą sobie z bieżącymi wyzwaniem szkolnymi, mają jednocześnie większą świadomość tego, że same są za te zadania odpowiedzialne.

## Wnioski

Podsumowując, istotne różnice w ogólnym stylu funkcjonowania wśród uczniów szkół muzycznych i plastycznych widać w zakresie umiejscowienia poczucia kontroli. Różnice te ujawniają, że to uczniowie szkół muzycznych charakteryzują się ogólnie silniejszą tendencją do wewnętrznego umiejscowienia poczucia kontroli, tzn. mają silniejsze przekonanie o własnym wpływie na życiowe powodzenie lub niepowodzenie. Wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli jest związane z silniejszym poczuciem brania odpowiedzialności za podejmowane decyzje i za jakość realizowanych zadań.

Optymistycznym wydaje się fakt, że nie występują różnice między uczniami szkół artystycznych w zależności od poziomu deklarowanej trudności związanej z realizacją wymagań szkolnych. Otrzymany wynik pozwala na postawienie tezy, iż uczniowie są gotowi sprostać wszystkim wymogom szkolnictwa artystycznego i nie determinuje to w sposób istotny stylów ich funkcjonowania psychospołecznego.

Należy jednak podkreślić, że wyniki niniejszych badań są prezentacją wybranego elementu z szeroko zakrojonego projektu badań realizowanych wśród uczniów szkół artystycznych.

## Bibliografia

- Chruszczewski M. (2004), *Profil psychologiczne uczniów średnich szkół muzycznych i plastycznych mających osiągnięcia artystyczne oraz ponadprzeciętnie inteligentnych uczniów szkół średnich*; w: S. Poppek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kobasa S.C.O. (1990), *Stress-Resistant Personality*; w: R.E. Ornstein, C. Swencionis (red.), *The Healing-brain*. New York: The Guilford Press.
- Kotarska H. (1990), *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*; w: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: WSiP.
- Krasowicz G., Kurzyp-Wojnarska A. (1990), *Kwestionariusz do badania poczucia kontroli*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Lewandowska A. (2010), *Przyczyny trudności i niepowodzeń w nauce muzyki w szkołach I stopnia*; w: M. Manturzevska, B. Kamińska, A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*. Warszawa–Bydgoszcz: Centrum Edukacji Artystycznej i Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina.
- North A., Hargreaves D. (2008), *The Social and Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Oleś P., Drat-Ruszczak K. (2008), *Osobowość*; w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rathus S.A. (2004), *Psychologia współczesna. Lepiej – więcej – przystępniej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



Magdalena Ciołek-Żebrowska  
Agnieszka Machnowska

ZPP CEA 3/2015

## Przeciwdziałanie przemocy i nadużyciom w romantycznych związkach nastolatków kształconych w środowisku artystycznym

Bliskie związki i intymne relacje w okresie dojrzewania i wczesnej dorosłości to ważny i wyjątkowo wrażliwy obszar w rozwoju człowieka. Doświadczenia z pierwszych bliskich relacji mogą ukształtować postawy młodego człowieka na wiele lat. Nieoceniony jest ich potencjał rozwojowy, ale mogą też nieść ze sobą ryzyko nadużyć – zwłaszcza jeśli wiążą się z doświadczaniem przemocy ze strony osoby, w której młody człowiek lokuje swoje uczucia. Charakteryzująca młodych artystów – zdolnych, ambitnych ludzi – ponadprzeciętna wrażliwość, w połączeniu z wyzwaniem życia w trudnym, bardzo wymagającym świecie, może ich wystawiać na liczne próby.

Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się specyficznym trudnościom i zagrożeniom, jakie mogą wiązać się z pierwszymi romantycznymi relacjami rówieśniczymi, z uwzględnieniem specyfiki środowiska artystycznego oraz szczególnych cech młodych artystów.

Na zakończenie artykułu wskazuje na możliwe działania profilaktyczne, wspierające młodzież, mające na celu przeciwdziałanie nadużyciom i negatywnym doświadczeniom osobistym w obszarze bliskich relacji.

### Cechy środowiska artystycznego

Starając się chronić młodzież szkół artystycznych przed doświadczaniem przemocy w bliskich związkach, warto zwrócić uwagę na to, jakie specyficzne doświadczenia niesie ze sobą kształcenie w szkole artystycznej i życie w środowisku artystycznym.

Znaczący dla rozwoju osobowości uczniów jest fakt, że nauka i praca z uczniem w szkolnictwie artystycznym w porównaniu ze szkołami ogólnokształcącymi zdecydowanie bardziej zachęcają do koncentracji na własnych celach. W placówkach tego typu szczególnie zwraca się uwagę na indywidualny rozwój ucznia, natomiast



stosunkowo mało tworzonych jest okazji do rozwijania umiejętności współpracy w grupie czy okoliczności uczenia się rezygnacji ze swoich potrzeb na rzecz budowania dobra wspólnego, czy też sprawdzania się w różnych rolach grupowych.

Rozwijanie talentu artystycznego w systemie szkolnym polega na rozwijaniu dążenia do perfekcjonizmu. W czasie nauki nadal najważniejsze jest unikanie błędów. Uczeń przyciąga uwagę nauczyciela wtedy, kiedy popełni błąd. Wychowankowie rzadziej spotykają się ze słowami uznania z powodu dobrego wykonania całości utworu czy projektu niż z krytyką z powodu jednego, konkretnego błędu.

W efekcie młodym ludziom często trudno jest odnaleźć się w bliskich przyjaźniach, a relacje w klasie czy zespole stale naznaczone są rywalizacją, porównywaniem się z rówieśnikami i krytyką, zarówno doznawaną od innych, jak i kierowaną wobec samego siebie. Wydaje się, że ta prawidłowość dotyczy szczególnie uczniów szkół muzycznych i baletowych, a w mniejszym stopniu uczniów szkół plastycznych.

Dla młodych artystów budowanie relacji z kolegami i koleżankami częstokroć może być trudniejsze niż w innym, mniej hermetycznym środowisku. Do powyższych uwag trzeba bowiem dodać, że krąg społeczny dzieci kształcących się w szkołach artystycznych jest zwykle dużo mniej liczny niż u dzieci uczęszczających do „zwykłych” szkół ogólnokształcących. Ich świat w dużej mierze koncentruje się wokół sztuki i ludzi ją tworzących. Fakt, że są to zazwyczaj zamknięte, niewielkie środowiska, w których wszyscy się znają, powoduje, że uczeń jest pod nieustanną obserwacją, a jego czyny stale podlegają ocenie otoczenia – i od najmłodszych lat jest tego doskonale świadom.

Chęć bycia znaczącą częścią danego środowiska artystycznego jest tak angażująca, że mało pozostaje czasu na poznanie i sprawdzanie siebie w innych kręgach społecznych oraz na rozwijanie innych zainteresowań. A rezygnacja z udzielania się w swojej społeczności byłaby przecież w pewnym sensie przekreśleniem znacznej części życia.

Dodatkowo w okresie dojrzewania nasza samoocena jest wyjątkowo wrażliwa, a nasze doświadczanie – przejawione. Duża wrażliwość emocjonalna, choć z jednej strony pomaga w budowaniu wrażliwości artystycznej, z drugiej zwielaokrotnie przeżywane stresy i problemy, nie pozwalając nabrać wobec nich dystansu.

Zatem nasilony stres, częste poddawanie się publicznej krytyce, duża konkurencja i presja na podążanie ścieżką artystyczną – to ekstremalne wyzwania dla młodego człowieka o dużej wrażliwości.

## Cechy osobowości uczniów szkół artystycznych

Należy także zwrócić uwagę na osobowościowe uwarunkowania młodych artystów. Badania Marii Manturzewskiej (1974) wykazały, że uczniowie szkół muzycznych:

- mają wyższy poziom lęku niż uczniowie szkół ogólnokształcących (Manturzevska, 1974; Sękowski, 1989; Kemp, 1996);
- cechują się silnymi wahaniami samooceny – co oznacza, że łatwo mogą wpadać w skrajne nastroje;
- wykazują niższy poziom dojrzałości emocjonalno-społecznej;
- częściej doświadczają stanów napięcia i niepokoju;



- są bardziej zorientowani na realizowanie własnych celów – a więc mają większe trudności, gdy muszą współpracować z innymi;
- wykazują wyższy poziom introwersji (Manturzevska, 1974; Kemp, 1996).

Badacze zgodnie uznają, że uczniowie szkół muzycznych mają także wyższy poziom zdolności ogólnych (Manturzevska, 1974; Sękowski, 1989).

Młodzi artyści są więc zdolni, inteligentni, ale jednocześnie wrażliwi, często introwertyczni. Introwersja pomaga muzykom skupiać się na doskonaleniu swoich umiejętności artystycznych, ale może utrudniać budowanie relacji społecznych. Przez koncentrowanie się na własnym rozwoju artystycznym mają mniej czasu na rozwój emocjonalno-społeczny, w którym pomaga ich rówieśnikom wspólne spędzanie czasu, zabawa, współpraca. Młodzi artyści, skupieni na realizacji celów związanych z rozwojem artystycznym, mają mniej czasu i możliwości inwestowania w rozwój społeczny i budowanie więzi niż ich rówieśnicy.

Brak akceptacji dla własnych błędów czy niedoskonałości, nadzwyczaj krytyczny stosunek do samego siebie, przy braku rozwiniętych umiejętności budowania relacji – powodują, że uczniowie szkół artystycznych mogą ponadprzeciętnie łatwo przyjmować krytykę czy groźbę odrzucenia ze strony osób, które są dla nich ważne. To stwarza pole do nadużyć emocjonalnych, których ofiarami padać mogą młodzi artyści. Profilaktyce takich problemów poświęcona jest zasadnicza część niniejszego artykułu.

## Związki i okres dojrzewania

Adolescencja obejmuje okres pomiędzy dzieciństwem a wiekiem dojrzałym. Słowo „adolescencja” pochodzi z języka łacińskiego (*adolescere*) i oznacza: wzrastanie, zmierzanie ku dorosłości, osiągnięcie dojrzałości, i w takim znaczeniu jest dzisiaj używane – określa okres obejmujący drugą dekadę życia ludzkiego. Jest to czas intensywnych i radykalnych przemian jednostki w rozwoju fizycznym, intelektualnym i społecznym.

Spośród wszystkich faz rozwojowych okres dojrzewania stanowi szczególnie ważną fazę w życiu człowieka. Niesie ona ze sobą niespotykane wcześniej możliwości, ale również konflikty i zagrożenia. Właśnie w tym okresie dokonuje się wiele znaczących zmian, m.in. następują przeobrażenia w zakresie obrazu siebie, kształtuje się poczucie tożsamości osobistej i społecznej, formowane są nowe wzorce relacji interpersonalnych. To czas przygotowania do odpowiedzialnego wejścia w życie społeczne i efektywnego pełnienia ról społecznych. W tym okresie wzrasta liczba i jakość nowych doświadczeń osobistych i społecznych: zawiązują się pierwsze ważne przyjaźnie, tworzą pierwsze związki intymne i pojawiają się związane z nimi pierwsze doświadczenia seksualne. Nastolatek osiąga w tym okresie nowy status społeczny, a tym samym zwiększają się jego możliwości osiągania celów, kształtowania nowych zachowań. Rozwijane są umiejętności pozwalające na tworzenie się poczucia własnej kompetencji. Poszerzają się pola działalności: nastolatek wchodzi w nowe sytuacje i nowe środowiska społeczne (np. pozaszkolne), zwiększa się także zakres jego wiedzy o świecie, która motywuje go do podejmowania nowych działań, eksperymentowania, co wiąże się również ze zmianą zainteresowań. Adolescencja jest





okresem romantyzmu. Dla młodego człowieka naturalne staje się skierowanie uwagi na swoje przeżycia wewnętrzne. To, co już samo z siebie jest związane z osobowością i doświadczaniem świata przez artystów, jest dodatkowo potęgowane w okresie dojrzewania: adolescent odczuwa dużą potrzebę nowości, stymulacji, jest bardzo wrażliwy na piękno – dąży zatem do osiągnięcia przeżyć wzruszających i pięknych, tajemniczych i zarazem ryzykownych. Jego działania i przeżycia im towarzyszące są bardzo intensywne, co oznacza, że jeśli coś go zainteresuje, to oddaje się temu całkowicie, nie patrząc na przeszkody i zmęczenie. Ważna staje się dla niego potrzeba wzbudzania podziwu innych.

Robert Havighurst (za: Strelau, Doliński, 2008) opracował zadania rozwojowe tego okresu, które stanowią podstawę dla podjęcia różnych form działalności w okresie dorosłości. Zadania te można ująć w cztery grupy:

- zadania związane z odkryciem oraz akceptacją własnej płci i atrybutów z nią związanych (które określa sama, ale też społeczne wymagania i oczekiwania, różnicujące kobiety i mężczyzn);
- zadania związane z funkcjonowaniem społecznym – zdobywanie niezależności emocjonalnej od rodziców, wchodzenie w związki partnerskie przygotowujące do założenia rodziny i tworzenie związków przyjacielskich;
- zadania związane z przygotowaniem się do kariery zawodowej (wybór zawodu, podjęcie pracy, osiągnięcie niezależności ekonomicznej);
- zadania związane z przygotowaniem się do życia społecznego, publicznego, co wiąże się z przyjęciem określonych norm etycznych i kształtowaniem się systemu wartości; dążenie i rozwijanie postępowania odpowiedzialnego i społecznie akceptowanego.

Adolescencja to okres w życiu człowieka, w którym staje się sobą, indywidualną jednostką, kimś niepowtarzalnym – dokonuje świadomego wyboru: kim i jaki chce być. Zmaga się więc z poszukiwaniem odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) **Kim jest człowiek?** – cel: zdobycie wiedzy i świadomości dotyczącej natury człowieka (świadomość potrzeb, ograniczeń i zasobów rozwojowych człowieka);
- 2) **Kim i jaki jestem ja?** – cel: zdobycie wiedzy o samym sobie (samoświadomość w zakresie własnych potrzeb, uznawanych wartości, własnych potencjałów i ograniczeń);
- 3) **Jaki jest świat i czego ode mnie oczekuje?** – cel: zdobycie wiedzy o naturze świata i zjawisk w nim zachodzących (jaki jest świat, jego zasoby, wymagania i oczekiwania stawiane człowiekowi);
- 4) **Jak działam i co z tego wynika?** – cel: doświadczanie siebie w świecie poprzez działanie (wykorzystywanie posiadanej wiedzy we własnych działaniach);
- 5) **Czy jestem jednostką autonomiczną?** – cel: kreowanie kształtu własnego życia.

W tym czasie w psychice młodego człowieka zachodzą istotne zmiany, które ujawniają się w sferze poznawczej, czyli w sposobie myślenia, i w sferze afektywnej, czyli w sposobie przeżywania. Nastolatek zaczyna inaczej niż dotychczas interpretować ludzi i świat; analizując, staje się bardziej krytyczny w ocenach.



Wiek dorastania to okres wzmożonej emocjonalności, niezwykle różnorodności i intensywności przeżyć uczuciowych. Cechuje je wysokie napięcie – przeżywana radość jest niezwykle silna, doznawany smutek bardzo głęboki. Stany uczuciowe nastolatków są niestałe, chwiejne – raz są załamani, kompletnie nie wierzą w swoje możliwości i powodzenie w jakiegokolwiek dziedzinie, czemu towarzyszy smutek, przygnębienie i zniechęcenie, a innym razem przeżywają poczucie własnej mocy, radość, entuzjizm, zachwyty. Stany uczuciowe negatywne łatwo przechodzą w stany zdecydowanie pozytywne – smutek w radość, przygnębienie w entuzjizm i odwrotnie. Przypomnijmy tu ponownie badania Manturzewskiej (1974), które wykazały, że chwiejność samooceny i intensywność przeżywania (przynajmniej niektórych) uczuć, jest silniejsza u uczniów szkół muzycznych w porównaniu z ich rówieśnikami ze szkół ogólnokształcących.

Jednak etap dojrzewania – trud autokreacji, poszukiwania osobistej i społecznej autonomii, budowania filozofii własnego życia – czasami może przekraczać możliwości młodego człowieka, pozbawionego jednoznacznych drogowskazów. Zwrócić na to uwagę Antoni Kępiński: *Okres młodzieńczy jest szczególnie trudnym okresem życia. Trzeba nieraz dużego wysiłku woli, aby przejść zwycięsko przez wszystkie kłębki i zawody młodości. Nierzadko więc zdarza się, że tendencje dezintegracyjne biorą górę. Młody człowiek ulega wewnętrznemu rozprężeniu. Nie ma siły zmobilizować się do wysiłku, do pracy, nawet do zabawy* (1985, s. 28).

Niejednokrotnie procesowi dojrzewania towarzyszy bunt dorastania, przejawiający się w negacji, oporze, czyli w różnych formach przeciwstawiania się, kwestionowania tego, co adolescent dostrzega w świecie. Bunt ten jest niezwykle ważny dla zaznaczenia własnej odrębności, wyjątkowości i indywidualności. Czasami jednak może przybrać formę zachowań ryzykownych czy nieakceptowanych społecznie.

Romantyczne związki są dla nastolatka nowym, niezwykle ważnym i bardzo ekscytującym przeżyciem. Jednocześnie jest to czas, któremu towarzyszą zmiany biologiczne zachodzące w okresie dojrzewania. Nowym uczuciem w tej fazie rozwoju jest pożądanie, odczuwane jako silne pragnienie posiadania czegoś, fizyczny pociąg w stosunku do kogoś. Młodzi ludzie stykają się z nieznanymi im dotąd zachowaniami płci przeciwnej, a wchodząc w interakcje, nabywają nowych doświadczeń, eksperymentują, ceniąc niekonwencjonalność. Romantyczne emocje są niezwykle intensywne i różnorodne, mogą zawładnąć życiem nastolatka. W krótkim okresie może on odczuwać zadowolenie, stwierdzać, że czuje się świetnie, by za chwilę czuć rozczarowanie, rozpacz i udrękę. W okresie dojrzewania młodzież zakochuje się częściej, co się wiąże z doznawaniem pozytywnych emocji, ale równie często doświadcza emocji negatywnych. Adolescenci wiele czasu spędzają na myśleniu o swoim obiekcie adoracji, o swoim związku. Myślom takim zazwyczaj towarzyszą negatywne uczucia, takie jak niepokój, niepewność, smutek, rozczarowanie.

Osoby, które są szczęśliwie zakochane, bywają bardziej wspaniałomyślne, szybciej podejmują decyzje, są efektywniejsze w działaniu. Dobry nastrój wzmacnia pewność siebie. U młodych ludzi ekscytacja związana z romansem wpływa na ich motywację. Mówią, że dzięki niej często czują, że żyją, i w tym upatrują sensu życia. Jednak badacze zwracają uwagę, że pozytywny nastrój zmniejsza umiejętność oszacowania ryzykownych zachowań, w tym zachowań seksualnych, które mogą na przy-



kład prowadzić do niechcianej ciąży. Ponadto brak doświadczenia życiowego i niewielka umiejętność panowania nad swoimi emocjami powodują, że młodzi dorośli są łatwym celem do manipulacji (Pawłowska, 2006).

Młode osoby, budujące relacje intymne, pragną czuć się kochane, spełnione, potrzebne drugiej osobie; chcą móc liczyć na nią w trudnych chwilach. Są więc niezwykle wrażliwe na odrzucenie, na poczucie bycia nieważnym dla drugiej osoby, którą obdarzają uczuciem i zaufaniem. Negatywne emocje, które towarzyszą młodym w trakcie trwania związku, takie jak: zazdrość, złość, przygnębienie – szczególnie w przypadku krótkotrwałych związków – są prawdopodobnie nie do uniknięcia. Z badań wynika, że osoby nieszczęśliwe wykazują jednotorowość w myśleniu, są skupione na detalach, popadają w stany depresyjne, którym towarzyszy intensywne skupienie się na sobie. Charakteryzują się brakiem przejawiania inicjatywy, gorszym przyswajaniem informacji z zewnątrz, ponieważ ich myśli krążą wokół nieszczęścia, które je spotkało. Uczniowie opuszczają się w nauce, zaniedbują nawet te dotychczas dobrze wypełniane obowiązki (Pawłowska, 2006).

Miłość młodzieńcza jest doświadczeniem, dzięki któremu młodzi uczą się budowania więzi z drugą osobą, dążą do bycia razem, tworzenia związku i poszukiwania bliskości. Badania przeprowadzone przez Zbigniewa Izdebskiego i Krzysztofa Wąży (Izdebski, Niemiec, Wąży, 2011) pokazują, iż 61,3% osiemnastolatków pozostaje lub było już w stałym związku.

Jednak romantyczne uczucia i związki seksualne mogą też mieć swoje ciemne strony. Młodzi ludzie często utożsamiają bliskość ze współżyciem seksualnym, które – szczególnie dla chłopców – staje się nieodzownym elementem związku. Romantyczna więź zazwyczaj bywa obustronna i zgodna, ale związek oparty na seksie nie zawsze musi taki być. Wiele nastolatków doświadcza presji seksualnej ze strony partnerów, z którymi się spotykają. Formy wymuszeń mogą przyjmować różne oblicza; mogą objawiać się przez delikatne, werbalne lub niewerbalne przekazy, ale też przez przemoc fizyczną i gwałty na randkach. Zdarzają się przypadki, że nastolatka – często wbrew sobie – daje partnerowi tak zwany dowód miłości, mając nadzieję, że to scali ich związek i wzmocni panujące między nimi uczucie.

## Przemoc w bliskich związkach

Przemoc w związkach jest zamierzonym działaniem, mającym na celu znieważenie drugiej osoby. Nikt nie zmusza nastoletniego sprawcy przemocy, by zachowywał się w sposób, dzięki któremu zdobywa władzę i utrzymuje kontrolę nad partnerem. Wszelkie odmiany zachowania osoby stosującej przemoc są wyuczone, a więc całkowicie w jej mocy leży zaprzestanie takiego zachowania. Podobnie jak dorośli sprawcy, nastolatki używają strategii kontroli i przymusu, aby przywiązać swoją ofiarę do siebie.

Zdecydowanie częściej ofiarami przemocy – także przemocy na randce – stają się dziewczęta. Stąd też wiele przykładów w tym tekście obrazuje przemoc chłopców wobec dziewcząt. Badania wskazują jednak, że od początku lat dziewięćdziesiątych zmniejsza się przewaga agresywności chłopców nad agresywnością dziewcząt (Toeplitz-Winiewska, Winiewski, 2012). Również do gabinetów psychoterapeutycznych coraz więcej zgłasza się kobiet, które mówią o swoich agresywnych zachowaniach względem bliskich im osób.



Dlaczego przemoc w relacjach młodych ludzi jest tak powszechna? Istnieje kilka czynników, które przyczyniają się do wystąpienia przemocy w związkach nastolatków (Murray, 2002):

- **aprobata rówieśników** – dorastająca młodzież przywiązuje dużą wagę do akceptacji ze strony rówieśników; jeśli koleżanki dziewczyny uważają jej związek za „normalny”, to często nie jest ona w stanie ocenić, czy jej chłopak ją wykorzystuje;
- **oczekiwania zgodne z rolą przypisaną danej płci** – pomimo wielu zmian społeczno-kulturowych, które zaszły w ciągu ostatnich lat, męska dominacja i kobieca bierność, uległość nadal są powszechnie funkcjonującymi wzorcami; w okresie adolescencji pozycję dziewczyny wśród koleżanek wyznacza m.in. to, czy ma chłopaka; czasami więc godzi się na niezbyt przyjemne zachowania ze strony partnera, aby podtrzymać swoją pozycję w grupie rówieśniczej; istotną kwestią są oczekiwania względem dziewcząt, że to one wezmą na siebie odpowiedzialność za rozwiązywanie problemów w związkach, a to niejednokrotnie wiąże się z przypisywaniem sobie winy za nieumiejętność wpłynięcia na swojego chłopaka; z kolei młodzi mężczyźni są uczeni (m.in. poprzez wzorce wyniesione z domu i kreowane przez media), że męskość oznacza siłę, dominację i sprawowanie kontroli – panują w związku, podporządkowując sobie dziewczynę, zmuszając ją do uległości;
- **brak doświadczenia** – krótki staż tworzenia bliskich, intymnych relacji i trwania w nich powoduje, że nastolatki nie potrafią spojrzeć obiektywnie na swój miłosny związek; mogą nie rozróżniać prawidłowych zachowań od tych, które prawidłowe nie są; często zazdrość i zaborczość ze strony dręczyciela są uznawane przez młode osoby za oznaki miłości; sporą rolę odgrywa tu również przyzwolenie społeczne na tego typu zachowania;
- **słaby kontakt z dorosłymi** – młode ofiary często zatrzymują wiedzę na temat tego, co niedobrego dzieje się w ich związku, ponieważ mają przypuszczenia, że dorośli nie potraktują ich problemu poważnie, zbagatelizują sprawę; obawiają się również, że na skutek interwencji dorosłych mogą utracić swoją niezależność; dlatego nie chcą wtajemniczać w swoje problemy najbliższych dorosłych;
- **nadużywanie substancji odurzających** – nie jest bezpośrednią przyczyną przemocy występującej w związkach, jednak może zwiększać ryzyko jej wystąpienia, powodować większą brutalność; alkohol i narkotyki zmniejszają zdolność do samokontroli; stanowią również pewną pułapkę związaną z usprawiedliwianiem czynów osoby znęcającej się – pojawiają się komunikaty „wyjaśniające” dane zachowanie – „był pijany, więc nie wiedział, co robi”, „nie była wtedy sobą” itp.;
- **ograniczony dostęp do źródeł pomocy** – dzieci poniżej osiemnastego roku życia mają dość ograniczony dostęp do pomocy psychologicznej (poza pomocą dostępną w ramach szkoły) i prawnej – mogą potrzebować zgody rodziców, a obawiają się o nią prosić.

Przemoc w związkach nastolatków przybiera podobne formy, co w związkach osób dorosłych. Zazwyczaj jako pierwsza ujawnia się przemoc psychiczna, która może stać się początkiem postępującej destrukcji. Dane statystyczne pokazują, że zanim dojdzie do jakiegokolwiek nadużycia fizycznego w związku, prawie zawsze



ma miejsce długotrwała słowna i emocjonalna przemoc. Jest ona szczególnie niebezpieczna, ponieważ nie pozostawia żadnych widocznych śladów (jak np. obrażenia ciała), które mogłyby zaniepokoić rodziców czy nauczycieli i uruchomić ich działania interwencyjne. Jednak jest ona bardzo dotkliwa i niszcząca poczucie własnej wartości ofiary. Jest to bardzo przebiegłe działanie, bo zachowania, które początkowo mogą wydawać się urocze czy romantyczne, stają się z czasem instrumentem kontroli. Wszystkie obracają się wokół zazdrości, zaborczości i kontrolowania.

Najczęściej spotykane zachowania osób stosujących przemoc:

- **obrzucanie wyzwiskami i używanie wyzwisk jako „czułych słów”** – „Jesteś gruba, głupia, leniwa, nikt inny niż ja nie będzie cię chciał”; ofiary z czasem przestają reagować na obelgi, bo uważają, że to prawda; akceptują taki sposób traktowania ze strony chłopaka, ponieważ potwierdza on ich negatywną opinię na swój temat; określenia typu „suczka” czy „dziwka” bywają dla młodzieży, szczególnie dla dziewcząt, zwrotami „pieszczotliwymi”; dziewczęta uczą się reagować na te określenia w pozytywny sposób, traktując je jako wyraz twardego, męskiego przywiązania do nich;
- **kontrolowanie przez użycie nowych technologii** – telefon komórkowy, portale społecznościowe typu Facebook stają się dla prześladowcy świetną formą sprawowania kontroli; to, co dla przeciętnego człowieka jest dogodną formą komunikacji, dla sprawcy przemocy jest narzędziem do stałego sprawdzania swojej ofiary: co robi, gdzie jest i z kim; wykorzystując zaufanie ofiary, wydobywa od niej hasła do Facebooka czy poczty mailowej, zyskując tym samym stały dostęp do treści korespondencji; ofierze nie wolno rozstawać się z telefonem, ponieważ partner w każdej chwili może zadzwonić i będzie bardzo zły, jeśli ona nie odbierze; czasami dzwoni w ciągu nocy czy w trakcie zajęć dziewczyny, zmuszając ją do ciągłej koncentracji na relacji i utrzymując w stałym napięciu i gotowości;
- **wymuszanie stałej gotowości do kontaktu** – często wiąże się z przetrzymywaniem przy telefonie; Agnieszka Czapczyńska (2009) proponuje wyobrazić sobie sytuację, gdy chłopak umawia się z dziewczyną, że zadzwoni o godzinie 20:00; jest dla niej bardzo ważną osobą, więc już od 19:45 dziewczyna będzie czujnie krążyła wokół telefonu, pilnowała, żeby nikt inny nie blokował połączenia, lub będzie chodziła ze słuchawką przy sobie; telefon nie dzwoni w wyznaczonym czasie, w ciągu następnej godziny nadal milczy; myśli dziewczyny są coraz bardziej skoncentrowane na wyobrażaniu sobie najgorszych scenariuszy, uwaga krąży wokół sprawcy w tak intensywny sposób, że niemożliwa jest nauka czy odpoczynek; jeśli taka sytuacja dzieje się jednorazowo, można ją zrozumieć, bo przytrafia się każdemu, jeśli to stała praktyka – stanowi formę przemocy;
- **monopolizowanie uwagi oraz izolowanie od rodziny i przyjaciół** – wiąże się z zawłaszczaniem czasu dziewczyny, gdyż chłopak chce z nią spędzać każdą wolną chwilę; początkowo może to wydawać się bardzo romantyczne, jednak szybko przybiera niebezpieczną formę – to on zaczyna decydować z kim, kiedy i ile czasu może ona rozmawiać, na kogo może patrzeć itp.; autonomiczne zachowania ofiary karze wybuchami niekontrolowanej złości, odrzuceniem, przemocą fizyczną; w rezultacie ofiara powoli wycofuje się ze swoich relacji rówieśniczych i zaczyna



spędzać czas tylko ze sprawcą; zwykle w tego rodzaju związku dziewczynie nie wolno jest wychodzić z przyjaciółmi bez jego zgody lub obecności, chłopakowi wolno wszystko; efekt końcowy jest taki, że jedyną naprawdę bliską osobą dla ofiary staje się jej partner, a to utrudnia wyjście z krzywdzącego związku;

- **sprawianie, by osoba czuła się niepewnie** – polega na stosowaniu ciągłej zakamuflowanej krytyki w różnych sytuacjach; wystarczy szepnąć do ucha podczas spotkania towarzyskiego: „Ale ci się zrobił pryszcz” albo „Masz nieświeży oddech, zrób coś z tym”, żeby ze spontanicznej osoby zrobić skurczoną, spiętą i wstydzającą się siebie istotę; jeśli ona próbuje się bronić przed jego krytycyzmem, on mówi, że to przecież z troski o nią starał się być pomocny;
- **obwinianie** – za wszystkie trudności czy nieporozumienia w związku osoba stosująca przemoc obarcza odpowiedzialnością ofiarę; z perspektywy chłopaka nic nie jest jego przewinieniem; to powoduje, że dziewczynie towarzyszy ciągłe uczucie niepokoju; nigdy nie wie, czy zrobiła coś dobrze, czy źle; często w takich sytuacjach przyjmuje taktykę „starania się”, tak aby następnym razem zadowolić partnera i uniknąć przemocy;
- **wcześnie padające wyznania miłości** – mówienie „kocham cię” na drugiej czy trzeciej randce, kiedy realnie nie ma nawet możliwości dobrze się poznać; takie wyznanie jest niezwykle ważne dla każdej spragnionej ciepła i akceptacji dziewczyny, ale jednocześnie bardzo przywiązujące do osoby, która to wyznanie złożyła; miłość nie jest możliwa w tak krótkim czasie, możliwe jest pożądanie lub fascynacja; szybko padające wielkie wyznania miłości, zapewnienia o potrzebie związku na zawsze, mówienie „Chcę, żebyś była matką moich dzieci” itp., czynią ofiarę całkowicie bezwolną wobec oczekiwań partnera;
- **wymuszanie współczucia wobec siebie** – opowiadanie często nieprawdziwych historii o swoim nieszczęśliwym dzieciństwie, trudnej sytuacji rodzinnej itp. po to, aby wzbudzić wobec siebie współczucie, które często uruchamia w ofierze poczucie misji; dziewczyna wierzy, że jej miłość może stać się lekarstwem; jest to jeden ze sposobów na przywiązanie ofiary do siebie i wymuszanie kontaktów ze sobą poprzez wpędzanie w poczucie winy: „Możesz oczywiście iść na to spotkanie z koleżankami, ale mi będzie naprawdę bardzo źle bez ciebie”; sprawca czasem posuwa się do straszenia samobójstwem; dziewczyna staje się tą jedyną, która może i chce mu pomóc;
- **stosowanie gróźb, zastraszających spojrzeń** – zwykle zaczyna się w miarę delikatnie, od zdań: „Nie myśl nawet o...”, „Jeśli kiedykolwiek zrobisz..., to ja...”; po jakimś czasie wypowiedzi te eskalują do poważnych gróźb przeciwko zdrowiu czy życiu dziewczyny, jej bliskich, przyjaciół, zwierząt itp.; na pewnym etapie osoba stosująca groźby nawet nie musi ich już wypowiadać – ofiara ze spojrzenia sprawcy jest w stanie wyczytać, co grozi jej za to, że nie spełni jego żądań;
- **prowadzenie „przesłuchań”** – szczegółowe wypytywanie z kim i gdzie była, jak długo, ile osób było razem z nią, czy byli wśród nich inni mężczyźni, dlaczego nie odbierała telefonu, co w tym czasie robiła itp.; początkowo może kojarzyć się z namiętną zazdrością, natomiast po pewnym czasie staje się męczące, uciążliwe i ewidentną formą kontroli;



- **publiczne poniżanie** – taktyka polegająca na wprawianiu w zakłopotanie w sytuacjach towarzyskich, upokarzaniu, podważaniu poczucia własnej wartości; partner pyta dziewczynę przy swoich znajomych, uśmiechając się lekko: „Co ci przyszło do głowy, aby założyć taką dopasowaną bluzkę? Myślisz, że jesteś atrakcyjna jak gwiazda filmowa?”, a potem przytula ją i daje całusa; kiedy ona czuje się urażona, mówi jej, że jest przewrażliwiona i że tylko żartował; wszyscy razem śmieją się z tej sytuacji; dziewczyna wraca do domu i płacze do poduszki, bo zupełnie nie rozumie tego, co się stało;
- **niszczenie ulubionych przedmiotów** – ograbianie ofiary z czegoś, co jest dla niej najbardziej cenne; wiąże się z odbieraniem ważnych przedmiotów, pamiątek osobistych po to, aby pokazać swoją dominację: „Mogę wziąć wszystko, co do ciebie należy, i zrobię z tym, co zechcę”; nie obchodzą go uczucia dziewczyny z tym związane; jeśli widzi jej płacz, twierdzi, że jest infantylna, bo przywiązuje się do mało istotnych przedmiotów, mówi: „Czas, abyś dorosła”.

