

**Zdolni w szkole,
czyli o zagrożeniach
i możliwościach
rozwojowych
uczniów zdolnych**
**Poradnik dla nauczycieli
i wychowawców**

praca zbiorowa pod red.
Wiesławy Limont
Joanny Cieślukowskiej
Dominiki Jastrzębskiej



Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych

Poradnik dla nauczycieli
i wychowawców

Praca zbiorowa pod red.
Wiesławy Limont
Joanny Cieślikowskiej
Dominiki Jastrzębskiej

Warszawa, 2012

Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70

Publikacja powstała w ramach projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”

Praca zbiorowa pod red.
Wiesławy Limont
Joanny Cieślikowskiej
Dominiki Jastrzębskiej

Redakcja językowa i korekta:
Elżbieta Gorazińska – Wydział Informacji i Promocji ORE

Tłumacz streszczeń:
Paweł Piłarski

Projekt graficzny:
Agencja Reklamowa FORMS GROUP

Nakład: 31 500 egz.

ISBN 978-83-62360-13-0



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Przygotowanie do druku, druk i oprawa:
Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzcyk
www.grzeg.com.pl

Spis treści

Wstęp / Introduction	7
Wiesława Limont	
Rozdział 1 / Chapter 1	
PSYCHOLOGICZNE I SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA ROZWOJU UCZNIÓW ZDOLNYCH PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL FACTORS CONDITIONING THE DEVELOPMENT OF GIFTED STUDENTS.	11
Joan Freeman	
Losy zdolnych. Co się zdarza, kiedy zdolne dzieci dorastają.	12
Gifted Lives. What Happens When Gifted Grow Up. Summary	18
Anna Mróz	
Rola wzmożonej pobudliwości emocjonalnej w przyspieszonym rozwoju osób zdolnych	19
The Role of Emotional Overexcitability in the Accelerated Development of Gifted People. Summary	24
Joanna Cieślikowska	
Czy w polskim systemie oświaty potrzebni są pedagodzy zdolności?	25
Does the Polish Education System Need Pedagogues – Specialists in Gifted Education? Summary	33
Maria Łojek-Kurzętkowska	
Konstrukcja podmiotu w procesie edukacyjnym.	34
Construction of Subject in the Educational Process. Summary.	38
Rozdział 2 / Chapter 2	
DOBRE PRAKTYKI PSYCHOEDUKACJI I KSZTAŁCENIA UCZNIÓW ZDOLNYCH GOOD PRACTICES OF PSYCHOEDUCATION AND TRAINING OF GIFTED STUDENTS.	39
Aleksandra Chmielińska	
Twórczość jako źródło szczęścia. Koncepcje psychologii pozytywnej a praktyka psychoedukacji	40
Creativity as a Fountain of Happiness – Positive Psychology Theories and Psycho-Educational Practice. Summary.	46
Katarzyna Śliwińska	
W stronę zdolności. Psychologia w praktyce pracy z uczniem zdolnym	47
Towards the Giftedness. Psychology in the Practice of Working with a Gifted Student. Summary	55

Małgorzata Augustynowicz, Edyta Bugaj-Brauze, Paweł Chariasz, Mariusz Kamiński, Bożena Kmiecik, Anna Rygielska, Arkadiusz Stańczyk, Anna Zaklikiewicz	
Nauczanie przez działanie, czyli dlaczego lubimy pracować metodą projektów	56
Teaching by Doing, or Why We Like Working with the Project Method. Summary	71
Izabela Deptuła	
Gazeta szkolna jako metoda rozwijania motywacji i zainteresowań uczniów.	72
School Newspaper as a Method of Developing Students' Motivation and Interests. Summary	81

Rozdział 3 / Chapter 3

ZDOLNOŚCI TWÓRCZE UCZNIÓW JAKO WAŻNY KOMPONENT ROZWOJU

UZDOLNIEŃ

STUDENTS' CREATIVE ABILITIES AS AN IMPORTANT COMPONENT

OF DEVELOPING TALENTS. 83

Klaus K. Urban

Odpowiedzialna Kreatoligencja® jako kompetencje dla przyszłości. Podejście integralne 84

Responsible Createlligence® as Competence for the Future: An Integrative Approach. Summary. . 102

Krzysztof J. Szmidt

Twórczy Zachód, twórcza Polska? Rozważania o społeczno-kulturowych uwarunkowaniach rozwoju kreatywności 103

Creative West, Creative Poland? Deliberations on the Socio-Cultural Factors of Developing Creativity. Summary 115

Monika Wróblewska

Poziom inteligencji emocjonalnej a zdolności twórcze. 116

Level of Emotional Intelligence and Creative Abilities. Summary 121

Agnieszka Szpak

Zdolności twórcze uczniów dyslektycznych – diagnoza i implikacje edukacyjne 122

Creative Abilities of Dyslexic Students – Diagnosis and Educational Implications. Summary 127

Rozdział 4 / Chapter 4

ROZWIJANIE POTENCJAŁU UCZNIÓW UZDOLNIONYCH KIERUNKOWO

DEVELOPING THE POTENTIAL OF STUDENTS WITH SPECIFIC ABILITIES. 129

Bernadeta Didkowska

Dlaczego kształcenie wizualne powinno być edukacją ku przyszłości?. 130

Why Should Visual Education Be the Future Education? Summary 137

Kamila Lasocińska

Dylematy życia codziennego osób uzdolnionych artystycznie. 138

Dilemmas of Artistically Gifted People in Their Everyday Lives Experiences. Summary. 144

Barbara Kaczorowska

Projekt edukacyjno-artystyczny „Bestiariusz”, czyli jak średniowieczne księgi mogą inspirować do tworzenia w świecie rzeczywistym i wirtualnym. 145

The Educational and Artistic Project – Bestiary – or, how Medieval Books Can Inspire Creation in the Real and Virtual World. Summary 153

Elżbieta Frołowicz

Rozwój muzyczny dziecka wczesnoszkolnego i jego stymulacja. 154

Child’s Musical Development and its Stimulation. Summary 160

Maciej Kołodziejcki

Testy Edwina E. Gordona w identyfikacji ucznia (nie tylko) zdolnego. 161

Edwin E. Gordon’s Tests to Identify (not just) gifted students. Summary 167

Anna Róża Makaruk

Repertuar oddziaływań nauczycielskich służących rozwijaniu potencjału informatycznego uczniów gimnazjum. 168

Teacher Influences Repertoire Supporting the Development of IT Potential of Junior High School Students. Summary 173



Wstęp

Każdy jest inny, inaczej się zachowuje, ma inne preferencje i charakter, może posiadać także odmienne zdolności. Czym one są? Czym się charakteryzują osoby uzdolnione? Jak wcześniej lub kiedy najpóźniej mogą się ujawnić zdolności człowieka? Czy zdolności związane są bardziej z czynnikami wrodzonymi, czy może zależą od środowiska i kształcenia? Czy w każdym wieku można rozwijać swoje zdolności? Czy może tylko wczesne wykrycie i kształcenie pozwala na rozwinięcie talentu?

Edukacja uczniów zdolnych to wyzwanie XXI wieku. Kultura i sztuka jest konieczna dla rozwoju jednostki, społeczeństwa i narodu, zatem kształcenie humanistów i artystów jest ważnym komponentem edukacji w rozwiniętych, współczesnych społeczeństwach. Dynamika rozwoju nowych technologii, zagrożenia środowiska ekologicznego, poszukiwanie nowych źródeł energii, walka z ubóstwem i głodem to problemy dla twórczych i zdolnych specjalistów wyposażonych w szeroką i głęboką wiedzę.

Przed UE pojawiają się złożone problemy wymagające pilnych kompleksowych rozwiązań, które by umożliwiły przyspieszenie rozwoju nowych technologii do poziomu porównywalnego z państwami przodującymi. Nowe struktury unijne wymuszają konieczność poszukiwania unikatowych rozwiązań i powiązań ekonomicznych, kulturowych między poszczególnymi państwami. Wszystko to wiąże się z wyzwaniami i koniecznością maksymalnego wykorzystania potencjału tkwiącego w jednostce i społeczeństwie.

Dla edukacji uczniów zdolnych konieczne są konkretne ustawy oświatowe umożliwiające tworzenie odpowiednich instytucji, w tym wyspecjalizowanych szkół, programów obejmujących także możliwości indywidualnego kształcenia zdolnych. Kolejnymi ważnymi komponentami strukturalnym są administracja oświatowa i szkolna oraz dobrze wykształceni nauczyciele wyposażeni w wiedzę z zakresu pedagogiki zdolności. Nauczyciel jest kluczowym czynnikiem w całym systemie kształcenia uczniów zdolnych, zatem uwaga Ministerstw Edukacji Narodowej oraz Nauki i Szkolnictwa Wyższego powinna być skoncentrowana na edukacji i pozycji nauczycieli w społeczeństwie.

Współcześnie uważa się, że tyle jest rodzajów zdolności, ile jest różnych aktywności człowieka. Oczywiście, wraz z powstającymi i wcześniej nieznanymi dziedzinami aktywności mogą się pojawiać nowe uzdolnienia i ich struktury. Jednocześnie część zdolności ulega zanikowi z powodu braku zapotrzebowania społecznego na konkretne usługi w specyficznych polach aktywności. Wiele rzadkich uzdolnień trudno jest zidentyfikować. Wskaźniki określane jako zachowania znamionujące zdolności mogą być niekiedy nieprawidłowo interpretowane przez osoby i nauczycieli, którzy nie posiadają odpowiedniej wiedzy i doświadczenia w zakresie zdolności.

Dlatego ważne jest odpowiednie kształcenie nauczycieli, którzy by potrafili rozpoznać i identyfikować zdolności uczniów oraz zaproponować programy wychowawcze i edukacyjne pozwalające na ich rozwój. Zarówno upowszechnianie wiedzy teoretycznej, jak również wymiana informacji i doświadczeń w zakresie dobrych praktyk aktualnie realizowanych, a także zweryfikowanych historycznie są nieodzowne dla twórczego poszukiwania najlepszych rozwiązań dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Opracowanie *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców* jest projektem, który został zrealizowany dzięki współpra-

cy praktyków i teoretyków zajmujących się od wielu lat problematyką zdolności i edukacji uczniów zdolnych.

W rozdziale pierwszym zatytułowanym *Psychologiczne i społeczne uwarunkowania rozwoju uczniów zdolnych* przedstawiono psychospołeczny kontekst rozwoju zdolnych, między innymi wpływ czynników osobowościowych, rolę nauczyciela, znaczenia uregulowań prawnych. W pierwszym artykule profesor wizytująca w Uniwersytecie Middlesex w Londynie **Joan Freeman**, założycielka Europejskiego Stowarzyszenia ds. Wybitnych Zdolności (*European Council for High Ability*), przybliżyła wyniki longitudinalnych badań, które prowadziła przez okres 35 lat wśród osób zdolnych. Opisuje także opracowaną przez siebie strategię identyfikacji i wspierania rozwoju uczniów zdolnych opartą na doświadczeniach pracy z osobami uzdolnionymi sportowo. W kolejnej części **Anna Mróz** omawia znaczenie wzmożonej pobudliwości emocjonalnej dla pełnego, przyspieszonego rozwoju osoby zdolnej. W następnym artykule tego rozdziału **Joanna Cieślakowska** zastanawia się nad zagadnieniami związanymi z nauczycielem ucznia zdolnego i możliwościami jego kształcenia w polskim systemie oświatowym. **Maria Łojek-Kurzętkowska** koncentruje się na problemie konstrukcji podmiotu w procesie edukacyjnym.

Rozdział drugi zatytułowany *Dobre praktyki psychoedukacji i kształcenia uczniów zdolnych* obejmuje cztery artykuły związane z doświadczeniami psychologów i nauczycieli w pracy z uczniami zdolnymi. **Aleksandra Chmielińska** opisuje wybrane teorie i koncepcje psychologiczne, wskazując na zależności między pozytywnymi emocjami, szczęściem a twórczością. Doświadczeniami psychologa szkolnego z pracy z uczniem zdolnym dzieli się **Katarzyna Śliwińska**, przedstawiając projekt wspierania ucznia utalentowanego przygotowującego się do uczestnictwa w olimpiadach i konkursach. W interesującym artykule z cyklu dobre praktyki edukacji uczniów zdolnych grupa nauczycieli z ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu (**Małgorzata Augustynowicz, Edyta Bugaj-Brauze, Paweł Chariasz, Mariusz Kamiński, Bożena Kmiecik, Anna Rygielska, Arkadiusz Stańczyk, Anna Zaklikiewicz**) opisują swoje doświadczenia związane z pracą metodą projektów. W końcowym artykule tego rozdziału **Izabela Deptuła** przybliżyła metodę rozwijania motywacji i zainteresowań uczniów zdolnych w GiLA poprzez redagowanie i tworzenie gazety szkolnej.

W rozdziale trzecim poradnika zatytułowanym *Zdolności twórcze uczniów jako ważny komponent rozwoju uzdolnień* skoncentrowano się na ważnym elemencie w strukturze zdolności, jakim są uzdolnienia twórcze. **Klaus K. Urban**, emerytowany profesor Uniwersytetu Leibniza w Hanowerze, były prezydent Światowego Stowarzyszenia ds. Zdolnych i Utalentowanych Dzieci (*World Council for Gifted and Talented Children*), omawia autorską koncepcję Odpowiedzialnej Kreatywności opartej na dobrze znanym, wcześniej opracowanym przez niego Komponentowym Modelu Twórczości. W następnym artykule tego rozdziału **Krzysztof J. Szmidt** przybliży koncepcje i badania związane z analizami społeczno-kulturowych warunków rozwoju twórczości i kreatywności jednostek i grup. **Monika Wróblewska** analizuje związek między zachowaniami inteligentnymi emocjonalnie a transgresją, natomiast **Agnieszka Szpak** omawia zagadnienia diagnozy i implikacji edukacyjnych w kontekście uczniów dyslektycznych posiadających zdolności twórcze.

Rozdział czwarty nosi tytuł *Rozwijanie potencjału uczniów uzdolnionych kierunkowo* i omawia wybrane aspekty specyficznych uzdolnień. Trzy pierwsze artykuły są związane z aktywnością plastyczną. **Bernadeta Didkowska** pisze o konieczności kształcenia wizualnego, które – zdaniem autorki – jest edukacją odpowiadającą potrzebom współczesnej kultury. **Kamila Lasocińska** prezentuje wyniki biograficznych badań osób uzdolnionych plastycznie, wskazując na konflikty i opozycyjne tendencje rozwo-

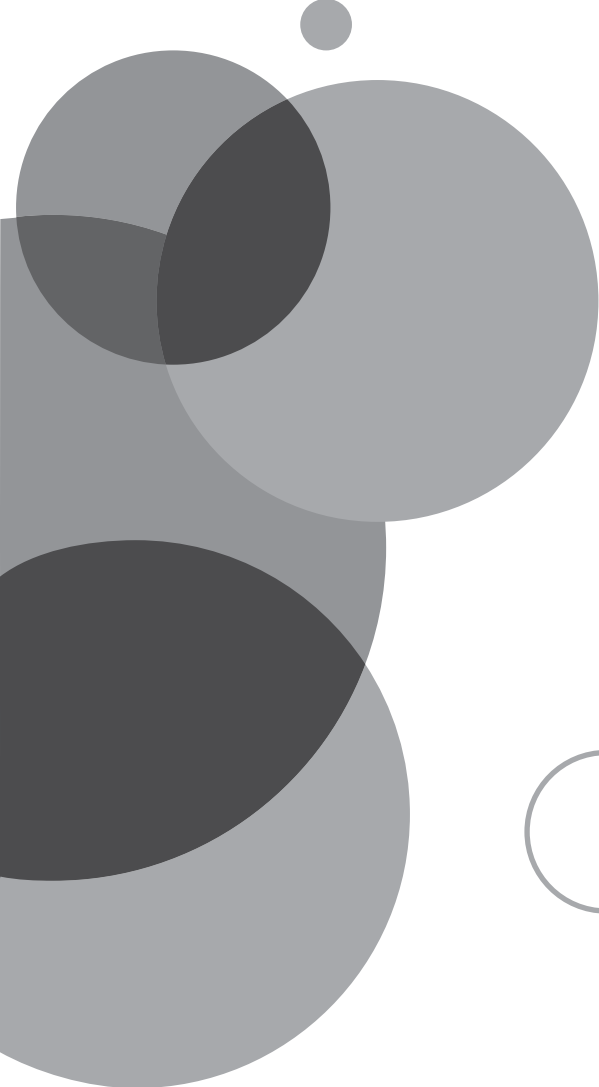
jowe, które są zauważalne w biografiach badanych. Autorski projekt edukacyjno-artystyczny *Bestiariusz* realizowany w świecie rzeczywistym i wirtualnym przedstawia **Barbara Kaczorowska**. Dwa kolejne artykuły związane są z uzdolnieniami muzycznymi. **Elżbieta Frołowicz** omawia rozwój muzyczny dziecka w wieku wczesnoszkolnym, podkreślając znaczenie wczesnej diagnozy dla rozwoju zdolności muzycznych jednostki. **Maciej Kołodziejski**, przybliżając zagadnienia diagnozy zdolności muzycznych, wyraża przekonanie, że trafne rozpoznanie zdolności muzycznych jest możliwe głównie dzięki wykorzystaniu technik testowych. W artykule napisanym przez **Annę Różę Makaruk** przedstawiono wyniki badań nad efektywnością nowych strategii kształcenia rozwijających kompetencje uczniów w zakresie informatyki.

W poradniku znajdzie Czytelnik zarówno informacje związane z najnowszymi badaniami i koncepcjami zdolności i twórczości, jak również przykłady dobrych praktyk w kształceniu uczniów zdolnych. Publikacja została przygotowana w ramach projektu *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym*, który jest realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej od 2010, a przez Ośrodek Rozwoju Edukacji od lipca 2011 r. Zakończenie projektu planowane jest w 2013 roku.

Toruń, lipiec 2011 roku

Wiesława Limont





Rozdział 1

Psychologiczne i społeczne uwarunkowania rozwoju uczniów zdolnych

Joan Freeman

Visiting Professor at Middlesex University

UK

Losy zdolnych. Co się zdarza, kiedy zdolne dzieci dorastają

Streszczenie: W 1974 rozpoczęłam pogłębione badania porównawcze wśród 210 dzieci: zdolnych określonych jako uzdolnionych, zdolnych bez tej etykiety oraz zdolnych wybranych losowo. Mimo że minęło 35 lat, badania te pozostają unikatowe w skali światowej, zarówno pod względem głębokości analiz indywidualnych przypadków, jak również liczby pomiarów wykonanych na początku badań. Aktualnie badane osoby są między czterdziestym a pięćdziesiątym rokiem życia i możliwe jest stwierdzenie, jaki wpływ na ich życie miały nie tylko pojawiające się szanse, ale także czynniki osobowościowe. Przykładowo, w trudnych sytuacjach osoby lubiące wyzwania działały zdecydowanie lepiej, podczas gdy inni byli onieśmieleni i rezygnowali z walki. Ci, którzy mieli otwarte umysły na uczenie się, byli w dużo lepszej sytuacji niż ci bojący się świata, którzy nie byli szczęśliwi lub nie osiągnęli sukcesu w życiu. Część zdolnych – czy to intelektualnie, czy to duchowo, przedsiębiorczo lub muzycznie – pomimo dużych zdolności nie wykorzystwała posiadanego potencjału. Inni możliwości wykorzystali, a najważniejsze dla osiągnięcia sukcesu w życiu dorosłym dla osób na różnych poziomach zdolności były pojawiające się szanse, determinacja, ciężka praca, zdolności oraz pozytywna i otwarta postawa.

Słowa kluczowe: losy zdolnych, pogłębione badania, osobowość, motywacja

Wprowadzenie

Główną korzyścią z badań podłużnych nad zdolnościami i talentami jest możliwość obserwowania rozwoju zachowania osób zdolnych, śledzenia rezultatów różnych stylów wychowania i edukacji. Wydaje się, że na podstawie wyników uzyskanych z dokładnych obserwacji powinno być możliwe promowanie takich propozycji, które są związane z sukcesem w wychowaniu dzieci we wczesnym okresie ich rozwoju, a jednocześnie odrzucenie błędnych rozwiązań. Jednakże głównym problemem takich badań jest to, że rozpoczynane są dawno, w innych niż aktualnie warunkach, dlatego też spoglądając wstecz, często można stwierdzić, że należałoby badania rozpocząć nieco inaczej niż to uczyniono.

Uzdolnione i utalentowane dzieci zazwyczaj są wybierane ze względu na ich wybitne osiągnięcia lub poziom IQ, lub inny rodzaj dokonań. Ale zdolności mogą przybierać różne formy, zatem uzdolnienia ujawniane w przyszłości nie muszą być w tym momencie właściwie rozpoznane. Zdolności mogą się ujawnić w całkowicie nieoczekiwanych sytuacjach w różnych momentach w okresie całego życia. Oznacza to, że teorie i programy edukacyjne dla dzieci zidentyfikowanych jako zdolne, opracowane na podstawie ich przyspieszonego, wczesnego rozwoju w typowych obszarach aktywności, mogą pomijać inne zdolności, niemieszczące się w tych obszarach, jak na przykład zawód przedsiębiorcy lub reżysera filmowego.

Osoby badające długotrwałe efekty specjalnych świadczeń dla uczniów zdolnych, proponowanych w szkole i poza nią, otrzymują bardzo opóźnione wyniki z takich badań. Jesteśmy świadomi, że specjalna edukacja pozwala uczestnikom na dobre samopoczucie, a także wpływa na chwilowe polepszenie ich wyników szkolnych, ale czy trwałe? Czy mogą pojawić się inne długotrwałe efekty i w jaki sposób mogą wpłynąć na dorosłe życie osób zdolnych?

Badania Joan Freeman

W 1974 roku rozpoczęłam w Anglii badania porównawcze dzieci zdolnych. Interesowało mnie, dlaczego niektóre określono jako zdolne, a inne nie, mimo że miały identyczny poziom zdolności i podobne osiągnięcia. W czasie długotrwałych, ponad trzydziestoletnich badań, przeprowadzono pogłębione wywiady z młodymi ludźmi, ich rodzicami i nauczycielami, w szkołach i środowisku domowym. Przez długie lata obserwowano ich radość, osiągnięcia i indywidualne interakcje z otoczeniem, analizowano także wpływy społeczne.