Kolejnymi formami przemocy są: wykorzystywanie seksualne i stosowanie agresji fizycznej. Przemoc seksualna wiąże się zarówno z fizycznym zmuszaniem do niechcianych przez partnerkę form intymności, jak i stosowaniem manipulacyjnych form nacisku, tak aby dziewczyna bała się powiedzieć „nie”.

Jedną z częstych form przemocy seksualnej – chociaż trudno w to uwierzyć – jest gwałt podczas randki. Z badań Susanne Agetorn z Behavior Research Institute (za: Murray, 2002) wynika, że ten typ przemocy stanowi 67% nadużyć seksualnych, do jakich dochodzi wśród nastolatków. Jedna trzecia młodych kobiet w wieku 14–17 lat podaje, że przynajmniej raz w życiu doświadczyła gwałtu na randce. W starszej kategorii wiekowej liczba ofiar rośnie.

Przemoc seksualna przyjmuje też inne postaci. Jedną z nich jest wymuszanie różnych form intymności, np. pocałunków czy nieakceptowanych pieszczot. To również oznaka pokazywania dominacji: „Biorę to, na co mam ochotę, nie licząc się z twoją wolą”. Wśród młodzieży, szczególnie wśród chłopców, mało popularne jest proszenie dziewczyn o zgodę na pocałunek. Wymuszanie polega też na manipulowaniu poczuciem wartości dziewczyny, oskarżaniem jej o bycie nieatrakcyjną partnerką seksualną, np. poprzez zarzucanie jej, że jest zimna, mało kobieca itp., bo odmawia. Sprawcy wmawiają partnerkom, co jest „normalne”, a co nie lub co powinny zrobić dla swojego chłopaka, bo „faceci muszą to mieć, inaczej szukają gdzie indziej”. Dziewczyny opowiadają o zbliżeniach seksualnych ze swoimi partnerami, podczas których czuły tylko ból, o byciu zmuszonymi do współżycia z osobami trzecimi, o tym, że były nakłaniane do przyglądania się seksowi swojego chłopaka z innymi partnerkami, o byciu zmuszonymi do seksu bez środków antykoncepcyjnych, np. bez prezerwatywy, itp.

Obelgi o charakterze seksualnym stanowią kolejny przykład stosowania przemocy, która jest bardzo upokarzająca, dotkliwa i sprawia młodym kobietom wiele cierpienia – „Jesteś gruba, masz mały biust, jesteś niekobieca, nie umiesz się całować” itp. Degradacja werbalna sfery seksualnej dziewczyny jest narzędziem służącym podporządkowaniu ofiary, pokazaniu jej niskiej wartości w tym jakże delikatnym obszarze, po to, by sprawca czuł się całkowitym panem sytuacji.





W związkach, w których pojawia się przemoc fizyczna, prawie zawsze miały miejsce znieważanie słowne i nadużycia emocjonalne. Wydaje się, że jest ona najłatwiejszym rozpoznawalnym sygnałem przemocy, aczkolwiek młode dziewczyny chronią sprawców, ukrywając obrażenia ciała, minimalizując przemoc, tłumacząc zachowanie partnera jego problemami emocjonalnymi itp. Przemoc fizyczna to zazwyczaj bicie, szarpanie, uderzanie, popychanie, pozbawianie swobody poprzez przytrzymywanie, podduszanie itp. Zazwyczaj jest związana bezpośrednio z naruszeniem prawa nietykalności cielesnej. Jednak zdarza się, że osoby stosujące przemoc nie biją samej ofiary, ale w jej obecności uderzają pięścią w ścianę, kopią bądź rzucają przedmiotami, niszczą je itp. Każde z tych zachowań służy wymuszeniu posłuszeństwa i zależności płynącej z lęku przed zachowaniami sprawcy.

## Możliwe kierunki działań w profilaktyce

Z doświadczeń w pracy z dorosłymi kobietami, będącymi ofiarami przemocy w rodzinie, wynika, że niejednokrotnie po raz pierwszy doświadczyły one przemocy już w okresie nastoletnim i wczesnej dorosłości. Miało to więc miejsce już w czasie tworzenia pierwszych bliskich związków, a pierwsze symptomy przemocy w małżeństwie zaczynały się na etapie „chodzenia ze sobą” czy narzeczeństwa. Dlatego ważne i uzasadnione wydaje się tworzenie programów profilaktycznych dla młodych dorosłych, mających na celu zapobieganie przemocy w bliskich związkach, aby nie dopuszczać do sytuacji, w której ktoś staje się ofiarą.

Jakie kwestie warto poruszać podczas zajęć profilaktycznych? Ważnym aspektem jest mikroedukacja dotycząca zjawiska przemocy: czym jest, jakie są formy i mechanizmy przemocy, jaka jest charakterystyka osoby stosującej przemoc. Istotna jest oczywiście również nauka asertywności, jednak sama asertywność nie wystarcza. Aby móc zachować się asertywnie, człowiek musi jeszcze wiedzieć, że do takiej postawy ma prawo, czyli musi znać swoje prawa osobiste – wiedzieć, czym one są i jak o nie dbać. Dlatego profilaktyka powinna skupiać się także na znajomości praw osobistych i zasadach bezpiecznych relacji. Poruszenie w grupie rówieśników tematyki stereotypów dotyczących ról płciowych, zdolności oraz cech przypisywanych tradycyjnie kobietom i mężczyznom pozwala na skonfrontowanie swoich przekonań z przekonaniami innych; jest również zaproszeniem do poszerzenia swojej perspektywy poprzez refleksję nad konkretnymi pytaniami stawianymi przez osobę prowadzącą zajęcia.

Przykładem działań profilaktycznych mogą być warsztaty profilaktyczne „Co jest miłością” opracowane przez psycholożki – Magdalenę Ciołek i Agnieszkę Bałdygę (warsztaty te prezentowane były podczas Ogólnopolskich warsztatów profilaktycznych CEA w Lublinie w 2013 roku). W trakcie warsztatów młodzież:

- dyskutuje na temat mitów i stereotypów dotyczących płci, kobiecości, męskości, ideałów piękna, wpływu przekazów medialnych, presji, rzeczywistości lansowanych ideałów;
- zachęcana jest do dyskusji i wzajemnej wymiany poglądów na temat swoich potrzeb podczas bycia w bliskim związku, zasad funkcjonowania w bliskich relacjach. Przedstawiamy kilka przykładowych pytań skłaniających do wspólnej



dyskusji z uczniami: Jakie są moje oczekiwania wobec mojego chłopaka/dziewczyny? Czy będąc w związku, muszę zgadzać się „na wszystko”? Na co nie muszę lub nie chcę się zgadzać? Czy – jako dowód zaufania w związku – wymiana hasel, np. do Facebooka czy poczty elektronicznej, jest dla mnie w porządku? Czy pokazuję tej osobie wszystkie moje SMS-y/maile i czy tak być powinno? Czym jest zaufanie? Czego ja mogę oczekiwać, a czego ktoś może oczekiwać ode mnie? Po czym poznaję, że ktoś mnie naprawdę kocha? Czy warto, będąc w związku, rezygnować z kontaktów z innymi znajomymi? Gdzie jest granica między miłością a nadmierną kontrolą?;

- poznaje definicję przemocy na randce, nadmiernej kontroli, zaborczości, propozycję definicji dobrego, bezpiecznego związku (związku, w którym są obszary wspólne, jak i zupełnie prywatne – tylko dla samego siebie, zgoda na odmawianie, równość w dostępie do praw oraz wzajemny szacunek).

Dorośli zbyt rzadko rozmawiają z młodymi ludźmi na temat ich potrzeb i doświadczeń w obszarze bliskich związków z rówieśnikami, często nie wiedząc, jak to zrobić. W efekcie młodzież eksperymentuje, poszukuje obserwując innych, czytając wątpliwej wartości czasopisma dla młodzieży czy buszując na forach internetowych. Jednak, jak pokazują np. wyżej opisane warsztaty, dobre rozmowy na temat relacji są możliwe także bez wchodzenia w bardzo intymne doświadczenia nastolatków i bez obaw przed narzucaniem im pewnych światopoglądowych przekazów.

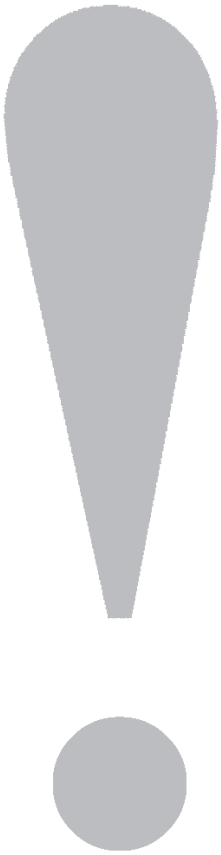
Dla młodego człowieka, szczególnie tego wrażliwego i refleksyjnego (a tacy właśnie są młodzi artyści), niezwykle ważne jest dążenie do dookreślenia siebie, do stworzenia siebie jako osoby wyjątkowej i niepowtarzalnej, do odczuwania swojej osobistej mocy, na bazie której tworzy się poczucie własnej wartości i kompetencji. Źródłem ważnych osobistych doświadczeń stają się także te relacje, które młody człowiek ma ze znaczącymi dorosłymi – nauczycielami i wychowawcami. Oni często stają się jego mistrzami, których stara się naśladować, a ich zdanie o nim i jego umiejętnościach czy cechach osobistych warunkuje tworzenie obrazu samego siebie. Być może na pierwszy rzut oka trudno to dostrzec, jednak profilaktyka przemocy w bliskich związkach nastolatków rozpoczyna się m.in. w relacji mistrz–uczeń. Jeśli nauczyciel traktuje ucznia podmiotowo, zauważa jego indywidualność i wyjątkowość, okazuje akceptację (która nie wyklucza stosowania reprimend i krytycznych uwag), stosuje pochwały i komplementy, zauważa trud autokreacji młodego człowieka, to uczeń wewnętrznie wzrasta. Jak twierdzi Jerzy Mellibruda: *Rozszerzanie świadomości siebie i wzrost akceptacji samego siebie stanowią niezbędne warunki nawiązania autentycznego kontaktu ze sobą i z innymi ludźmi* (2001, s. 23). A to z pewnością minimalizuje ryzyko wchodzenia w krzywdzące związki czy też trwania w nich.

## Bibliografia

- Czapczyńska A. (2009), *Przemoc w związkach nastolatków*, cz. I. „Niebieska Linia”, 5/64/2009.  
Izdebski Z., Niemiec T., Wąż K. (2011), *(Zbyt) młodzi rodzice*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.



- Kemp A.E. (1996), *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Kępiński A. (1985), *Melancholia*. Warszawa: PZWL.
- 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.
- Mellibruda J. (2001), *Poszukiwanie siebie*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Murray J. (2002), *Ale ja go kocham*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Pawłowska K. (2006), *Rozwój romantycznych związków w okresie adolescencji*. „Seksuologia Polska”, tom 4, nr 1.
- Sękowski A. (1989), *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Strelau, J., Doliński, D. (red.) (2008), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Toeplitz-Winiewska M., Winiewski M. (2012), *Czy dziewczęta stają się coraz bardziej agresywne? Próba meta-analizy badań z lat 1997–2011*; w: H.J. Grzegońska-Klarkowska (red.), *Agresja, socjalizacja, edukacja*. Warszawa: Wydawnictwo APS.



Wanda Hawash

## Kształtowanie inteligencji emocjonalnej ucznia warunkiem jego osobowościowego i umysłowego rozwoju

ZPP CEA 3/2015

Na obecnym etapie intensywnych reformatorskich przemian w polskim szkolnictwie artystycznym poświęca się wiele miejsca i uwagi problematyce optymalizacji procesu edukacyjnego, konstruowania nowatorskich programów nauczania i doskonalenia zawodowego nauczycieli pod względem merytorycznym i metodycznym. Nadrzędnym celem jest wszechstronny rozwój potencjału umysłowego, uzdolnień i zainteresowań uczniów poprzez wyposażenie ich w maksymalnym stopniu w wiedzę i umiejętności przedmiotowe.

Tak bardzo liczące się w rankingach szkół wyniki nauczania są odzwierciedleniem sprawnego rozwoju intelektualnego wychowanków, który wciąż jest traktowany jako warunek i gwarancja ich życiowego sukcesu. W tym kontekście bywa często niedoceniany i zaniedbywany inny niezwykle ważny aspekt funkcjonowania młodego człowieka, określany mianem „inteligencji emocjonalnej”, a odnoszący się do mądrego i konstruktywnego radzenia sobie z emocjami (por. Konrad, Hendl, 2000).

Wieloletnia praktyka psychologiczna pozwala autorce na wysnucie wniosku, że wysoki poziom intelektualny nie jest jednoznaczny z dysponowaniem umiejętnościami emocjonalno-społecznymi. Czasem nawet paradoksalnie okazuje się, że im wyższy poziom inteligencji umysłowej, tym niższy poziom inteligencji emocjonalnej. Co więcej, posiadanie bardzo wysokiego IQ nie chroni wielu młodych ludzi przed zaburzeniami, trudnościami życiowymi i nie kompensuje ich emocjonalnych deficytów, takich jak np.:

- nadwrażliwość i mała odporność na stres;
- poczucie przygnębienia, osamotnienia;
- depresyjność;
- dezorganizujący lęk przed potencjalnym niepowodzeniem (pomimo bardzo dobrych wyników w nauce);
- podatność na manipulacje i negatywny wpływ środowiska;

- nieadekwatna samoocena;
- brak właściwej hierarchii wartości i płytki, konsumpcyjny styl życia;
- skłonność do reakcji uległych, biernych lub przeciwnie – agresywnych;
- podejmowanie ryzykownych wyborów i decyzji (poprzez sięganie po środki psychoaktywne, reakcje autodestrukcyjne itp.).

Wyjątkowo wysoki iloraz inteligencji nie zabezpiecza również ucznia przed trudnościami w mobilizowaniu się do nauki, przed syndromem nieadekwatnych osiągnięć i niepowodzeniami szkolnymi. Sukcesy na tej niwie zależą bowiem w dużej mierze od innych czynników, które są składnikami inteligencji emocjonalnej. Wśród nich istotne znaczenie mają m.in.:

- zdolność motywowania się do pracy;
- wytrwałość w dążeniu do celu mimo trudności i chwilowych niepowodzeń;
- umiejętność panowania nad impulsami i odraczania natychmiastowego zaspokojenia pojawiających się potrzeb;
- umiejętność regulowania nastroju i niepoddawania się zmartwieniom, upośledzających zdolność myślenia;
- samoakceptacja i wiara w siebie;
- optymistyczne patrzenie w przyszłość (za: Goleman, 2005).

Twórcy pojęcia „inteligencja emocjonalna” – utożsamiali ją ze zdolnością obserwowania własnych i cudzych uczuć i emocji, rozróżniania ich oraz wykorzystywania uzyskanych informacji w kierowaniu swoim myśleniem i działaniem (por. Mayer, Salovey, 1990). Definicja ta łączy dwa kluczowe aspekty – inteligencję i emocje. Akcentowany jest tutaj fakt, że wiedza emocjonalna i umiejętności regulowania emocji wspomagają dalszy rozwój emocjonalny i intelektualny człowieka (por. Mayer, Salovey, 1990). Autorzy wymieniają cztery podstawowe komponenty inteligencji emocjonalnej:

- 1) zdolność trafnego spostrzegania, oceniania i wyrażania emocji;
- 2) zdolność znajdowania dostępu do uczuć oraz ich wzbudzania, gdy ułatwiają działania poznawcze;
- 3) zdolność rozumienia informacji mającej znaczenie afektywne i praktycznego posługiwania się wiedzą o emocjach;
- 4) zdolność regulowania emocji w celu pobudzania rozwoju emocjonalnego i intelektualnego oraz zapewnienia sobie dobrego samopoczucia (por. Salovey, Bodell, Detweiler, Mayer, 2005).

Autor jednej z najbardziej obecnie znanych koncepcji inteligencji emocjonalnej, David Goleman (1999), definiuje ją jako zdolność rozpoznawania własnych uczuć i uczuć innych osób, motywowania się i kierowania emocjami – zarówno własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi. W tym ujęciu na inteligencję emocjonalną składają się następujące kompetencje:

- samoświadomość (rozpoznawanie i nazywanie własnych emocji, rozumienie ich przyczyn, adekwatna ocena własnych zdolności – poparta wiarą w swoje możliwości);

- samoregulacja (umiejętność radzenia sobie z trudnymi, negatywnymi emocjami oraz wykorzystywania emocji w sytuacjach zadaniowych, do osiągnięcia wytyczonych celów);
- motywacja (podejmowanie inicjatywy, wytrwałość w działaniu, pomimo trudności i niepowodzeń, dążenie do osiągnięć i doskonalenia się);
- empatia (rozumienie uczuć, potrzeb i punktu widzenia innych ludzi, przy poszanowaniu różnic w podejściu do świata);
- umiejętności społeczne (budowanie porozumienia, podtrzymywanie więzi międzyludzkich, dokładne rozpoznawanie sytuacji społecznych, umiejętność łagodzenia konfliktów, współpracy i pracy zespołowej).

Wysoki poziom inteligencji emocjonalnej człowieka – jako wypadkowa harmonijnego współdziałania sfery intelektualnej i emocjonalnej – rzutuje na całość kształtu jego rozwoju osobistego (por. Jasielska, Leopold, 2000). Stanowi potencjał, na bazie którego mogą się wykształcić konkretne umiejętności i sprawności niezbędne do efektywnego funkcjonowania w sytuacjach zadaniowych i interpersonalnych. Dlatego też wysiłki szkoły, jako drugiego po rodzinie środowiska ucznia, powinny uwzględniać w równym stopniu potrzebę rozwijania jego zdolności umysłowych, jak i emocjonalno-społecznych.

Edukację ukierunkowaną na kształtowanie inteligencji emocjonalnej należy rozpatrywać w dwóch kontekstach:

- osobistym – gdyż służy ona lepszemu radzeniu sobie ucznia z samym sobą,
- społecznym – gdyż pokazuje, jak lepiej funkcjonować w kontaktach z innymi.

Podstawowym celem takich działań dydaktycznych jest kształtowanie u uczniów następujących umiejętności:

- samoświadomości (percepcji, rozumienia i wyrażania emocji);
- autorefleksji;
- samokontroli (panowania nad trudnymi emocjami);
- samoregulacji (kierowania emocjami);
- wewnątrzsterowności;
- umiejętności społecznych (takich jak asertywność, empatia, tolerancja, odpowiedzialność za innych, współpraca).

W literaturze przedmiotu autorzy zgodnie podkreślają, że zdobywanie umiejętności emocjonalnych ma fundamentalne znaczenie dla całościowego i harmonijnego rozwoju jednostki. Edukacja odnosząca się do sfery uczuciowej nie tylko stymuluje rozwój osobowości, lecz także jest niezbędnym warunkiem skutecznych oddziaływań dydaktycznych, profilaktycznych, prewencyjnych i terapeutycznych.

Edukacja emocjonalna nabiera dodatkowego znaczenia w szkołach artystycznych. Trafiają tu bowiem uczniowie ze szczególną wrażliwością, pasją, potrzebą ekspresji twórczej i samorealizacji. Starają się sprostać wysokim wymaganiom dydaktycznym w zakresie przedmiotów ogólnokształcących i artystycznych. Jednak praktyka pokazuje, że często nie radzą sobie z przeciążeniem obowiązkami, syndromem zmęczenia, organizacją czasu pracy i wypoczynku. Konfrontują się wciąż z sytuacjami ekspozycji społecznej i oceny poziomu artystycznych dokonań, co bywa przyczyną

przeżywania stresów i frustracji. Symptomy, które można obserwować w ich szkolnym funkcjonowaniu, jak np. paraliżująca trema, spadki motywacji, demobilizujący lęk przed niepowodzeniem, obniżony nastrój, są niejednokrotnie oznaką głębszych deficytów w zakresie kompetencji emocjonalnych.

Systematyczna stymulacja rozwoju tychże kompetencji na przestrzeni całego procesu edukacyjnego w szkole artystycznej chroniłaby uczniów przed wystąpieniem lub pogłębieniem się istniejących zaburzeń emocjonalnych, dawałaby okazję do kształtowania charakteru, utrwalania pozytywnej samooceny i samoakceptacji. Miałaby tym samym pośredni wpływ na wzrost ich wewnętrznej motywacji do nauki i doskonalenia umiejętności warsztatowych – przy zachowaniu ciekawości poznawczej i radości tworzenia.

## Bibliografia

- Goleman D. (2005), *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Jasielska A., Leopold M.A. (2000), *Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?* Forum Oświatowe nr 2.
- Konrad S., Hendl C. (2000), *Inteligencja emocjonalna*. Katowice: Wydawnictwo Videograf II.
- Mayer J.D., Salovey P. (1999), *Czym jest inteligencja emocjonalna?*; w: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Salovey P., Bedell B.T., Detweiler J.B., Mayer J.D. (2005), *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną*; w: M. Lewis, J. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.





Bernadeta Gizińska

ZPP CEA 3/2015

## Dzieci z pokolenia Y w szkole plastycznej z perspektywy pracy pedagoga szkolnego

Rozpoczynając proces reformy programowej szkolnictwa plastycznego, dotyczącej nowych specjalizacji i form kształcenia, zadawałam sobie wiele pytań: *Jakie kierunki kształcenia stworzyć, aby zainteresować młodych ludzi?, Z jakich form zrezygnować i co zaproponować w zamian?, Jakie dziedziny współczesnej sztuki plastycznej są dla młodzieży atrakcyjne?* Uczestnicząc w tych pracach, zadałam sobie bardzo ważne, wręcz kluczowe pytania: *Jaka jest współczesna młodzież, jacy są nasi uczniowie i jacy będą w przyszłości przychodzić do naszych szkół? Jak z nimi pracować, aby nauka przynosiła im satysfakcję, a nam dawała zadowolenie z dobrze wykonanej pracy?*

Zastanawiałam się również nad tym, jak nie dać się zwariować kulturze „instant”; jak odnaleźć się w pędzącym świecie, zachowując w procesie wychowania ponadczasowe wartości i zasady, które chcemy wpoić naszym uczniom.

Współczesna młodzież to generacja Y – pokolenie wyżu demograficznego lat 80. i 90. Nazywana jest również „pokoleciem Milenium” lub „pokoleciem kłapek i iPodów”<sup>1</sup>. Dlaczego kłapek? Ponieważ do pracy w biurze, urzędzie potrafią przyjść w japonkach, bo tak wygodnie i przyjemnie w gorący dzień. Natomiast iPody są symbolem doskonałości i wygody technicznej, a także umiejętności oswojenia wszelkich nowinek technologicznych i aktywnego korzystania z mediów i technologii cyfrowych.

W dniu 27 maja 2013 roku ukazał się w „Newsweeku” artykuł Aleksandry Krzyżaniak-Gumowskiej pt. *Pokolenie kłapki*, poparty badaniami profesora Janusza Czapieńskiego z 2011 roku. Autorka tekstu bardzo syntetycznie scharakteryzowała współczesnych młodych ludzi, bezbłędnie wypunktowała ich wady i zalety oraz opisała styl życia, uznając ich za bardzo pewnych siebie egoistów. Skąd takie wnioski? Pokolenie Y to hedoniści, którzy chcą korzystać z życia, cieszyć się nim, a pracę i obowiązki traktują jako sposób pozyskania środków dla realizacji właśnie tego celu. Są piękni, zadbani, ubrani w markowe lub hipsterskie ciuchy, odżywiają się zdrowo, chodzą do siłowni, przesiadują w modnych kawiarniach i dobrze się bawią. Patrząc

RÓŻNE KONTEKSTY SYTUACJI TRUDNYCH W SZKOŁACH ARTYSTYCZNYCH

<sup>1</sup> Wikipedia: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Generacja\\_Y](https://pl.wikipedia.org/wiki/Generacja_Y) [online] dostęp: kwiecień 2015.



na nich, narzekamy czasem, że leniwi, odrealnieni, zapatrzeni w siebie, ale być może zazdrościmy im tego luzu i dobrego samopoczucia. Trudno przecież ganić człowieka za to, że chce być wesoły, szczęśliwy i zadowolony z siebie. Pokolenie Y to ludzie, którzy nie mają ograniczeń, poprzez Internet kontaktują się z całym światem, ledwo potrafią pisać, a już mają profil na Facebooku i walczą o *fame*. Ich marzenia spełniają się dużo łatwiej niż nasze. Jeśli chcesz być stylistką, zakładasz bloga, fotografujesz siebie lub koleżanki w modnych ciuchach i już. W ten sam sposób możesz zostać dziennikarzem, piosenkarką, aktorką – wrzucasz film na YouTube i gotowe. A ponieważ bardzo szybko uczą się, jak stać się marką, na której można zarobić, zyskują środki na ciuchy, kawiarnię i dobrą zabawę. Tylko czy na pewno jest to spełnienie marzeń, a nie marna ich namiastka, iluzja stworzona w myśl zasady „byle szybko i z sukcesem”? Wielu moich uczniów marzy o szkole filmowej. Robią własne animacje, kręcą krótkie filmy i zaczynają wierzyć w to, że są w tym dobrzy, choć to dopiero początek ich drogi. Cóż zrobić, aby nie zniechęcić, nie zrazić, ale uświadomić, że dużo ciężkiej pracy jeszcze przed nimi? Zachęcić do wolontariatu przy corocznie organizowanym w naszym mieście festiwalu Camerimage. Zetknięcie ze światem filmu, spotkania z operatorami, reżyserami, scenografami oraz codzienna praca przy obsłudze festiwalu działają często jak „zimny prysznic”. Zainspirują albo zniechęcą, ale na pewno uświadomią, że do profesjonalizmu i doskonałości jeszcze bardzo daleko, a ewentualny, niepewny sukces będzie wymagał ciekawej, ale żmudnej i rzetelnej pracy. Sposób działa, niektórzy z powodzeniem podążają tą drogą.

Dlaczego jest to pokolenie egoistów? Myślę, że wynika to głównie z wychowania w rodzinie często rozbitej lub zrekonstruowanej. W sytuacji, gdy matka ma nowego partnera, a ojciec nową partnerkę, dziecko ma nagle dwa razy więcej dziadków i innych krewnych o ogromnych oczekiwaniach wobec niego. Wszystkie te osoby hołubią dziecko, upewniają w tym, że jest jedyne i wyjątkowe. Tak więc mały człowiek staje się sumą pragnień i wyobrażeń całej rodziny. Sądzę, że każdy pedagog niejednokrotnie znalazł się w sytuacji, gdy oczekiwania i wymagania rodziców znacznie przerastały możliwości dziecka, które w ich oczach było doskonałe, a wszelkie problemy wynikały wyłącznie z nieudolności nauczycieli i złej pracy szkoły. Sytuację taką obserwuję bardzo często w pierwszych klasach gimnazjum. Oto w jednej klasie zbiera się trzydzieścioro dzieci, z których prawie każde w szkole podstawowej było najlepsze z plastyki. Uczeń chwalony w szkole i w domu, przekonany o swoim talencie, przyzwyczajony do sukcesu, nagle dostrzega, że jest jednym z wielu takich samych, może nawet lepszych. Dla jednych jest to motywujące, dla drugich staje się to przyczyną frustracji i właśnie ci, często również ich rodzice, zarzucają nauczycielom, że początki nauki w naszej szkole nie są kontynuacją pasma sukcesów. Cóż zrobić w takiej sytuacji? Pokazuję uczniom prace wywieszane na korytarzach szkoły i daję nadzieję, że jak będą systematycznie pracować, to być może znajdzie się tu miejsce na ich własną. Jest to dla uczniów trudne, ale muszą uświadomić sobie, że na prawdziwy sukces trzeba zapracować. Muszą też zrozumieć, że niekoniecznie trzeba być najlepszym, że każdy może być dobry zupełnie w innym obszarze, i muszą poszukać swojej drogi. Proponuję też, by zbierali swoje prace i raz na jakiś czas porównywali je – widząc postęp, motywują się do pracy. Trudniej jest rozmawiać z głodnymi sukcesu dziecka rodzicami. Oczywiście należy chwalić dzieci za to, co



robią dobrze, bo przecież każdy z uczniów ma swoje mocne strony. Trzeba tylko bardzo uważać, żeby nie dać się złapać w pułapkę chwalenia za każdy drobiazg tylko po to, by sprawić im przyjemność, gdyż będą oczekiwali tego zawsze, a nie mamy przecież gwarancji, że postępy dziecka będą kompatybilne z oczekiwaniami rodziców. Zasada złotego środka sprawdza się tu, moim zdaniem, doskonale.

Uczniowie starsi szybko orientują się, że o przynależności do pokolenia decyduje dobre wykształcenie i dostęp do Internetu w myśl zasady „Nie masz profilu na Facebooku – nie istniejesz”. Jednakże aby zyskać to pożądane wykształcenie, należy systematycznie pracować, a nie jest to pokolenie ludzi cierpliwych (*ibidem*). Każdy musi być najlepszy, widoczny, oryginalny – ale jak to osiągnąć w krótkim czasie? Kiedy nasi wychowankowie uczestniczą w przeglądach semestralnych i końcoworocznych, często obserwuję dużą frustrację, nawet złość i płacz, gdy prace nie są oceniane zgodnie z oczekiwaniami ucznia. Widziałam już teczkę spadającą po schodach, z której wysypywały się prace, a za nią biegł szlochający uczeń i usiłował je drzeć. Co zrobić w takiej sytuacji? Zachować spokój i niewiele mówić, bo tak intensywne emocje utrudniają zrozumienie wszelkich argumentów. Podeszłam, pomogłam pobierać i zapakować prace i zaprosiłam do siebie. Potem tylko chusteczka do nosa i posiedzieliśmy sobie w ciszy dłuższą chwilę. Kiedy płacz ustał, powiedziałam, że w tym gniewie na pewno nie usłyszał, co mówił nauczyciel, więc chciałabym, aby jeszcze raz spokojnie porozmawiali. Była to długa, „męska rozmowa”. Chłopak zrozumiał, że nie jest beznadziejny, że robi postępy, choć wolno, a wszystkie krytyczne uwagi i wskazówki były właśnie po to, żeby było lepiej, bo jest w nim duży potencjał. Pomogło, koniec roku i kolejny przegląd zaowocowały dobrą oceną, z której potrafił się cieszyć. W takich sytuacjach często powtarzam ulubione powiedzenie jednej z naszych malarek: „Są takie dni w życiu ptaka, że nie lata”. Uczniowie muszą wiedzieć, że mogą to być też miesiące. Trzeba sobie dać przyzwolenie na chwilę słabości, choćby po to, by zmienić myślenie, odpocząć, nabrać dystansu i nowej perspektywy. Istnieje wówczas szansa, że nie będą szukali ekstremalnych, szkodliwych rozwiązań, bo często na rozładowanie napięcia znajdują sposób najłatwiejszy z możliwych – używają dopalaczy, bo nie lubią czekać. Jest to najciemniejsza strona pokolenia Y – dwukrotnie więcej alkoholików (7,3%) i trzykrotnie więcej narkomanów (3,7%) niż w pokoleniu poprzednim. Częściej też trafiają do psychiatrów z depresją. Tym niemniej czują się szczęśliwi bardziej niż pokolenia starsze, a ponieważ nie są konsumpcyjni, należy sprzedawać im styl życia i poczucie wyjątkowości.