Moje badania nad zdolnościami i talentem są unikatowe z dwóch powodów. Po pierwsze, do tej pory nikt nie prowadził pogłębionych, bezpośrednich wywiadów przez okres 35 lat. Po drugie, na początku badań porównano wyniki otrzymane przez dzieci, które były zakwalifikowane do grupy zdolnych i niezdolnych, dzięki czemu można było obserwować podobieństwa i różnice po uzyskaniu przez nich dorosłości.

Statystyki opisujące ogólną populację nie są wystarczająco skoncentrowane na wspomnianym aspekcie. Jeśli spojrzymy na wybitne osiągnięcia zdolnych i utalentowanych pisarzy, nie ma możliwości określenia, w jaki sposób i czy różnili się oni wcześniej między sobą.

Moją grupą kryterialną było 70 dzieci pomiędzy piątym i czternastym rokiem życia, określone przez rodziców jako zdolne. Dzieci te brały udział we wstępnych badaniach psychologicznych. Wszystkie one należały do Państwowego Stowarzyszenia ds. Zdolnych Dzieci (UK) (*National Association for Gifted Children*). Badania przeprowadzono w trzech grupach, jednej kryterialnej i dwóch kontrolnych. Do każdego dziecka z grupy kryterialnej było dobrane dziecko z pierwszej grupy kontrolnej z identycznym poziomem zdolności, ale nienazwane jako zdolne, w drugiej grupie kontrolnej dziecko było wybrane losowo ze względu na poziom posiadanych zdolności (N = 210). Dzieci do trzech grup były dobrane w ten sposób, że w każdej było dziecko w identycznym wieku, o tej samej płci, uczące się w tej samej klasie, posiadające takie samo doświadczenie edukacyjne i pochodzące z identycznej grupy społecznej. Zasadnicza różnica między dziećmi z grupy kryterialnej a pierwszej kontrolnej była związana z faktem, że w grupie kryterialnej dzieci zostały określone i nazwane jako zdolne.

W całej badanej próbie wyniki otrzymane przez 170 dzieci z testu Matrycy **Ravena** były na poziomie 99 percentyla. Wyniki z testu Stanforda-Bineta wykazały, że 46 dzieci uzyskało poziom inteligencji niższy niż 120 IQ; 18 dzieci – powyżej 160 IQ; natomiast 13 dzieci uzyskało najwyższy wynik – 170 IQ. Status ekonomiczny rodzin został uszeregowany od bardzo biednych do bardzo bogatych.

Długotrwałe badania wykazały zawodność pamięci człowieka. W wielu przypadkach to samo zdarzenie było inaczej opisywane przez dzieci, a inaczej przez ich rodziców, a także odnotowano różnice w opisach własnego dzieciństwa przez już dorosłych zdolnych w porównaniu do wcześniejszych in-

formacji udzielonych przez te same osoby. Posiadane przeze mnie nagrania wykonane w konkretnym okresie pozwoliły na zidentyfikowanie tych różnic. Na przykład jedna z badanych kobiet, która w trakcie swojego kształcenia „przeskoczyła” trzy klasy, większą część czasu studiowania w Uniwersytecie w Oksfordzie spędziła samotnie pogrążona w smutku, ale po 20 latach pamięta ten okres jako szczęśliwy. Policja ma podobne problemy ze zniekształceniami pamięciowymi świadków zdarzenia, ale badacze i biografowie, jak się wydaje, nie biorą tego pod uwagę.

Wybrane wyniki z badań Joan Freeman

Etykietkowanie

Dzieci określone jako zdolne były zazwyczaj inaczej traktowane, niezależnie od tego, czy pozytywnie, czy negatywnie, były bowiem zawsze świadome oczekiwań osób dorosłych.

Rodzice potrafili mówić w obecności dziecka, że jest ono zbyt mądre, aby się bawić z rówieśnikami. W kilku przypadkach intensywne zachęcanie zdolnych do większego postępu w nauce spowodowało, że uzyskali oni tytuł doktora wcześniej, w wieku około dwudziestu lat. Inni zdolni, czując że nigdy nie spełnią oczekiwań stawianych przed nimi, zdecydowali się być „wielkimi rybami w małym sadzawkach”. Typowym przykładem może być uczeń o bardzo wysokim IQ, decydujący się na naukę w college’u zamiast jednak w dużym uniwersytecie, ze względu na potrzebę zachowania obrazu siebie samego jako osoby bardzo zdolnej. Podobne zjawisko można było zaobserwować w kontekście pracy zawodowej – część osób zdolnych decydowała się na pracę bez żadnej odpowiedzialności, nisko płatną, ale wygodną. Niektórzy nie zwracali uwagi na swoje zdolności i, naśladowując rodziców, podejmowali pracę o niskim poziomie wymaganych umiejętności i kompetencji. Przedwczesny rozwój zdolności, bardzo wysoki poziom IQ, jak również przyspieszenie kształcenia, czyli przeskakiwanie klas, jak się okazało, nie są paszportem do uzyskania wybitnych osiągnięć w dorosłym życiu, pomijając te osoby, które obrały podobną drogę jak ich rodzice, nauczyciele lub wykładowcy akademicy.

U osób określonych jako zdolne odnotowano w okresie dzieciństwa zdecydowanie więcej przypadków emocjonalnych problemów ($p > 1\%$) w porównaniu z dziećmi zdolnymi bez tej etykiety. Mimo że uczniowie zdolni z etykietką oraz bez niej uczyli się w tej samej klasie i mieli identyczne doświadczenia edukacyjne, to rodzice dzieci określonych jako zdolne mieli więcej zastrzeżeń ($p > 1\%$) na temat szkolnego programu i świadczeń oferowanych uczniom. Przeprowadzane w domach wywiady z rodzicami ujawniły, że dzieci z etykietką mające problemy emocjonalne znajdowały się w środowisku, w którym istniały poważne problemy, na przykład rozwód rodziców lub inne budzące niepokój większości dzieci.

Rodzice dzieci określonych jako zdolne często opisywali, że dostosowywały się one do negatywnego stereotypu dziecka zdolnego, szczególnie dotyczyło to przypadków związanych ze złymi relacjami koleżeńskimi. Niektórzy rodzice twierdzili, że wychowanie dzieci było trudne właśnie z powodu posiadanych przez nich zdolności.

Wpływ na sukces w życiu

Z konwencjonalnego punktu widzenia sukcesu życiowego, na który składają się: wysokie oceny z egzaminów, uzyskanie wysokiej pozycji w karierze zawodowej lub zarabianie pieniędzy, podstawowy-

mi warunkami jego osiągnięcia były zazwyczaj zapał i ciężka praca połączona z odpowiednimi zdolnościami, szansami edukacyjnymi i emocjonalnym wsparciem w domu.

Analizując kariery osób dorosłych, wyraźnie widać, że ważne jest posiadanie wysokiego poziomu zdolności twórczych oraz takiej osobowości, która pozwala na względną niezależność od opinii innych osób.

Taką sytuację można zobrazować przykładem architekta, który osiągnął sukces w życiu dorosłym. Miał wysoki poziom inteligencji, ale w czasie nauki szkolnej zawiódł oczekiwania otoczenia, wagarował i nie ujawnił swoich dużych możliwości aż do ukończenia uniwersytetu. Nauczyciele widzieli jego potencjalne zdolności, ale jednocześnie jego ogromną frustrację związaną z niespełnianiem oczekiwań otoczenia.

Indywidualne style funkcjonowania osób badanych w okresie dzieciństwa były kontynuowane w życiu dorosłym, niezależnie od tego, czy dzieci zachowywały się konwencjonalnie, zgodnie z przydzielonymi im rolami, czy walczyły z ciągłymi ograniczeniami. Być może w jakimś przypadku „geniusz nie był torturowany”, z powodu złego środowiska domowego, takiego jak: ciągła zmiana „wujków” lub brak pieniędzy, które uniemożliwiały zdobycie sukcesu w dorosłości. Można jednak powiedzieć, że bieda uniemożliwiała, a dobrobyt ułatwiał rozwój zdolności. Na przykład wybitnie zdolna dziewczynka pochodząca z zamożnej rodziny mogła sobie pozwolić na uzyskanie pierwszego stopnia w Uniwersytecie Harvarda i kontynuować studia na Uniwersytecie w Cambridge. Aktualnie zajmuje prestiżową pozycję w Biurze Spraw Zagranicznych, będąc jednocześnie głównym finansowym wsparciem dla dwójki dzieci i męża, instruktora wychowania fizycznego.

W licznych przypadkach osoby zdolne pod wpływem przekonywań swoich rodziców uznały, że mimo wybitnych zdolności, kariera zawodowa jest nie dla nich. W konsekwencji wybrały bezpieczną, źle płatną pracę, akceptując w pełni swoją sytuację.

Wyniki przeprowadzonych badań zawierają wyraźne ostrzeżenie przed zbyt silnym naciskiem środowiska na uzyskiwanie przez dzieci wysokich wyników w nauce. Niektóre z badanych osób, jak się wydaje, walcząc o wysokie oceny w szkole, poważnie ograniczały możliwość swojego rozwoju emocjonalnego i twórczego oraz poczucie wolności. Tego rodzaju presja środowiska mogła wywoływać efekt odwrotny od zamierzonego. Najbardziej obciążeni byli chłopcy uzdolnieni w naukach matematyczno-fizycznych, którzy utracili społeczne powiązania z powodu przeskakiwania klas.

Siedemnastu badanych, aktualnie mających około czterdziestu lat, żałują utraty dzieciństwa z powodu akceleracji w kształceniu w postaci przeskakiwania klas. Tylko jedna z badanych osób dobrze sobie radziła, natomiast kilkoro z nich nie tak dobrze, jak można było się tego spodziewać.

Wydaje się, że ich osiągnięcia w życiu dorosłym mogłyby być większe, gdyby w dzieciństwie ich samoocena była bardziej pozytywna i zrównoważona. Analizy wykazały, że istnieje wiele dróg rozwoju dostarczających satysfakcji, które nie wiążą się z karierami akademickimi. Przykładem może być kobieta o IQ 170 uzdolniona empatycznie. W szkole była osobą, której wszyscy powierzali swoje problemy. Ukończyła studia psychologiczne, teraz z dużym zaangażowaniem opiekuje się rozbitkami życiowymi, czerpiąc z pracy satysfakcję, mimo że jej praca nie jest przez innych zauważana oraz jest nisko wynagradzana.

Najogólniej można powiedzieć, że osoby z wysokim IQ, niezależnie, czy należały do grupy z etykietką, czy do grup kontrolnych, radziły sobie znacznie lepiej w życiu w porównaniu z osobami o przeciętnej inteligencji. Pomyślna, indywidualna droga rozwoju zdolności umysłowych była związana ze świadomym i efektywnym wykorzystaniem indywidualnego stylu uczenia się. Pozwalało to nie tylko na odtwarzanie wyuczonego materiału na egzaminach, ale także jego opracowanie i wykorzystanie tej wiedzy w późniejszym dorosłym życiu.

Wybitne osiągnięcia w życiu dorosłym były zazwyczaj związane z satysfakcjonującą sytuacją w domu i szkole, z zaufaniem i dumą rodziców traktujących swoje dzieci jako indywidualności oraz z zadowoleniem płynącym z potrzeby uczenia się. Mniej satysfakcjonujące osiągnięcia wiązały się z mniej dojrzałymi i efektywnymi krótkoterminowymi technikami uczenia, podobnymi do pamięciowego oparowania notatek z lekcji.

Obniżenie poczucia własnej wartości mogło mieć źródło w społecznej presji wywieranej na dzieci w czasie edukacji w szkole i uniwersytecie, do których badani uczęszczali. Przykładem może być bardzo wrażliwa dziewczyna o IQ 170 pochodząca z biednej rodziny, która nie otrzymała odpowiedniego przygotowania w szkole i wsparcia z Uniwersytetu w Oksfordzie. Społeczny wyścig z przeszkodami był dla niej zbyt trudny i zdecydowała się na mało ambitną, ale bezpieczną emocjonalnie pracę. Oczywiście, żadna instytucja nie ma ani możliwości kierowania życiem swoich uczniów, ani nie byłoby to etyczne, ale wydaje się ważne, by nieść pomoc szczególnie tym, którzy nie otrzymywali jej z domu.

Dzięki precyzyjnym porównaniom przeprowadzonym w badaniach stwierdzono, że uzdolnieni niezależnie od tego, jak wybitne zdolności posiadali i jak nieadekwatna była ich edukacja, nie mieli więcej emocjonalnych problemów niż inni znajdujący się w podobnych środowiskach.

Jak wykazały badania, przez całe życie ustawiczne wspieranie rozwoju zdolnych jest bardzo ważne, zaraz po osobistych zainteresowaniach. Rozwój we wczesnym dzieciństwie, będący podstawą identyfikacji uzdolnionych i utalentowanych, może być odpowiedzialny za późniejszą widoczną utratę uzdolnień, określaną często jako wypalenie, czego przyczyną może być wpływ grup rówieśniczych lub po prostu fakt, że osoby zdolne tracą zainteresowanie konkretną aktywnością.

Opierając się na wynikach z badań własnych i innych autorów, chciałabym zaproponować system identyfikacji i opieki nad uczniem zdolnym, który można nazwać „drzwi szans otwarte dla wszystkich”.

Identyfikacja przez udostępnianie – „Podejście Sportowe” opracowane przez Freeman

Koncepcja identyfikacji określana jako „Podejście Sportowe”, opracowane przez Joan Freeman, jest oparte na procesie identyfikacji związanym z udostępnianiem ofert edukacyjnych osobom zdolnym. Zdolni powinni mieć wybrać dla siebie odpowiednio szerszy oraz bardziej zaawansowany poziom kształcenia spośród proponowanych programów.

Podobnie jak utalentowani i umotywowani sportowcy mogą wybrać dla siebie dodatkowe szkolenia i ćwiczenia, tak i zdolni mogliby decydować się na mniej popularne obszary, takie jak dodatkowe języki lub fizykę. Oczywiście, takie oferty powinny być dostępne dla wszystkich, podobnie jak jest to w sporcie, a nie tylko dla tych, którzy zostali zdiagnozowani za pomocą testów lub przez ekspertów. Nie jest to kosztowna droga, a dodatkowo znosi ryzyko emocjonalnego cierpienia dzieci zdolnych pozbawionych towarzystwa i przyjaciół.

Takie rozumienie wybitnych zdolności, oparte na wynikach badań, jest szczególnie korzystne dla koncentracji na konkretnym obszarze zainteresowań uczniów, jak również wiąże się z dostarczeniem każdemu z nich potrzebnych i odpowiednich edukacyjnych świadczeń. Wdrożenie do praktyki „Podejścia Sportowego” wymaga przeszkolenia wszystkich nauczycieli w metodach różnicowanego nauczania

i dodatkowo w różnych specyficznych technikach edukacji związanych z posiadanym potencjałem, na przykład pomaganie uczniom w zbieraniu informacji do portfolio.

Ale najważniejszym zagadnieniem jest odpowiednia koordynacja działań władz oświatowych. W ten sposób rozpoznanie w zakresie zdolności i talentu zawierałoby także ofertę świadczeń dostępnych dla uczniów. Można to robić za pomocą skal identyfikacji, dzięki czemu dzieci wyróżniające się w określonym obszarze mogłyby być zauważone i można by było dostarczyć i udostępnić im odpowiednie oferty edukacyjne, a nie karać je koniecznością uczenia się zbyt ubogiego materiału przeznaczonego dla innych uczniów.

Poniżej zaprezentowano omawiane podejście.

„Podejście Sportowe” Freeman

- Identyfikacja powinna być związana z ciągłym procesem
- Identyfikacja powinna być prowadzona za pomocą wielu kryteriów, zawierać świadczenia związane z uczeniem się i jego rezultatami
- Wskaźniki powinny być odpowiednio dobrane do każdego udostępnionego programu działania
- Zdolności uczniów powinny być prezentowane raczej jako profile niż pojedynczy wskaźnik
- Na kolejnych etapach kształcenia należy wykorzystywać coraz ostrzejsze kryteria identyfikacyjne
- W procesie rozpoznawania należy uwzględniać możliwy zewnętrzny wpływ, taki jak kultura i płeć
- Decyzje związane z kształceniem należy podejmować razem z uczniami i zgodnie z ich zainteresowaniami

Muszę się przyznać, że latami prowadzone badania i niezliczone godziny kontaktu z tymi samymi osobami, począwszy od dzieciństwa po dorosłość, wpłynęły na to, że mój obiektywizm, z którym rozpoczynałam badania, wyraźnie zmalał. Badani, których poznałam i bardzo polubiłam, byli indywidualnościami. Niektórzy z nich zostali moimi przyjaciółmi i utrzymujemy regularny kontakt e-mailowy.

Na zakończenie muszę stwierdzić, że liczne warunki wpływające na osiągnięcie szczęścia i sukcesu w rozwoju uzdolnień są podobne jak w miłości – można powiedzieć, co i jak się czuje i co się może wydarzyć w związku z tymi odczuciami, ale nie można podać żadnej pewnej recepty. Otrzymaliśmy natomiast wyraźną informację dotyczącą tego, jakiego rodzaju wsparcie zdolni i utalentowani potrzebują do samorealizacji, mianowicie potrzebują edukacji dostosowanej do posiadanego potencjału, możliwości ich rozwijania oraz wierzących w nich ludzi.

Literatura

- Freeman, J. (2010). *Gifted Lives: What happens when gifted children grow up*. London: Routledge.
- Freeman, J., Raffan, J. & Warwick, I. (2010). *Worldwide Provision to Develop Gifts and Talents: An international survey*. Reading: CfBT. (free on www.joanfreeman.com)
- Freeman, J. (2002). *International Out-of-school Education for the Gifted and Talented. Report for the Department of Education and Skills, London*. (free on www.JoanFreeman.com)
- Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able: Current International Research*. London: The Stationery Office. (free on www.joanfreeman.com)

Gifted Lives. What Happens When Gifted Children Grow Up

Summary. In 1974, I began an in-depth comparison study of 210 labelled gifted, unlabelled gifted and random ability children. 35 years later, the study remains unique in the world, both in its deep personal approach and in setting up focused controls from the start. The people in the sample are now in their mid-forties and it can be seen how their lives have not only been influenced by opportunity, but also by personal factors. Personality has played a big part. In challenging situations, for example, some loved the challenge and did even better, while others were overwhelmed and gave up the struggle. Those who kept on learning with open minds were greatly advantaged, others with closed minds and fearful of the world were not as happy or as successful in life. For the gifted, whether intellectual, spiritual, empathetic, entrepreneurial, or musical, in spite of their great advantages some simply did not use them while others lived for the label. The essentials for outstanding adult success at all levels of ability were opportunity, determination, hard work, ability, support, and a positive and open outlook.

Keywords: gifted lives, in-depth comparison study, personality, motivation

Anna Mróz

Uniwersytet Zielonogórski

Rola wzmózonej pobudliwości emocjonalnej w przyspieszonym rozwoju osób zdolnych

Streszczenie: Pojęcie wzmózonej pobudliwości emocjonalnej pochodzi z teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego. Oznacza uwarunkowaną biologicznie wzmózoną skłonność zarówno do doświadczania emocji pozytywnych, jak i negatywnych. Z jednej strony przejawy tej pobudliwości u dzieci mają często charakter negatywny, powodując trudności w adaptacji społecznej. Z drugiej strony, Dąbrowski traktował ten rodzaj pobudliwości jako ważny składnik potencjału rozwojowego, niezbędny dla przyspieszonego (pełnego) rozwoju osobowości u osób uzdolnionych. Jego obecność pomaga uniknąć tak zwanego rozwoju jednostronnego, w którym uzdolnienia lub talenty są wykorzystywane wybiórczo, nie przyczyniając się do powstania dojrzałej osobowości. Wskazanie możliwości i warunków odpowiedniego wykorzystania tej formy wzmózonej pobudliwości psychicznej w rozwoju jest oparte na analizie samej teorii Dąbrowskiego oraz wyników badań nią inspirowanych.

Słowa kluczowe: osoby zdolne, wzmózona pobudliwość emocjonalna, rozwój przyspieszony, rozwój jednostronny

Emocjonalność osób zdolnych w badaniach

Badania nad emocjonalnością osób zdolnych bywają osadzone w różnych paradygmatach, prowadząc do różnorodnych wniosków. Joan Freeman (2008), brytyjska badaczka prowadząca od 37 lat badania podłużne w dużej grupie osób zróżnicowanych pod względem możliwości intelektualnych, podkreśla brak różnic w emocjonalności osób zdolnych i pozostałych, utrzymując, że zasadnicza różnica między tymi dwiema grupami tkwi w zdolnościach, a nie w ich życiu emocjonalnym. Dotyczy to również sfery moralnej. Jeżeli młodzi zdolni ludzie wypadają lepiej w testach rozumowania moralnego niż ich mniej zdolni rówieśnicy, to przede wszystkim dlatego, że wykorzystują swoje zdolności intelektualne do bardziej trafnej analizy sytuacji i lepiej potrafią przewidzieć, która odpowiedź jest oczekiwana i wyżej oceniana. Nie musi to mieć związku z ich postępowaniem w codziennych sytuacjach.

Odmienne zdanie w tej kwestii reprezentuje spora grupa badaczy amerykańskich. James Webb (2008) przekonuje, na podstawie swoich wieloletnich doświadczeń w pracy ze zdolnymi dziećmi i dorosłymi, że są oni bardziej niż pozostali podatni na wystąpienie depresji egzystencjalnej, co ma związek między innymi z ich emocjonalnymi dyspozycjami. Są mianowicie bardziej wrażliwi, doświadczają silniejszych napięć emocjonalnych, są bardziej idealistycznie nastawieni do świata i trudniej jest im się pogodzić z dostrzeganym u innych brakiem zgodności między głoszonymi wartościami a zachowaniem (Webb i in. 2007). Przekonanie o większej emocjonalnej wrażliwości osób uzdolnionych i utalentowanych, określanych w języku angielskim mianem *the gifted*, często ujawnia się w pracach amerykańskich

badaczy. Być może wynika to z przyjmowanej przez nich definicji zjawiska zwanego *giftedness*, rozumianego jako „asynchroniczny rozwój, w którym szerokie możliwości poznawcze i wzmoczona wrażliwość emocjonalna łączą się, powodując wewnętrzne doświadczenia jakościowo różniące się od normy statystycznej. [...] Odmienność tych osób czyni je wyjątkowo podatnymi na zranienia i wymusza zmiany w traktowaniu przez rodziców, nauczycieli i terapeutów w celu zapewnienia im optymalnego rozwoju” (Columbus Group 1991).