Jak ważne dla rozwoju młodego artysty jest właśnie to poczucie wyjątkowości, rozumiałam, pracując z maturzystą, który miał bardzo przeciętne wyniki w nauce, niekoniecznie zadowolające z przedmiotów artystycznych, a przy tym problemy osobiste, głównie w sferze emocjonalnej. Jak przywrócić komuś takiemu pewność siebie? Jak zmobilizować do pracy na finiszu szkoły? Uczeń, o którym mowa, miał niezwykle bystre i mądre oczy. Chętnie mówił o swojej pasji – był mistrzem deskorolki, marzył o tym, by kiedyś projektować ten sprzęt sportowy. Łatwo było w nim dostrzec wojownika, który chciałby tak tradycyjnie zadbać o dom i swoją kobietę, żyć swoją pasją. Właśnie to mu powiedziałam. I jeszcze to, że jest w tym wyjątkowy, bo coraz trudniej znaleźć w tym pędzącym świecie uosobienie męskości. Zadziałało jak „plaster na ranę”, bo przecież wojownik walczy, nie poddaje się, realizuje plany.



Uczeń zdołał nadrobić zaległości, z powodzeniem zdać maturę i obronić dyplom, którego tematem był kalendarz ze skejtami wykonany niełatwą techniką sitodruku, a kalendarium ozdobiła autorska czcionka. Wystarczyło, by poczuł się wyjątkowy, a jego sukces był w tym roku moją ogromną radością.

Zdaniem Aleksandry Krzyżaniak-Gumowskiej najbardziej charakterystyczne cechy pokolenia Y można zawrzeć w kilku stwierdzeniach:

- aktywnie korzystają z technologii i mediów cyfrowych w każdej dziedzinie życia;
- żyją w „globalnej wiosce”, dzięki dostępowi do Internetu mają znajomych na całym świecie;
- są otwarci, tolerancyjni, bardzo pewni siebie;
- często mieszkają z rodzicami, opóźniają odejście z domu, a powrotu nie uznają za porażkę;
- jakość życia, doświadczenie, zdrowie są dla nich ważniejsze niż posiadanie;
- na najwyższym podium stawiają przyjaciół;
- są dobrze wykształceni i gotowi rozwijać się dalej.

Skoro nakreśliłam już obraz pokolenia naszych uczniów, należy zapewne zadać sobie pytanie: *Jak z nimi postępować?* Sądzę, że najważniejszymi dyrektywami w tej kwestii będą następujące wskazania:

- dawać krótkie komunikaty,
- często nagradzać,
- dawać konkretne zadania, wskazówki, terminy,
- zapewnić swobodę działania,
- nie pozwolić się nudzić,
- odpowiadać szybko na pytania,
- unikać szablonowych rozwiązań,
- nie niszczyć indywidualności (lubią swoją odmienność),
- tworzyć przyjazną atmosferę, przeżywać wspólnie radość z sukcesów twórczych,
- animować działania i przestrzeń,
- obserwować, wspierać, chronić przed uzależnieniami.

Nasi uczniowie to pokolenie wychowane na SMS-ach. Nie lubią długich wywodów, lecz krótkie, precyzyjne wypowiedzi. Dlatego też przygotowując się do każdej ważnej rozmowy, staram się tak ułożyć jej treść, by wszystko, co najważniejsze, zawrzeć w trzech pierwszych zdaniach, a potem próbuję kontynuować rozmowę, jak długo się da, póki rozmówca wykazuje zainteresowanie. Dyskusja tylko wówczas jest udana, gdy opiera się na twardych argumentach i rzetelnej wiedzy – uczniowie natychmiast wyłapią każdy brak kompetencji i nieszczerłość. Ponieważ są niecierpliwi, należy ich często nagradzać, choćby dobrym słowem czy oceną. Czekanie miesiąc lub dwa na pochwałę za wykonaną pracę na pewno ich zniechęci, znudzi i nie będzie motywujące do dalszego działania. Pomimo że ciągle powtarzają nam – dorosłym: „Nie lubię być ograniczany”, lepiej pracują, gdy są dyscyplinowani konkretnym terminem, lubią jasne, sprecyzowane zadania, proszą o wskazówki. Wynika to trochę z lenistwa, trochę z braku samodyscypliny, ale nauczycielowi pozwala z pewnością na rzetelną ocenę pracy. Nuda jest tym, co ich zniechęca, zmniejsza chęć działania i rozmowy, bo uznają to za stratę czasu. Sztampowe, szablonowe lekcje,



warsztaty, zadania nudzą ich – są przecież wyjątkowi i oryginalni – przynajmniej we własnych oczach. Jeżeli nie potrafię zainteresować ich własną wiedzą, pomysłem, oryginalnością proponowanych zajęć, znajdę się na pozycji straconej. Nie będą chcieli współpracować.

To trudne wyzwanie dla każdego pedagoga, bo nie tak prosto uczniów zaskoczyć, zadziwić, a co najważniejsze – zaciekawić. Dlatego właśnie warto czasami przekazać inicjatywę i podążyć za nimi, delikatnie kontrolując treść lub formę przekazu. Wspierać każdą mądrą inicjatywę – choć wymaga to dużego nakładu pracy. W ten sposób uda się stworzyć przyjazną atmosferę, tak bardzo sprzyjającą pracy twórczej. Myślę, że warto postawić się w pozycji animatora działań przestrzennych i pozwolić młodzieży korzystać z niej w tym obszarze w sposób, jaki jest dla niej najlepszy. Najważniejsze, by uczniowie czuli moje wsparcie, chęć niesienia pomocy, nawet w najtrudniejszych sytuacjach, życzliwość i niekłamaną radość z ich sukcesów. Należy znaleźć obszar, w którym spotkamy się, nie rezygnując z preferowanych przez siebie wartości, poglądów i zasad, ale dostosowanych do sposobu percepcji młodych ludzi. Skoro mam do czynienia z „cyfrowymi autochtonami” (Krzyżaniak-Gumowska, 2013), to spróbuję wykorzystać sieć dla swoich potrzeb. Przecież właśnie ze względu na swoje usieciowienie dzieciaki stają się po części partnerami swoich nauczycieli i pedagogów. Jest to sytuacja bez precedensu, wymagająca oprócz rzetelnej diagnozy środowiska, propozycji absolutnie koniecznych zmian zarówno w programach nauczania, jak i programach wychowawczych. Sądzę, że obszar między siecią a szkołą wypełnić należy treścią opartą na tradycji, sprawdzonych praktykach, ponadczasowych ideałach, ale podaną w sposób nowoczesny, atrakcyjny, dostosowany do potrzeb młodych ludzi. Zainspirował mnie do tego myślenia artykuł Piotra Czerskiego (2012) *My, dzieci sieci – manifest*, który ukazał się w „Dzienniku Bałtyckim” w 2012 roku. Został on spisany na podstawie kultowego bloga, na którym młodzi ludzie dzielą się opiniami i poglądami na bardzo różne tematy.

Oto, co młodzież sama o sobie mówi:

- dorastaliśmy z siecią i w sieci;
- nie korzystamy z sieci, a w niej i z nią żyjemy;
- sieć jest dla nas pamięcią zewnętrzną (nie musimy znać się na wszystkim, bo wiemy, gdzie znaleźć ludzi, którzy się na tym znają);
- globalna kultura to podstawowy budulec naszej tożsamości, ważniejszy niż tradycja, narracje historyczne, status społeczny, pochodzenie, język;
- mamy poczucie, że nasze poglądy są lepsze od waszych – oczekujemy poważnego dialogu z rządem;
- nie potrzebujemy pomników, potrzebujemy systemu, który będzie spełniał nasze oczekiwania, będzie transparentny i sprawny w działaniu;
- najważniejszą dla nas wartością jest wolność słowa, dostępu do informacji, kultury;
- tym, czego chcemy, jest po prostu prawdziwa, realna demokracja.

Kiedy analizowałam kolejne zapisy manifestu, to pomimo że „za moich czasów” uczyli pisać na maszynie, uznałam, że w wielu punktach zgadzam się z tymi młodymi ludźmi, co dobrze rokuje naszemu porozumieniu się. Choć nie żyję w sieci, to przecież z niej korzystam, więc istnieje szansa na spotkanie. Nie uważam, by pamięć ze-



wewnętrzna zastąpiła to, co powinnam mieć w głowie, ale zgadzam się z tym, że nie trzeba wkuwać na pamięć danych, które można łatwo znaleźć. Status społeczny, pochodzenie i język faktycznie nie są aż tak istotne, ale nie deprecjonowałabym historii i tradycji – na ten temat możemy podyskutować na argumenty. Zazdroszczę im pewności siebie w stosunku do własnych poglądów i nie wierzę, niestety, w ważny dialog z rządem, choć pewnie powinnam. Też marzy mi się jasny, skuteczny, działający bez zarzutu system. Niekoniecznie stawiałabym pomniki, a o wolność słowa i kultury walczyłam przecież w czasach młodości. Odkryłam nagle, że nie różniły się aż tak bardzo, a nasze marzenia w dużym stopniu są takie same. Przypomniały mi się wówczas słowa Paula Coelho: „Skoro nie można się cofnąć, trzeba znaleźć najlepszy sposób, by pójść naprzód”. Założyłam profil na Facebooku, do czego od dawna namawiali mnie uczniowie, i okazało się, że był to jeden z lepszych pomysłów, albowiem po miesiącu połowę uczniów swojej szkoły miałam „w znajomych”. Portal stał się dla mnie skarbnicą wiedzy o nich, a także naszą wspólną, dobrą zabawą. Wielokrotnie zdarza się też, że uczniowie piszą do mnie o rzeczach bardzo osobistych, które czasem trudno powiedzieć, patrząc w oczy, bo wstyd albo skrupowanie są zbyt silne. Mogą prosić o pomoc czy poradę nawet w godzinach wieczornych i chętnie z tego korzystają. Teraz już wiem, że nie było warto ciągnąć ich na siłę do swojej, trochę przeterminowanej już rzeczywistości, że warto otworzyć się na nowe i pójść do tego świata, do którego zapraszają – póki chcą zapraszać. Najbardziej cieszy mnie jednak, że mogę służyć im wsparciem i pomocą o każdej porze, a problemów i rozterek jest ogrom, wszak pracujemy z młodzieżą wyjątkową – z młodymi artystami.

Jakie są szczególnie aspekty osobowości młodzieży uzdolnionej artystycznie? Problem ten badali szczegółowo Stanisław Radoń i Stanisław Głaz (2006) – naukowcy Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie. Wyniki badań ujawniły w sposób wyraźny, że jest to grupa o specyficznych cechach psychologicznych „z pogranicza geniuszu i patologii”. Młodzież uzdolnioną artystycznie cechuje:

- dobrze rozwinięta zdolność rozumienia innych ludzi;
- dojrzałość wewnętrzna, umiejętność kierowania sobą;
- podwyższony poziom psychotyzmu i neurotyzmu:
  - brak równowagi emocjonalnej,
  - niezależność,
  - przebojowość,
  - wrażliwość, skłonność do wewnętrznych dialogów;
- zawyżony poziom poszukiwania wrażeń w dziedzinie nowości i nadzwyczajności:
  - alkoholizm, narkotyki, hazard;
- podatność na znudzenie;
- silne zapotrzebowanie na intensywne doznania i mocne, nowe wrażenia (intelektualne, zmysłowe);
- wysoki poziom lęku, ukrytego niepokoju;
- podatność na zaburzenia afektywne.

Młodzi ludzie, z którymi pracuję, są to barwne ptaki, ciekawe osobowości, każdy z nich jest inny, oryginalny i inspirujący dla pedagoga. Kocham ich wrażliwość i sub-



telność połączone jak ogień i woda z niezależnością, kontrowersyjnymi pomysłami, wybuchami złości, żalu, radości i euforii. Wspieram – gdy smutek, zniechęcenie, czasem rozpacz i beznadzieja targają ich młodym, nadwrażliwym umysłem. Bywa, że walczą ze mną, buntują się, próbują przekraczać granice i łamać schematy. Innym razem wypłakują swoje smutki i przytulają się jak bezbronni dzieci. Dlatego najważniejsze w pracy pedagoga szkoły artystycznej jest według mnie to, żeby przy nich być, niezależnie od wszystkiego BYĆ, wspierać, starać się zrozumieć i uczyć, jak radzić sobie przede wszystkim z samym sobą, z własnymi emocjami, słabościami i pokusami świata. Nie staram się zmieniać ich na siłę w grzeczne, poukładane dzieci. Wszak artysta to człowiek, dla którego najważniejsze jest *smakowanie rzeczywistości, zmysłowości, intymności, piękna i estetyki* (Radoń, Głaz, 2006). Tylko dzięki odwadze bycia samotnym w swych poszukiwaniach młody człowiek ma szansę stać się odkrywczą rzeczą ukrytych, czyli zostać artystą. Tej odwagi to my powinniśmy go nauczyć, tak widzę rolę pedagoga w pracy z młodzieżą pokolenia Y w szkole artystycznej.

## Bibliografia

Czerski P. (2012), *My, dzieci sieci – manifest*. „Dziennik Bałtycki”, 11–12 lutego 2012.

Krzyżaniak-Gumowska A. (2013), *Pokolenie klapki*. „Newsweek”, nr 22.

Radoń S., Głaz S. (2006), *Przeżycia religijne młodzieży uzdolnionej artystycznie*. Kraków: Wydawnictwo WAM.





# PODSTAWY FORMALNOPRAWNE







Anna Kask

ZPP CEA 3/2015

# Kwalifikacje psychologa i pedagoga szkoły artystycznej w świetle prawa

W świetle przepisów prawa dotyczących szkół artystycznych psycholog szkolny i pedagog szkolny zatrudnieni są na stanowisku nauczyciel-psycholog i nauczyciel-pedagog. W treści *Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 września 2011 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli* (Dz. U. z 2011 r. nr 224, poz. 1345) po raz pierwszy sformułowano wymagania kwalifikacyjne dla psychologów oraz pedagogów szkolnych zatrudnianych w szkołach artystycznych. Dalszym krokiem utwierdzającym obecność tej grupy nauczycieli (specjalistów – psychologów i pedagogów) w środowisku szkół artystycznych było utworzenie Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej, których głównym celem jest sprawowanie profesjonalnej opieki nad szeroko rozumianą społecznością szkolnictwa artystycznego w Polsce. Ich umocowaniem prawnym jest *Zarządzenie nr 3/2015 Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej z dnia 3 czerwca 2015 roku w sprawie utworzenia Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej*.

Kwalifikacje psychologa oraz pedagoga szkolnego w szkołach artystycznych określone są obecnie w treści *Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli* (Dz. U. z 2014 r., poz. 784).

Zgodnie z treścią §13 wymienionego rozporządzenia stanowisko nauczyciela-psychologa w szkołach artystycznych i placówkach kształcenia artystycznego może zajmować osoba, która spełni łącznie dwa warunki, a więc posiadać będzie:

- przygotowanie pedagogiczne (zgodnie z wymaganiami określonymi w wymienionym rozporządzeniu)

oraz

- dyplom ukończenia studiów magisterskich na kierunku psychologia w specjalności odpowiadającej rodzajowi prowadzonych zajęć lub dyplom magistra filozofii



chrześcijańskiej, o którym mowa w art. 63 ust. 1 *Ustawy z dnia 8 czerwca 2001 roku o zawodzie psychologa i samorządzie zawodowym psychologów* (Dz. U. nr 73, poz. 763 z późn. zm.).

W tym miejscu warto się przyjrzeć przedstawionym wyżej zapisom rozporządzenia. Przygotowanie pedagogiczne nie wymaga komentarza, zważywszy na fakt, że psycholog (podobnie jak pedagog) jest zatrudniany w szkole na stanowisku nauczyciela. Natomiast jeśli chodzi o kwalifikacje specjalistyczne, w tym przypadku psychologiczne, warto wiedzieć, że zgodnie z treścią art. 8 ust. 1 pkt 1 przywołanej wyżej ustawy psychologiem w Polsce może być tylko osoba, która uzyskała na polskiej uczelni dyplom magistra psychologii lub uzyskała za granicą wykształcenie uznane za równorzędne w Rzeczypospolitej Polskiej. Dla dyrektora szkoły artystycznej istotną jest informacja, że w obecnym systemie kształcenia, dyplom ten gwarantują jednolite studia magisterskie II stopnia lub studia III stopnia na kierunku psychologia. Zawód psychologa, obok studiów medycznych i prawniczych, stanowi wyjątek od *Deklaracji Bolońskiej* – tytułu psychologa nie można uzyskać w trybie studiów I stopnia kończących się uzyskaniem tytułu zawodowego licencjata. Nie można też uzyskać tytułu psychologa poprzez ukończenie studiów podyplomowych poprzedzonych studiami magisterskimi na innym dowolnym kierunku. Niezależnie od typu szkoły artystycznej, psycholog zatrudniany w takiej szkole musi posiadać tytuł magistra psychologii.

Natomiast co do wymienionego tytułu magistra filozofii chrześcijańskiej, we wspomnianym art. 63 ust. 1 ustawy o zawodzie psychologa, wymienione zostały dwie uczelnie: Katolicki Uniwersytet Lubelski, na którym można było (do dnia 1 października 1981 roku) uzyskać dyplom magistra filozofii chrześcijańskiej ze specjalizacją filozoficzno-psychologiczną, oraz Akademia Teologii Katolickiej, na której możliwe było (do końca 1992 roku) zdobycie dyplomu magistra filozofii chrześcijańskiej w zakresie psychologii<sup>1</sup>.

Inaczej przedstawia się sytuacja z zatrudnianiem nauczyciela-pedagoga. W przypadku tej grupy nauczycieli ważnym jest typ szkoły artystycznej, w jakiej będą pracować. Zasadą jest, zgodnie z treścią §14 ust. 1 wymienionego rozporządzenia, że stanowisko nauczyciela-pedagoga w każdym typie szkoły artystycznej oraz placówce kształcenia artystycznego może zajmować osoba, która spełnia łącznie dwa warunki:

- posiada przygotowanie pedagogiczne (zgodnie z wymaganiami określonymi w wymienionym rozporządzeniu)
- oraz
- posiada dyplom ukończenia studiów magisterskich na kierunku pedagogika w specjalności odpowiadającej rodzajowi prowadzanych zajęć

---

<sup>1</sup> Osoby, które chcą w Polsce mieć prawo wykonywania zawodu psychologa muszą spełnić jeszcze inne warunki, które zostały określone w art. 8 ust. 1 ustawy z dnia 8 czerwca 2001 roku o zawodzie psychologa i samorządzie zawodowym psychologów (Dz. U. z 2001 r. Nr 73, poz. 763 z późn. zm.).



lub

- ukończyła studia magisterskie na dowolnym kierunku oraz ukończyła studia podyplomowe w zakresie prowadzonych zajęć.

Jak widać – wymóg wykształcenia magisterskiego (w dziedzinie pedagogiki) w stosunku do nauczyciela-pedagoga jest stawiany w pierwszej kolejności. Jednakże w odniesieniu do ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia oraz szkół muzycznych I stopnia ustawodawca przewidział możliwość zatrudniania na tym stanowisku również nauczycieli-pedagogów posiadających wykształcenie licencjackie. Wynika to z treści §14 ust. 2 oraz 3 rozporządzenia w sprawie kwalifikacji nauczycieli. Zgodnie z tymi zapisami dyrektor ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia/ /szkoły muzycznej I stopnia będzie mógł zatrudnić na stanowisku nauczyciela-pedagoga osobę, która łącznie spełniać będzie dwa warunki:

- będzie posiadać przygotowanie pedagogiczne (również zgodnie z wymaganiami określonymi w tym rozporządzeniu)

oraz

- będzie legitymować się dyplomem ukończenia studiów pierwszego stopnia lub studiów wyższych zawodowych na kierunku pedagogika w specjalności odpowiadającej rodzajowi prowadzonych zajęć

lub

- będzie legitymować się dyplomem ukończenia studiów pierwszego stopnia lub studiów wyższych zawodowych na dowolnym kierunku (dowolnej specjalności) oraz ukończeniem studiów podyplomowych w zakresie rodzaju prowadzonych zajęć.

Zatrudnianie psychologa i/lub pedagoga w szkole artystycznej jest dziś już coraz bardziej powszechne. Największą grupę tych specjalistów możemy spotkać w szkołach z pionem ogólnokształcącym. Wynika to zarówno z obowiązujących przepisów, jak i potrzeb uczniów, nauczycieli i całej społeczności szkolnych w ogóle. Jednak nie każda szkoła, a nawet region<sup>2</sup> posiada w gronie swoich nauczycieli psychologów czy też pedagogów. Pomimo skromnej liczby tych specjalistów zatrudnionych w szkołach artystycznych, widoczne są zmiany zachodzące w tym właśnie obszarze. Działania dyrektorów mające na celu zatrudnienie nauczyciela-psychologa i/lub nauczyciela-pedagoga, wzrastające zainteresowanie i zapotrzebowanie na specjalistyczną i profesjonalną opiekę nad uczniami szkół artystycznych oraz rozwój sieci Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA pozwalają przypuszczać, że z roku na rok wzrastać będzie w szkołach liczba zatrudnionych dobrych specjalistów w tych dziedzinach.

Jak natomiast rozumieć zapis „specjalność odpowiadającą rodzajowi prowadzonych zajęć”? Zgodnie z treścią §8 zarządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodo-

<sup>2</sup> Dane ze strony CEA: [http://cea.art.pl/poradnictwo/SPPP\\_makroregiony.pdf](http://cea.art.pl/poradnictwo/SPPP_makroregiony.pdf).



wego<sup>3</sup>, psychologów i pedagogów szkolnych, zatrudnionych w szkołach artystycznych na stanowiskach pedagogicznych, obowiązuje wymiar 20 godzin zajęć tygodniowo, prowadzonych bezpośrednio z dziećmi i młodzieżą. Przez zajęcia z dziećmi i młodzieżą należy rozumieć zajęcia grupowe i indywidualne, wynikające z realizacji zadań diagnostycznych, doradczych, terapeutycznych i korekcyjnych. Według treści tego zarządzenia, psychologowie oraz pedagodzy szkolni zobowiązani są ponadto do realizacji zadań określonych dla nich w odrębnych przepisach. I tu, przy określaniu tychże zadań, z pomocą może przyjść *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2013 r., poz. 532).

---

<sup>3</sup> *Zarządzenie z dnia 29 sierpnia 2000 roku w sprawie zasad rozliczania obowiązkowego tygodniowego wymiaru godzin zajęć nauczycieli szkół i placówek artystycznych, dla których ustalony plan zajęć jest różny w poszczególnych okresach roku szkolnego, zasad udzielania i rozmiaru zniżek...* (tytuł obszerny; opublikowano w Dz. Urz. MKiDN z 2000 r., nr 9, poz. 18). Treść zarządzenia dostępna jest na stronie CEA: [www.cea.art.pl](http://www.cea.art.pl).



## Zadania psychologa lub pedagoga szkolnego szkoły artystycznej w świetle nowych przepisów dotyczących rekrutacji

W ubiegłym roku szkolnym (2014/2015) publiczne szkoły artystyczne oraz publiczne placówki artystyczne mogły po raz pierwszy w całości przeprowadzić rekrutację według nowych zasad i procedur wskazanych w treści *Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty* (Dz. U. z 2015 poz. 2156 z późn. zm.) oraz w *Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 maja 2014 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych* (Dz. U. z 2014 r., poz. 686).

Zgodnie z wymienionymi przepisami za przeprowadzenie rekrutacji – od podania do publicznej wiadomości informacji o warunkach rekrutacji, poprzez ustalenie zakresu i tematów albo badania przydatności, albo egzaminu wstępnego (w zależności od typu szkoły), przeprowadzenie wszystkich niezbędnych działań w ramach badania przydatności lub egzaminu wstępnego, aż po ustalenie wyników postępowania rekrutacyjnego i podanie do publicznej wiadomości listy kandydatów zakwalifikowanych i niezakwalifikowanych oraz ustalenie i podanie do publicznej wiadomości listy kandydatów przyjętych i nieprzyjętych – odpowiada komisja rekrutacyjna.

Do zadań dyrektora szkoły należy więc w pierwszej kolejności powołanie komisji rekrutacyjnej oraz wyznaczenie jej przewodniczącego (art. 20zb ustawy o systemie oświaty). Wyznaczenie terminu składania przez kandydatów wniosków o przyjęcie do szkoły oraz terminu przeprowadzenia badania wstępnego lub terminu przeprowadzenia egzaminu wstępnego to również zadanie dyrektora.

Gdzie jest więc w tym procesie miejsce dla nauczyciela-psychologa i nauczyciela-pedagoga? Przede wszystkim, nauczyciel-psycholog czy też nauczyciel-pedagog mogą zostać powołani do składu komisji rekrutacyjnej. Uczestniczyć wówczas będą (w zależności od typu szkoły) w przeprowadzeniu badania wstępnego lub egzaminu wstępnego. Do ich zadań, wspólnie z pozostałymi członkami komisji rekrutacyjnej należeć więc będzie sprawdzenie uzdolnień, predyspozycji albo umiejętności i wiedzy kandydatów ubiegających się o przyjęcie do szkoły (co szczegółowo zostało uregulowane w treści §6 i 7 rozporządzenia w sprawie przyjmowania uczniów). Za-



den przepis – zarówno w ustawie o systemie oświaty, jak i w ww. rozporządzeniu nie umożliwiła szkolnym psychologom przeprowadzania diagnozy psychologicznej czy też udzielania pomocy psychologicznej na etapie rekrutacji do szkoły artystycznej. Rola nauczyciela-psychologa i nauczyciela-pedagoga (oraz innych nauczycieli) jako członka komisji rekrutacyjnej zakończy się wraz z zamknięciem procesu rekrutacji w szkole. A praca nauczyciela-psychologa i nauczyciela-pedagoga rozpocznie się w momencie, gdy nowi uczniowie (a nie kandydaci) przekroczą po raz pierwszy próg szkoły.

I właśnie postępowanie rekrutacyjne wraz z zebranymi w jego toku informacjami stanowić może dla psychologa oraz pedagoga szkolnego źródło ważnych informacji, umożliwiających udzielenie uczniowi, w czasie nauki szkolnej, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, o której mowa w treści *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2013 r., poz. 532).

Otóż zgodnie z art. 20zc ust. 2 ustawy o systemie oświaty – w przypadku większej liczby kandydatów niż liczba wolnych miejsc w danej szkole/placówce – brane są pod uwagę łącznie następujące kryteria: wielodzietność rodziny kandydata, niepełnosprawność, niepełnosprawność jednego lub obojga rodziców kandydata, niepełnosprawność rodzeństwa, samotne wychowanie kandydata w rodzinie oraz objęcie kandydata pieczęcią zastępczą. Warto, żeby nauczyciel-psycholog czy też nauczyciel-pedagog zapoznał się z tymi informacjami po przyjęciu danego dziecka do szkoły – oczywiście z wrażliwością i uwagą, by niepotrzebnie nie „etykietować” dziecka, którego może dotyczyć którakolwiek z wyżej opisanych sytuacji, jako „dziecko z problemami”.

Drugą grupą informacji dla psychologa oraz pedagoga szkolnego (podobnie jak i dla wszystkich pozostałych nauczycieli) są dane dotyczące wieku kandydata przyjętego w poczet uczniów szkoły. Dotyczy to w szczególności szkół muzycznych I stopnia oraz szkół muzycznych II stopnia. W tych typach szkół wiek kandydatów został określony poprzez wskazanie przedziałów wiekowych. Efektem jest oczywiście zapewnienie jak największej liczbie młodych ludzi dostępu do wykształcenia artystycznego. Tym, co interesuje psychologa i pedagoga szkolnego, jest zróżnicowanie wiekowe uczniów rozpoczynających naukę w jednej klasie w danym roku szkolnym, a co za tym idzie – wyzwania dla nauczycieli związane z dostosowaniem metod i form pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Wynika to np. z faktu, że o przyjęcie do klasy pierwszej szkoły muzycznej I stopnia o sześcioletnim cyklu kształcenia może ubiegać się kandydat, który w danym roku kalendarzowym kończy co najmniej 5 lat oraz nie więcej niż 10 lat, zaś o przyjęcie do klasy pierwszej cyklu czteroletniego szkoły muzycznej I stopnia może ubiegać się kandydat, który w danym roku kalendarzowym kończy co najmniej 8 lat oraz nie więcej niż 16 lat<sup>1</sup>. Z kolei do klasy pierwszej szkoły muzycznej II stopnia może ubie-

<sup>1</sup> Granice wiekowe kandydatów zostały ustalone w treści §2 *Rozporządzenia w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i placówek artystycznych...* (Dz. U. z 2014 r., poz. 686).





gać się kandydat, który w danym roku kalendarzowym kończy co najmniej 10 lat oraz nie więcej niż 23 lata. Oczywiście jest możliwe dzielenie uczniów klasy pierwszej (i nie tylko) na grupy dostosowane wiekowo, ale bardzo często praktyka pokazuje, że rodzice najmłodszych uczniów kierują się innymi kryteriami przy ustalaniu planu zajęć swoich dzieci. Psycholog oraz pedagog szkolny stanowią wówczas w pierwszej kolejności wsparcie dla nauczycieli, którzy będą dążyć do zapewniania swoim uczniom jak najlepszych warunków nauki, obejmujących również działania wychowawczo-opiekuńcze.

Duża różnorodność wieku uczniów w jednej grupie oznacza dla nauczyciela konieczność rozpoznawania możliwości psychicznych, emocjonalnych i społecznych poszczególnych dzieci. To, co jest dostępne już dziewięciolatkowi, nie leży jeszcze w zakresie możliwości ośmiolatka. A jeszcze większe różnice dotyczą dzieci młodszych – sześć- czy też siedmioletnich. Przydatną jest tu wówczas wiedza z zakresu rozwoju dziecka, znajomość rozwoju funkcji psychicznych oraz rodzaju potrzeb na poszczególnych etapach wiekowych. Psycholog i nauczyciel pracujący z tak zróżnicowaną wiekowo grupą mogą współpracować ze sobą w przygotowaniu oraz wdrożeniu takich metod i form pracy, które umożliwią każdemu dziecku jak najpełniejsze uczestniczenie w zajęciach.

Kandydaci<sup>2</sup> mogą przedkładać wraz z wnioskiem o przyjęcie do szkoły również orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznych, a w niektórych sytuacjach zobowiązani są załączyć odpowiednią opinię. O tej ostatniej sytuacji mówią właśnie przepisy rozporządzenia w sprawie przyjmowania uczniów do szkół. W przypadku ubiegania się o przyjęcie dziecka do szkoły muzycznej I stopnia rodzice dziecka, które w danym roku kalendarzowym nie ukończyło 6 lat, mają obowiązek dołączyć do wniosku opinię publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, o której mowa w art. 16 ust. 2 ustawy o systemie oświaty<sup>3</sup>. Opinia ta jest warunkiem koniecznym, umożliwiającym przystąpienie kandydata do badań wstępnych. Po przyjęciu dziecka do szkoły, z treścią tejże opinii powinien zapoznać się zarówno nauczyciel-psycholog czy też pedagog szkolny, jak i każdy nauczyciel, który będzie z danym dzieckiem pracował. W treści opinii, zgodnie z §6 ust. 1 pkt. 6–9 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* (Dz. U. z 2013 r., poz. 199), powinny znaleźć się m.in.:

- informacje dotyczące określenia indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka wraz z opisem mechanizmów wyjaśniających funkcjonowanie dziecka w odniesieniu do problemu zgłaszanego we wniosku (w naszym przypadku – rozpoczęcie nauki w szkole muzycznej I stopnia);

<sup>2</sup> Kandydaci pełnoletni lub rodzice kandydatów niepełnoletnich.

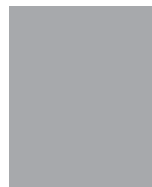
<sup>3</sup> Warto wiedzieć, że opinia wydana na wskazanej podstawie, w przypadku ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia jest podstawą decyzji dyrektora o wcześniejszym przyjęciu dziecka do szkoły.



- stanowisko w sprawie, której dotyczy opinia, wraz ze szczegółowym uzasadnieniem;
- wskazania dla nauczycieli dotyczące pracy z uczniem;
- wskazania dla rodziców dotyczące pracy z dzieckiem.