Warto zauważyć, że powyższa definicja nie akcentuje poszczególnych dyspozycji poznawczych jako wyznaczników uzdolnień. Koncentruje się raczej na jakościowo odmiennym doświadczaniu świata, będącym efektem współdziałania nietypowych możliwości poznawczych i emocjonalnych. W charakterystyce osób zdolnych często pojawiają się terminy oznaczające szczególną wrażliwość, intensywność przeżyć, wyczulenie, podatność na depresje: *intensity*, *sensitivity*, *vulnerability* (np. Roedell 1984, Piechowski 2006, Daniels, Meckstroth 2009). Wynika to z bardziej holistycznego oglądu zjawiska *giftedness*, opartego na pojęciu doświadczenia, a więc subiektywnego odbioru rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej. Jest to ujęcie skoncentrowane nie na zdolnościach, lecz na osobie zdolnej z uwzględnieniem całego bogactwa jej środowiska wewnętrznego i zewnętrznego, stanowiącego kontekst dla rozwoju zdolności (por. Ledzińska 2010, s. 56).

Zarówno zdolności poznawcze, jak i tendencje w zakresie emocjonalności są traktowane jako elementy całości osobowej, w ramach której podlegają rozwojowi. Doskonałą podstawę teoretyczną dla takiego podejścia stanowią trzy typy rozwoju, wyróżnione przez Kazimierza Dąbrowskiego (1996). Dwa z nich odnoszą się do osób uzdolnionych i utalentowanych. Są to: rozwój przyspieszony (*accelerated development*) i rozwój jednostronny (*one-sided development*). Nasiloną wrażliwość emocjonalną jest traktowana jako konieczny (choć nie jedyny) warunek przyspieszonego rozwoju osobowego, który obejmuje jednocześnie sferę intelektualną, popędową, emocjonalną, estetyczną i moralną. Rozwój jednostronny ma charakter niepełny, obejmujący tylko wybrane funkcje emocjonalne i intelektualne, najczęściej związane z realizacją indywidualnych uzdolnień i talentów. Najczęściej jego konsekwencją jest niedojrzały sposób wykorzystywania swoich zdolności (np. postawy dyktatorskie, manipulacja otoczeniem).

W pracach autorów, osadzonych we wspomnianym powyżej kontekście teoretycznym, przyjęta została jako podstawa badań i obserwacji klinicznych złożona, trójskładnikowa definicja potencjału rozwojowego osób zdolnych (za: Daniels, Piechowski 2009, s. 8). Pierwszy jej składnik to specjalne talenty, zdolności i wysoki iloraz inteligencji. Ze względu na fakt, iż jest to czynnik najbardziej oczywisty, najszybciej dostrzegany i najłatwiej mierzalny, można potraktować go jako pierwszy, powierzchniowy poziom tej empirycznej definicji. Drugi poziom obejmuje nieco bardziej ukryte, ale również w dużym stopniu biologicznie zdeterminowane i możliwe do zmierzenia formy wzmoczonej pobudliwości psychicznej (motoryczna, zmysłowa, wyobrażeniowa, intelektualna i emocjonalna). Poziom trzeci, a więc jednocześnie trzeci komponent potencjału rozwojowego, jest nie tylko najbardziej ukryty, trudny do zdefiniowania i pomiaru, ale również, jak podkreślają Susan Daniels i Michael M. Piechowski, nie musi się ujawnić u wszystkich osób zdolnych. Jest nim czynnik autonomiczny, zwany przez Dąbrowskiego trzecim czynnikiem rozwojowym.

W tej złożonej definicji potencjału rozwojowego warto bliżej się przyjrzeć niektórym, wcale nie najbardziej oczywistym jej elementom oraz ich roli w pełnym, przyspieszonym rozwoju osób zdolnych. Należą do nich wzmoczona pobudliwość emocjonalna i czynnik autonomiczny.

Pozytywna czy negatywna rola wzmózonej pobudliwości emocjonalnej w rozwoju osób zdolnych?

Wzmózona pobudliwość emocjonalna (*emotional overexcitability*) jest definiowana jako duża intensywność życia emocjonalnego, które manifestuje się szerokim wachlarzem uczuć pozytywnych i negatywnych, ich ponadprzeciętną intensywnością, ale także silniejszą niż u większości ludzi skłonnością do analizowania własnych przeżyć. Jej bezpośrednie przejawy to: skłonność do silnego emocjonalnego przywiązywania się do ludzi, zwierząt, miejsc; kłopoty z przystosowaniem się do nowych sytuacji; nieśmiałość, gwałtowność reakcji emocjonalnych; lepszy wgląd w świat własnych przeżyć, ale również surowy osąd siebie samego (Piechowski, Colangelo 1984, s. 82). Wtórnymi następstwami są: różne zaburzenia psychosomatyczne, emocjonalne i problemy w relacjach z otoczeniem społecznym (Daniels, Piechowski 2009, s. 9–11). Biologiczne podłoże tych skłonności daje się ująć jako wzmózona skłonność do odbioru i reagowania emocjonalnego na stymulację płynącą ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego. Webb (2008) przekonuje, że taka wzmózona wrażliwość emocjonalna ma również wpływ na sposób doświadczania kwestii moralnych.

Istnieje wiele doniesień dotyczących negatywnych konsekwencji wzmózonej pobudliwości emocjonalnej w rozwoju uzdolnionych dzieci i młodzieży. U dzieci może się pojawić skłonność do wycofywania się z relacji z rówieśnikami i dorosłymi. Przyczyną tego zjawiska może być nadwrażliwość przejawiająca się zbyt dużym wyczuleniem na ocenę społeczną, a nawet błędnym odczytywaniem intencji zawartych w wypowiedziach innych osób, na przykład dostrzeganie krytyki tam, gdzie jej nie ma (Grobmann 2006). W okresie szkolnym dzieci tworzą obraz siebie, który w przypadku nasilonej pobudliwości emocjonalnej jest budowany na podstawie postrzeganych przez dziecko różnic między własnymi emocjonalnymi reakcjami na codzienne zdarzenia a reakcjami otoczenia. Emocjonalne angażowanie się w problemy, których zazwyczaj rówieśnicy nawet nie dostrzegają, większe nasilenie reakcji emocjonalnych powodują narastające przekonanie o własnej odmienności, nieprzystosowaniu, a może nawet zaburzeniu. W okresie adolescencji problemy narastają, prowadząc do stanów depresyjnych, a nawet prób samobójczych.

Susan Jackson (1998) przeprowadziła badania jakościowe w grupie uzdolnionych nastolatków z objawami depresji. Na podstawie analizy fenomenologicznej wyodrębniła trzy podstawowe potrzeby uzdolnionych nastolatków. Pierwszą z nich jest potrzeba zrozumienia siebie (również w aspekcie egzystencjalnym) i świata, a także bycia rozumianym przez innych. Można więc określić ją jako potrzebę porozumienia ze światem. Druga potrzeba dotyczy uczestniczenia w świecie i wymiany myśli, uczuć, dzielenia się z innymi swoimi doświadczeniami. Trzecia z potrzeb związana jest z możliwością wyrażenia własnych przeżyć. Młodzi ludzie poszukują odpowiednich form werbalnych i niewerbalnych (poprzez muzykę, sztuki plastyczne itp.). Wszystkie trzy potrzeby można uznać za typowe dla nastolatków bez względu na ich możliwości poznawcze i emocjonalne (por. Oleszkowicz 2006). U nastolatków określanych mianem *the gifted*, a więc charakteryzujących się, zgodnie z definicją, większą odmiennością wewnętrznych doświadczeń, wspomniane potrzeby są szczególnie trudne do zaspokojenia. Gdy pojawia się dodatkowo skłonność do silnego przeżywania poczucia winy oraz lęk przed przyszłością, staje się to przyczyną głębokich stanów depresyjnych, a nawet prób samobójczych.

Kolejnym następstwem wzmózonej pobudliwości emocjonalnej jest forma perfekcjonizmu określonego jako *self-oriented perfectionism* (Speirs Neumeister i in. 2007, s. 11). Taki perfekcjonizm zorientowany na siebie, w odróżnieniu od perfekcjonizmu przypisanego społecznie (*socially prescribed perfec-*

tionism), wiąże się z wysokimi oczekiwaniami stawianymi sobie, niezależnie od oczekiwań otoczenia. Zdarza się, że przyczyną niezadowolenia z własnej pracy, a nawet rezygnacji z podejmowanych działań jest niemożność sprostania własnym wyobrażeniom o idealnym wyniku tej pracy (Silverman 2009). Pozytywna ocena rezultatu pracy przez rodziców bądź nauczycieli ma niewielki wpływ na emocjonalną reakcję dzieci, u których stwierdza się tę formę perfekcjonizmu.

Mimo wszystkich powyższych doniesień dotyczących negatywnych skutków wrażliwości emocjonalnej, pojawia się interesujące ujęcie jej jako części potencjału rozwojowego, wskazujące na przynajmniej potencjalnie pozytywną rolę tego zjawiska w rozwoju osób zdolnych. Katherine Lysy (1981) i Judith Ann Robert (1981) przedstawiły wyniki swoich badań nad dwiema formami wzmożonej pobudliwości emocjonalnej: zachowawczą (*conserving*) i przekształcającą (*transforming*). Forma zachowawcza nie wiąże się z przyspieszonym rozwojem osobowości, ale już forma przekształcająca jest jego koniecznym warunkiem. Z formą przekształcającą wysoko korelowały między innymi: większa zdolność do autoanalizy i samooceny, większe zainteresowanie światem i innymi ludźmi, mniejsza negatywna ocena siebie w odpowiedzi na negatywne opinie otoczenia. Z wyników tych badań można wyciągnąć dwa wnioski. Po pierwsze, potwierdzają one przekonanie Dąbrowskiego, że wzmożona pobudliwość emocjonalna jest niezbędnym, lecz niewystarczającym warunkiem przyspieszonego rozwoju osobowego, po drugie, skłaniają do poszukiwania warunków kształtowania się obu jej form.

W stronę integracji osobowej

Istotnym założeniem niniejszych rozważań jest przedstawienie sfery emocjonalnej osób zdolnych w kontekście ich rozwoju osobowego. Jeżeli obecność wzmożonej pobudliwości emocjonalnej nie gwarantuje jej pozytywnej roli w zintegrowanym rozwoju osobowym (rozwoju przyspieszonym), to czy istnieje jakiś dodatkowy, możliwy do zbadania warunek takiego rozwoju? Zgodnie z teorią Dąbrowskiego, a także przyjętą przez wspomnianych badaczy amerykańskich definicją potencjału rozwojowego, takim warunkiem jest pojawienie się czynnika autonomicznego, zwanego trzecim czynnikiem rozwojowym. Pozwala on na wypracowanie postawy obiektywizmu i krytycyzmu wobec siebie (Dąbrowski 1979a, s. 43). Jest więc elementem metapoznania, pojawia się najwcześniej w okresie dorastania. Niestety, jak zauważyli Daniels i Piechowski w przytoczonej wcześniej definicji potencjału rozwojowego, nie pojawia się u wszystkich osób obdarzonych wysokim ilorazem inteligencji lub specjalnymi talentami. Warunki jego ujawnienia się w procesie rozwojowym nie są oczywiste. Dąbrowski sugeruje związek czynnika autonomicznego z doświadczeniami w środowisku wewnętrznym, ale nie wiadomo, jakie miałyby to być doświadczenia. Można jednak przypuszczać, że pewien wpływ na rodzaj tych doświadczeń mogą mieć, poza dyspozycjami wrodzonymi, także zachowania rodziców i nauczycieli dziecka zdolnego. Warto zwrócić uwagę na sposób wspierania rozwoju dziecka, a przede wszystkim dostosowanie rodzaju wsparcia do etapu rozwoju, z uwzględnieniem nie tylko jego wieku, ale przede wszystkim potrzeb emocjonalnych (por. Mróz 2008). Dąbrowski (1979b) sugerował, że warunkiem skuteczności wszelkich oddziaływań wspierających rozwój jest uwzględnienie indywidualności osoby w zakresie nie tylko stałych jej dyspozycji, ale także „momentu rozwojowego”, w którym się znajduje. Poszukiwanie bardziej szczegółowych uwarunkowań pojawienia się czynnika autonomicznego w rozwoju wymaga dalszych badań.

Literatura

- Columbus Group (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, OH. Wersja elektroniczna www.nagc.org/index.aspx?id=574; dostęp z 15 września 2010 r.
- Daniels, S., Meckstroth, E. (2009). *Nurturing the Sensitivity, Intensity, and Developmental Potential of Young Gifted Children*. W: S. Daniels, M.M. Piechowski (red.), *Living with intensity. Understanding the Sensitivity, Excitability, and Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults*. Scottsdale: Great Potential Press, s. 33–56.
- Daniels, S., Piechowski, M.M. (2009). *Embracing Intensity: Overexcitability, Sensitivity, and the Developmental Potential of the Gifted*. W: S. Daniels, M.M. Piechowski (red.), *Living with intensity. Understanding the Sensitivity, Excitability, and Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults*. Scottsdale: Great Potential Press, s. 3–18.
- Dąbrowski, K. (1979a). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dąbrowski, K. (1979b). *Psychoterapia przez rozwój*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Dąbrowski, K. (1996). *Multilevelness of emotional and instinctive functions*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Freeman, J. (2008). *The emotional development of the gifted and talented. Conference proceedings. Gifted and Talented Provision*. Wersja elektroniczna http://www.joanfreeman.com/pdf/free_emotionaldevelopment.pdf; dostęp z 10 września 2010 r.
- Grobmann, J. (2006). Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: A psychiatrist's point of view. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17, s. 199–210.
- Jackson, P.S. (1998). Bright star – Black sky: A phenomenological study of depression as a window into the psyche of the gifted adolescent. *Roeper Review*, 20, s. 215–221.
- Ledzińska, M. (2010). *Przeszkody w rozwoju zdolności – refleksja psychologa*. W: W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślukowska (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. I. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 51–66.
- Lysy, K. (1981). *Personal Growth of Counselors and Noncounselors: A Jungian and Dabrowskian Approach*. W: N. Duda (red.), *Theory of Positive Disintegration: Proceedings of the Third International Conference*. Miami: University of Miami, s. 117–158.
- Mróz, A. (2008). *Rozwój osobowy człowieka. Badania w kontekście teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Oleszkowicz, A. (2006). *Bunt młodzieńczy: uwarunkowania, formy, skutki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Piechowski, M.M. (2006). *„Mellow out,” they say. If I only could: Intensities and sensitivities of the young and bright*. Madison, WI: Yunasa Books.
- Piechowski, M.M., Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28, s. 80–88.
- Robert, J.A. (1981). Two types of emotional overexcitability: Conserving and transforming. W: N. Duda (red.), *Theory of Positive Disintegration: Proceedings of the Third International Conference*. Miami: University of Miami, s. 159–179.
- Roedell, W. (1984). Vulnerabilities of Highly Gifted Children. *Roeper Review*, 6, s. 127–130.
- Silverman, L. (2009). *Petunias, Perfectionism, and Level of Development*. W: S. Daniels, M.M. Piechowski (red.), *Living with intensity. Understanding the Sensitivity, Excitability, and Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults*. Scottsdale: Great Potential Press, s. 145–164.

Speirs Neumeister, K.L., Williams, K.K., Cross, T.L. (2007). Perfectionism in gifted high-school students: Responses to academic challenge. *Roepers Review*, 29, s. 11–18.

Webb, J.T. (2008), Dabrowski's Theory and Existential Depression in Gifted Children and Adults. *Congress Proceedings. Dabrowski and Gifted Education: Beyond Overexcitabilities*. Wersja elektroniczna www.positivedisintegration.com/2008%20Proceedingsf2b.pdf; dostęp z 10 lipca 2010 r.

Webb, J.T., Gore, J.L., Amend, E.R., DeVries, A.R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale: Great Potential Press.

The Role of Emotional Overexcitability in the Accelerated Development of Gifted People

Summary. The concept of emotional overexcitability traces its origins in Kazimierz Dąbrowski's theory of positive disintegration. It means a biologically-conditioned increased tendency to experience both positive and negative emotions. The manifestation of this excitability, especially in children, often has a negative character, which causes difficulties in social adaptation. On the other hand, Dąbrowski treated this form of excitability as an important component of developmental potential. He also deemed it a prerequisite for accelerated personality development in gifted people. Its presence allows for the avoidance of one-sided development, where abilities and talents are used selectively and do not contribute to the creation of a mature and integrated person. The indication of the possibility and conditions for an appropriate use of this form of overexcitability in development is based solely on an analysis of Dąbrowski's theory and any results of research inspired by this theory.

Keywords: gifted people, emotional overexcitability, accelerated development, one-sided development

Joanna Cieślikowska

Czy w polskim systemie oświaty potrzebni są pedagodzy zdolności?

Od kilkunastu lat w Polsce zauważyć można systematycznie wzrastającą liczbę działań podejmowanych na rzecz uczniów zdolnych – zarówno w środowisku akademickim, co przekłada się na liczbę prowadzonych badań i publikowanych opracowań naukowych, jak i w środowisku szkolnym, czego efektem jest organizowanie zajęć dla uczniów zdolnych czy konferencji, warsztatów, sympozjów dla nauczycieli. Problematyka ta stała się na tyle ważna, że rok szkolny 2010/2011 został ogłoszony przez ministra edukacji narodowej Rokiem Odkrywania Talentów.

Duży wzrost liczby rozpraw naukowych, prowadzonych badań i podejmowanych inicjatyw edukacyjnych potwierdza, że rozwój teorii i praktyki edukacji uczniów zdolnych jest niezbędny dla osiągnięcia dobrych wyników w kształceniu uczniów szczególnie zdolnych. Wskazuje się na konieczność uprawiania pedagogiki, nazywanej pedagogiką zdolności, jako sposobu wychowania i nauczania ukierunkowanego na pełen, wszechstronny rozwój wychowanka, owocujący u niego nie tylko zmianami w sferze intelektu, ale także konkretnymi, wymiernymi dokonaniem (Łukasiewicz-Wieleba, Jabłonowska, 2010).

Wyodrębnienie przez środowisko akademickie pedagogiki zdolności, nie skutkuje jednak do tej pory rozwiązaniami praktycznymi związanymi z równoczesnym wyodrębnieniem roli zawodowej „nauczyciela ucznia zdolnego” czy „pedagoga zdolności” (przy czym w tym drugim przypadku pojęcie „pedagog” nie jest odnoszone wyłącznie do absolwentów kierunku pedagogika o określonej specjalności, ale poprzez nawiązanie do funkcjonujących zwrotów – np. „pedagog z powołania”, „światły pedagog”, „dobry pedagog”, „talent pedagogiczny” czy „rada pedagogiczna”, użyte jest w szerokim znaczeniu i rozumiane jako „nauczyciel będący jednocześnie wychowawcą”).

Tymczasem w dyskusjach na temat edukacji uczniów zdolnych, jako jeden z ważniejszych czynników wpływających na rozwój zdolności uczniów wskazuje się właśnie osobę nauczyciela, i to nauczyciela, któremu stawia się bardzo wysokie wymagania. Oczekuje się od niego określonych cech osobowości i predyspozycji intelektualnych, szerokich kompetencji zawodowych: merytorycznych związanych z rozległą wiedzą z zakresu nauczanego przedmiotu oraz dydaktycznych warunkujących biegłość w nauczaniu, ale także kompetencji społecznych, komunikacyjnych, twórczych, badawczych i rozwojowych, co ma przełożyć się na osiąganie wymiernych sukcesów w pracy z uczniami zdolnymi. W odniesieniu do nauczycieli uczniów zdolnych często używa się takich określeń, jak: ekspert, mistrz, mentor, które już w samej nazwie eksponują nieprzeciętne dyspozycje (por. Cieślikowska, 2005).

Podkreślić jednak należy, że powyższa charakterystyka i proponowane określenia odnoszone są do nauczycieli zajmujących się uczniami z wysokim poziomem zdolności. Oczywiście bowiem jest, że osoby zdolne różnią się między sobą nie tylko pod względem jakościowego zróżnicowania uzdolnień (ich rodzaju), ale także ze względu na poziom rozwoju zdolności. W tym drugim przypadku uczniowie tacy bywają określanymi jako zdolni, bardzo zdolni, wybitnie zdolni i geniusze (Lewowicki, 1980), w innych podziałach, wobec wybitnych zdolności używane są takie terminy jak „talent” czy „geniusz” (por. Landau, 2003, Limont, 2010).

¹ por. Słownik języka polskiego PWN, 1996 czy Słownik współczesnego języka polskiego, 1998.

Wobec tego, że grupa uczniów zdolnych nie jest jednolita, bez odwoływania się do operacyjnej definicji ucznia zdolnego, dużą trudność stanowi określenie roli społecznej jego nauczyciela. W teorii i praktyce, hasło „uczeń zdolny” przywołuje różne skojarzenia. Zdarza się, że jako wskaźnik kwalifikowania ucznia do grupy uczniów zdolnych przyjmuje się jego celujące i bardzo dobre wyniki w nauce (por. Ćwiok, 1989, 2000) (w tym rozumieniu „uczeń zdolny” to tak naprawdę „uczeń dobry”, posiadający np. bardzo dobrą pamięć czy dużą motywację do osiągania sukcesów). Inni, oprócz kryterium osiągnięć (także w działalności pozaszkolnej) wskazują na jego specyficzne cechy osobowości i zachowania (szczegółowe charakterystyki ucznia zdolnego w różnych ujęciach można znaleźć w: Limont, 2010). Nierzadko także podkreśla się, że ze zdolnościami kierunkowymi czy ogólnymi współwystępują zdolności twórcze (np. Renzulli, 2003, Limont, 2004).

Konsekwencją tak dużego zróżnicowania może być sytuacja, że nawet w obrębie jednej placówki termin „uczeń zdolny” będzie rozumiany inaczej przez poszczególnych nauczycieli. Przykładowo, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, odwołując się do obowiązującego *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*², w którym w zalecanych warunkach i sposobach realizacji celów edukacji wczesnoszkolnej pojawia się zapis, iż „Każde dziecko jest uzdolnione. Nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać”³, może przyjąć najszerze z możliwych rozumienie pojęcia zdolności obejmujące 100% wszystkich uczniów. Z kolei inni nauczyciele mogą poślikować się naukowym podejściem egalitarnym w definiowaniu zdolności, wskazującym na 25-30% populacji (Gagné, 1993, Freeman, 2001) lub elitarnym – mówiącym o 3-5% (Renzulli, 2003), co może być zasadne przy odwoływaniu się do rozporządzenia⁴, w którym wyodrębniona została grupa uczniów o „szczególnych uzdolnieniach”, a tym samym wskazano konieczność uwzględnienia poziomu rozwoju zdolności w organizowaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jednakże decyzję co do zakwalifikowania uczniów do takiej grupy pozostawiono nauczycielom.