Nauczyciel-psycholog czy też nauczyciel-pedagog, mając do wglądu dokumenty uczniów przyjętych do klasy pierwszej, może uwzględnić informacje w nich zawarte w swojej działalności. Będzie to zarówno obszar udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej poszczególnym uczniom, jak i obszar wspierania grona pedagogicznego w jego działalności dydaktyczno-wychowawczej.

# **PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK**



*Zaprezentowane w niniejszym numerze Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA przykłady dobrych praktyk stanowią wybór działań zrealizowanych przez wybranych psychologów i pedagogów szkół artystycznych, którzy nadali wyróżniające się sprawozdania z zajęć/warsztatów, przeprowadzonych samodzielnie wśród dzieci i młodzieży w szkołach muzycznych, plastycznych lub baletowych, z zakresu profilaktyki uzależnień i przeciwdziałania przemocy. W roku szkolnym 2013/2014 specjaliści szkolni szkolnictwa artystycznego zostali bowiem zaproszeni, w ramach projektu szkoleniowo-badawczego CEA, do uczestnictwa w warsztatach Jak skutecznie prowadzić zajęcia z profilaktyki uzależnień i przeciwdziałania przemocy w szkolnictwie artystycznym, a następnie zobowiązani do upowszechnienia zdobytej wiedzy w swoim środowisku szkolnym.*

*Spośród niemal osiemdziesięciu nadesłanych sprawozdań z realizacji zajęć wybrano sześć, przygotowanych z najwyższą starannością, charakteryzujących się innowacyjnością w ujęciu problematyki bezpośrednio odwołującej się do tematu uzależnień i przemocy.*

*Mamy nadzieję, że lektura poniższych artykułów stanowić będzie dla kolejnych specjalistów szkolnictwa artystycznego, a także dla nauczycieli-wychowawców inspirację do pracy w bieżącym roku szkolnym, w zakresie poruszania ważnych społecznie problemów.*

Redakcja



**Hanna Matusiak**

pedagog szkolny  
Państwowy Zespół Szkół Muzycznych  
im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy

## Międzyszkolne Artystyczne Warsztaty Profilaktyczne „Sztuka łagodzi obyczaje”

Międzyszkolne Artystyczne Warsztaty Profilaktyczne z cyklu „Sztuka łagodzi obyczaje” są pomysłem na współpracę szkół artystycznych w ramach realizowania programów profilaktycznych. Autorki warsztatów, na co dzień pracujące na stanowisku pedagogów szkolnych w bydgoskiej szkole muzycznej i szkole plastycznej, do zorganizowania warsztatów zainspirował udział w projekcie szkoleniowo-badawczym CEA pt. *Realizacja zadań z zakresu profilaktyki uzależnień i przeciwdziałania przemocy w szkolnictwie artystycznym*.

### Założenia i idea Międzyszkolnych Artystycznych Warsztatów Profilaktycznych „Sztuka łagodzi obyczaje”

W 2001 roku pomiędzy Państwowym Zespołem Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy i Państwową Ogólnokształcącą Szkołą Sztuk Pięknych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy podpisano *Leonarty*, czyli *Akt o współpracy szkół artystycznych*, podkreślający konieczność podejmowania inicjatyw mających na celu integrację sztuki plastycznej i muzycznej. Wspólne przedsięwzięcie było więc efektem potwierdzającym współpracę obu szkół, nie tylko w zakresie aktywności artystycznej, ale także w zakresie profilaktyki.

Koncepcja Międzyszkolnych Artystycznych Warsztatów Profilaktycznych „Sztuka łagodzi obyczaje” została opracowana przez pedagogów szkolnych – Bernadetę Gizińską (POSSP) i Hannę Matusiak (PZSM). Założeniem warsztatów było połączenie sztuki muzycznej i plastycznej z profilaktyką zagrożeń współczesnego świata. W tym celu zaproszono do współpracy: nauczycieli malarstwa, wychowania fizycznego, artystę grafika, psychologa muzyki, nauczycieli rytmiki i kształcenia słuchu, kompozycji i teorii muzyki. Uczestnikami warsztatów byli uczniowie klasy III OSM II stopnia i klasy III POSSP. Głównymi celami zorganizowania cyklu zajęć były:



- łączenie sztuki z profilaktyką zagrożeń wśród młodzieży;
- promowanie współpracy międzyszkolnej uczniów i nauczycieli w ramach działań artystycznych, profilaktycznych i wychowawczych;
- rozwijanie kreatywności i samodzielności uczniów w zakresie podejmowania przez nich działań promujących pozytywne wzorce zachowań;
- wykorzystanie przez uczniów wiedzy i umiejętności zdobytych na warsztatach wśród rówieśników z własnej szkoły;
- integrowanie zespołów uczniowskich ze szkoły plastycznej i muzycznej oraz zapoznanie ze specyfiką sztuki, którą się zajmują.

### **Co nazywamy przemocą? Sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach**

Pierwsze Międzyszkolne Artystyczne Warsztaty Profilaktyczne „Sztuka łagodzi obyczaje” pt. *Co nazywamy przemocą? Sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach* odbyły się 19 lutego 2014 roku w Państwowym Zespole Szkół Plastycznych im. L. Wysockiego w Bydgoszczy. Warsztaty miały na celu:

- wyposażenie uczniów w wiedzę dotyczącą przyczyn i skutków przemocy;
- rozwijanie umiejętności radzenia sobie z nieprzyjemnymi emocjami, wynikającymi z możliwości doświadczania przemocy;
- opracowanie kalendarza na rok szkolny 2014/2015 dotyczącego profilaktyki przemocy<sup>1</sup>.

Warsztaty rozpoczęły się wykładem dla uczniów obu typów szkół na temat roli sztuki w propagowaniu pozytywnych postaw społecznych. Omówiono także problemy przemocy i agresji w relacjach rówieśniczych. Uczniowie poznali różne uzasadnienia potrzeby podejmowania twórczości artystycznej jako formy ekspresji emocjonalnej oraz wskazano korzyści wynikające z amatorskiego uprawiania sztuki. Wśród najważniejszych zalet podejmowania działalności plastycznej określono: zacieśnienie więzi społecznych, podnoszenie ogólnego poziomu kultury, odwracanie uwagi od negatywnych stron życia, atrakcyjne spędzanie czasu wolnego. Prelegentka, pedagog szkolny, zwróciła uczniom uwagę na doniosłą rolę sztuki w życiu społecznym, uznając dzieło sztuki jako komunikat, wyrażający idee społeczne. Autorka poruszyła także problem dokuczania, tak często występujący między rówieśnikami, oraz określiła znaczenie presji grupy w sytuacji agresji i przemocy.

Podczas trwania warsztatów do dyspozycji uczestników oddano arkusze papieru zatytułowane: „Dobre życie” i „Złe życie”. Uczniowie w sposób symboliczny umieszczali na nich własne skojarzenia, dotyczące zagadnień przemocy i agresji, które następnie stały się treścią do realizacji poszczególnych zadań plastycznych.

Ze względu na fakt, iż jednym ze źródeł przemocy jest nieumiejętność radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i odczuwalny z tego powodu stres, podczas spotkania uczniowie mieli możliwość uczestniczenia w ćwiczeniach relaksacyjnych pozwalających na odciążenie nieprzyjemnych emocji.

---

<sup>1</sup> Kalendarz w formie papierowej został przekazany wszystkim uczestnikom V Ogólnopolskiej Konferencji Psychologiczno-Pedagogicznej Szkolnictwa Artystycznego zorganizowanej przez Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA w Warszawie, w dniach 12–13 czerwca 2014 roku.



Zasadniczą częścią spotkania profilaktycznego były warsztaty plastyczne, podczas których uczestnicy przygotowali plakaty promujące profilaktykę przemocy. Uczniowie brali udział w wykładzie na temat zasad projektowania dobrego plakatu, przekazującego ważne społeczne idee. Następnie zostali dobrani w pary (po jednym uczniu ze szkoły muzycznej i plastycznej) i pod kierunkiem nauczyciela artysty-plastyka wykonywali plakaty promujące profilaktykę przemocy. Każdy z plakatów dotyczył innego kontekstu doświadczania przemocy. Dla uczniów szkoły muzycznej były to pierwsze takie doświadczenia w zakresie malarstwa. Od swoich kolegów ze szkoły plastycznej nauczyli się, że prosta forma i symbolika mogą mieć bardzo silny przekaz ważnych społecznie treści.

Jak wcześniej wspomniano, namalowane plakaty zostały wykorzystane do opracowania kalendarza na rok szkolny 2014/2015 promującego ideę przeciwdziałania przemocy i agresji. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele niezwykle pozytywnie wyrażali się o efektach współpracy szkół, zacieśniły się więzi społeczne i spontanicznie podjęto decyzję, aby warsztaty miały charakter cykliczny. Dlatego w kolejnym roku szkolnym (2014/2015) to bydgoska szkoła muzyczna zaprosiła uczniów szkoły plastycznej na warsztaty o tematyce profilaktycznej, w których głównym narzędziem do promocji zachowań akceptowanych społecznie stała się muzyka.

### **Kiedy gram – świadomość mam**

Drugie Międzszkolne Artystyczne Warsztaty Profilaktyczne „Sztuka łagodzi obyczaje” pt. *Kiedy gram – świadomość mam* odbyły się 8 października 2014 roku w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy. Ich celem było:

- wyposażenie uczniów w wiedzę dotyczącą szkodliwości uzależnienia od alkoholu, narkotyków, leków i dopalaczy;
- nabycie przez uczniów umiejętności wyrażania emocji z wykorzystaniem instrumentarium Orffa i poprzez ruch;
- skomponowanie utworów muzycznych, piosenek profilaktycznych, dotyczących uzależnienia od alkoholu, narkotyków, leków i/lub dopalaczy.

Warsztaty z wykorzystaniem instrumentarium Orffa stanowiły podstawę doskonałej integracji zespołu uczniów ze szkoły plastycznej i muzycznej. Zajęcia zawierały ćwiczenia z zakresu ekspresji ruchowej, obejmujące wyrażanie emocji, oraz elementy improwizacji ruchowej z wykorzystaniem głosu. Uczniowie ze szkoły muzycznej chętnie pomagali swoim rówieśnikom w posługiwaniu się instrumentarium i wykazali się kreatywnością w realizacji poszczególnych ćwiczeń.

Ważnym punktem spotkania była prezentacja, przygotowana przez uczennice bydgoskiej szkoły muzycznej, na temat szkodliwego wpływu spożywania alkoholu, używania narkotyków i leków przez wykonawców muzyki rozrywkowej. Jako przykłady dziewczęta przedstawiły sylwetki oraz fragmenty piosenek tak znanych artystów, jak Freddie Mercury, Amy Winehouse, Whitney Houston, Ryszard Riedel czy Michael Jackson. Na koniec prezentacji zadały pytanie, jak inaczej mogła potoczyć się kariera muzyczna owych artystów, gdyby używki nie zagościły na stałe w ich życiu. Zachęciły w ten sposób swoich rówieśników do dyskusji na temat zagrożenia, jakie niesie ze sobą stosowanie środków psychoaktywnych.



Potwierdzeniem ich ostatniej myśli był wykład psychologa muzyki na temat roli świadomości w procesie twórczym artysty, a także roli świadomości w procesie nabywania wiedzy i kompetencji muzycznych. Szczególną uwagę zwrócono na fakt, iż środki psychoaktywne silnie zniekształcają i ograniczają świadome myślenie, przez co uniemożliwiają realizację podstawowych zadań życiowych, w tym podejmowanie efektywnej edukacji i kariery artystycznej.

Kulminacyjnym punktem warsztatów było wspólne komponowanie piosenek profilaktycznych. W tym celu uczniowie zostali podzieleni na zespoły, których zadaniem było ułożenie tekstu piosenki profilaktycznej dotyczącej uzależnienia od środków psychoaktywnych (leków, narkotyków, alkoholu) oraz ułożenie melodii z możliwością wykorzystania instrumentarium Orffa. Uczniowie szkoły muzycznej opracowali zapis nutowy piosenek, a na zakończenie spotkania grupy przedstawiły swoje kompozycje. Najlepszą kompozycję zaprezentowano w załączniku do niniejszego artykułu.

## Uczestnicy o warsztatach

Poniżej zaprezentowano kilka najciekawszych opinii uczniów o Międzyszkolnych Artystycznych Warsztatach Profilaktycznych:

- *Przygotowania do warsztatów rozpoczęliśmy już kilka tygodni wcześniej. Ponieważ hasłem przewodnim był szkodliwy wpływ używek na proces twórczy artysty, postanowiliśmy przedstawić ten problem za pomocą historii znanych twórców współczesnej muzyki rozrywkowej, których kariera poprzez kontakt z używkami zakończyła się zbyt wcześnie. Każda z nas opowiedziała o tym, jak zgubny wpływ na nasze życie mają alkohol, papierosy i narkotyki. Miałyśmy nadzieję, że dzięki tym prawdziwym historiom zniechęcimy innych do sięgania po jakiegokolwiek środków odurzających.* – Laura, uczennica klasy III OSM II stopnia;
- *Uważam, że współpraca dwóch szkół artystycznych w zakresie profilaktyki zagrożenia młodzieży jest bardzo potrzebna. Uczniowie na takich warsztatach wymieniają się własnymi opiniami oraz wiedzą o sztuce. Nie tylko malowaliśmy wspólnie plakaty przeciw przemocy, my jeszcze wzajemnie się poznawaliśmy. Bardzo dobrze się nam pracowało. Dzięki temu projektowi uświadomiliśmy sobie, że agresja jest zła i musimy się jej przeciwstawić.* – Ola, uczennica klasy IV OSM II stopnia;
- *Warsztaty miały dwa główne cele: przekazanie nam wiedzy o szkodliwości używek, ale także zintegrowanie uczniów z gimnazjum muzycznego i plastycznego. Dzięki nim dowiedzieliśmy się o różnych sposobach wyrażania emocji oraz o roli świadomości w odbiorze muzyki podczas pracy i nauki. Praca w grupach pozwoliła nam na zapoznanie się z opiniami innych osób na temat szkodliwości używek. Na warsztatach napisaliśmy też kilka piosenek, w których zamieściliśmy wiedzę o negatywnym wpływie narkotyków na życie ludzkie.* – Paulina, uczennica klasy III OSM II stopnia;
- *Moim zdaniem takie spotkania międzyszkolne łączą przyjemne z pożytecznym. Będąc uczennicą szkoły muzycznej, podczas warsztatów poznałam specyfikę i war-*





*sztat pracy uczniów szkoły plastycznej. Nasi pedagodzy wpadli na dobry pomysł, żeby zorganizować warsztaty. Dzięki nim wiele się nauczyłam oraz poznałam nowe osoby dorastające w innym środowisku, co w okresie dojrzewania jest bardzo ważne.* – Karolina, uczennica klasy IV OSM II stopnia;

- *Uważam, że warsztaty te są trafionym pomysłem w celu pomocy młodzieży w zakresie radzenia sobie z problemami, takimi jak agresja czy uzależnienia. Spotkaliśmy się w nieco innym środowisku niż na co dzień, mogliśmy pomóc sobie nawzajem i wyrażać własne opinie. Na pierwszych warsztatach dostaliśmy wskazówki, jak radzić sobie z nieprzyjemnymi emocjami, które pomogły na pewno wielu uczestnikom. Te warsztaty to wspiana inicjatywa.* – Dominika, uczennica klasy V OSM II stopnia;
- *Warsztaty rozpoczęły się zabawami integracyjnymi, dzięki którym mogliśmy się lepiej poznać. Następnie przedstawiliśmy naszą prezentację o szkodliwości środków uzależniających w życiu muzyków oraz wysłuchałyśmy wykładu pani psycholog na temat roli świadomości i wpływu środków odurzających na organizm ludzki. Ostatnim punktem naszego spotkania było wspólne ułożenie piosenek, dzięki którym moglibyśmy przekazać szerszemu środowisku naszą wiedzę o szkodliwości używek. Te warsztaty pozostawiły po sobie wiele miłych wspomnień.* – Ania, uczennica klasy III OSM II stopnia.

## Wnioski

Powyższe komentarze uczniów wydają się być najlepszą rekomendacją i potwierdzeniem słuszności podejmowanych działań profilaktycznych. Poniżej, w ramach podsumowania, przedstawiono najważniejsze korzyści, jakie uczniowie uzyskali, uczestnicząc w niniejszym projekcie:

- 1) wzbogacenie wiedzy i doświadczeń w zakresie sztuki muzycznej i plastycznej;
- 2) zwiększenie świadomości o zagrożeniach wynikających z nadużywania substancji psychoaktywnych oraz o formach i sposobach radzenia sobie z przemocą;
- 3) bliższe poznanie rówieśników z sąsiadującej szkoły artystycznej;
- 4) zapoznanie z innymi formami ekspresji emocji i myśli za pomocą artystycznych środków wyrazu;
- 5) rozwój satysfakcji dotyczącej poczucia sprawstwa w działaniu i uczestniczeniu w ważnym wydarzeniu, którego efekty zaprezentowano szerokiemu gremium na ogólnopolskiej arenie szkół artystycznych.

Konceptę warsztatów zaprezentowano podczas V Ogólnopolskiej Konferencji Psychologiczno-Pedagogicznej Szkolnictwa Artystycznego pt. *Wychowawcza i profilaktyczna funkcja szkoły artystycznej*, a pomysł wspólnych zajęć przyjęto z ogromnym zainteresowaniem. Planowane jest podtrzymanie cyklicznej formy warsztatów profilaktycznych, gdyż przyniosły wiele satysfakcji uczestnikom i organizatorom. Należy z całą stanowczością podkreślić, iż uprawianie sztuki może mieć wartość profilaktyczną – za pomocą muzyki i malarstwa można przekazywać treści pozytywne społecznie. Tytuł warsztatów nie jest przecież przypadkowy – sztuka *naprawdę łągodzi obyczaje*.



# Historia niepewnej znajomości

**TEKST:**

Uczennice Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych  
im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy:

*L. Bednarska, N. Jadzińska, M. Peplińska, P. Szews*  
Uczennice Państwowego Zespołu Szkół Plastycznych  
im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy:

*M. Kajnowska, E. Żarczyńska*

**MUZYKA:** *M. Babyszka*

Tempo 90

Soprano

Pewnego dnia Jaś spotkał Małgo-się

Piano

7

S.

gdy szła z kartonem przy tlocznej szo-sie w krótcie się bardzo za-przy-jaz-ni - li

Pno.

11

S.

nie mie-li pra-cy pas-ji, ro-dzi-ny Całym światem dla sie-bie by-li, za-wsze ra-zem

Pno.



1.

S. 16  
wszędzie cho-dzi-li Ca-łym ich do-byt-kiem by-la sta-ra wa-liz-ka, aż żal ser-ce ści-ska

Pno.

2.

S. 21  
Tak się to-czy-la his-to-ria da-lej, za-pal, wy-pij, wciągnij, sza-lej!

Pno.

3.

S. 25  
Wszystko-się jed-nak tak dob-rze nie kończy a ko-niec hi-sto-rii jest przy-gnębia ją-cy

Pno.



## Załącznik

### Piosenka profilaktyczna „Historia niepewnej znajomości”

1.

Zw./ Pewnego dnia Jaś spotkał Małgosię,  
gdy szła z kartonem przy tłocznej szosie,  
wkrótce się bardzo zaprzyjaźnili,  
Nie mieli pracy, pasji, rodziny.  
Całym światem dla siebie byli,  
zawsze razem wszędzie chodzili.  
Całym ich dobytkiem była stara walizka,  
żał serce ścisła.

Ref./ Tak się toczyła historia dalej:  
zapal, wypij, wciągnij, szalej!  
Wszystko się jednak tak dobrze nie kończy,  
a koniec historii jest przygnębiający.

2.

Zw./ Pewnego dnia mieli już dość,  
bo życie ciągle dawało im w kość.  
Kiedyś spotkali dilerę Kobyłę,  
zapropozował jeden strzał w żyłę.  
Po jednej sekundzie zastanowienia,  
przeszli do stanu boskiego upojenia.

Ref./ Tak się toczyła historia dalej:  
zapal, wypij, wciągnij, szalej!

3.

Zw./ Ludzie nie widzą złych skutków brania,  
tak bardzo pragną zadowalania.  
Imprezy, zabawy, wariactwo bez celu.  
„Bierz razem ze mną, mój przyjacielu”.  
Są zatraceni w wirze zabawy,  
by przegnać swoje lęki i obawy.

Ref./ Tak się toczyła historia dalej...



**Bernadeta Gizińska**

pedagog szkolny  
Państwowy Zespół Szkół Plastycznych  
im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy

## Konkurs na *memy* – jako forma realizacji warsztatów profilaktycznych

Podczas Ogólnopolskich Warsztatów Psychologów i Pedagogów Szkolnych Szkolnictwa Artystycznego, które odbyły się w ubiegłym roku szkolnym w Lublinie, szczególnie zainteresowały mnie zajęcia przeprowadzone przez mgr Elżbietę Olejniczak – psychologa Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej CEA w Zduńskiej Woli, poświęcone problematyce przemocy w rodzinie. Stały się one dla mnie inspiracją do opracowania cyklu zajęć o podobnej tematyce w mojej szkole.

Pokusiłam się również o głębsze przeanalizowanie wyników ogólnopolskiej ankiety (zrealizowanej w szkołach artystycznych: *Diagnoza poziomu zagrożenia uzależnieniami i przemocą w szkolnictwie artystycznym*) w obszarze dotyczącym przemocy i przyznam, że były one dla mnie miłym zaskoczeniem. Zdecydowana większość badanych uczniów twierdzi, że przemoc seksualna nie ma w szkole miejsca, a wypowiedzi dziewcząt mówiące, że jest, ale nie były jej świadkami, nie są w pełni uzasadnione.

Ciekawy jest natomiast rozkład odpowiedzi w pytaniach o wulgarne dowcipy i obraźliwe określenia. Dostrzegamy tu wyraźny podział na chłopców, którzy nie traktują tego typu zachowań poważnie, uważając je wręcz za normę – stąd większy w ich grupie procent odpowiedzi, że „prawie codziennie” spotykają się z takim typem zachowań. Dziewczeta znacznie rzadziej przyznają się do wulgarnych wypowiedzi. Podział ten przekłada się również na pytania o komentarze na temat ciała oraz seksualne aluzje i gesty.

Dostrzeżona w badaniach różnica między „damskim a męskim światem” sprowokowała mnie do zadania młodzieży pytania: *Czy dziewczęta są częściej ofiarami przemocy słownej? A jeśli tak, to dlaczego tak się dzieje?*

Efektom burzy mózgow były poniżej zamieszczone odpowiedzi młodzieży:

- dziewczęta bardziej nerwowo reagują na sprośne docinki, co prowokuje chłopców do tych zachowań;

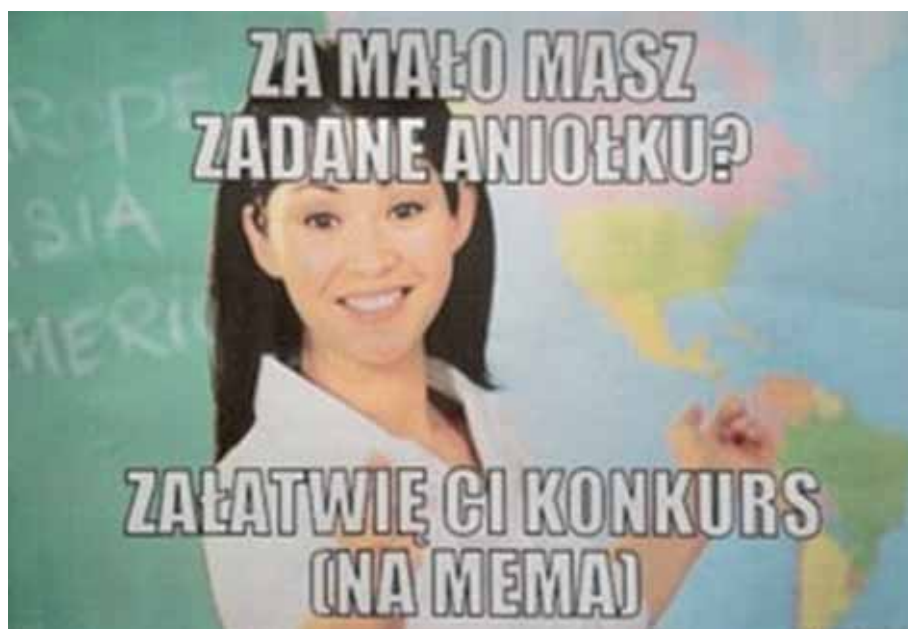


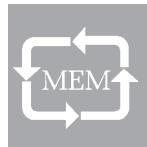
- w naturze dziewcząt raczej nie leży używanie wulgaryzmów, wstydzą się takich zachowań, krępują je również uwagi o treści seksualnej;
- są dziewczyny, które przeklinają, świntuszą, ale nie są one popularne w grupie rówieśniczej;
- bronią w ręku dziewcząt jest plotkowanie i obgadywanie (również w sieci).

Myślę, że spostrzeżenia uczniów są bardzo trafne, szczególnie wzięwszy pod uwagę, że na początku roku szkolnego uczennica pierwszej klasy gimnazjum została usunięta ze szkoły za wulgaryzmy i groźby na Facebooku.

Również odpowiedzi uczniów na pytanie: *Jakie znasz formy przemocy?* były dla mnie dość zaskakujące. Nie było wątpliwości, że przemocą są: bicie, krzyk, wymuszenia, szantaż, wrogie gesty, namawianie do agresji, ublizanie. Natomiast ośmieszanie, plotki, uwagi dotyczące wyglądu czy niewybredne dowcipy uznano za formę przemocy dopiero po mojej sugestii i długiej rozmowie. Trudno było młodzieży zrozumieć, że to, co dla jednych jest normą i standardem, dla drugich może stanowić naruszenie godności, zażenowanie i dyskomfort psychiczny. Sądzę, że problem polega na braku umiejętności odróżnienia tego, co śmieszne, od tego, co krzywdzące.

Zainspirowało mnie to do ogłoszenia konkursu na *mema* dotyczącego norm obyczajowych w naszej szkole. Współcześnie, w kontekście życia społecznego *memy* są to atrakcyjne porcje informacji zawarte w krótkiej, często obrazkowej formie, używające symboliki lub haseł do wywołania określonych skojarzeń. *Mem* składa się z pojedynczego słowa albo z całego tekstu, który został użyty w określonym kontekście. Jest to forma przekazu bardzo popularna wśród naszej „internetowej” młodzieży, na tyle zabawna, że często powielana na portalach społecznościowych.





Wykonanie pracy na konkurs musiało być poprzedzone refleksją: jak wytknąć komuś przywarę, jak skrytykować zachowanie, nie używając wulgarnych słów i nie obrażając. Chciałam również dowiedzieć się, które z obyczajów i norm obowiązujących w szkole są dla uczniów na tyle ważne lub zabawne, że będą chcieli wykorzystać je w swoich pracach. Jest rzeczą powszechnie wiadomą, że wszyscy nauczyciele bardzo dużą wagę przywiązują do form grzecznościowych. Stąd też mnogość *memów* z wykorzystaniem zwrotu „dzień dobry”. Okazało się, że uczniowie mają duży dystans do siebie i potrafią ironizować na swój temat, albowiem niejednokrotnie śmialiśmy się z tego, że mówią „dzień dobry” kilka razy dziennie w myśl zasady: lepiej dwa razy za dużo niż raz za mało. Świetnie uchwycili również sposób, w jaki ja na nich patrzę, przechylając głowę, kiedy upominam w przypadku złego zachowania. *Mem* z kotkiem bardzo mnie i całe grono pedagogiczne rozbawił. Od dawna „boksujemy się” z uczniami na temat zakazu przychodzenia do szkoły w krótkich spodenkach, co również zostało wykorzystane w pracach uczniów. Mycie palety po malowaniu jest zaś synonimem obowiązku sprzątnięcia pracowni po zakończeniu zajęć, co często przychodzi z wielkim trudem. Zwycięski *mem* mówiący o dobrej ocenie z rzeźby powitany został gromkimi brawami, bo wszyscy czują duży respekt przed bardzo wymagającym nauczycielem tego przedmiotu, który również szczerze ubawił się, widząc tę pracę.

Konkurs cieszył się ogromną popularnością, a zwycięskie prace długo bawiły nas na wystawie zorganizowanej na szkolnych korytarzach. Na zakończenie – prezentacja wybranych prac:



Autor: Klaudia Kowalska, III POSSP



Autor: Dawid Le Thai, III POSSP



Autor: Mikołaj Oparka, III POSSP

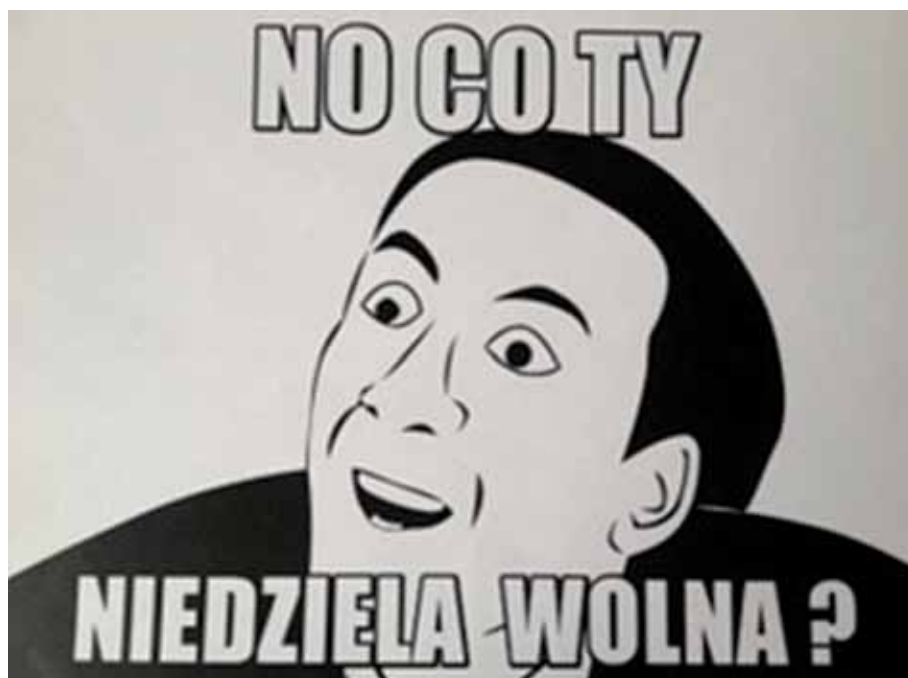


Autor: Bartłomiej Wachacz, II POSSP





Autor: Oliwia Górnikiewicz, III POSSP



Autor: Oliwia Stolarz, II POSSP



ZPP CEA 3/2015

PRZYKŁADY DOBRZYCH PRAKTYK



ZPP CEA 3/2015



Autor: Marta Masella, I LP

PRZYKŁADY DOBRZYCH PRAKTYK



Autor: Celestyna Jotkiewicz, III POSSP

**Magdalena Pacholska**pedagog szkolny  
Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia  
im. H. Wieniawskiego w Łodzi

## Elementy profilaktyki w klasach najmłodszych

W Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I stopnia im. H. Wieniawskiego w Łodzi odbyły się warsztaty dla dzieci dotyczące korzyści płynących z używania komputera i Internetu, jak i zagrożeń z tego wynikających, oraz zachowań agresywnych i reakcji na nie. Wybrałam te tematy, ponieważ zarówno agresja, jak i zagrożenia wynikające z niekontrolowanego czasu spędzanego przy komputerze oraz niekontrolowanego dostępu do Internetu wydają się być największym zagrożeniem współczesnych dzieci uczących się na poziomie szkół podstawowych.

### I zajęcia:

#### ***Korzyści i zagrożenia wynikające z używania komputera i Internetu***

Celem zajęć na temat: *Komputer: zagrożenia i korzyści*, zrealizowanych w klasie drugiej i trzeciej, było:

- pokazanie dzieciom zalet i wad spędzania czasu przed komputerem;
- uzmysłowienie zagrożeń, jakie mogą na nich czyhać w związku z rozmowami w sieci.

Przebieg zajęć był następujący:

1. Przywitanie dzieci.
2. Przeprowadzenie rundy, podczas której dzieci odpowiadają na pytanie: *Co lubisz robić, kiedy wyjdiesz ze szkoły?*
3. Rozdanie dzieciom karteczek (na części kartek były napisane działania, np.  $2 + 6 =$ , a na części wynik z literką, np. 8–R; liczby i przypisane do nich litery tworzą hasło – KOMPUTER). Dzieci dobierają się parami, jedna osoba odgaduje hasło, które jest tematem zajęć.
4. Wyjaśnienie tematu zajęć.
5. Podział uczniów na 4 zespoły, rozdanie kartek i mazaków. Dwie grupy wypisują lub rysują: *Co robię, kiedy korzystam z komputera?* lub: *Do czego służy komputer?*



Dwie grupy wypisują: *Co robię, kiedy korzystam z Internetu?* lub: *Do czego służy Internet?* Prezentacja prac i dyskusja na ich temat.

6. Dyskusja na temat tego, co jest bezpieczne, a co nie, w zabawie i pracy z komputerem i Internetem.
7. Podsumowanie – sformułowanie przez dzieci punktów: korzyści i niebezpieczeństw związanych z korzystaniem z komputera i Internetu.
8. Przeprowadzenie rundy końcowej, podczas której dzieci kończą zdanie *Na dzisiejszych zajęciach podobało mi się...*

**Spostrzeżenia i wnioski po zajęciach:**

1. Z rundy wstępnej wynika, że duża część dzieci po lekcjach lubi spędzać czas przed komputerem, grając w gry (tzw. „strzelanki” lub związane z opieką nad zwierzętami czy z modą).
2. Dzieci w grupach pracowały sprawnie; wiedzą, do czego może służyć komputer (do grania, do korzystania z Internetu, do pisania, liczenia, do pracy, do oglądania zdjęć i filmów) i Internet (do grania w gry, do szukania informacji, do rozmawiania na portalach społecznościowych, takich jak: Facebook, Gadu-Gadu, Skype, do zamieszczania zdjęć, do sprzedawania rzeczy i kupowania). Z dyskusji z dziećmi wynika, że umięją one powiedzieć, co może być niebezpieczne:
  - a) rozmawianie z nieznanymi – ponieważ może się okazać, że po drugiej stronie jest ktoś inny, niż nam się wydaje (dzieci podawały wiele przykładów, że były zaczepiane na Skypie czy Facebooku przez nieznanymi);
  - b) samodzielne kupowanie przez Internet – ponieważ może się okazać, że kupiony przez nas (dzieci) przedmiot może być droższy niż w rzeczywistości lub całkiem niepotrzebny;
  - c) podawanie swoich danych przez Internet, szczególnie osobom obcym;
  - d) wchodzenie na niedozwolone strony (*tam gdzie pokazywane są gołe osoby, bójki, krew*).

Z kolei według dzieci bezpieczne w pracy z komputerem są takie czynności, jak: pisanie opowiadań, komponowanie utworu (zapis nut), rysowanie, oglądanie zdjęć, bajek, rozmawianie ze znajomymi, szukanie wiadomości potrzebnych do odrobienia lekcji. Dzieci w znacznej większości mówiły o tym, że rodzice wyznaczają im czas, jaki mogą spędzić przed komputerem, ale raczej nie sprawdzają, co dzieci w tym czasie robią. Zaledwie kilkoro uczniów przyznało, że sporadycznie korzysta z komputera.

## II zajęcia

### **Zachowania agresywne i sposoby reagowania na nie**

Celem zajęć dotyczących zachowań agresywnych i sposobów reagowania na nie było:

- ukazanie dzieciom konsekwencji zachowań agresywnych;
- pokazanie, jak można zareagować inaczej lub co można zrobić, gdy jest się świadkiem przemocy;
- integracja zespołu klasowego w oparciu o realizację zadań związanych z tematyką agresji i przemocy.



### Przebieg zajęć:

1. Przywitanie dzieci i wyjaśnienie tematu zajęć.
2. Integracja – droga po kartkach – każde dziecko dostało kartkę papieru w formacie A4. Dzieci na polecenie i bez porozumiewania się słowami ustawiają się od najwyższego do najniższego. Każde z dzieci w tym szeregu staje na kartce, którą dostało. Zadanie polega na tym, aby dzieci zmieniły kolejność ustawienia, przechodząc tylko po kartkach, starając się nie stawać na podłodze.
3. Głuchy telefon skojarzeniowy. Prowadzący mówi na ucho dziecku słowo „agresja”, a dzieci posyłają dalej słowo, które im się kojarzy z tym wyrazem, który usłyszeli od poprzednika. Przedstawienie skojarzeń na głos.
4. Dyskusja na temat tego, kiedy i jakie zachowanie możemy uznać za agresywne. Podział na grupy. Każda z grup dostaje inną sytuację do przedstawienia; np. widzisz, jak chłopcy i dziewczynki rzucają zeszytem waszej klasowej koleżanki; dzieci mają chwilę czasu na przygotowanie i przedstawienie scenki; po każdej scenie następuje omówienie i dyskusja na temat tego, co można zrobić w tej sytuacji.

**Podsumowanie:** Przypomnienie, co możemy zrobić w sytuacji, gdy widzimy zachowania agresywne.

### Spostrzeżenia i wnioski po zajęciach:

1. Dzieci potrafią wymienić sytuację i zachowania agresywne dotyczące szkoły, domu, podwórka.
2. W grupach dzieci przedstawiły zadane im sytuacje z podziałem na role (były dzieci grające sprawców, ofiary i świadków); podczas omawiania scenek dzieci wskazywały na rozwiązania alternatywne: poproszenie dorosłego o pomoc; porozmawianie ze sprawcą, nakłonienie go, żeby przestał; pocieszenie ofiary; gdy widzimy, że ktoś się złości, można odejść w inne miejsce; gdy odczuwamy złość, chęć zrobienia komuś przykrości czy krzywdy, można policzyć do dziesięciu, odejść, wyładować się na czymś innym (np. poduszka, kartka papieru).
3. Z dyskusji wynika, że dzieciom czasem trudno jest powstrzymać się przed zrobieniem komuś na złość, szczególnie gdy ktoś ich prowokuje.

W Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I stopnia im. H. Wieniawskiego w Łodzi pedagog szkolny często prowadzi zajęcia psychoedukacyjne o różnej tematyce. Im częściej my dorośli rozmawiamy z dziećmi na tematy związane z zachowaniem, życiem społecznym, zagrożeniami, zainteresowaniami, tym lepszy jest rozwój uczniów, świadomość siebie i zagrożeń, które są wokół nich.

Po warsztatach dla psychologów i pedagogów szkolnych szkół artystycznych w Lublinie do stałego planu zajęć w szkole weszły lekcje dotyczące korzyści i zagrożeń płynących z pracy przy komputerze. Zajęcia dotyczące zachowań agresywnych były prowadzone przez pedagoga szkolnego już wcześniej.





**Małgorzata Kaźmierczak** – pedagog szkolny  
**Konstantyna Bokas-Pudelska** – psycholog szkolny

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia  
 im. K. Szymanowskiego we Wrocławiu

## Przeciwdziałanie uzależnieniom od komputera i Internetu

Nauczenie dzieci i młodzieży rozsądnego korzystania z mediów elektronicznych oraz zapobieganie uzależnieniom w tej sferze staje się jednym z najważniejszych obecnie zadań wychowawczych w rodzinie i szkole. Aby uzasadnić konieczność wprowadzenia działań profilaktycznych w zakresie przeciwdziałania uzależnieniom od komputera i Internetu, pragniemy w pierwszej kolejności wskazać największe zagrożenia wynikające z ich nadmiernego użytkowania, a następnie zaprezentować scenariusz zajęć warsztatowych dla uczniów, które wspólnie przeprowadziłyśmy w klasach II Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia we Wrocławiu.

Do **konsekwencji wynikających z wielogodzinnego korzystania z komputera** zaliczyć należy:

- stopniowy zanik więzi rodzinnych i możliwości oddziaływań wychowawczych ze strony rodziców;
- stopniowy zanik bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami, prowadzący do izolacji i samotności w realnym świecie;
- negatywny wpływ na zdrowie – wielogodzinne wystawianie na promieniowanie w zamkniętym pomieszczeniu, rezygnacja z ruchu i aktywnego wypoczynku na świeżym powietrzu;
- narażenie na szkodliwe bodźce psychiczne (przemoc, erotyka) zawarte w wielu programach komputerowych;
- zmęczenie wynikające z długotrwałego przesiadywania przy komputerze, skutkujące zaniedbywaniem obowiązków szkolnych i domowych;
- popadnięcie w uzależnienie, co w konsekwencji powoduje szkody zdrowotne, utrudnia rozwój intelektualny, osłabia siłę woli i osobowość, a także wrażliwość moralną oraz powoduje zaburzenie więzi rodzinnych i religijnych.

Zbyt intensywne korzystanie z komputera i Internetu wywołuje także negatywne skutki w sferze psychologicznej. Każda osoba, a szczególnie dziecko czy nastolatek/



/nastolatka, ponosi także **konsekwencje emocjonalne**. Wśród tego typu skutków specjaliści zauważają, i oceniają jako charakterystyczne dla obecnego wieku, następujące symptomy zachowań:

- zmiana w sposobie porozumiewania się z otoczeniem – zubożenie języka, techniczny slang, używanie skrótów, trudności w zakresie poprawności ortograficznej (zgodnie z formułą zapisu na czacie, e-maili, SMS-ów);
- trudności w bezpośrednim wyrażaniu myśli, rozumieniu własnych uczuć, zdolności rozumienia uczuć osób bliskich – cały przekaz emocjonalny skupia się na znajomych i przyjaciółach z sieci;
- trudności w nawiązywaniu kontaktów pozainternetowych – zaburzenie w budowaniu bezpośrednich relacji i więzi emocjonalnych z rówieśnikami i rodziną;
- lęki dotyczące kontaktów społecznych, które mogą wyrażać się unikaniem kontaktów osobistych z innymi ludźmi;
- monotematyczność zainteresowań, doboru tematów rozmów – z osobą uzależnioną można porozmawiać tylko o tym, co się dzieje w sieci, inne sfery życia jej nie interesują;
- rozregulowanie albo wręcz przestawienie cyklu okołodobowego, głównie zaś rytmu sen–aktywność; jest to szczególnie groźne zjawisko ze względu na skutki społeczne; osoby takie przez zmianę cyklu zaniedbują pracę i życie rodzinne, szczególnie gdy osoby o chronotypie rannym przestawiają się na życie nocne; gwałtowna zmiana zachowań związanych z cyklem dobowym może prowadzić do rozdrażnienia, podenerwowania i spadku sprawności psychicznej; zmianie nie ulega tylko i wyłącznie czas snu i aktywności, lecz również następują wahania stężenia hormonów we krwi, glukozy oraz innych substancji ważnych dla prawidłowego funkcjonowania organizmu;
- zanik więzi emocjonalnych z osobami najbliższymi, rodziną i przyjaciółmi, prowadzi także do braku zauważania potrzeb najbliższych, zaniku zaangażowania w życie rodzinne, a w konsekwencji do stopniowej izolacji emocjonalnej.

Do negatywnych skutków długotrwałego korzystania z multimediiów zalicza się także **konsekwencje fizjologiczne**, m.in. uszkodzenia wzroku, skrzywienia kręgosłupa.

Kiedy mamy do czynienia z **uzależnieniem** od mediów elektronicznych? Oto symptomy:

- jeśli danemu dziecku czy nastolatkowi trudno obejść się bez komputera albo Internetu;
- gdy zamiast odrabiać lekcje, uprawiać sport czy rozmawiać z rodzicami dzieci/nastolatki myślą jedynie o tym, by jak najszybciej zasiąść do komputera;
- jeśli brak dostępu do komputera rodzi u nich podrażnienie, a czasem nawet agresję.

Podobnie jak w przypadku uzależnienia od telewizji, dziecko czy nastolatek zwozi rodziców, że za chwilę wyłączy komputer i zajmie się nauką czy innymi obowiązkami. W rzeczywistości ta „chwila” trwa zwykle kolejne godziny i przeznaczona jest na często bardzo szkodliwe psychicznie i moralnie gry komputerowe albo na surfowanie w Internecie, nierzadko na poszukiwanie treści pornograficznych czy też innych



bodźców, które są szczególnie szkodliwe dla dorastającej młodzieży. Prawdopodobieństwo popadnięcia w uzależnienie jest znacznie większe u dzieci niż u osób dorosłych.

Dzieci uzależniają się głównie od gier komputerowych, a młodzież od Internetu. Szczególnie młody człowiek, z zaburzonym obrazem samego siebie i zaniżonym poczuciem własnej wartości, czuje się w komputerowym świecie bezpiecznie. Coraz częściej Internet oraz poczta elektroniczna, a także czaty i grupy dyskusyjne stają się dla nastolatków głównym miejscem kontaktów z innymi, w tym również z sektami, z dealerami narkotyków czy z pedofilami.

## Jak chronić dzieci przed uzależnieniami od komputera i Internetu?

W obliczu negatywnych konsekwencji uzależnienia od komputera czy od Internetu odpowiedzialni rodzice i wychowawcy powinni przede wszystkim **zapobiegać** takim sytuacjom, w których nadużywanie multimediów przez dzieci i młodzież byłoby możliwe. Chcąc zminimalizować groźbę uzależnienia dziecka od mediów elektronicznych, należy najpierw dać odpowiedni przykład. Uzależnienie nie grozi w tych rodzinach, w których rodzice nie siedzą godzinami przed telewizorem czy komputerem, ale poświęcają sobie wzajemnie dużo czasu, rozmawiają o bieżących wydarzeniach i problemach, asystują dzieciom przy odrabianiu lekcji, spędzają wspólnie czas. W takich rodzinach nie trzeba nawet ustalać konkretnych godzin korzystania z mediów elektronicznych. Wystarczy naturalna czujność rodziców wobec zainteresowań dziecka i jego form aktywności. W przypadku gdy rodzice, opiekunowie dziecka mają określony poziom wiedzy informatycznej, powinni sami okresowo sprawdzać historię odwiedzanych stron internetowych na komputerze, z którego korzysta dziecko. Jest to optymalne rozwiązanie, umożliwiające pozyskiwanie informacji dotyczących aktywności internetowej dziecka.

W większości rodzin warto jednak wprowadzić określone zasady, np. że dzieci nie korzystają z telewizji i komputera dłużej niż 2 godziny dziennie i że podczas wspólnego posiłku telewizor jest bezwzględnie wyłączony. Żelazną regułą powinna stać się godzina, o której dzieciom i młodzieży nie wolno zasiadać przed komputerem czy telewizorem, gdyż powinni udać się już na spoczynek. Roztropni rodzice nie zabraniają zatem używania komputera, ale uczą swoje dzieci odpowiedniego korzystania z tego urządzenia.

Komputer nie powinien być też traktowany jako jeszcze jedna zabawka, którą można się bawić całymi godzinami. Gdy rodzice korzystają z komputera w związku z pracą zawodową albo po to, by aktualizować i poszerzać swoją wiedzę czy umiejętności, wtedy dziecko wie, że jest to przede wszystkim narzędzie pracy, a nie rozrywki. Trudniejsza wychowawczo jest sytuacja w tych rodzinach, w których dziecko dostaje komputer z racji urodzin czy innej okazji, a rodzice nie zdają sobie sprawy z faktu, jak szybko można się uzależnić od tego urządzenia.

Komputer staje się niejednokrotnie „kartą przetargową” w wykonywaniu różnych obowiązków domowych, natomiast pozbawienie dziecka dostępu do niego – jedyną formą kary za niewłaściwe zachowania dziecka. Dorośli, bardzo często w swojej ignorancji, czy też naiwności, niejednokrotnie pod wpływem informacji o nowościach





rynkowych, kupują wiele gier komputerowych, które nie pomagają dziecku w rozwoju, lecz wpływają destrukcyjnie na jego psychikę. Rozsądni rodzice kupują swoim dzieciom głównie gry edukacyjne i osobiście sprawdzają ich zawartość. Zdarza się bowiem, że nawet gry i programy edukacyjne wykorzystywane przez szkoły czy mające certyfikat Ministerstwa Edukacji Narodowej zawierają dziwne treści czy niosą błędne przesłania wychowawcze.

W naszych rozważaniach równie istotny jest problem korzystania z Internetu. Wychodzimy z założenia, że dzieci i młodzież powinni mieć dostęp do Internetu jedynie pod kontrolą rodziców (w domu) albo nauczycieli (w szkołach). Przeglądarki internetowe umożliwiają stosowanie zabezpieczeń przed otwieraniem niewłaściwych dla nieletnich stron. W związku z powyższym rodzicom powinno zależeć na tym, aby te zabezpieczenia odpowiednio ustawić. To jednak nie wystarcza. Coraz częściej bowiem nadawcy treści szkodliwych psychicznie czy moralnie przypisują tego typu stronom internetowym niewinnie brzmiące nazwy, które wymykają się mechanicznym zabezpieczeniom. Jedynym zatem pewnym sposobem ochrony nieletnich przed toksycznymi treściami w mediach elektronicznych jest fizyczna obecność rodziców i wychowawców.

Aby ułatwić nauczycielom podjęcie dialogu z młodzieżą o zaletach i wadach wynikających ze swobodnego dostępu do multimediów, a szczególnie aby wskazać na zagrożenia wynikające z nadmiernego użytkowania komputera i Internetu, przygotowaliśmy poniższy scenariusz lekcji wraz załącznikami, do wykorzystania którego zachęcamy Państwa w codziennej pracy.

## **Temat zajęć: Uzależnienia – komputer, Internet<sup>1</sup>**

### **Cele:**

- 1) rozpoznanie zagrożeń związanych z komputerem i Internetem;
- 2) nabycie umiejętności dostrzeżenia korzyści i strat związanych z korzystaniem z komputera.

**Czas realizacji** – dwie godziny lekcyjne.

**Metody pracy** – dyskusja, rozmowa kierowana, praca w grupach, test, „burza mózgów”.

**Materiały** – tablica, kreda, przybory do pisania, test do odczytania w klasie (praca zbiorowa).

### **Przebieg zajęć:**

#### **Pierwsza godzina lekcyjna – dotycząca komputera i Internetu**

##### **1. Wprowadzenie**

Nauczyciel wita uczniów. Informuje, że obecne zajęcia to spotkanie z cyklu *Jak być bezpiecznym uczniem/nastolatkiem*. Zwraca się do klasy: **Na dzisiejszym spot-**

<sup>1</sup> Scenariusz opracowany na podstawie materiałów szkoleniowych przygotowanych przez Izabelę Boryczkę i Katarzynę Żelazny, zrealizowanych w OSM we Wrocławiu.

kaniu zastanowimy się nad korzyściami i stratami, które wypływają z korzystania z komputera i Internetu. Będziemy starali się dostrzec ewentualne granice zalet i wad.

## 2. Ćwiczenie – moje ulubione zajęcia

Chętne osoby opowiadają o swoich ulubionych zajęciach, np. gry komputerowe, siatkówka, ćwiczenia na instrumencie itd. Można przedstawić nie tylko to, co się lubi robić, ale także to, co się potrafi dobrze zrobić.

## 3. Korzyści i straty związane z komputerem i Internetem

Osoba prowadząca dzieli tablicę na dwie części. W pierwszej części zapisuje proponowane przez uczniów **korzyści** („burza mózgów”). Rezultaty podsumowuje, odnosząc się do zalet komputera i Internetu podanych przez uczniów.

W drugiej części zapisuje w podobny sposób podane przez klasę **straty**. Po wyczerpaniu listy prowadzący odnosi się do zapisów i krótko je podsumowuje: **Straty wydają się oczywiste i nie wymagają dłuższego komentarza, natomiast zalety posiadają ewidentne pozytywne walory, mimo wszystko mogą nieść ze sobą pewne ryzyko, mogą stanowić pułapkę.**

Prowadzący poddaje do „rozszyfrowania” przynajmniej po dwie **pułapki w kategorii korzyści**. Zapis zostaje przepracowany w grupach pod kątem ewentualnych zagrożeń. Po wypracowaniu „pułapek” przedstawiciele grup prezentują całej klasie swoje przemyślenia i spostrzeżenia związane z korzyściami, w których może pojawić się pewne niebezpieczeństwo dla korzystających z komputera i Internetu.

Osoba prowadząca podsumowuje zebrane wnioski, podkreślając, że zaleta sama w sobie nie przestaje być zaletą. Istnieje natomiast „drugie oblicze” korzyści, którym jest ryzyko, że w pewnych okolicznościach to już nie będą korzyści, tylko straty. Zadaniem prowadzącego jest uwrażliwienie uczniów na myślenie i autorefleksję związaną z korzystaniem z komputera i Internetu.

## 4. Uwaga – uzależnienie!

Prowadzący zachęca uczniów do dyskusji na temat: ***Jak korzystać z komputera tak, by jego zalety pozostały zaletami?*** Po dyskusji nauczyciel podsumowuje pomysły uczniów, wskazuje na ciekawe i pomysłowe rozwiązania i przechodzi do kolejnego etapu zajęć.

## 5. Quiz pt. *Fakty i mity na temat uzależnień od komputera i Internetu*

Prowadzący rozdaje w klasie kartki z quizem (załącznik nr 1) odnoszącym się do zagadnień dotyczących informacji prawdziwych i fałszywych na temat uzależnień od komputera i Internetu. Uczniowie czytają na głos pytania i w grupie wspólnie na nie odpowiadają (z pomocą osoby prowadzącej).

## 6. Test autorefleksji

Po dyskusji nauczyciel proponuje podsumowanie w formie testu (załącznik nr 2). Ten test ma służyć uczniom do autorefleksji, zastanowienia się nad problemem własnej zależności od komputera, Internetu, multimediów itp. Prowadzący czyta uczniom pytania, na które uczniowie starają się odpowiedzieć na forum. **Częste udzielanie odpowiedzi TAK (więcej niż 3 razy) świadczy o ryzyku uzależnienia się od Internetu.**





## Druga godzina lekcyjna – dotycząca zjawiska cyberprzemocy

### 7. Ćwiczenie w grupach

Internet jest świetnym narzędziem komunikowania się z innymi ludźmi. Komunikacja przez Internet jest jednak inna niż ta znana ze świata realnego. Poniższe ćwiczenie w parach ukáže kilka aspektów tego sposobu komunikacji.

Ćwiczenie mające na celu stworzenie, ułożenie i zapisanie w formie listu bądź opowiadania historii danego bohatera, z wykorzystaniem zwrotów zapisanych na tablicy (załącznik nr 3). Uczniowie odczytują wymyślone historie na forum klasy.

Prowadzący po przytoczeniu każdej historii zwraca uwagę na niebezpieczne zachowania jej bohatera, jak:

- umawianie się z nieznanymi,
- podawanie prywatnych danych (adres/numer telefonu/przesyłanie zdjęć) obcym.

Następnie prowadzący prosi wybrane grupy o podanie wymienionych w grupie zasad bezpieczeństwa; dobre pomysły zapisuje na tablicy.

### 8. Omówienie zjawiska cyberprzemocy

Dyskusja skoncentrowana wokół pytań:

- Z czym kojarzy się cyberprzemoc?
- Czym jest cyberprzemoc?
- Jakie są podstawowe zjawiska cyberprzemocy?
- Co wykorzystujemy do działań cyberprzemocy?
- Jakie są charakterystyczne cechy tego zjawiska?

### 9. Zakończenie

Nauczyciel dziękuje uczniom za wspólną pracę, zachęca do podejmowania świadomych i trafnych decyzji związanych z użytkowaniem komputera.

## Wnioski z przeprowadzonych zajęć w klasach II

### OSM II stopnia we Wrocławiu:

- uczniowie aktywnie brali udział w zajęciach, podając przykłady z własnych doświadczeń lub najbliższego środowiska dotyczące cyberprzemocy;
- uczniowie sygnalizowali o tzw. „życiu w sieci”, gdzie często mają zupełnie inne oblicze niż w świecie realnym; wywiązała się dyskusja, gdyż często te „dwa światy” są ze sobą sprzeczne (np. wzorowi uczniowie używają wulgaryzmów, podszycją się pod inne, mroczne postaci);
- zauważalna jest różnica, jeśli chodzi o formy korzystania z Internetu – chłopcy częściej spędzają czas przed komputerem, grając w gry, dziewczęta korzystając z różnych komunikatorów;
- po zajęciach prowadzące podzieliły się z wychowawcami refleksjami z warsztatów w klasie i przekazały materiał do wykorzystania na spotkaniach z rodzicami.

## Quiz – Fakty i mity na temat uzależnień od komputera i Internetu



Lp.	Twierdzenie	Prawda	Falsz
1	Uzależnienie jest chorobą		
2	Uzależnienie od komputera i Internetu jest bezpiecznym uzależnieniem, nie można przez nie umrzeć		
3	Jeśli nie siedzę przed komputerem codziennie, to się nie uzależnię		
4	Uzależniają się tylko ludzie słabi psychicznie		
5	Osoba uzależniona bywa agresywna, bo nie umie sobie radzić ze stresem bez komputera		
6	Jednorazowe długotrwałe, kilkunastogodzinne siedzenie przed komputerem może już uzależnić		
7	Całkowite wyleczenie z uzależnienia jest możliwe		
8	Uzależnienie od komputera i Internetu może spowodować zaburzenia hormonalne, a nawet bezpłodność		
9	Brak zainteresowania życiem i aktywnością to możliwy skutek uzależnienia od komputera i Internetu		
10	Osoby z tzw. „silną wolą” nie uzależniają się		
11	Bezpieczny czas spędzony przed komputerem to dwie godziny dziennie		
12	Można uzależnić się od treści pornograficznych w sieci		

## Test „autorefleksyjny”

Po dyskusji prowadzący proponuje podsumowanie w formie testu. Test ten ma służyć uczniom do autorefleksji, zastanowienia się nad problemem własnej zależności od komputera, Internetu, multimediów itp. **Częste udzielanie odpowiedzi TAK (więcej niż 3 razy) świadczy o ryzyku uzależnienia się od Internetu.**

Lp.	Pytania	Tak	Nie
1	Czy zdarzyło się, że ktoś zwracał Ci uwagę na to, że zbyt długo siedzisz przy komputerze?		
2	Czy będąc w szkole, myślisz już o tym, żeby wejść do Internetu?		
3	Czy nudzą Cię zajęcia niezwiązane z komputerem?		
4	Czy zdarzyło Ci się, że chciałeś(aś) tylko chwilę posiedzieć w Internecie, a zrobiły się z tego całe godziny?		
5	Czy spóźniłeś(aś) się kiedyś do szkoły, bo zaspąłeś(aś) po całonocnym siedzeniu przy komputerze?		
6	Czy zdarzyło Ci się zrezygnować z jakiejś imprezy, wyjścia ze znajomymi, pogrania w piłkę, aby pozostać przy komputerze?		
Suma			



Pytania tego testu można także wykorzystać w trakcie innych rozmów z uczniami czy też spotkań o charakterze edukacyjnym z rodzicami.

Załącznik nr 3

### Historia

Celem ćwiczenia jest stworzenie przez uczniów historii, które uwzględnią kontekst zawarty w poniższych sentencjach:

1. „...poznaliśmy się w Internecie...”
2. „...prosił, żebym mu opowiedział o sobie...”
3. „...pytał, czy mieszkam z mamą i z tatą...”
4. „...opowiadał mi, że przyjaźni się z wieloma osobami w moim wieku...”
5. „...poprosił mnie o przesłanie zdjęcia...”
6. „...zapropozował spotkanie...”

**Grażyna Misiorny**

psycholog i pedagog szkolny  
Poznańska Ogólnokształcąca Szkoła  
Muzyczna II stopnia im. M. Karłowicza

## Sprawozdanie z warsztatów „Nałóg – co warto o nim wiedzieć?”

Realizując zadania związane z profilaktyką zdrowotną i przeciwdziałaniem uzależnieniom, przeprowadziłam wśród młodzieży Poznańskiej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. M. Karłowicza warsztaty, dotyczące zwiększania świadomości o szkodliwości uzależnienia. Realizacji warsztatów przyświecały następujące cele:

- 1) cel pierwszy – **uświadomienie różnicy między używaniem a nadużywaniem:**
  - a) wprowadzenie definicji nałogu jako potrzeby (przymusu fizycznego i psychicznego) spożywania określonej substancji; potrzeby, której się nie kontroluje, której nie można łatwo stłumić, nawet jeśli się bardzo chce;
  - b) podkreślenie, że choć bywa to trudne, z nałogiem można jednak skończyć;
- 2) cel drugi – **przekazanie właściwych informacji o alkoholu, które mogą pomóc zrozumieć sens niepicia alkoholu;**
- 3) cel trzeci – **uświadomienie młodzieży, jak alkohol niszczy organizm.**

**Przebieg zajęć:**

- 1) Dyskusja:
  - a) Z jakich powodów ludzie sięgają po alkohol?
  - b) Z jakich powodów młodzi ludzie sięgają po alkohol?
  - c) Jak to się dzieje, że niektórzy piją więcej, a inni mniej?
- 2) Eksperyment: narcyz wstawiony do słoika z granatową farbą – jako ilustracja wpływu alkoholu na nasz organizm.
- 3) Omówienie działania alkoholu na organizm człowieka:
  - a) skutki natychmiastowe:
    - alkohol dostaje się do organizmu przez usta – już tu rozpoczyna się jego wchłanianie;
    - następnie do żołądka – tu podrażnia błonę śluzową i wzmacnia wydzielanie soku żołądkowego; szybkość wchłaniania zależy od tempa przesuwania



- się treści pokarmowych z żołądka do dwunastnicy i zawartości tłuszczu w pożywieniu;
- w jelitach alkohol nie podlega trawieniu – to tu najwięcej przenika go bezpośrednio do krwi;
  - krwiobiegiem przenoszony jest do wątroby, uszkadza ją;
  - dalej układem krwionośnym trafia do mózgu i działa odurzająco;
  - największe stężenie alkoholu występuje w ślinie, moczu, krwi, żółci, płynie mózgowo-rdzeniowym; do maksymalnego stężenia dochodzi po 1–1,5 godz. od chwili spożycia; stan po spożyciu – gdy stężenie alkoholu waha się między 0,2–0,5 promila; stan nietrzeźwości – gdy stężenie występuje powyżej 0,5 promila;
- b) skutki długotrwałe:
- uzależnienie niszczy człowieka we wszystkich sferach jego człowieczeństwa i aktywności;
  - powoduje stopniowo utratę wolności i odpowiedzialności;
  - zaburza więzi z innymi ludźmi, wiąże się z nim przemoc w rodzinie, a na końcu powoduje zwykle degradację fizyczną człowieka;
  - kiedy następują zmiany w mózgu, staje się chorobą nieuleczalną i nieodwracalną; każdy kto był uzależniony od alkoholu, do końca życia będzie alkoholikiem; jednak po spełnieniu określonych warunków staje się możliwe zachowanie trwałej abstynencji, co powstrzymuje postęp choroby;
  - niemożliwe jest samoczynne powstrzymanie tej choroby; terapia jest jedynym rozwiązaniem problemu!
- 4) Przedstawienie kryteriów diagnozowania choroby alkoholowej:
- a) utrata zdolności do kontrolowanego picia;
  - b) oznakami choroby są luki w pamięci, tzw. urwany film;
  - c) zespół abstynencyjny: silne bóle głowy, trzęsienie rąk, zanik apetytu.
- 5) Omówienie czynników warunkujących uzależnienie:
- a) im szybciej zaczyna się pić, np. w szkole podstawowej czy gimnazjum, tym szybciej może nastąpić uzależnienie, nawet w kilka miesięcy od pierwszego kontaktu z alkoholem;
  - b) ilość i częstotliwość spożywania;
  - c) wchodzenie w chorobę alkoholową nie zawsze jest związane ze spożywaniem dużych ilości – chociaż to najczęstsza forma; bywa, że nawet przez okres kilku lat picie niewielkich ilości alkoholu, ale często (np. regularnie, w każdy weekend) prowadzi do uzależnienia;
  - d) główny mechanizm picia związany jest ze sferą emocji; alkoholizm oznacza bardzo silne uzależnienie, które można porównać do uzależnienia małego dziecka od matki czy ślepo i bezkrytycznie zakochanego człowieka;
  - e) badania naukowe dowodzą, że w trakcie chemicznego rozkładu alkoholu w organizmie pojawiają się substancje mające działanie silnego narkotyku; organizm domaga się kolejnej porcji alkoholu, co jest przyczyną ciągów alkoholowych;





- 6) Kilka uwag dotyczących wyników badań przeprowadzonych wśród nastolatków:
- badania pokazały, że istnieje silny związek między pićm młodych osób a pićciem rodziców; jeśli jedno z rodziców pije regularnie, dwukrotnie zwiększa się prawdopodobieństwo, że młody człowiek będzie pił od umiarkowanych do dużych ilości alkoholu;
  - istnieje ścisły związek między posiadaniem pijących przyjaciół i pićciem samemu;
  - wiele młodych osób pije dlatego, że naciskają na to rówieśnicy, z którymi lubi przebywać, spotyka się na imprezach;
  - młodzież nie uważa swojego pićcia za problem; najczęściej wymienianymi skutkami pićcia są: konflikty z przyjaciółmi, jazda po pijanemu, różne niebezpieczne zabawy (w których młodemu człowiekowi wydaje się, że jest bohaterem, skoro zdobył się na niebezpieczny, zagrażający życiu wyczyn), złodziejstwo, zachowania przestępcze, wandalizm, agresja;
  - raport o alkoholu w Polsce z 2012 roku wykazał, że do pićcia alkoholu przyznaje się 3/4 Polaków w wieku 15 lat i więcej!!!
    - na poziomie liceum jest 15% abstynentów,
    - piwo pije 73% chłopców i 67% dziewczyn,
    - wino pije 69% chłopców i 36% dziewczyn,
    - wódkę pije 14% chłopców i 7% dziewczyn.
- 7) Realizacja ćwiczenia: Co się dzieje, gdy ktoś z waszych bliskich wypije za dużo alkoholu? Jak się wówczas zachowuje? – prezentacja listy możliwych zachowań młodych osób będących pod wpływem alkoholu/dyskusja.
- 8) Zwiększenie świadomości młodzieży na temat, jak alkohol niszczy organizm:
- alkohol to jeden ze środków, które nazywane są depresantami centralnego układu nerwowego (CUN);
  - CUN to mózg i rdzeń kręgowy; CUN kieruje wszystkimi procesami organizmu, łącznie z częstotliwością bicia serca i częstotliwością oddechu; alkohol zwalnia tempo pracy CUN; jak silne jest to zwolnienie, zależy od ilości wypitego alkoholu; dwie osoby mogą odczuwać różne skutki po spożyciu tej samej dawki alkoholu; poniżej zaprezentowano najczęstsze skutki pićcia określonych dawek alkoholu:
    - 1 lub 2 kieliszki – alkohol zwalnia pracę tej części mózgu, która decyduje o dokonywaniu wyboru, np.: jeśli ktoś czuje się onieśmielony, 1 lub 2 kieliszki być może pozwolą mu poczuć się bardziej rozluźnionym, ale jeśli ktoś używa alkoholu jako jedyne go sposobu radzenia sobie z nieśmiałością, to nie rozwiąże żadnego swojego problemu; wiele problemów z alkoholem właśnie wtedy się rozpoczyna, gdy ktoś przyzwyczaja się do tego, żeby alkohol „pomagał” mu w rozwiązaniu problemów;
    - 3 lub 4 kieliszki – przy takiej dawce CUN zaczyna wolniej pracować; odczuwalne jest to w dwojaki sposób: najpierw człowiek traci pewną kontrolę nad sobą; może mieć trudności z wyraźnym mówieniem, potyka się, idąc; odruchy (wszystkie) stają się wolniejsze, dlatego m.in. nie powinno się wte-



dy prowadzić samochodu, roweru, żadnego pojazdu!; traci się również panowanie nad swoimi uczuciami; człowiek może być bardzo smutny lub czuć i działać bardziej agresywnie niż zazwyczaj; zachowuje się niezdarnie, choć jemu wydaje się, że wszystko w jego zachowaniu jest w porządku;

- 5 lub więcej kieliszków – większe dawki alkoholu oddziałują na te części mózgu, które kontrolują częstotliwość bicia serca, szybkość i głębokość oddechu; zazwyczaj, zanim alkohol zadziała silnie na serce i oddech, człowiek traci przytomność.