Stosunkowo duża dowolność w rozumieniu pojęcia „uczeń zdolny” może przyczynić się bądź do nadmiernego ograniczenia grupy uczniów zaliczonych do zdolnych (tu przywołać można wcale nie tak rzadko spotykane opinie: „w mojej klasie/szkole nie ma uczniów zdolnych”), bądź do nadmiernego jej poszerzenia, przykładowo poprzez zrównanie zdolności z zainteresowaniami lub umiejętnościami uczenia się, czego konsekwencją może być proponowanie wszystkim uczniom wspólnych zajęć, na których ci najbardziej uzdolnieni, wśród kolegów o zróżnicowanych możliwościach czy dysfunkcjach, nie do końca mogą liczyć na odpowiednie wsparcie.

W rozwiązaniu zasygnalizowanych powyżej problemów przydatne mogą być amerykańskie doświadczenia w zakresie systemowego rozpoznawania i kształcenia wybitnych zdolności oraz wyodrębnienia roli nauczyciela ucznia zdolnego. Stosowana w Stanach Zjednoczonych procedura identyfikacji uzdolnień nazwana modelem Drzwi Obrotowych, opiera się zarówno na kryteriach psychometrycznych, jak i kryteriach pozatestowych, takich jak nominacja nauczycieli, nominacja rodziców czy wyniki studiów przypadku opartych na analizach wytworów ucznia i jego osiągnięć. Do grupy tak wyselekcjo-

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

³ Tamże, załącznik nr 2: „Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych; I etap edukacyjny: klasy I–III, edukacja wczesnoszkolna”.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487).

nowanych uczniów dołącza się dodatkowo tych, którzy są szczególnie zainteresowani danymi zagadnieniami czy obszarami wiedzy. W sumie około 15% uczniowskiej populacji proponuje się wzbogacone kształcenie oparte na trzech typach programów: typu I – służącym zbieraniu doświadczeń poznawczych i wywoływaniu zainteresowań, typu II – opartych na specjalistycznych treningach w wybranych dziedzinach oraz programach typu III, kierowanych do najwyższej grupy uczniów, a opartych na pracy nad realnymi problemami badawczymi, realizowanymi indywidualnie lub w małych grupach osób o podobnych zainteresowaniach (szczegółowy opis procedury zawarty został w: Cieślukowska, 2008).

Jednocześnie zauważyć można zróżnicowanie nauczycieli pracujących z poszczególnymi grupami. W pierwszej kolejności wyodrębnia się tzw. *regular teachers* oraz *special teachers*. *Regular teacher*, będący „nauczycielem pierwszego kontaktu” i pracujący z wszystkimi uczniami, nie poddawany segregacji ze względu na zdolności, nie musi zajmować się specjalistycznym kształceniem uczniów zdolnych. Jego zadaniem jest wczesne rozpoznanie zdolności ucznia i nawiązanie współpracy z osobą kompetentną w danym zagadnieniu – ze *special teacher*, czyli „nauczycielem-specjalistą”, będącym ekspertem, mistrzem w nauczaniu danego przedmiotu. Nauczyciel taki, wytypowany zwłaszcza do prowadzenia programów typu III, jest trenerem, opiekunem ucznia, przewodnikiem i partnerem wspólnie pracującym z nim nad projektem przy użyciu profesjonalnych metod rozwiązywania problemów typowych dla danej dyscypliny (por. Cieślukowska, 2008).

Możliwość wyodrębniania odmiennych grup uczniów zdolnych, a następnie nauczycieli pracujących z nimi, dokonuje się więc przy uwzględnieniu charakteru podejmowanych zadań, czego konsekwencją jest stawianie nauczycielom różnych wymagań co do posiadanych predyspozycji, kompetencji i wiedzy.

Podejście takie jest zasadne, gdyż okazuje się, że potrzeby dzieci wybitnie zdolnych, zwłaszcza te edukacyjne, znacznie odbiegają od potrzeb innych dzieci, różnicują się ponadto w zależności od rodzaju i poziomu zdolności oraz wieku dziecka, a tym samym szczebla edukacji.

Niewątpliwie nauczyciel jest tym ogniwem w systemie szkolnym, które w największym stopniu (pozytywnie lub negatywnie) oddziałuje na rozwój ucznia zdolnego. Sukcesy uczniów na międzynarodowych olimpiadach pokazują, że w polskich szkołach pracują wybitni nauczyciele. Jednak są oni „samodrodnymi talentami”, nierzadko opierającymi swe działania na intuicji. W Polsce nauczyciele kształcący uczniów wybitnie zdolnych posiadają najczęściej ogólne kwalifikacje do pracy w zawodzie nauczyciela. Tym samym nauczyciele wiedzę o zdolnościach uzyskują głównie w toku samokształcenia i samodzielnie wypracowują skuteczne metody pracy.

Należy jednak się zastanowić, czy liczba takich nauczycieli-entuzjastów jest wystarczająca, aby zaspokoić potrzeby wszystkich uzdolnionych uczniów?...

Nowe Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach⁵, nakłada na wszystkich nauczycieli obowiązek rozpoznawania i zaspokajania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawania jego indywidualnych możliwości psychofizycznych, wynikających także ze szczególnych uzdolnień. Tym samym rozszerzony został katalog uczniów „ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” (których do tej pory dookreślano jako uczniów, u których stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się).

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, op.cit.

Według rozporządzenia, głównym zadaniem nauczycieli i wychowawców wobec uczniów zdolnych, oprócz rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych jest zaplanowanie wsparcia związanego z rozwijaniem zainteresowań i zdolności. Obowiązki te spoczywają zarówno na jednostkowym nauczycielu, jak i powoływanym przez dyrektora zespole składającym się z nauczycieli, wychowawców oraz specjalistów.

Wśród zalecanych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej znalazły się również zajęcia rozwijające uzdolnienia, o których czytamy, iż organizuje się je „dla uczniów szczególnie uzdolnionych oraz prowadzi się przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy; liczba uczestników zajęć wynosi do 8”. Z rozporządzenia można się też dowiedzieć, że „godzina zajęć rozwijających uzdolnienia i zajęć dydaktyczno-wyrównawczych trwa 45 minut”. I dalej: „Zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze oraz zajęcia specjalistyczne prowadzą nauczyciele i specjaliści posiadający kwalifikacje odpowiednie dla rodzaju prowadzonych zajęć”⁶. W komentarzu MEN do wprowadzonego przepisu czytamy, iż zajęcia te służyć będą rozwijaniu uzdolnień dzieci i młodzieży, na przykład poprzez przygotowywanie ich do zewnętrznego prezentowania osiągnięć, w tym do udziału w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, także międzynarodowych. W ramach tych zajęć mogą być także podejmowane inicjatywy badawcze czy realizowane projekty edukacyjne (Jas, Jarosińska, 2010).

Dzięki temu rozporządzeniu, jak i pozostałym pięciu wchodzącym w pakiet rozporządzeń⁷ podpisanych przez Ministra Edukacji Narodowej w 2010 roku, legislacyjne podstawy pracy z uczniem zdolnym w szkole znacznie się poprawiły.

Na pewno w nowej sytuacji prawnej świetnie odnajdą się nauczyciele już osiągający wybitne wyniki w pracy z uczniami zdolnymi. Jednak przepisy te nakładają na wszystkich nauczycieli dodatkowe obowiązki, a tym samym wzbudzają niepokój części środowiska, zwłaszcza w kontekście braku szczegółowych kompetencji, czasu ich pracy, nieadekwatnej do potrzeb liczby specjalistów wspierających działania⁸. Jak w 2008 r. wskazał Krzysztof J. Szmidt (2008, s. 5) identyfikacja i rozpoznanie zdolności to podstawowy proces w cyklu pomocy, „jednak w Polsce ten rodzaj umiejętności nauczyciela ciągle szwankuje – typowy nauczyciel raczej nie potrafi przeprowadzić testu zdolności wśród swoich uczniów i zinterpretować wyników bardziej skomplikowanych technik pomiarowych (...); ale testy to nie wszystko: na ogół nie docenia się roli dobrze prowadzonej obserwacji w identyfikowaniu dzieci zdolnych”.

Ponieważ rodzaj i poziom motywacji do podjęcia działania zależy między innymi od wysiłku i ryzyka związanego z daną czynnością (Reykowski, 1985), konieczne i oczywiste wydaje się wyposażenie nauczycieli w odpowiednie umiejętności (a tym samym wyeliminowanie niektórych czynników powstrzymujących, przeszkadzających lub zniechęcających do podjęcia określonych działań). Uruchomienie działań skoncentrowanych na podnoszeniu kompetencji nauczycieli, zwłaszcza kompetencji diagnostycznych, powinno odbywać się zarówno w toku kształcenia na studiach kierunkowych⁹, jak i podczas późniejszego doskonalenia umiejętności w systemie warsztatowym lub specjalistycznych studiów podyplomowych.

⁶ Tamże, § 6, § 8, § 13, § 14.

⁷ Katalog 6 rozporządzeń wraz z komentarzem został zamieszczony na stronie <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl>, dostęp z 19 lipca 2011 r.

⁸ Wniosek taki został sformułowany na podstawie analizy wpisów dokonywanych przez nauczycieli na różnych forach dyskusyjnych, przykładowo: „Czytam to średnio raz dziennie... już chyba na pamięć znam... ale i tak mam ciągle stracha czy podołamy” - (" <http://oskko.edu.pl>, dostęp z 19 lipca 2011 r.

⁹ Obecne szczegółowe wytyczne w sprawie kształcenia nauczycieli regulowane przez *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz.U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110) tylko pośrednio wskazują na realizację treści związanych z zagadnieniami pracy z uczniem zdolnym, a tym samym, przy możliwości przyjęcia przez wykładowców akademickich dowolnego kontekstu, mogą być przez nich pomijane.

Konieczne wydaje się być także minimalizowanie prawdopodobieństwa porażki w działaniu mającym na celu osiągnięcie konkretnego wyniku – w naszym przypadku w zidentyfikowaniu ucznia zdolnego oraz określeniu i realizacji odpowiednich dla niego form i sposobów udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, poprzez zapewnienie wsparcia ogólnodostępnych „specjalistów edukacji uczniów zdolnych”, których na chwilę obecną w Polsce brakuje.

Tymczasem rozwiązania takie znane są w Europie i Stanach Zjednoczonych. Dobrym przykładem może tu być kształcenie specjalistów edukacji uczniów zdolnych w ramach tak zwanego „ECHA Diploma”, prowadzonego przez European Council for High Ability na terenie Niemiec, Holandii, Szwajcarii, Węgier¹⁰, które przyczyniło się do wyodrębnienia sporej grupy ekspertów o specjalistycznej wiedzy, powszechnie pracujących w różnego rodzaju placówkach.

W Polsce, rozporządzenie ministerialne przewiduje wsparcie merytoryczne udzielane nauczycielom przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz placówki doskonalenia nauczycieli. Nasuwa się jednak refleksja, czy instytucje te, wobec szeregu innych zadań, są przygotowane do udzielania specjalistycznej pomocy w zakresie pracy z uczniem zdolnym oraz czy ze względu na ograniczenia osobowe i czasowe, są w stanie temu zadaniu na odpowiednim poziomie podolać?...