- 9) Ćwiczenie podsumowujące zajęcia: Dlaczego alkohol jest dla młodych osób tak bardzo niebezpieczny? Dyskusja.

Raport, na który powołano się, przygotowując niniejsze zajęcia, wykazał, że uzależnienie dotyka kilka milionów ludzi w Polsce. Jeden na pięciu dorosłych zapada na tę chorobę, tzn. traci kontrolę nad ilością i częstotliwością picia, stając się alkoholikiem.



**Elżbieta Kloch**

pedagog szkolny  
Zespół Szkół Plastycznych w Tarnowie

## Przemoc w rodzinie – jak o niej rozmawiać?

W szkołach artystycznych, obok tematyki związanej ze sztuką, niezbędne jest poruszanie problemów ważnych społecznie. Wśród nich jest przemoc, także ta występująca w rodzinach. Jest to jeden z narastających problemów współczesnego świata. W związku z tym w klasie pierwszej Liceum Plastycznego Zespołu Szkół Plastycznych w Tarnowie przeprowadziłam lekcję *Przemoc w rodzinie*, której przebiegiem i wykorzystanymi materiałami chciałabym się z Państwem podzielić.

Celem zajęć było:

- zapoznanie uczniów z różnymi przejawami przemocy w rodzinie,
- rozwijanie umiejętności rozpoznawania sytuacji przemocowych,
- zapoznanie ze sposobami radzenia sobie w tego typu trudnych sytuacjach,
- uwrażliwienie na konieczność reagowania w sytuacji przemocy,
- przekazanie informacji o instytucjach pomagających osobom doświadczającym przemocy i wspierających takie osoby.

**Zajęcia rozpoczęły się od skojarzeń metodą „burzy mózgów” dotyczących tego, czym jest przemoc.** Wszystkie pomysły uczniów były zapisywane na tablicy. Po wyczerpaniu pomysłów wspólnie dokonaliśmy pogrupowania według kategorii. Jeden z uczniów zakreślił kolorem te skojarzenia, które dotyczyły przemocy fizycznej. Następny uczeń zakreślił innym kolorem skojarzenia związane z przemocą psychiczną. Uczniowie wyodrębnili też przemoc werbalną, bezpośrednią i pośrednią. Na podstawie tego podziału dokonałam charakterystyki zjawiska przemocy.

**Uczniowie zapoznali się z definicją agresji i przemocy,** wskazali na podobieństwa i różnice. Podsumowałam informacje na temat rodzajów i form przemocy w rodzinie, uwzględniając przemoc seksualną i ekonomiczną. Zwróciłam uwagę, że czasem trudno jest rozpoznać, czy dane zachowanie jest przemocą. Dotyczy to przede wszystkim przejawów przemocy psychicznej. Wiele zależy od okoliczności, które towarzyszą konkretnej sytuacji, np. rodzice mogą ograniczać kontakty swojego dziecka z osobami, które mają na nie zły wpływ (zachęcają do wagarowania, picia alkoholu itp.).



Kolejnym działaniem było ćwiczenie, polegające na **omawianiu stereotypów dotyczących przemocy w rodzinie**. Wprowadzeniem do ćwiczenia było stwierdzenie, że ludzie mają różne przekonania na temat przemocy. Wiele z nich jest niestety nieprawdziwych. Uczniowie otrzymali kartki ze zdaniami dotyczącymi przemocy w rodzinie: **Przemoc: fakty i mity** (załącznik nr 1). Ich zadaniem było indywidualne rozstrzygnięcie, które z tych zdań są prawdziwe. Następnie podczas dyskusji, z pomocą załączonej karty odpowiedzi rozstrzygaliśmy poprawność wyrażanych opinii.

Dla kilkorga uczniów niektóre informacje na temat przemocy były zaskakujące, np. że sprawcą przemocy wobec mężczyzny może być kobieta, że przemoc domowa jest zjawiskiem powszechnym i dotyczy wszystkich warstw społeczeństwa, a nie tylko środowisk patologicznych. Wynikało to z ich indywidualnych przekonań, przyjętych od swoich bliskich bądź z przekazów medialnych. Ważną kwestią było podkreślenie, iż coraz częściej słyszy się o przemocy dorosłych wobec dzieci.

Następnie uczniowie zastanawiali się nad **przyczyną zachowań przemocowych**. Zwrócili uwagę na brak umiejętności radzenia sobie z emocjami, które mogą być efektem zróżnicowanych przeżyć wynikających z doświadczania przemocy oraz złych wzorców w rodzinie. Doszli do wniosku, że nadużywanie alkoholu w znacznym stopniu przyczynia się do stosowania przemocy.

W dalszej części zajęć uczniowie w grupach zastanawiali się, **dlaczego osoba doznająca przemocy i świadek przemocy nie ujawniają jej oraz dlaczego otoczenie (rodzina, sąsiedzi) długo tej przemocy nie dostrzegają**. W wypowiedziach zwracali uwagę na poczucie wstydu i bezradności, brak wiary w zmianę swojej sytuacji, lęk przed sprawcą przemocy. Ważną kwestią poruszoną podczas rozmowy było pokazanie uczniom, że czasem osoby doznające przemocy myślą, że same są sobie winne, że prowokują sprawcę swoim zachowaniem. Jednak przemoc nie da się niczym usprawiedliwić ani wytłumaczyć.

Podczas kolejnego ćwiczenia uczniowie w grupach zastanawiali się nad **wszystkimi możliwymi emocjami, myślami i zachowaniami, jakich mogą doświadczać ofiary przemocy w rodzinie**. Aby przybliżyć uczniom zadanie, zaproponowałam, żeby zastanowili się, co mogą przeżywać inne osoby w ich wieku, które doświadczają przemocy. Kolejno grupy prezentowały efekty swoich prac. W wypowiedziach pojawiły się opinie, że osoby doznające przemocy mogą odczuwać złość, smutek, wstyd, mogą czuć się osamotnione, winne tej sytuacji, bezwartościowe. Mogą zachowywać się agresywnie lub wycofywać z kontaktu, mogą wagarować, mieć dolegliwości fizyczne.

W dalszej części zajęć uczniowie zastanawiali się, **co może zrobić osoba doznająca przemocy, komu mogłaby powiedzieć o sytuacji, w której się znajduje**. Wszystkie odpowiedzi zapisywane były na tablicy. Przy każdej wymienionej osobie lub instytucji ustalaliśmy sposób udzielania pomocy. Ważnym stwierdzeniem przekazanym przez młodzież było to, że o przemocy należy mówić, należy ją ujawniać. W sytuacjach trudnych można skorzystać z pomocy specjalistów. Młodzież ma świadomość, że przemoc jest karalna. W Polsce podstawowe przepisy, które odnoszą się do przemocy w rodzinie, znajdują się w *Kodeksie karnym, Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym* oraz *Ustawie o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*.



- Na koniec zajęć uczniowie otrzymali kartki z adresami instytucji pomocowych:
- Telefon Zaufania dla dzieci i młodzieży – **116-111**,
  - Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy w Rodzinie Niebieska Linia Instytutu Psychologii Zdrowia – **22-668-7000** (Poradnia Telefoniczna Niebieskiej Linii) <http://www.niebieskalinia.pl>,
  - Ośrodek Pomocy Społecznej – znajduje się w każdej gminie,
  - Policja – **997**.

Lekcja pokazała uczniom, jak ważne jest reagowanie w sytuacjach przemocy.

Załącznik 1

### Stereotypy na temat przemocy w rodzinie<sup>1</sup>

Lp.	Twierdzenie	Prawda	Falsz
1	Przemoc w rodzinie to prywatna sprawa, nikt nie powinien się wtrącać		
2	Przemoc zdarza się tylko w rodzinach z marginesu społecznego		
3	Przemoc jest wtedy, gdy są widoczne ślady na ciele ofiar		
4	Jeśli ktoś jest bity, to znaczy, że na to zasłużył		
5	Policja nie powinna interweniować w sprawach rodzinnych		
6	Ofiary przemocy w rodzinie akceptują przemoc		
7	To był jednorazowy incydent, który się nie powtórzy		
8	Gdyby naprawdę ofiara cierpiała, odeszłaby od sprawcy		
9	Przyczyną przemocy w rodzinie jest alkohol		
10	Gwałt w małżeństwie nie istnieje		
11	Osoby używające przemocy muszą być chore psychicznie		

Wyjaśnienia dotyczące stereotypów na temat przemocy:

#### 1. Przemoc w rodzinie to prywatna sprawa, nikt nie powinien się wtrącać. Nieprawda!

Przemoc, wykorzystywanie, bicie, krzywdzenie osób bliskich jest przestępstwem, tak samo groźnym i podlegającym karze, jak przemoc wobec obcych. Fakt zawarcia małżeństwa czy mieszkanie pod jednym dachem nie stanowi okoliczności zezwalającej na przemoc ani nie znosi odpowiedzialności za popełnianie czynów karanych przez prawo.

#### 2. Przemoc zdarza się tylko w rodzinach z marginesu społecznego. Nieprawda!

Przemoc w rodzinie występuje we wszystkich grupach społecznych, niezależnie od poziomu wykształcenia czy sytuacji materialnej.

#### 3. Przemoc jest wtedy, gdy są widoczne ślady na ciele ofiar. Nieprawda!

Przemoc to nie tylko działania pozostawiające siniaki, złamania czy oparzenia, to także poniżanie, obelgi, zmuszanie do określonych zachowań, groźenie, zastraszanie.

<sup>1</sup> Załącznik opracowano na podstawie materiałów Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.



#### **4. Jeśli ktoś jest bity, to znaczy, że na to zasłużył. Nieprawda!**

Nikt nie zasługuje na bicie, krzywdzenie, maltretowanie, bez względu na to, co zrobił czy powiedział. Nikt nie ma prawa znęcać się, poniżać, bić innych.

#### **5. Policja nie powinna interweniować w sprawach rodzinnych. Nieprawda!**

Przemoc domowa nie jest sprawą rodzinną, jest przestępstwem ściganym przez prawo. Policja jest powołana do ochrony bezpieczeństwa osób, zapobiegania popełnianiu przestępstw i ścigania sprawców przestępstw bez względu na to, czy ofiara należy do rodziny sprawcy, czy nie. Wyniki Ogólnopolskich Badań Opinii Publicznej z 1997 roku wykazały, że blisko 90% badanych uważa, że w przypadku przemocy w rodzinie ktoś powinien interweniować, a 80% badanych uważa, że powinna to robić policja. Pozostali wskazują na innych członków rodziny i sąsiadów.

#### **6. Ofiary przemocy w rodzinie akceptują przemoc. Nieprawda!**

Ofiary przemocy domowej zawsze próbują się bronić, ich działania są jednak mało skuteczne. Wypróbowują różne, często nieracjonalne strategie obronne, które w konsekwencji powodują nasilenie przemocy.

#### **7. To był jednorazowy incydent, który się nie powtórzy. Nieprawda!**

Przemoc domowa rzadko jest jednorazowym incydem. Jeżeli nie zostaną podjęte stanowcze działania wobec sprawcy – przemoc się powtórzy. Policja zwykle jest wzywana w ekstremalnych sytuacjach, gdy przemoc ma już długą historię.

#### **8. Gdyby naprawdę ofiara cierpiała, odeszłaby od sprawcy. Nieprawda!**

Ofiary naprawdę cierpią, nikt nie lubi być bitym i poniżanym. To, że ofiary nie odchodzą od sprawcy, wynika zwykle z ich zależności od niego, z trudności mieszkaniowych, a także ze wstydu przed rodziną, kolegami i sąsiadami.

#### **9. Przyczyną przemocy w rodzinie jest alkohol. Nieprawda!**

Nawet uzależnienie od alkoholu nie zwalnia od odpowiedzialności za czyny dokonywane pod jego wpływem. Alkohol jedynie ułatwia stosowanie przemocy, sprawcy często piją po to, by znęcać się i bić swoich bliskich, a stanem nietrzeźwości próbują usprawiedliwić swoje zachowania, by uniknąć odpowiedzialności.

#### **10. Gwałt w małżeństwie nie istnieje. Nieprawda!**

Gwałtem jest doprowadzenie innej osoby do poddania się czynowi nierządnemu lub do wykonania takiego czynu, stosując przemoc, groźbę bezprawną lub podstęp (patrz art. 168 k.k.) i nigdzie nie jest napisane, że nie dotyczy to osób bliskich napastnika. Każdy ma prawo do decydowania o swoim życiu intymnym, akt ślubu nie odbiera tego prawa.

#### **11. Osoby używające przemocy muszą być chore psychicznie. Nieprawda!**

Nie ma bezpośredniego związku między przemocą a chorobą psychiczną. Przemoc jest demonstracją siły i chęcią przejęcia całkowitej kontroli i władzy nad drugą osobą.

# Z KART HISTORII



## Wprowadzenie

*W poprzednim, drugim numerze ZPP CEA zamieściliśmy prośbę Redakcji, aby zgłaszać wszelkie uzupełnienia, poprawki, refleksje lub wspomnienia, w nawiązaniu do artykułu Wojciecha Jankowskiego „COPSA – w 60-lecie działalności”. Czujemy się zaszczytleni, że pierwszym i jakże treściwym odzewem na naszą prośbę jest list Pani Aliny Bursze, wieloletniego pracownika pedagogicznego COPSA, w tym (w ciągu kilkunastu lat) kierownika Sekcji Plastycznej. Osoby nie tylko wielce zasłużonej, ale i w pięknym wieku – czego nie ukrywa – blisko 95 lat. List zamieszczamy z pewnymi skrótami i drobnymi poprawkami redakcyjnymi, do czego zostaliśmy przez Szanowną Autorkę upoważnieni. Dziękując za list, z garścią wspomnień, a nawet z wierszem (Pani Alina Bursze jest także poetką, autorką ponad 1000 wierszy!), pragniemy Jej złożyć jak najserdeczniejsze życzenia wielu jeszcze lat twórczego życia w zdrowiu i pomyślności. I w dalszym ciągu takiego poczucia humoru, jakim nas w tym liście obdarzyła (tytuł i podtytuł w tekście listu pochodzą od Redakcji).*

*Pragniemy również serdecznie podziękować Pani dr Katarzynie Janczewskiej-Sołomko, także wieloletniemu pracownikowi COPSA, obecnie wiceprzewodniczącej Zarządu Głównego Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków – za artykuł wspomnieniowy, dotyczący wielu lat pracy w COPSA. I w tym przypadku tytuł pochodzi od Redakcji.*

*Tymi dwiema wypowiedziami bynajmniej nie kończymy „kącika wspomnieniowego” w ZPP CEA. Przeciwnie, otwieramy nowy, w miarę stały dział „Z kart historii”, do którego współredakcji zachęcamy Szanownych Państwa, nasze Czytelniczki i naszych Czytelników. Oczywiście liczymy na propozycje artykułów i innych materiałów, które już nie muszą dotyczyć COPSA – a ukażą inne strony i zdarzenia dotyczące całokształtu naszego szkolnictwa, ze szczególnym uwzględnieniem działalności diagnostyczno-poradniczej i dydaktyczno-wychowawczej, a także innej.*

Redakcja



Alina Bursze

ZPP CEA 3/2015

## COPSA – nieco uzupełnień, informacji i wspomnień

Szanowny Kolego, Panie Wojtku! Na wstępie kilka osobistych informacji i uzupełnień. Pracowałam w COPSA (a potem w CEA) trzydzieści lat (od 1 września 1964 roku do 31 sierpnia 1994 roku, a nie jak podano w Pana opracowaniu do 1992 roku. Odeszłam z pracy na własne życzenie z powodów zdrowotnych, żeby nie być pracownikiem na „L4”. Załączam stosowny dokument<sup>1</sup>.

I jeszcze jedno – w swym studium o COPSA nie napisał Pan, że byłam przez wiele lat kierownikiem Sekcji Plastycznej. A byłam, po odejściu na emeryturę Pani Jadwigi Zaniewickiej, czyli – jak wynika z Pana ujęcia – od 1970 roku, a więc około 20 lat.

Warto dodać, że poza wymienionymi przez Pana pracownikami, Sekcja Plastyczna COPSA współpracowała stale z kilkoma wybitnymi specjalistami-konsultantami. Poza wymienionym w artykule profesorem Krzysztofem Meisnerem byli to profesorowie Wojciech Sadley i Teresa Kruszewska oraz dr Stanisław Szymański i Maria Kozińska.

Skład personalny Sekcji bardzo się jednak z czasem zmniejszył. Ja także w 1986 roku przeszłam na emeryturę i pracowałam tylko na pół etatu. A po odejściu Ireny Dominik (lipiec 1981) zostałam jako jedyny pracownik (mimo potrzeby opracowania nowych programów) na 28 liceów plastycznych. W dalszym ciągu jednak organizowałam kursy doszkalające (dla nauczycieli tych liceów), w wybranych specjalnościach, zwłaszcza tych nowych.

À propos samych szkół, specjalności itp. Nie będę powtarzać tego, co Pan tak wnikliwie napisał o znaczeniu wychowania przez sztukę, o psychologiczno-społecznej stronie działalności COPSA względem szkół muzycznych, a co dotyczyło również nauczania w liceach plastycznych. Napiszę jedynie nieco więcej o strukturze tego typu szkół w czasach mojej pracy w COPSA i jej, tej struktury, reformie.

Początkowo istniały dwa typy szkół, czyli licea sztuk plastycznych i licea technik plastycznych. Licea sztuk plastycznych miały kierunek ogólnoartystyczny i pełen zakres przedmiotów ogólnokształcących. Kończyły się egzaminem dojrzałości, ale nie

<sup>1</sup> Na dowód, Autorka przysłała dokument podpisany przez dyrektora CEA dr. Zdzisława Bujanowskiego.

dawały uprawnień zawodowych. Licea technik plastycznych dawały po ukończeniu nauki tytuł technik sztuk plastycznych, ale nie dawały świadectwa dojrzałości, co uniemożliwiało podjęcie dalszego kształcenia na wyższych uczelniach.

Reforma szkolna polegała na ujednoczeniu wszystkich liceów pod wspólną nazwą „liceum sztuk plastycznych” i ich „uzawodowieniu”. Co to oznaczało? Na przykład, że dawne „licea sztuk” otrzymały specjalność Wystawiennictwo. Opracowano program dla głównej specjalności zawodowej, wprowadzono technologię, rysunek zawodowy, także nowe programy: rysunek i malarstwo, rzeźbę, liternictwo, fotografię, wiedzę o sztuce. Natomiast dawniejsze „licea technik” kontynuowały dotychczasowe specjalności: tkactwo, meblarstwo, metaloplastykę, ceramikę i jako zupełną nowość formy użytkowe. Ta „nowość” objęła uprzednio prowadzone zabawkarstwo i plecionkarstwo, ale zlikwidowano koronkarstwo – a szkoda!

W pewnym okresie bardzo ważną była współpraca z pracownikami konserwacji zabytków. Na przykład mgr Zofia Sumińska, kierownik pracowni PKZ w Warszawie, z moim udziałem angażowała absolwentów liceum w specjalności Sztukatorstwo do prac przy odbudowie Zamku Królewskiego i w innych obiektach zabytkowych.

Każda specjalność miała więc blok przedmiotów specjalistycznych, czyli: główny przedmiot zawodowy, technologię, rysunek zawodowy, pozostałe przedmioty artystyczne – jak w Wystawiennictwie, lecz z innym przydziałem godzin.

Jeszcze jedna uwaga – w programie wiedzy o sztuce jako jeden z tematów wprowadzono, w ramach reformy, zagadnienia ochrony zabytków i dziedzictwa narodowego.

Wszystkie licea plastyczne miały też realizować program przedmiotów ogólnokształcących, a zatem i kończyć się egzaminem dojrzałości oraz egzaminem z prowadzonej specjalności, na co składało się przedstawienie i omówienie realizacji wykonanej pracy.

Nie muszę dodawać, że czuwanie nad wdrażaniem tej reformy było ogromnym zadaniem dla Sekcji Plastycznej COPSA, co przy topniejącym (a w końcu jednoosobowym) jej składzie personalnym nie było rzeczą łatwą.

## Garść osobistych wspomnień

### ■ KIELCE – wrzesień 1964

Mój pierwszy wyjazd z kierowniczką Sekcji Plastycznej Panią Jadwigą Zaniewicką do liceum technik plastycznych. Szkoła była uprzedzona o naszym przyjeździe. O godzinie 10:24 wysiadamy z pociągu. Na peronie czeka na nas z bukietem kwiatów wytworny starszy pan – Henryk Czarnecki, dyrektor liceum. Wprowadza nas do budynku szkolnego – była to wówczas stara czynszowa kamienica z czerwonej cegły (przy ul. Czarnowskiej). Z narożnika wchodzimy po trzech schodkach do sekretariatu, gdzie dawniej był sklep. W sąsiednim pomieszczeniu jest gabinet dyrektora i jednocześnie pokój nauczycielski. Troska o nas przechodzi wszelkie wyobrażenie. Na moment nie zostajemy same. Jest kawa, herbata, rozmowa na temat trudnych warunków, w jakich realizuje się programy nauczania – mamy iść, nie tracąc czasu, obejrzeć warsztaty. Jednak w międzyczasie nieśmiało zapytałam: *Chciałabym umyć ręce, gdzie*

*jest toaleta? Pada odpowiedź: Ach, tu w sekretariacie jest umywalka – o toalecie nikt nie wspomniat...*

W jakiejś obskurnej hali są warsztaty tkackie, krosna, ramy i sterty przędzy – bawełny, wełny, szpagatów, rytmiczny stukot czółenek. Potem warsztaty stolarni – na środku sali piecyk żelazny z rurą do sufitu (tzw. koza), na podłodze wióry. Wystarczy jedna iskra i może być po wszystkim! Warsztat stolarski z oknami o pojedynczych szybach, nie ma innego ogrzewania i pomimo „kozy” w zimie na oknach jest gruby lód.

Dyrektor w dalszym ciągu na moment nas nie opuszcza. A jeżeli musi, to przekazuje nas komuś innemu – a toalety wciąż nie ma! Oby co prędzej zaleźć się w hotelu, załatwić meldunek i nie tylko... i znowu, pod opieką i pod przewodnictwem podać się popołudniowemu zwiedzaniu miasta.

Następnego dnia pobyt w internacie – coś przerażającego! Sala gęsto zastawiona piętrowymi żelaznymi łózkami (gorzej niż w koszarach czy więzieniu). Warunki sanitarne nie lepsze – **a młodzież ma tak wiele inwencji twórczej i zapału. Aż dziwi, że w takich trudnych warunkach powstają piękne prace!**<sup>2</sup>

## ■ KRAKÓW

Po 4–5 latach od wprowadzenia reformy i nowych programów objeżdżamy licea, by sprawdzić, jak wygląda ich realizacja. Hospitowane są wybrane lekcje, omawia się ich przebieg i udziela porad. W niektórych przypadkach, a dotyczyło to na przykład rzeźby, wykonywałam dokumentację prac uczniów (od I do V klasy), wówczas na taśmach filmowych Kodak-color, 2 x 8 mm oraz na przezroczach barwnych. W tym samym czasie odeszła z COPSA Barbara Zbrożyna.

Było to w PLSP w Krakowie, w pracowni profesora Romana Tarkowskiego, oraz w PLSP w Zakopanem. Potem następowało porównywanie, jak te same zagadnienia były realizowane w różnych szkołach przez różnych nauczycieli. Na konferencjach dyskutowano, oceniano i wyciągano wnioski.

W wykonaniu takiej dokumentacji pomagali mi uczniowie klas starszych, pod kierunkiem profesora Tarkowskiego. W Zakopanem początkowo 5–6 uczniów usta-

<sup>2</sup> W trudnych powojennych czasach szkoła mieściła się w kilku budynkach rozrzuconych na terenie miasta. Jej istnienie było jednak możliwe dzięki wyjątkowym staraniom jej pierwszego i długoletniego dyrektora Henryka Czarneckiego, który sprawował tę funkcję w latach 1945–1967. W roku 1969, dzięki staraniom kolejnego dyrektora Stefana Dulny, szkołę przeniesiono do nowo wybudowanego gmachu przy ul. Radiowej 3, który jest siedzibą szkoły do dziś.

Rok 2015 jest dla kieleckiego liceum plastycznego rokiem jubileuszowym, w którym szkoła obchodzi 70-lecie swojego istnienia. Obecnie jest to placówka w procesie permanentnego rozwoju, zatrudniająca wyróżniających się artystów oraz kształcąca wspaniałych absolwentów. Po licznych modernizacjach i remontach, w wielu wymiarach spełnia europejskie standardy kształcenia artystycznego, co pozwala aktualnej dyrekcji szkoły na podejmowanie szeregu innowacyjnych przedsięwzięć artystycznych. Podobnie jak internat, który przechodzi niezwykłą metamorfozę dzięki uczestnictwu w projekcie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego „Termomodernizacja państwowych placówek szkolnictwa artystycznego”.

Ten kierunek zmian Pani Alina Bursze odnotowała już w 1980 roku, który jest zaprezentowany w kolejnym jej wspomnieniu kieleckiej szkoły (przyp. Redakcji).

wiało rzeźby, oświetlenie i nie wiadomo kiedy się ulotnili, tak że został tylko jeden chłopiec, blondyn w czarnym golfie. Bez słowa pomagał mi do końca. Pochwaliłam go przed dyrektorem – rzeźbiarzem, który z jakiegoś powodu nie mógł mi wcześniej towarzyszyć. Dyrektor w śmiech – przecież to nie był uczeń tylko nowy nauczyciel przedmiotu rzeźba – Władysław Hasior.

### ■ NAŁĘCZÓW

Z konsultantem profesorem Krzysztofem Meisnerem pojechałam kiedyś do Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie. W klasie nauczyciel Jerzy Kursa prowadzi rysunek techniczny. Po podaniu tematu profesor Meisner mówi: *To ja teraz wyjdę z klasy i będę w pobliżu kursował (!), żeby uczniów nie peszyć, a w połowie zajęć wrócę.* A do dyrektora Marka: *przed Kursą będę markował (!) miałem coś do załatwienia.* Dyrektor Marek roześmiał się. Gdy się profesor Meisner zorientował, jak to wyszło, okropnie się spieszył i przeprosił obu panów. Dobrze, że obaj mieli poczucie humoru, bo wszystko zostało obrócone w żart.

### ■ WARSZAWA

Na stałych czwartkowych zebraniach (kolegiach) w COPSA każdy z nas zdawał sprawozdanie ze swoich aktualnych prac. Na przykład z organizacji kursów wakacyjnych. Jedna z koleżanek bardzo długo i z przejęciem opowiadała, jak to nie mogła się telefonicznie skontaktować z pewnym wykładowcą z Krakowa. Chciała przekazać, gdzie i kiedy kurs ma się odbyć, jaki jest jego cel. Chciała też zaproponować, żeby wspólnie opracować program itp., itd. Ta relacja trwała około 10 minut (a kurs i tak się nie odbył).

Gdy na mnie przyszła kolej, w dwóch zdaniach powiedziałam: *Kurs czternaście dni, dwadzieścioro pięcioro uczestników, czterech wykładowców. Miejsce i temat, plener zakończony wystawą prac nauczycieli.*

Po zebraniu dyrektor Kazimiera Goryńska wzywa mnie do gabinetu. Wchodzę zaniepokojona, a dyrektor: *Pani Alino, pani nie umie się sprzedać. Jedni o niczym się rozwodzą, a pani mając czym się pochwalić, streszcza się do suchych faktów.*

### ■ DEFRAUDACJA

W pokoju administracji siedzi samotnie pan Jan Lenartowicz, główny księgowy COPSA. Krople potu na zielonkawym czole, ręce drżą, tępy wzrok.

Pytam: *Panie Janie, co się stało? Dzwonić po lekarza czy do żony?*

*Popełniłem przestępstwo, zdefraudowałem państwowe pieniądze – muszę się podać do dymisji!*

*To straszne, ale może przedtem mógłby mi pan poświęcić parę minut. Bo inaczej i ja miałabym niemały kłopot.*

*Pani też?*

*No, w pewnym sensie. Mam tu teczkę faktur, kwitów, rachunków itp. Chciałabym się rozliczyć z kursu i pleneru w Toruniu. No i – chociaż się nam nie należy – jechałyśmy z dworca do internatu taxi. Wiozłyśmy ciężką pakę farb olejnych dla plenerowiczów jako*

dar COPSA. Jak pan tego nie uwzględni, to te parę złotych weźmiemy z Irenką Dominik na siebie. O tu są dokumenty i reszta bilonu na siedemnaście tysięcy złotych.

Uratowała mi pani życie!!! Tyle mi w kasie zabrakło. Jak ja to mogłem przegapić?!! A z tym rachunkiem za taxi to jakoś sobie poradzimy!

## ■ WARSZAWA – KRAKÓW

Któregoś dnia jedna z naszych koleżanek w COPSA, starsza już pani, profesor Irena Faryaszewska z Sekcji Muzyki, bardzo lubiana i szanowana, zapytuje mnie, czy mam jakieś plany na niedzielę. Odpowiadam, że nie. *To dobrze, bo jest wspaniały program w filharmonii o godzinie dwunastej. Czy zechce pani iść ze mną na koncert? Oczywiście. To ja załatwię bilety i spotkamy się od razu na peronie. Dlaczego na peronie? No, bo koncert jest w Krakowie. Po południu mamy ekspres do Warszawy.*

## ■ BAZAR RÓŻYCKIEGO – lipiec 1967

W Warszawie odbywa się kurs wakacyjny dla nauczycieli fotografii. Temat – *Reportaż filmowy lub film reklamowy*. Żeby było ciekawie i nietypowo, wyruszyliśmy z kasetami na bazar Różyckiego na warszawskiej Pradze. Ale jest problem – wziął nas „na oko” barczysty facet, herszt czy król bazaru, i musieliśmy się tłumaczyć, że my jesteśmy nauczycielami, a nie milicją, nie urzędem skarbowym. Że to, co filmujemy, to „na własny użytek”. Dostaliśmy w końcu jego zgodę na sfilmowanie, pod warunkiem że pierwszą osobą, która film obejrzy, będzie ON. A gdyby coś było nie tak, to się z nami policzy – tu rozchylił marynarkę, pokazując, co ma za paskiem. To nie były żarty!

Filmowaliśmy ciekawe i charakterystyczne ujęcia, jak „pyzy, gorące pyzy”, nagrywaliśmy dźwięk na ciężkim „copsowskim” grundigu, a potem nastąpiła obróbka laboratoryjna (wywoływanie filmów i ich montaż odbywał się w pomieszczeniach Związku Nauczycielstwa Polskiego na ul. Spasowskiego – obecnie, jak dawniej, Smulikowskiego). Stroną techniczną kierował inż. Jan Piechura. W sklepie chemicznym przy rogu ulic Nowy Świat i Foksal prosił młodego ekspedienta o... tu zaczął wylizywać imiona... *na pięć osób żelazicyjanku potasu. Proszę o podwójną ilość*. Sprzedawca zbladł. Zamknięto sklep, wezwano kierownika, chciano wzywać milicję. *Szykuje się niezły zamach!* Ale mieliśmy pozwolenie COPSA na taki zakup.

Załadowano do pięciu koreksów taśmy filmowe, wywołano je, ale przy płukaniu okazało się, że woda w kranach była za ciepła (takie było lato!) i emulsja „ruszyła”. Trzeba było natychmiast ratować. Inżynier pobiegł do najbliższej apteki po „gorzką sól”, znów wylizował, na ile osób, i poprosił o podwójną ilość. We wszystkich aptekach Powiśla wykupiono gorzką sól; przypuszczano, że to jest jakaś epidemia.

W dużym holu COPSA odbyła się przy kawie premiera filmu *Bazary Pragi* z udziałem „króla bazarowego”, pani dyrektor Kazimiery Goryńskiej, głównego księgowego i uczestników kursu. Film przeszedł pozytywnie tę niezwykłą kolaudację, został wysłany na III Ogólnopolski Festiwal Filmów Amatorskich (wrzesień, Polanica Zdrój) i otrzymał II nagrodę w postaci wielkiego pucharu kryształowego z dedykacją na metalowej plakietce.

## ■ NOWY WIŚNICZ – 1969

Znów lipiec, tyle że 1969 roku. W Wiśniczu Nowym odbywa się kurs dla nauczycieli-plastyków, składający się z trzech części: (1) psychologiczno-wychowawcza, (2) tkactwo, (3) formy użytkowe, której prowadzenie mnie powierzono, dlatego na trzeci etap jechałyśmy z Warszawy wraz z panią dyrektor Goryńską. Na następny dzień planowana była krajoznawcza wycieczka do Niepołomic, Wieliczki i dalej. Ale ani Wieliczki z kopalnią soli, ani „dalej” nie było. Nasz autokar po wyjeździe z Niepołomic dachował na nasypie... ktoś mnie szarpie za ramię: *Pani, czego tu jeszcze leżysz, wszyscy dawno powychodzili*. To był pan B.W. z Supraśla, który pomógł mi wstać i wyprowadził na zewnątrz. Do przejeżdżającego auta wsiadły poszkodowane osoby, a ja obok kierowcy, bo jako pracownik COPSA czułam się w obowiązku dowieźć je do szpitala w Bochni. Ale o własnych siłach nie wysiadłam. Pamiętam tylko słowa lekarza *dwieście czterdzieści na sto dwadzieścia* i znowu film mi się urwał.

Kurs do końca doprowadziła za mnie kierowniczką Sekcji Plastycznej Pani Jadwiga Zaniewicka, a następnie ze szpitala w Bochni zawiozła mnie do Warszawy i taksówką pod sam dom.

Pierwszą osobą, która następnego dnia mnie odwiedziła, była pani dyrektor Goryńska. Byłam sama, więc poprosiłam, by wzięła klucz od mojego mieszkania i puściła w obieg. Miałam poważny wstrząs mózgu i niesprawną prawą rękę. Teraz COPSA stał się moim wybawieniem. Co dzień przychodziła Pani Krysia Fangorowa i gotowała dla mnie rosółek na kurzej nóżce. Pan Jan Lenartowicz co rano jadąc do COPSA, gdyż było mu po drodze, przynosił mi butelkę mleka i bułkę. Po południu przychodziła Jola Ciemochowska, by zając się domem.

Tak było przez około dziesięć dni, dopóki nie wróciła z wakacji w Bułgarii moja córka Ewa, która o tym wypadku nic nie wiedziała, gdyż były to czasy bez telefonów komórkowych...

## ■ ZACHWYT

Którejś niedzieli, będąc na poranku w filharmonii, w przerwie koncertu spotkałam Pana Henryka Radziwonowicza z synkiem Karolem. Jakie to było piękne dziecko. Krągła buźka, kilka piegów na nosku i ogromna burza falującej rudej czupryny. Ubrany w ciemny aksamitny garniturek – tylko go malować! Nie mogłam się napatrzeć. Trzymał Tatę, wyciągając rączkę do góry... koniec przerwy...

Po latach wielokrotnie słuchałam koncertów w wykonaniu już dorosłego Pana Karola, ale zawsze widziałam w nim... tę dziecinną buzię, tak niepodobną do Ojca, Pana Henryka, w którym z kolei widziałam podobieństwo do Chopina.

## ■ SONATA h-moll op. 58

palce szaleją na klawiaturze  
szybko, szybko,  
jeszcze szybciej  
jak ptaki szybują

i  
 nagle  
 gwałtownie  
 jak piorun  
 jak grzmot głuchy  
 z całej siły uderzą  
 w fortepianu struny

muzyka płynie jak strumień czysta  
 jak krew pulsuje  
 gwałtowna  
 burzliwa  
 potem  
 w spokojny galop się zamienia  
 tętni w poszóstnym równym zaprzęgu  
 zwalnia  
 łagodnieje

pachnie zorany polem  
 łąką kwiecistą  
 nad którą tańczą barwne motyle

znowu przyśpiesza  
 wzmacnia się lub cichnie

słowa jej rytmu nie sposób opisać  
 ani wierszem czy prozą  
 – to trzeba usłyszeć –  
 bo nic nie dorówna temu co nutami  
 Chopin w sonacie potrafi wyśpiewać

(22 lutego 2005 roku; grał Karol Radziwonowicz)

#### ■ KIELCE – 8 października 1980

Wręczenie odznaczeń z okazji rocznicy Komisji Edukacji Narodowej 14 października.

Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach to był już wówczas zespół nowoczesnych budynków. Obszerne klasy do nauczania przedmiotów ogólnokształcących, bogate w pomoce naukowe; doskonale wyposażone sale – warsztaty do nauczania przedmiotów plastycznych i realizacji prac w prowadzonych specjalnościach. Oddzielny budynek internatu z jadalnią, kuchnią i salą do nauki. Na piętrze sypialnie dwuosobowe, pokoje wychowawców, sanitariaty.

Zarząd Szkół Artystycznych zapowiedział wielką uroczystość – odznaczenie wybitnych nauczycieli Krzyżami Zasługi. Też miałam, jako pracownik COPSA, otrzymać takie odznaczenie, dlatego po odbiór nagrody zostałam dołączona do grupy kieleckiej. Były przemówienia, przypinanie odznaczeń, wręczanie legitymacji. Wtedy okazało się, że zapomniano zabrać z Warszawy przyznane mi odznaczenie. Na boku dyrek-

tor Wiesław Millati mnie przeprosił. Nawet byłam zadowolona, bo nie lubię być publicznie chwalona czy wyróżniana. W sali jadalnej internatu, z krzesłami na tę okazję pomalowanymi na ciemny brąz, podano obiad, a kawę i ciasto zaplanowano w sali wystawowej, aby jednocześnie obejrzeć prace uczniów i dyskutować. Wszyscy ruszyli z miejsc, a ja nie mogę wstać! Przykleiłam się do niedoschniętej farby na krześle. Okazało się, że to nie ja, tylko moja biała plisowana spódnica została udekorowana!





Katarzyna Janczewska-Sołomko

## O drukarskich chochlikach i magii COPSA

ZPP CEA 3/2015

Po kilku latach pracy w centralnej administracji szkolnictwa artystycznego skorzystałam z możliwości podjęcia pracy w instytucji zaprzyjaźnionej z poprzednią, ale mającej przede wszystkim charakter merytoryczny, metodyczno-programowy. Był to Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, z którym miałam już wcześniej kontakty i na jego temat wyrobione jak najlepsze zdanie. Tak więc stało się...

Na zebraniu pracowników pedagogicznych COPSA (a był to rok 1972, jakiś czwartek, jedyny dzień tygodnia, gdy spotykaliśmy się wszyscy) Pani Dyrektor Kazimiera Goryńska oficjalnie mnie przedstawiła jako kierownika utworzonej wcześniej, a właściwie wyodrębnionej w 1969 roku, Sekcji Wydawniczej. Dodała kilka miłych słów pod moich adresem oraz to, że prezentacja jest tylko formalnością, ponieważ znamy się z lat poprzednich. Od tej chwili moim miejscem pracy było biurko zajmowane wcześniej przez Pana Jerzego Kolasińskiego (a wcześniej profesora Józefa Klukowskiego), pomiędzy biurkami Tomiry Witulskiej i Pani Krysi Kochanowskiej. To Ona właśnie była przez wszystkie lata pracy w COPSA moją najbliższą współpracowniczką – kompetentnym i świetnym redaktorem. Za moimi plecami stał regał, na półkach którego znajdował się dotychczasowy imponujący dorobek wydawniczy Ośrodka – kolejne zeszyty „Materiałów Pomocniczych dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych” wraz z „Materiałami Informacyjno-Dyskusyjnymi”, których pomysłodawcą był Wojciech Jankowski, a które wchodziły w skład serii „Materiałów Pomocniczych”. Te publikacje formatu A-4, drukowane techniką fotooffsetową na marnym papierze zawierają ogromny ładunek merytoryczny. Do tej pory korzystają z nich nauczyciele różnych specjalności i do tej pory budzą mój sentyment, choć dziś korzystam z nich bardzo rzadko. W „Materiałach” publikowali wybitni specjaliści z dziedziny muzyki, plastyki, baletu, przedmiotów ogólnokształcących (w kontekście szkół artystycznych), pedagogzy i psychologzy muzyki – zarówno czynni nauczyciele, jak i teoretycy zajmujący się poszczególnymi zagadnieniami. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne” miały inną wagę merytoryczną i inny charakter niż monotematyczne „Materiały Pomocnicze”, ale ich szczególną zaletą było to, że dawały one nauczycielom możliwość prezentacji swoich przemyśleń, doświadczeń i poglądów związanych z pracą pedagogiczną.

Z KART HISTORII

Zespół pracujący nad danym zeszytem „Materiałów” oczywiście dokładał maksimum starań, aby zeszyt ten był starannie opracowany nie tylko pod względem treści, lecz także formy; redakcja, adiacja, korekta, jeszcze jedna korekta, konsultacje z autorem lub „zewnątrznym” redaktorem w razie potrzeby – wszystko wskazywało na to, że publikacja zbliża się do ideału...

Ale pokonanie przeróżnych wybojów językowych, terminologicznych, związanych ze specyfiką tematu, sprawiało niejednokrotnie wiele kłopotów i nie zawsze osiągnęliśmy oczekiwany rezultat. Bo jak na przykład można było zmienić specjalistyczne określenie tancerek czy rytmiczek, które „rzucały miednicą” (chodzi o element anatomiczny) lub pedagoga gry na instrumencie dętym, który stwierdzał, że „najbardziej odpowiednim miejscem przechowywania powietrza jest jama ustna”? Pomimo wszystko chochliki czuwały... Program nauczania gry na fortepianie w klasie pierwszej (czyli dzieci siedmio-, ośmioletnich), którego – podobnie jak innych programów – wydawcą był COPSA, oczywiście poddano wielu zabiegom redakcyjnym i korektom, ale już na pierwszej stronie wydrukowanej broszurki czytamy: „zaleca się łatwe damy minorowe”! Można zapytać, co ma dama do gamy, ale widocznie ma. Wielce wstydliva wpadka widnieje na okładce jednego z zeszytów „Materiałów Pomocniczych”, którego tytuł zaczyna się: *Z zaganień [!] gry...* Wątpliwym usprawiedliwieniem może być fakt, że okładka była przygotowywana w drukarni, do której mieliśmy pełne zaufanie.

Jednym z bardzo znaczących zadań COPSA było przez pewien czas wizytowanie szkół, które podjęły eksperyment reformy szkolnictwa muzycznego według projektu Wojciecha Jankowskiego. Jeździliśmy więc do szkół, sprawdzając, jak ten eksperyment jest realizowany i jak jest oceniany przez zainteresowane osoby – nauczycieli i kierownictwo danej szkoły. Były to bardzo sympatyczne wizyty (niezależnie od oceny merytorycznej), niejednokrotnie z uroczystą oprawą. Zapamiętałam, jak w jednej ze szkół krakowskich schodziłam ze schodów po czerwonym chodniku, kierując się ku wyjściu, a tuż za mną tenże chodnik zwijano! Bywało i tak, że przy okazji wizyty w większym ośrodku mogłam odwiedzić mniejszy, gdzie na przykład istniało ognisko muzyczne. Byłam więc między innymi w Brzozie Królewskiej – w uroczej wiosce położonej w środku lasu! Otrzymałam tam wzruszający prezent – słoik marynowanych grzybków uzbieranych w tymże lesie. W Jarosławiu poznałam Pana Michała Zielińskiego, który prowadził w tamtejszej szkole muzycznej klasę perkusji i kółko fotograficzne. A był to autor znanej żołnierskiej piosenki *Serce w plecaku*.

„Przeżyłam” w COPSA troje dyrektorów: przez wiele lat Ośrodkiem kierowała wspomniana Pani Kazimiera Goryńska, po Niej nastąpiła krótkotrwała era dyrektora Zbigniewa Książczaka, a następnie dyrektorem został nasz kolega – Mieczysław Kotusiewicz; przez pewien czas wicedyrektorem był Wojciech Jankowski. Pani Goryńska kierowała instytucją z powagą i godnością, natomiast obaj Panowie Dyrektorzy wprowadzili – oprócz niekwestionowanych wartości merytorycznych – także elementy zabawne, które niewątpliwie ubarwiły naszą „copsowską” rzeczywistość. Otóż Dyrektor Książczak był polonistą i dał temu wyraz między innymi przy okazji Dnia Kobiet: każda z pań (a była nas zdecydowana przewaga) otrzymała od Pana Dyrektora bilecik z rysunkiem kwiatka oraz stosownym wierszykiem; nieznanne nam były kryteria do-

boru i kwiatka, i tekstu – przynajmniej ja nie mogłam tego rozszyfrować, a otrzymałam bilecik z roślinką o wdzięcznej nazwie kocimiętka. Dyrektor Kotusiewicz w zupełnie odmienny i osobliwy sposób czcił nasze ówczesne urzędowe święto. Gwoli wyjaśnienia – jest mężczyzną słusznej postury (co w tym przypadku miało podstawowe znaczenie). Otóż Dyrektor podkreślał wagę święta wszystkich kobiet w naszej znakomitej instytucji, nosząc w Dzień Kobiet na rękach koleżankę Zosię Wawrzyńską, zawsze mającą inklinację do nieco wydatniejszej tuszy; natomiast po kilku latach przyszedł moment, gdy zamienił Zosię na Panią Niusię, kierowniczkę Sekretariatu, osobę drobną, wręcz filigranową. Cóż! Czas robi swoje, ale symbolika zmianie nie uległa.

Pracownicy pedagogiczni zajmowali dwa pokoje. W większym stało 11 biurek, które w komplecie były zajęte raz w tygodniu – w czwartek, kiedy wszyscy przychodziliśmy do pracy. Nauczycielski wymiar godzin (21 lub 18 godzin tygodniowo – zależnie od specjalności) pozwalała na dogodne dysponowanie czasem i – nie mam co do tego żadnych wątpliwości – był on wykorzystywany w sposób właściwy i wydajny. W „moich czasach” w naszym pokoju pracowali (nie zawsze razem) profesor Henryk Radziwonowicz, Alinka Górską, Halina Kotarska, Maria (Marianna) Chrzanowska, Irmina Brzozowska, wspomniana Zosia Wawrzyńska, Tomira Witulska, Kryśka Kochanowska, Bożena Rzepkowska, Jerzy Grzegorzewski i oczywiście Wojciech Janowski. W pewnym momencie przybyła plastyczka – Ewa Dutka, a opuścili nas na zawsze profesor Radziwonowicz oraz profesor Grzegorzewski (zginął tragicznie na pasach dla pieszych pod kołami samochodu). Zmieniał się też skład sąsiedniego pokoju: tańcem zajmowała się „od zawsze” Teresa Czajkowska, plastyką Pani Ala Bursze, przedmiotami ogólnokształcącymi Antoni Ostrowski, a rytmiką – Basia Lach, a potem Basia Bernacka. Wydarzenia o różnym wymiarze niejednokrotnie się spletały: na przykład na tej samej stronie gazety („Życie Warszawy”, 1983) ukazał się nekrolog Basi Lachowej i zawiadomienie o obronie mojej pracy doktorskiej...

Zdarzały się również rzeczy, które trudno było wytłumaczyć. Niewątpliwie jedna z nich miała miejsce w momencie, gdy wczesnym wieczorem kilka osób dyskutowało nad (świąteczną) pracą Pani Izabelli Pajdakowej, przygotowywaną do druku. Drzwi wejściowe były zamknięte, do pokoju prowadziła długa ciemna sala i przedpokój. W pewnym momencie ktoś próbował klamką otworzyć drzwi wejściowe. Stwierdziliśmy, że za drzwiami nie było nikogo. Lekkie łomotanie po chwili powtórzyło się i można było wyraźnie zauważyć ruchy klamki. Ponownie stwierdziliśmy, że w korytarzu nie ma nikogo. Spytałismy portiera przy wejściu do budynku, czy nikt nie pytał o COPSA. Nie! Z pewnością nie! Zdziwieni kontynuowaliśmy pracę. Następnego dnia dowiedzieliśmy się, że właśnie w czasie, gdy to wydarzenie miało miejsce, żegnała się na zawsze z życiem autorka pracy, Pani Pajdakowa... Żegnała się również z Centralnym Ośrodkiem, z którym wiązały ją wieloletnie kontakty. Nieprawdopodobne, ale prawdziwe.

Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego niewątpliwie miał swoją magię, charakteryzował się nie tylko wysoko cenioną pracą merytoryczną, lecz także skupiał wokół siebie wiele osób o wysokim autorytecie w środowisku, które chętnie podejmowały stałą lub okazjonalną współpracę z COPSA. Praca w tej insty-

tucji była wielką szansą i zaszczytem dla każdego, kto się z nią zetknął. Wiem, że tak myślało wiele osób ze szkolnictwa artystycznego wszystkich szczebli. Tak myślałam i odczuwałam także ja.

Nie miejsce tu na omawianie działalności COPSA – dokonał już tego nieoceniony Wojciech Jankowski w poprzednim numerze *ZPP CEA*, ale przypomnijmy, że praktyki Ośrodka to: organizacja kursów metodycznych, przesłuchania uczniów szkół muzycznych stopnia pierwszego i drugiego, badania naukowe, publikacje i wiele innych może mniej spektakularnych, ale bardzo znaczących działań.

W COPSA zawsze panowała atmosfera poszanowania pracy, poszanowania współpracowników – nauczycieli z całego kraju, którzy mieli z nami styczność, a przede wszystkim kompetencja. Kto nie czuł się na siłach samodzielnie rozstrzygać określonych kwestii, zawsze mógł poradzić się bardziej doświadczonej osoby – bez kompleksów i bez nieuzasadnionego skrępowania. I za to ten dwunastoletni okres pracy zawodowej i zarazem spory kawałek mojego życia bardzo sobie cenię.

22 lutego 2015 roku

# FORUM DYSKUSYJNE







Joanna Derenda-Łukasik

## Gra zespołowa – radość i wyzwanie

ZPP CEA 3/2015

Szkoła muzyczna to miejsce dla ludzi, których pasją jest muzyka. Jako jeden z nadrzędnych celów swojego działania szkoła muzyczna stawia sobie stwarzanie warunków dla wielopłaszczyznowego rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów, przygotowanie ich do życia tak, aby w twórczy sposób kreowali rzeczywistość. Każdy młody człowiek jest bowiem niepowtarzalny. W każdym tkwią talenty i zdolności, trzeba je tylko umiejętnie wydobyć. Dzieci są z natury kreatywne, dlatego tę zdolność należy w nich pielęgnować i rozwijać. Warto wierzyć, iż myślenie twórcze pozwoli im w przyszłości być innowatorami w pracy zawodowej, radosnymi, pewnymi siebie, samorealizującymi się ludźmi.

Ogólnie mówiąc, wspieranie rozwoju polega na indywidualnym podejściu do ucznia, na zaspokajaniu jego potrzeb uczenia się, psychicznych i społecznych, zapewnianiu mu wszechstronnego oraz harmonijnego rozwoju umysłowo-emocjonalnego. Daleko idąca indywidualizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego młodego muzyka ma na celu przede wszystkim dostosowanie szkoły do potrzeb ucznia, a nie uczniów do potrzeb szkoły. Edukacja to działanie skoncentrowane na kierowaniu całościowym rozwojem dziecka. Jest w pewnym sensie sztuką, a więc jak każda sztuka wymaga eksperymentowania, elastyczności, badania, przekształcania i innowacyjności. Nauka, która jest organizowana w sposób sztywny, bez elementów zabawy, radości, pomysłowości, żywiołowości, nie jest nauką przyjazną dla ucznia. Monotonia schematycznie prowadzonych lekcji tłumi zapał, zniechęca do myślenia i samodzielного działania. Jak ulepszyć pracę z uczniem, aby nauka muzyki była dla niego zarówno rozwijająca, jak i atrakcyjna?

Jedną z najlepszych form motywujących do nauki gry na instrumencie jest gra zespołowa. Kto miał okazję obserwować występy młodzieży, przyzna rację, iż każda z osób czerpała ogromną radość z muzykowania zespołowego. Dostarcza ono dziecku wrażenia pełnowartościowości i sukcesu, rozwija umiejętność pracy w grupie, ciekawość muzyczną oraz daje poczucie świetnie spędzonego czasu w gronie rówieśników.

Zespoły instrumentalne spełniają bardzo ważną rolę w kształceniu uczniów w szkole muzycznej I stopnia, gdyż wprowadzają do edukacji muzycznej radość, satysfakcję, rozbudzają chęć obcowania z muzyką i edukują przyszłego słuchacza niezależnie od

FORUM DYSKUSYJNE



wyboru dalszej drogi kształcenia. Nie każdy uczeń może zostać solistą wirtuozem, ale każdy dzięki rozwijaniu swoich zdolności i wytrwałej pracy może osiągnąć swoje mistrzostwo w grze na instrumencie. Wiedza i umiejętności zdobywane przez uczniów podczas gry w zespołach instrumentalnych służą rozwijaniu świadomej percepcji i interpretacji dzieł muzycznych. W efekcie kształtują twórczą postawę wobec wykonywanych utworów.

Jedną z najważniejszych cech, która rozwija się poprzez muzykowanie zespołowe u młodych instrumentalistów, jest świadomość odpowiedzialności i umiejętność współdziałania w grupie. Jeżeli chociaż jeden członek zespołu potraktuje swą rolę niesolidnie, to w konsekwencji zniweczy pracę pozostałych uczniów. Absolwenci szkół muzycznych I stopnia, którzy nie podejmą dalszej nauki na kierunku muzycznym, będą mieli możliwość wykorzystania zdobytych w zespole instrumentalnym umiejętności, chociażby działając w różnego rodzaju zespołach amatorskich. Dla uczniów wybierających edukację w szkołach muzycznych II stopnia stanowić to będzie doskonałe przygotowanie do gry na dalszym etapie kształcenia w zespole kameralnym lub w orkiestrze.

Aby uczniowie grający w zespole czerpali satysfakcję i radość z własnych dokonań, repertuar powinien być dostosowany do ich możliwości. Element ten warunkuje postępy w pracy i sukcesy. Można wykorzystać repertuar oryginalny, transkrypcje lub instrumentacje utworów solowych. Należy stosować formy od najprostszych do bardziej skomplikowanych. Dobrze jest, gdy utwory zawierają elementy zabawy, gdyż przełamuje to niechęć do gry na instrumencie i wyzwala duże zaangażowanie wśród uczniów<sup>1</sup>. Ważne jest określenie celu pracy zespołu, jak i warunków jego funkcjonowania. Skład nie może być przypadkowy, wymuszony ani narzucony, a kryteria doboru członków powinny wynikać przede wszystkim z osobistych predyspozycji i umiejętności uczniów. Nauczyciel przydziela poszczególnym członkom zadania i motywuje ich do pracy, czuwa nad rozwojem zespołu.

Wybór między grą solową a muzykowaniem zespołowym nie jest dzieleniem uczniów na lepszych i gorszych, co wyraźnie pokazuje przykład szkół pilotażowych. O wyborze działu mogą decydować nie tylko rezultaty w grze na instrumencie, ale także indywidualne preferencje ucznia i jego rodziców oraz predyspozycje psychofizyczne ucznia. Poważnym wyzwaniem dla nauczycieli jest zaangażowanie uczniów mających kłopoty z nauką gry na instrumencie. Jak zmotywować uczniów, którzy doświadczenia trudności w szkole, a często są osobami o sporym potencjale lub wręcz dziećmi zdolnymi? Głównym zadaniem pedagoga jest pobudzenie motywacji dzieci, dodanie im wiary we własne możliwości, stworzenie sytuacji, w której mogą odnieść sukces. Doświadczenie sukcesu prowadzi do pozytywnej samooceny, a w konsekwencji do rozwijania własnej osobowości. Uczeń pozostawiony sam ze swoim problemem – przekonany o swojej niskiej wartości, deklarujący *nic nie potrafię, jestem do niczego...*, przyzwyczajają się do bierności, ale i bezradności, z którą – jak mu się

<sup>1</sup> Zabawa rozumiana jest tu jako jedna z podstawowych form działalności człowieka, przewijająca się przez całe jego życie, w którą angażując się pragnie znaleźć przyjemność i rozrywkę, odprężenie psychiczne (Autorka).



wydaje – niewiele potrafi uczynić... To nowe wyzwanie, jakie nakłada na nauczyciela współczesna dydaktyka muzyczna i zmieniający się na naszych oczach świat.

Chcąc kształcić przyszłych muzyków, którzy z radością będą przystępowali do gry na instrumencie, powinno się zadbać o możliwie jak najszybszy rozwój ich uzdolnień muzycznych, gdyż każde dziecko, w mniejszym lub większym stopniu, nimi dysponuje. Muzykowanie zespołowe zdaje się być szansą na rozwój potencjału uczniów, z którego będą korzystali na dalszych etapach edukacji. Nie ma lepszego sposobu na uwrażliwianie ucznia, jak właśnie gra kameralna. To doskonała droga do rozwijania ogólnej muzykalności ucznia, wyrabiania zbiorowej dyscypliny artystycznej, w tym umiejętności współdziałania w grupie i budowania poczucia koleżeństwa. Dzieci grające w zespołach inspirują siebie wzajemnie, mają wspólny cel, współpracują ze sobą, zależą wzajemnie od siebie. Dodatkowym atutem jest tu czynnik zbiorowej odpowiedzialności za wykonanie utworu. Zarówno stres, jak i poczucie sukcesu dzielą się na wszystkie osoby. Bywa, że wybitnie uzdolnione muzycznie dzieci miewają poważne problemy z tremą, która nie pozwala pokazać im swoich pełnych możliwości. Gra zespołowa pomaga w przezwyciężeniu tych negatywnych emocji.

Powyższe atuty powodują, iż muzykowanie zespołowe spełnia następujące funkcje: (1) socjalną (prospołeczną) – wdraża do pełnienia różnych funkcji społecznych; (2) wychowawczą – kształci postawy moralne i cechy charakteru potrzebne do prowadzenia twórczego i aktywnego życia (odwaga, prawdomówność, zaufanie, panowanie nad emocjami); (3) kształcącą – wyposaża w umiejętności, które stanowią podstawę dla rozwoju bardziej skomplikowanych elementów technicznych, rozwija zdolności motoryczne; (4) poznawczą – pozwala zdobywać nowe wiadomości, łączyć treści z różnych przedmiotów ogólnomuzycznych; (5) hedonistyczną – wpływa na podejmowanie aktywności muzycznej w celu zaspokojenia potrzeby radości płynącej z uczestnictwa i zaangażowania w grze na instrumencie.

Z mojej perspektywy, pedagoga fortepianu uwielbiającego pracę z dziećmi i młodzieżą, uważam, że muzykowanie zespołowe w szkole muzycznej jest doskonałą formą rozwoju artystycznego i osobowego ucznia.



*Tekst zamieszczony poniżej jest efektem korespondencji, jaka miała miejsce między Panią Julią Skowrońską, dyrektorem Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia w Zbąszyniu, a Instytutem Muzyki i Tańca oraz Wojciechem Jankowskim. Pani Skowrońska zwróciła się bowiem do Instytutu Muzyki i Tańca z taką sprawą, że w Raporcie dotyczącym szkolnictwa muzycznego I stopnia, którego redaktorem był Wojciech Jankowski, zabrakło informacji o nauczaniu gry na instrumentach ludowych, które od dziesiątek lat jest realizowane między innymi w PSM w Zbąszyniu. Niniejszy tekst ukazał się na stronie Centrum Edukacji Artystycznej ([www.cea.art.pl](http://www.cea.art.pl)) w zakładce Dobre Praktyki w Szkołach Muzycznych I i II stopnia, a następnie w nieco zmodyfikowanej formie jako artykuł do niniejszego Forum dyskusyjnego, z tytułem nadanym przez Redakcję Zeszytów.*

Redakcja

**Julita Skowrońska**Dyrektor Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia  
im. Stanisława Moniuszki w Zbąszyniu

## Ludowe muzykowanie zespołowe w PSM w Zbąszyniu

Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Zbąszyniu od początku swej działalności, czyli od 1959 roku, prowadzi naukę gry na instrumentach ludowych Regionu Kozła. Są to takie instrumenty, jak: kozioł biały weselny, kozioł czarny ślubny, sierszenki i mazanki. Tradycja ludowa była zawsze na tym terenie bardzo żywa, a szkoła muzyczna wiernie jej towarzyszyła.

Założyciel naszej placówki, Antoni Janiszewski, w równym stopniu dbał o rozwój edukacji muzycznej w zakresie muzyki klasycznej, jak i ludowej. Grał na kozle, mazankach i sierszenkach, ale także budował te instrumenty, a swoje umiejętności przekazywał uczniom. W 1974 roku jako jeden z pierwszych otrzymał Nagrodę im. Oskara Kolberga. Po odejściu Antoniego Janiszewskiego klasę instrumentów ludowych przejął Henryk Skotarczyk. W latach 1979–1990 zastąpił go Czesław Prządka. Po jego przedwczesnej śmierci w 1990 roku klasę objął ponownie Henryk Skotarczyk. Od września 2010 roku klasę instrumentów ludowych w PSM I stopnia w Zbąszyniu prowadzi Jan Sylwester Prządka (syn Czesława).

Przez 55 lat działalności szkoły umiejętność gry na instrumentach ludowych Regionu Kozła nabyło wielu uczniów. Często wraz z rodzinami kultywowali muzykę ludową. Jednak nigdy nie doceniano w Regionie Kozła muzyki ludowej tak mocno jak dziś.

Po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej pojawiły się nowe możliwości wykorzystania działalności muzyków ludowych dla rozwoju zaplecza muzycznego Zbąszynia. W 2008 roku dzięki zaangażowaniu pracowników Urzędu Gminy Tomasz Kurasińskiego (kierownika Działu Inwestycji, potem zastępcy burmistrza) i Kamila Sieratowskiego (pracownika odpowiedzialnego za pozyskiwanie funduszy unijnych) złożono po raz pierwszy wniosek o dofinansowanie budowy nowego obiektu szkoły muzycznej w Zbąszyniu. Wniosek został zakwalifikowany, jednak nie uzyskał dofinansowania. Dzięki pomocy pracowników MKiDN wniosek poprawiono i w 2012 roku złożono ponownie. Wnioskodawcą był dyrektor PSM I stopnia w Zbąszyniu Andrzej Niedziałkowski, koordynatorem Projektu kierownik Referatu Funduszy Pomocowych Kamil Sieratowski. W sierpniu 2012 roku przyznane zostały środki w ramach Programu



Operacyjnego Infrastruktura i Środowisko (POIiŚ) na projekt pn. *Filharmonia Folkloru Polskiego – przebudowa i rozbudowa szkoły muzycznej w Zbąszyniu o salę koncertową, pomieszczenia dydaktyczne i warsztaty*. Umowę o dofinansowaniu projektu przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, 30 listopada 2012 roku, podpisali Bogdan Zdrojewski, Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, oraz Julita Skowrońska, dyrektor PSM I stopnia w Zbąszyniu.

Dziś obiekt już jest użytkowany, budząc nasz entuzjazm i dodając sił do pracy, a ja chciałabym się z Państwem podzielić refleksją, w jaki sposób można w obecnej rzeczywistości wykorzystać muzykę ludową w szkole muzycznej I stopnia.

1. **Nauka gry na instrumencie ludowym** jest w naszej szkole przedmiotem nie-obowiązkowym. Zważywszy jednak na popularność muzykowania rodzinnego w Regionie Kozła, rodzice często zapisują dzieci do szkoły muzycznej właśnie w celu doskonalenia gry na koźle czy mazankach. Uczniowie realizują program nauczania instrumentu klasycznego, a równocześnie grają muzykę ludową. Na koncertach prezentujemy oba nurty – klasyczny i ludowy. Kulturowanie muzyki ludowej zdecydowanie przyczynia się do integracji uczniów. Uczestniczą we wspólnych wyjazdach, warsztatach i koncertach. Nawiązane w szkole kontakty owocują kontynuowaniem wspólnej gry w kapelach ludowych i zespołach muzyki rozrywkowej.

Reforma szkolnictwa artystycznego pozwala na solidniejsze umocowanie muzyki ludowej w planie nauczania naszej szkoły. Dzieci, które rozpoczęły naukę w roku szkolnym 2014/2015, będą już obowiązkowo uczestniczyć przez jeden rok w zajęciach z folkloru, obowiązkowo przez jeden rok uczyć się gry na instrumencie ludowym oraz nadobowiązkowo będą mogły tańczyć w zespole ludowym.

2. **Stowarzyszenie Muzyków Ludowych** – od początku swojego istnienia działa przy PSM I stopnia w Zbąszyniu. Statutowa działalność Stowarzyszenia to nie tylko wspieranie muzyków ludowych, lecz także współpraca ze szkołą muzyczną. Dzięki staraniom Stowarzyszenia udało się pozyskać środki finansowe na takie działania, jak:

- ***Skąd Przychodzimy?*** – warsztaty im. Oskara Kolberga. Współfinansowane przez CEA warsztaty były znakomitą okazją do przypomnienia sylwetki Oskara Kolberga oraz jego dorobku. W programie spotkania znalazł się wykład gości z Instytutu Kolberga: Agaty Skrukwy (autorki najnowszej monografii Kolberga) oraz Macieja Prochaski. Odbyły się także warsztaty tańców ludowych, lekcja rytmiki z zastosowaniem muzyki ludowej oraz koncert znakomitego zespołu Wieniawski Kwartet, prezentującego muzykę klasyczną opartą na elementach ludowych.
- ***Biesiady kozłarskie*** – organizowane są corocznie w ostatni weekend września. Przybywają na tę imprezę muzycy ludowi z całego świata, grający na instrumentach dudowych. Organizowane są konkursy: „Młodych muzyków”, „Kapel”, „Duetów mistrz–uczeń”. Uczniowie naszej szkoły bardzo często zajmują czołowe miejsca w poszczególnych dziedzinach.
- ***Skarby wielkopolskiej muzyki na dudy, koźły i smyki*** – warsztaty obejmowały zajęcia śpiewu, tańca, budowania instrumentów oraz naukę melodii ludowych metodą beznutową, jak każe tradycja. Impreza zakończyła się wielkim galowym

koncertem, prezentującym efekty pracy, i warto podkreślić, że cieszyła się bardzo dużym zainteresowaniem.

3. **Koncerty środowiskowe** – w Gminie Zbąszyń nie działa żadna instytucja zajmująca się organizacją życia muzycznego. Najbliższe sale koncertowe to Filharmonia Zielonogórska i Filharmonia Poznańska. Jako Państwowa Szkoła Muzyczna zdajemy sobie sprawę, że ta sytuacja nakłada na nas szczególne obowiązki. Zawsze staraliśmy się organizować jak najwięcej koncertów środowiskowych. Wiązało się to z wieloma niedogodnościami: przemieszczaniem się nauczycieli i uczniów, transportem potrzebnego sprzętu i występami w niedostosowanych salach. Teraz mamy aulę koncertową z prawdziwego zdarzenia – świetną akustycznie, mieszczącą 220 osób, z nowymi fortepianami oraz profesjonalnym systemem nagłośnieniowym. Dlatego obok koncertów szkolnych organizujemy także koncerty z obsadą wykonawczą zawodowych muzyków. I znów nieoceniona jest tu rola Stowarzyszenia Muzyków Ludowych. Jako beneficjenta POIiŚ obowiązuje nas pięcioletni zakaz biletowania imprez. Statut SML umożliwia przekazywanie wpłat przez prywatnych darczyńców, a także przekazywanie 1% podatku. Dzięki temu możemy z dumą powiedzieć, że w Filharmonii Folkloru Polskiego dzieje się bardzo wiele. Jak bardzo jest to potrzebne środowisku, świadczy wysoka frekwencja, bowiem owe wymarzone niegdyś 220 miejsc dziś już nie wystarcza.

Instrumenty ludowe są w naszej szkole od zawsze. Jednak dopiero teraz zrozumieliśmy, że to właśnie nas wyróżnia i stwarza nowe możliwości działania. Czasem wystarczy trochę inicjatywy i wiary we własne siły, aby zmienić świat wokół nas. Tak stało się w małym miasteczku na zachodzie Polski – Zbąszyniu.





## Notki o autorach

### ■ Urszula Bissinger-Ćwierz, dr

starszy wizytator

ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego CEA

Urszula Bissinger-Ćwierz jest doktorem nauk humanistycznych, psychologiem, pedagogiem, nauczycielem dyplomowanym, ekspertem MEN, a także trenerem rekomendowanym przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Od 2011 roku pracuje w Centrum Edukacji Artystycznej na stanowisku starszego wizytatora ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego.

Jej szczególne zainteresowania naukowe koncentrują się wokół: (1) diagnozy problemów wychowawczych i profilaktycznych w środowisku szkół artystycznych, (2) specyfiki kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach artystycznych, (3) problemów grupy zawodowej psychologów i pedagogów szkolnych szkolnictwa artystycznego.

Jest aktywnym uczestnikiem konferencji naukowych ogólnopolskich i międzynarodowych. Prowadzi szeroką działalność szkoleniową i badawczą.

### ■ Konstancya Bokas-Pudelska, mgr

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia

im. K. Szymanowskiego we Wrocławiu

Psycholog, absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego. Posiada wieloletnie doświadczenie w pracy psychologa szkolnego (stopień nauczyciela dyplomowanego) oraz psychologa w poradni psychologiczno-pedagogicznej. W pracy zawodowej poszerzała swoją wiedzę, uczestnicząc w licznych szkoleniach i kursach podnoszących kwalifikacje psychoterapeutyczne – ukończyła m.in. Szkołę Edukacji Psychologicznej i Treningu Grupowego, a także seminaria i superwizje z psychoterapii psychodynamicznej we Wrocławiu. W 2007 roku uzyskała certyfikat psychoterapeuty, a w 2011 – certyfikat mediatora. Systematycznie uczestniczy w zajęciach superwizji pracy terapeutycznej prowadzonych przez superwizora Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Obecnie pracuje na stanowisku psychologa szkolnego w OSM I i II stopnia we Wrocławiu.



## ■ Alina Bursze-Grigo

Artystka-plastyczka i poetka, wieloletni pracownik pedagogiczny COPSA – Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego (później CEA), dziś emerytowana.

Urodzona w 1921 roku w Warszawie, wychowała się na warszawskim Powiślu<sup>1</sup>, w rodzinie inteligenckiej i artystycznej (ojciec Czesław Wolff – architekt i wojskowy wysokiej rangi, matka – z rodziny Butkiewiczów, utalentowana i wykształcona muzycznie; wuj, brat matki, Saturnin, znany aktor dramatyczny). Córka Ewa Stephan jest także plastyczką (jej ojciec, Zdzisław, pierwszy mąż Aliny Bursze, zginął w powstaniu warszawskim). Drugi mąż Aliny Bursze, Teodor, ze znanej warszawskiej patriotycznej rodziny, był architektem; przeżył Mauthausen.

Po wojnie Alina Bursze pracowała m.in. w Biurze Odbudowy Stolicy (BOS) (1945–1946), Stowarzyszeniu Architektów RP (SARP) (1946–1948); w latach 1948–1954 studiowała i ukończyła warszawską Akademię Sztuk Pięknych, Wydział Architektury Wnętrz; następnie pracowała w Stołecznym Domu Kultury (1955–1958) oraz w Szkole Podstawowej nr 206 w Warszawie (1958–1968).

W COPSA/CEA pracowała w latach 1964–1994, prowadząc, zgodnie ze specjalnością, dział Sprzętarstwa i Architektury Wnętrz. Od roku 1970 objęła kierownictwo Sekcji Plastycznej i pozostała na tym stanowisku ponad 20 lat, mimo wcześniejszego przejścia na emeryturę w 1986 roku.

Alina Bursze jest m.in. autorką wystroju wnętrza warszawskiego kościoła Świętej Trójcy na pl. Małachowskiego oraz tablicy pamiątkowej, tamże wmurowanej. Ma na swoim koncie wiele wystaw, m.in. wystawę indywidualną *Pejzaż w malarstwie* oraz *Miniatur tkackich*, a także udział w VI Międzynarodowym Biennale Miniatur Tkackich w Muzeum Savaria na Węgrzech i Międzynarodowej Wystawie Miniatur w Bell Gallerie w Toronto (Kanada). Ponadto, brała udział autorski w pokazach filmów, licznych wieczorach malarstwa i poezji oraz innych wydarzeniach artystycznych.

Szczególną zasługą Aliny Bursze jako pedagoga stało się zapewnienie podstaw programowo-metodycznych w reformie części liceów plastycznych w kierunku tzw. uzawodowienia. Organizowała prace nad pakietami programowymi dla nowych specjalności, a także kursy dla nauczycieli, skorelowane z tymi pracami. Dbała też o zapewnienie pracy absolwentom nowych specjalności, np. w zakresie konserwacji zabytków. Zasługą Aliny Bursze było także zapoczątkowanie systemu fotograficznego dokumentowania wystaw szkół plastycznych, prezentujących całoroczne osiągnięcia młodzieży, połączonych z dyskusjami nauczycieli z różnych szkół plastycznych na ten temat. Wykonany z jej inicjatywy i z jej udziałem, w ramach tzw. plenerów fotograficznych dla nauczycieli, film dokumentalny *Bazary Pragi* uzyskał II nagrodę na Festiwalu Filmów Amatorskich.

<sup>1</sup> Piękną opowieść Aliny Bursze o dziejach Rodziny i warszawskim Powiślu opracowała i wydała Małgorzata Krakowiak-Owczarek pt. *I tylko wspomnienia zostały* – z zapisków Pani Aliny Bursze (Warszawa 2011, Wyd. Towarzystwo Przyjaciół Warszawy – Oddział Powiśle).



Alina Bursze została uhonorowana wieloma odznaczeniami zawodowymi, resortowymi i państwowymi, m.in. Złotą Odznaką ZPAP (1977), Złotą Odznaką Zasłużony Działacz Kultury (1979) oraz Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (1987).

Obok plastyki, architektury wnętrz i pedagogiki, pasją życia Aliny Bursze okazała się poezja. W swym dorobku ma ponad tysiąc wierszy. Wiele z nich było publikowanych w tomikach indywidualnych i zbiorowych<sup>2</sup>, a także prezentowanych, m.in. przez Autorkę, na festiwalach, przeglądach i spotkaniach autorskich.

#### ■ Magdalena Ciołek-Żebrowska, mgr

Bursa Szkolnictwa Artystycznego w Warszawie  
Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego

Psycholog i psychoterapeutka. Poza pracą z wybitnie uzdolnioną młodzieżą zajmuje się psychoterapią osób dorosłych oraz prowadzi grupy rozwoju osobistego. Pracuje także w Ogólnopolskim Pogotowiu dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia” Instytutu Psychologii Zdrowia PTP. Ukończyła Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie i odbyła wiele szkoleń związanych z przeciwdziałaniem i profilaktyką przemocy. Aktualnie sama prowadzi szkolenia dla specjalistów.

Tytuł magistra uzyskała po studiach na wydziałach psychologii Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej (SWPS) w Warszawie oraz Uniwersytetu w Razyzbonie.

Psychoterapeutką została po ukończeniu czteroletnich studiów podyplomowych w Profesjonalnej Szkole Psychoterapii Instytutu Psychologii Zdrowia PTP oraz odbyciu stażu klinicznego w Ośrodku Psychoterapii i Promocji Zdrowia „Ogród” (NZOZ).

Prywatnie lubi żeglować i podróżować, konsekwentnie unika przy tym utartych szlaków i zorganizowanych form zwiedzania świata.

#### ■ Joanna Derenda-Łukasik, mgr

Państwowy Zespół Szkół Muzycznych  
im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy

Pianistka. Pasjonatka pracy z dziećmi i młodzieżą. Absolwentka Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy. Zawodowo związana ze szkolnictwem artystycznym. Współpracuje z Centrum Edukacji Artystycznej – Punkt Konsultacyjny w Augustowie jako szkoleniowiec w zakresie metodyki gry na fortepianie. Pełni funkcję lidera ds. reformy w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych w Bydgoszczy, jest tam również rzecznikiem prasowym oraz nauczycielem fortepianu. Jako pianistka współpracuje z wieloma zespołami oraz muzykami regionu kujawsko-pomorskiego. Inicjatorka koncertów oraz artystycznych projektów. Wyróżniona jako pianistka i akompaniorka podczas konkursów muzycznych. W 2014 roku otrzymała Odznakę Honorową „Zasłużony dla Kultury Polskiej”.

<sup>2</sup> Między innymi *Lament smoleńsko-katyński*; w: *Almanach wierszy o ofiarach katastrofy pod Smoleńskiem*, 2010; *O Powiślu trochę więcej*; w: *Poezje autorów Powiśla. Zeszyt 3*, Wyd. Towarzystwo Przyjaciół Warszawy, 2010; *A duch wieje kędy chce*; w: *Almanach poezji religijnej*, 2011.





### ■ **Bernadeta Gizińska, mgr**

Państwowy Zespół Szkół Plastycznych  
im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy

Ukończyła Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Bydgoszczy jako nauczyciel nauczania początkowego. Pracowała jako surdopedagog w Poradni dla Dzieci i Młodzieży z Wadami Słuchu w Bydgoszczy. Była też kuratorem zawodowym Sądu Rejonowego w Bydgoszczy (Wydział Rodzinny i Nieletnich). Prowadziła Kuratorski Ośrodek Pracy z Młodzieżą. Była także pracownikiem socjalnym Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Bydgoszczy. Od 2012 roku pracuje na stanowisku pedagoga szkolnego w Państwowym Zespole Szkół Plastycznych im. L. Wyczółkowskiego w Bydgoszczy.

### ■ **Wanda Hawash, mgr**

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA w Kielcach

Psycholog, absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Posiada trzy stopnie specjalizacji zawodowej (I stopień – 1986, IKN Kielce; II stopień – 1994, WOM Kielce; III stopień – 1999, ODN Warszawa). Posiada także stopień nauczyciela dyplomowanego.

Pracuje na stanowisku psychologa w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych w Kielcach, a od 2015 roku prowadzi Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną. Ukończyła trzyletnie Studium Systemowej Terapii Rodzin – prowadzone przez terapeutów z Zakładu Terapii Rodzin Krakowskiej Katedry Psychiatrii CM UJ, a także Studium Socjoterapii, odbyła liczne zaawansowane kursy doskonalenia zawodowego, np. podczas wieloletniej współpracy z Centrum Edukacyjnym Profilaktyki Problemowej w Warszawie (uzyskała certyfikat uprawniający m.in. do samodzielnego szkolenia realizatorów programów profilaktycznych).

Poza pracą w szkolnictwie artystycznym, doświadczenie zawodowe zdobywała, pracując jako psycholog w Miejskim Zespole Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych w Kielcach, w Ośrodku Wczesnej Interwencji, a także podejmując się diagnozy, terapii, profilaktyki, psychoedukacji i psychoterapii rodzin.

Wanda Hawash bierze aktywny udział w ogólnopolskich konferencjach i zjazdach środowiska psychologów i pedagogów szkolnictwa artystycznego, prowadzi liczne warsztaty psychologiczne i szkolenia dla uczniów, rodziców i nauczycieli. Prowadziła także zajęcia dydaktyczne z przedmiotu wybrane zagadnienia z psychologii w klasach maturalnych Liceum Plastycznego w Kielcach (o profilu marketing dzieł sztuki), według autorskiego programu nauczania. Jej teksty można przeczytać między innymi w czasopismach: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” i „Inspiracje”.

### ■ **Anna Kask, mgr**

wizytator Centrum Edukacji Artystycznej

Muzyk i prawnik z wykształcenia. Absolwentka Uniwersytetu Gdańskiego na Wydziale Prawa i Administracji na kierunku prawo (1996) oraz Wydziału Instrumentalnego Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu w zakresie pedagogiki instrumentalnej – fortepian.



W chwili obecnej pracuje w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Zygmunta Noskowskiego w Świebodzinie, jednakże od 1993 roku związana była z Państwową Szkołą Muzyczną I stopnia w Świnoujściu, w której pracowała jako nauczyciel gry na fortepianie i akompaniator. W latach 2001–2011 pełniła również w świnoujskiej szkole funkcję dyrektora.

Od 2012 roku pracuje jako wizytator Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie – region zachodniopomorski i lubuski.

#### ■ Małgorzata Kaźmierczak, mgr

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia  
im. Karola Szymanowskiego we Wrocławiu

Pedagog, socjoterapeuta, absolwentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej na Uniwersytecie Wrocławskim i podyplomowego Studium Socjoterapii w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, trener umiejętności psychospołecznych PTP.

W pracy zawodowej poszerzała swoją wiedzę, uczestnicząc w licznych szkoleniach i kursach podnoszących kwalifikacje psychoterapeutyczne – ukończyła m.in. Szkołę Edukacji Psychologicznej i Treningu Grupowego we Wrocławiu. Systematycznie uczestniczy w zajęciach superwizji pracy zawodowej prowadzonych przez superwizora Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Posiada wieloletnie doświadczenie w pracy pedagoga szkolnego (stopień nauczyciela dyplomowanego) oraz terapeuty w Specjalistycznej Poradni Terapeutycznej, gdzie pracuje z rodzinami i prowadzi warsztaty dla rodziców dotyczące umiejętności komunikacyjnych i wychowawczych.

Obecnie pracuje na stanowisku pedagoga szkolnego w OSM I i II stopnia we Wrocławiu.

#### ■ Elżbieta Kloch, mgr

Zespół Szkół Plastycznych w Tarnowie

Absolwentka socjologii na Uniwersytecie Jagiellońskim, nauczyciel dyplomowany.

Ukończyła m.in. studia podyplomowe z pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, studium w zakresie socjoterapii oraz terapii pedagogicznej, studia podyplomowe z WDŻ oraz studia podyplomowe z doradztwa zawodowego. Od wielu lat pracuje na stanowisku pedagoga szkolnego, najpierw w szkole podstawowej, obecnie w Zespole Szkół Plastycznych w Tarnowie. W pracy zawodowej interesuje się problemem motywacji, umiejętnością zarządzania czasem własnym i profilaktyką uzależnień.

#### ■ Gabriela Karin Konkol, dr

Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku  
Sopocka Szkoła Muzyczna I stopnia w Sopocie

Jest doktorem nauk humanistycznych (pedagogika), magistrem politologii, magistrem sztuki; wieloletnim nauczycielem gry na fortepianie (nauczyciel dyplomo-



wany). W swoich publikacjach zajmuje się zagadnieniami edukacyjnymi, w tym szczególnie problematyką edukacji muzycznej w kontekście międzynarodowym. W kręgu jej zainteresowań naukowych znajdują się systemy kształcenia artystycznego w Polsce i na świecie, zarówno w perspektywie historycznej, jak i w aspekcie współczesnych zmian i reform oświatowych.

Jest autorką monografii *Integracja europejska – Proces Boloński. Implikacje dla edukacji muzycznej* (2013, Gdańsk, Wydawnictwo Athenae Gedanenses). Jest redaktorem naczelnym angielskojęzycznej serii monografii *International Aspects of Music Education* (Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Gdańsku) oraz wielu artykułów naukowych (w tym zagranicznych). Wygłaszała wykłady i prowadziła warsztaty w ramach programu Erasmus oraz podczas międzynarodowych konferencji i sympozjów naukowych w: Austrii, Belgii, Chorwacji, Czechach, Estonii, Finlandii, Grecji, Islandii, Izraelu, Niemczech, Rosji, Serbii, Szwecji, Turcji oraz we Włoszech. Była jurorem międzynarodowych konkursów muzycznych w Niemczech, Czechach, w Estonii oraz na Łotwie.

Od 2006 roku jest Narodowym Koordynatorem dla Polski z ramienia Europejskiego Stowarzyszenia na rzecz Muzyki w Szkole (*European Association for Music in Schools*); w latach 2009–2013 była członkiem zarządu EAS. Jej dysertacja doktorska została wyróżniona w 2000 roku w konkursie na najlepszą pracę z zastosowaniem programu STATISTICA (StatSoft). W 2009 roku otrzymała Odznakę Honorową „Zasłużony dla Kultury Polskiej”, a w 2010 roku – Medal Srebrny za Długoletnią Służbę.

#### ■ Katarzyna Janczewska-Sołomko, dr

Muzykolog, pedagog, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (1983, UW). Ukończyła muzykologię na Uniwersytecie Warszawskim, w 1961 roku zrobiła, jako stypendystka Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego, specjalizację w Państwowym Konserwatorium w Sofii. Od 1959 roku była nauczycielem umuzykalnienia, następnie wizytatorem w Zarządzie Szkół Artystycznych Ministerstwa Kultury i Sztuki oraz pracownikiem COPSA. Od 1987 roku jest adiunktem w Zakładzie Zbiorów Dźwiękowych i Audiowizualnych Biblioteki Narodowej w Warszawie. Prowadzi pionierskie badania z zakresu historii fonografii.

Uczestniczy w wielu konferencjach w kraju i za granicą. Jest autorką licznych artykułów, referatów, haseł do encyklopedii (m.in. NGroveD), dyskografii, a także recenzentem prac wydawniczych. Jest redaktorem naczelnym monumentalnego *Leksykonu polskich muzyków pedagogów* (Oficina Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008).

Ponadto jest aktywnym członkiem Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków, obecnie pełni funkcję wiceprezesa Zarządu Głównego. Jest też członkiem Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich (przewodnicząca zarządu Sekcji Fonotek). Za działalność zawodową uhonorowana m.in. Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Srebrnym Medalem „Gloria Artis”; jest laureatką Nagrody im. A. Łysakowskiego w kategorii prac naukowych za 2002 rok za *Dyskopedię poloników do roku 1918*; za *Dyskopedię poloników 1919–1939* otrzymała nagrodę *Association for Recorded Sound Collections – Awards for Excellence* w kategorii badań historii nagrań.

**■ Agnieszka Machnowska, mgr**

Instytut Psychologii Zdrowia  
Polskiego Towarzystwa Psychologicznego

Psycholog, psychoterapeuta, trener, *coach*. Absolwentka Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie, Szkoły Treningu i Warsztatu Psychologicznego Ośrodka Pomocy i Edukacji Psychologicznej INTRA, kursów Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach. Nadal doskonali swoje kompetencje w Profesjonalnej Szkole Psychoterapii Instytutu Psychologii Zdrowia PTP.

Certyfikowany specjalista ds. pomocy ofiarom przemocy w rodzinie. Ukończyła wiele szkoleń z zakresu przeciwdziałania i profilaktyki przemocy, m.in. Studium Pomocy Ofiarom Przemocy w Rodzinie, Praca ze Sprawcą Przemocy wg Modelu z Duluth. Prowadzi szkolenia dla specjalistów; wykłada w ramach Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie. Pracując w Ogólnopolskim Pogotowiu dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia” Instytutu Psychologii Zdrowia PTP, pomaga osobom po doświadczeniach traumatycznych w odzyskiwaniu spokoju i wewnętrznej siły.

Prowadzi psychoterapię osób, które poszukują sensu, pragną uporządkować swoje życie czy poprawić relacje z innymi. Jako *coach* towarzyszy swoim klientom w docieraniu do ich mocnych stron, identyfikowaniu talentów, rozwijaniu swojego potencjału i wzbudzaniu w sobie motywacji do wprowadzania zmian.

**■ Hanna Matusiak, mgr**

Państwowy Zespół Szkół Muzycznych  
im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy

Pedagog szkolny, absolwentka kierunku Pedagogika Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Pracuje na stanowisku pedagoga szkolnego w PZSM im. Artura 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. Za działalność na rzecz wolontariatu w bydgoskiej szkole muzycznej została odznaczona Medalem Prezydenta Miasta Bydgoszczy oraz nagrodą Wolontariusz Roku 2015 w kategorii Opiekun Wolontariatu, w konkursie organizowanym przez Urząd Miasta w Bydgoszczy.

**■ Anna Antonina Nogaj, dr**

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

Jest skrzypaczką i psychologiem o specjalności psycholog muzyki. Pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jest także psychologiem szkolnym w Państwowym Zespole Szkół



Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy. Współpracuje w charakterze wykładowcy z Akademią Muzyczną im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy, gdzie obok zajęć dydaktycznych prowadzi poradnictwo psychologiczne dla studentów, skoncentrowane na problemach rozwoju artystycznego.

Jest redaktorem niniejszych Zeszytów oraz jednym ze szkoleniowców Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w Warszawie. W 2015 roku zrealizowała serię wykładów z zakresu psychologii muzyki, w ramach programu Erasmus+ *Staff Mobility for Teaching*, na Wydziale Muzycznym Juraj Dobrila University of Pula w Chorwacji.

W 2013 roku otrzymała Odznakę Honorową „Zasłużony dla Kultury Polskiej” Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Jako skrzypaczka współpracuje z licznymi zespołami muzycznymi, m.in. z Zespołem Pieśni i Tańca Ziemi Bydgoskiej, z którym koncertuje w kraju i za granicą.

### ■ Judyta Noremberg, mgr

Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa  
im. Feliksa Parnella w Łodzi

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

### ■ Elżbieta Olejniczak, mgr

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

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

Doświadczenie zawodowe zdobyła, pracując w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Zduńskiej Woli, Liceum Plastycznym im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli, Rodzinnym Ośrodku Diagnostyczno-Konsultacyjnym w Sieradzu oraz Poradni Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży.

Prowadziła działalność warsztatową, szkoleniową w środowisku lokalnym oraz we współpracy z Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MENiS oraz Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie, z Wojewódzkim Centrum Zdrowia Publicznego w Łodzi.

Jej zainteresowania obejmują: problematykę praktycznego wymiaru psychologii twórczości i skutecznych oddziaływań wychowawczych, rozwijanie postaw twór-



czych oraz zdolności (szczególnie plastycznych), kształtowanie autorytetu dorosłych i jego wpływ na funkcjonowanie dzieci i młodzieży, w tym szczególnie uzdolnionej.

#### ■ Urszula Owczarz, mgr

Psycholog, absolwentka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Przez dziewięć lat była uczennicą Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy (siedem lat w klasie skrzypiec i dwa lata w klasie altówki). Jej zainteresowania naukowe dotyczą zagadnień stresu i sposobów radzenia sobie z nim, zwłaszcza w grupie artystów. Ponadto interesuje się psychologią wspomagania rozwoju i tematyką związaną z rodzicielstwem.

#### ■ Magdalena Pacholska, mgr

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia  
im. Henryka Wieniawskiego w Łodzi

Absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego na kierunku Pedagogika Społeczna w zakresie pracy opiekuńczej i socjalno-wychowawczej oraz absolwentka studiów podyplomowych w Wyższej Szkole Pedagogicznej na kierunku Logopedia Ogólna. W ramach doskonalenia zawodowego ukończyła szkolenie ABC Terapii Krótkoterminowej Skoncentrowanej na Rozwiązaniu w Centrum Terapii Krótkoterminowej w Łodzi. Obecnie jest w trakcie szkoleń mających na celu uzyskanie Certyfikatu Terapeuty Krótkoterminowego.

Od września 2012 roku pracuje w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Henryka Wieniawskiego w Łodzi na stanowisku pedagoga szkolnego. Pod jej szczególną opieką znajduje się społeczność szkoły I stopnia. Ponadto pracuje w Szkole Podstawowej nr 153 w Łodzi im. Marii Skłodowskiej-Curie. Współpracuje także z Centrum Służby Rodzinie w Łodzi, prowadząc poradnictwo dla ofiar przemocy oraz, wraz z psychologiem, prowadzi grupę wsparcia dla osób współzależnych. W wolnym czasie śpiewa w jednym z najstarszych łódzkich chórów – Chórze Stowarzyszenia Śpiewaczego Harmonia.

#### ■ Julita Skowrońska, mgr

Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia  
im. Stanisława Moniuszki w Zbąszyniu

Absolwentka Wydziału Wychowania Muzycznego Akademii Muzycznej w Poznaniu oraz Szkoły Muzycznej II stopnia w klasie altówki. Od 1993 roku zatrudniona w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Zbąszyniu jako nauczyciel, a od 1 września 2012 roku jako dyrektor tej placówki. Równoległe z pracą pedagogiczną prowadzi działalność animatora kultury oraz prelegenta muzycznego. Odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej, dyplomami Ministra Kultury i Sztuki oraz nagrodą główną Grand Prix Pro Sinfonika za mistrzowskie prowadzenie koncertów.



### ■ Jadwiga (Isia) Śmieszchalska, mgr

Państwowy Zespół Szkół Muzycznych  
im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy

Muzyk i nauczyciel przygotowania fizycznego i mentalnego do praktyki muzycznej. Absolwentka poznańskiej Akademii Muzycznej oraz francuskiego Institut Européen Médecine des Arts, który ukończyła z nagrodą specjalną jury, przyznaną po raz pierwszy w dwudziestoletniej historii Instytutu. Specjalizuje się w indywidualnej pracy z muzykami przygotowującymi się do konkursów, egzaminów i tras koncertowych. Prowadzi także warsztaty i wykłady dla uczestników kursów mistrzowskich oraz uczniów i pedagogów szkół muzycznych w całej Polsce i za granicą. Stale współpracuje z I Culture Orchestra oraz Pan European Philharmonia w zakresie przygotowania fizycznego do prób i koncertów oraz doraźnej pomocy na backstage'u.

Jest wykładowcą Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie (fizjologia muzyki) oraz trenerem i opiekunem merytorycznym szkoleń z zakresu kondycji psychofizycznej muzyków organizowanych przez Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych.

Wraz z Mathieu Spencerem, doktorem chiropraktyki, współtworzy gabinet zdrowia muzyka w Warszawie.

### ■ Barbara Wojtanowska-Janusz, mgr

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA w Lublinie  
Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia  
im. Karola 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 dwuipółletnie szkolenie *Systemowe rozumienie rodziny; podejście systemowe w terapii rodzin*, prowadzone w ramach Krakowskiej Fundacji 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 dla nauczycieli i rodziców. Jest realizatorem „Szkoły dla rodziców i wychowawców” część I, II i III oraz innych programów profilaktycznych.

### ■ Aleksandra Wojtaszek, dr

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA w Poznaniu

Jest dyrygentem, aranżerem oraz psychologiem. Ukończyła Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (psychologia) oraz Akademię Muzyczną im. Ignacego Jana Pade-



rewskiego (dyrygentura chóralna) w Poznaniu. Ukończyła też studia podyplomowe w Wyższej Szkole Umiejętności Społecznych w Poznaniu (menedżer kultury) oraz w Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie (psychologia muzyki). Doktorat z dyrygentury uzyskała na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie, a w ramach pracy doktorskiej zajęła się kształtowaniem wokalne stylistyki brzmieniowej różnych epok. Uczestniczyła w mistrzowskich kursach dyrygenckich w Europie.

Jest kierownikiem artystycznym założonego przez siebie w Poznaniu zespołu INSPIRO Ensemble (realizującego autorskie koncerty tematyczne, np. z muzyką boliwijskiego baroku czy niemieckiego romantyzmu, z muzyką kubańską, arabską czy chińską, koncertującego w Polsce i za granicą, współpracującego z innymi chórmi, orkiestrami i solistami – Hanną Banaszak, Magdą Umer, Rei Ceballo, nagrywającego w Programie III Polskiego Radia). Od 2004 roku pracowała również z siedmioma innymi chórmi (m.in. jazzowym, dziecięcym, żeńskim czy akademickim), realizując wszechstronne projekty koncertowe. Jest autorką opracowań chóralnych polskiej i zagranicznej muzyki rozrywkowej wykonywanej przez wiele chórów w Polsce. Współpracuje z uczelniami wyższymi. Równolegle prowadzi szkolenia psychologiczne oraz warsztaty i doradztwo w zakresie emisji głosu, występów publicznych, wizerunku dla dyrygentów, śpiewaków, nauczycieli, a także uczelni, urzędów oraz firm.