Odwołując się do doświadczeń europejskich, dobrym rozwiązaniem mogłoby być pojawienie się w samych szkołach, niejako „od wewnątrz”, wykwalifikowanych osób – pedagogów zdolności (rekrutujących się nie tylko spośród pedagogów szkolnych czy psychologów, lecz przede wszystkim nauczycieli przedmiotu) pełniących rolę konsultantów, liderów, specjalistów wspierających działania całego grona pedagogicznego. Pełniona funkcja powinna wynikać z autentycznych zainteresowań nauczyciela, a jedną z form nominacji na takiego nauczyciela-specjalistę mogłoby być uzyskanie kwalifikacji poprzez ukończenie odpowiednich studiów podyplomowych podejmowanych dobrowolnie i zgodnie z własnymi zainteresowaniami.

Otworzyły się w tym zakresie nowe możliwości. Zgodnie z obowiązującymi standardami kształcenia nauczycieli studia podyplomowe kwalifikacyjne w specjalizacji nauczycielskiej prowadzone są z przygotowania merytorycznego do nauczania przedmiotu, z przygotowania pedagogicznego oraz z przygotowania do pracy w szkołach specjalnych i ośrodkach specjalnych¹¹. Ponieważ do momentu wejścia w życie *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*¹² nie przewidywano specjalnych zajęć rozwijających uzdolnienia oraz nie było zapisów o obowiązku rozpoznawania indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia wynikających ze szczególnych uzdolnień, nie było także możliwości organizowania kwalifikacyjnych studiów podyplomowych w tym zakresie. W chwili obecnej sytuacja korzystnie się zmieniła.

Oczywiście możliwości wzbogacania warsztatu pracy nauczyciela były także do tej pory. Nieliczne istniejące studia podyplomowe służyły nabywaniu wybranych kompetencji do pracy z uczniem zdol-

¹⁰ Są to studia teoretyczno-praktyczne, realizowane w wymiarze około 500 godzin. Część teoretyczna obejmuje seminaria, podczas których słuchacze muszą wykazać się w dyskusji znajomością wskazanej literatury. Część praktyczna związana jest z odbyciem co najmniej trzymiesięcznego stażu pod nadzorem kompetentnego opiekuna, wizytacją w szkołach, klasach lub instytucjach dla osób uzdolnionych oraz z napisaniem pracy dyplomowej będącej autorskim projektem (programem) edukacji uczniów zdolnych; <http://www.nadarenost.net/ECHA%20diploma.htm>, dostęp z 19 lipca 2011 r.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, op.cit., Załącznik do rozporządzenia, XI. Studia podyplomowe.

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, op. cit.

nym i określane były jako studia o charakterze doskonalącym. Co więcej, walorem takich studiów było to, że nie będąc typowymi studiami o specjalności nauczycielskiej, nie podlegały określonym rygorom narzucanym przez standardy, a przez to mogły być kierowane do szerszej grupy odbiorców, mogły mieć także autorski program kształcenia, z reguły o interdyscyplinarnym charakterze. Praktyka pokazuje jednak, że studia doskonalące nie spotykają się ze strony nauczycieli z takim zainteresowaniem jak studia kwalifikacyjne, co zapewne spowodowane jest ich doszkalającym charakterem i brakiem możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji wymaganych przy zatrudnieniu czy ustalaniu przydziału zawodowych czynności.

Inaczej sytuacja ta wygląda na przykład przy naborze na studia z zakresu pedagogiki korekcyjno-kompensacyjnej czy terapii pedagogicznej, które określane jako studia kwalifikacyjne dające dodatkowe uprawnienia do prowadzenia zajęć specjalistycznych, cieszą się wciąż dużym zainteresowaniem. Tymczasem liczba studiów podyplomowych z zakresu problematyki zdolności na terenie całego kraju jest znikoma i nie w każdym roku akademickim udaje się je uruchomić, głównie z powodu braku chętnych¹³.

Szkoleń dotyczących problematyki pracy z uczniem zdolnym odbywa się jednak sporo, co pokazują analizy ofert ośrodków doskonalenia nauczycieli. Aż 70% placówek biorących udział w badaniu ma je w swojej ofercie i w roku szkolnym 2009/2010 przeszkoliło około 24 400 nauczycieli. Jednak aż 73% wszystkich przeprowadzonych szkoleń stanowiły formy krótkie – jednodniowe, kilkugodzinne¹⁴.

Niemalże całkowity zanik specjalistycznych 200-300 godzinnych studiów może budzić niepokój. Tym bardziej, że we wcześniejszych latach sytuacja była lepsza. Jako przykład można podać doświadczenia w zakresie przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym gromadzone w latach 1998-2002 na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, gdzie pod kierownictwem Wiesławy Limont, w ramach grantów Ministra Edukacji Narodowej przeprowadzono pięć edycji studiów podyplomowych związanych z problematyką pedagogiki zdolności i twórczości. Studia cieszyły się bardzo dużym zainteresowaniem, mającym odzwierciedlenie w liczbie zgłoszeń znacznie przekraczającej liczbę proponowanych miejsc.

Wśród absolwentów studiów (w sumie studia ukończyło 276 osób) przeprowadzono badania sondażowe, które między innymi służyły zorientowaniu się w ich potrzebach w zakresie dalszego kształcenia na poziomie liderów edukacji uczniów zdolnych. Absolwenci, choć ukończyli już jedno studia doskonalące, nadal wyrażali chęć uczestniczenia w formach pozwalających na zdobycie dalszej wiedzy, w tym w kolejnych studiach lub warsztatach kształtujących określone umiejętności. Dla respondentów ważne okazały się także spotkania umożliwiające wymianę poglądów – konferencje, zebrania metodyczne (Limont, Cieślukowska, 2004).

Przy okazji, przywoływane badania potwierdziły wyniki badań Laurie Croft (2003), według której nauczyciele bez przygotowania do pracy z uczniami zdolnymi w jakimkolwiek obszarze, w porówna-

¹³ Przykładowo – Uniwersytet w Białymstoku proponuje Podyplomowe Studia Psychopedagogiki Kreatywności (nie uruchomione od kilku lat, mimo prowadzonego naboru); Uniwersytet Warszawski proponuje cieszące się zainteresowaniem Podyplomowe Studia Trener Umiejętności Poznawczych, ale tylko wybrane zagadnienia programu studiów związane są z jednym z rodzajów zdolności – ze zdolnościami poznawczymi; Uniwersytet Śląski w Katowicach od października 2011 r. planuje uruchomienie studiów podyplomowych – Terapia pedagogiczna i rewalidacja dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale ich celem jest wyposażenie słuchaczy w wiedzę i umiejętności umożliwiające udzielanie profesjonalnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży z wszelkimi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, więc zagadnienia przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi stanowią tylko fragment 350-godzinnego programu studiów; niepaństwowa Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa w Poznaniu proponuje podyplomowe studia Pedagogika terapeutyczna zdolności i twórczości (nieuruchomione do tej pory z powodu braku wystarczającej liczby chętnych).

¹⁴ Analizy takie przeprowadzone zostały na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i zawarte w raporcie (Cieślukowska, J., Kozak, K., Kulesza, D. (2011). Raport zespołu nr 2. Obszar Nauczycieli).

niu z nauczycielami ze specjalistycznym przygotowaniem mają zdecydowanie mniej osiągnięć w pracy z uczniami zdolnymi. Wypowiedzi toruńskich absolwentów pokazały, że mimo posiadania już przez nich pewnych doświadczeń „na wejściu” (ze względu na duże zainteresowanie studiami podyplomowymi, jako ważne kryterium rekrutacji przyjęto wykazanie się zainteresowaniami problematyką zdolności i/lub działaniami podejmowanymi na rzecz uczniów zdolnych), u badanych nastąpił znaczący wzrost stosowania poszczególnych form pracy z uczniami zdolnymi, w tym prowadzenia projektów edukacyjnych, jak również wzrost aktywności w pozadydaktycznych obszarach działalności nauczycieli, takich jak publicystyczna, badawcza, diagnostyczna (Limont, Cieślukowska, 2004).

Zdobyte doświadczenia i wyniki badań potwierdzają konieczność wyposażania nauczycieli w dodatkowe kompetencje w zakresie pracy z uczniami zdolnymi

W podsumowaniu warto podkreślić, że osoby pracujące z uczniami zdolnymi powinny posiadać wewnętrzną motywację do podejmowania działań (badania wykazały, że nauczyciele osiągający wybitne wyniki w pracy z uczniami zdolnymi charakteryzują się entuzjazmem, pasją, poczuciem misji, czyli wykazują aktywność, gdyż są nią zainteresowani i czerpią przyjemność z samego działania). Jeśli czynności wobec ucznia zdolnego wykonywane będą pod wpływem obowiązku, przymusu, presji zewnętrznej, nacisku oceniania i tym podobnych, to motywowane w ten sposób działania mogą być pozorne, nie zawsze wykonywane na odpowiednim poziomie, pozbawione zaangażowania. A tym samym, nie przyczynią się do realnego zapewniania uczniom zdolnym niezbędnego wsparcia.

Literatura

- Cieślukowska, J. (2005). Nauczyciel ucznia zdolnego w teorii i badaniach, W: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2 *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 195-211.
- Cieślukowska, J. (2008). Miejsce nauczyciela w systemie edukacji uczniów zdolnych – na podstawie koncepcji i praktycznych rozwiązań Josepha Renzulliego, W: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności. Talent. Twórczość*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 27-38.
- Cieślukowska, J., Kozak, K., Kulesza, D. (2011). *Raport zespołu nr 2. Obszar Nauczyciel*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej (raport niepublikowany).
- Croft, L.J. (2003). Teachers of the Gifted: Gifted Teachers, W: N. Colangelo, G.A. Davis (red.), *Handbook of Gifted Education*, Boston: Pearson Education, s. 558-571.
- Ćwiok, E. (1989). *Osobowość uczniów zdolnych poddanych przyspieszonemu nauczaniu*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Ćwiok, E. (2000). Nieadekwatne osiągnięcia szkolne wybitnie inteligentnych uczniów liceów ogólnokształcących. *Psychologia Rozwojowa*, t. 5, 3-4, s. 227-246.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*, London: David Fulton Publishers Ltd.
- Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities, W: K.A. Heller, F. J. Mönks, A.H. Passow (red.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Pergamon, s. 69-87.

- Jas, M., Jarosińska, M. (2010). *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Landau, E. (2003). *Twoje dziecko jest zdolne*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Lewowicki, T. (1980). *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa: WSiP.
- Limont, W. (2004). Eksperymentalne badania wyobraźni twórczej. W: A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: PWN, s. 65-79.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont, W., Cieślukowska, J. (2004). Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?, W: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 31-62.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Jabłonowska, M. (2010). *Zdolności i twórczość*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Renzulli, J. (2003). What makes giftedness and how can we develop high levels of talent in young people, *Gifted and Talented*, 7, 2, s. 8-18.
- Reykowski, J. (1985). Emocje i motywacja, W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa: PWN.
- Sikorska-Michalak, A., Wojniłko, O. (red.) (1998). *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 2, Warszawa: Reader's Digest.
- Szmidt, K.J. (2008). Obudź i rozwijaj zdolności w każdym swoim uczniu! *Trendy*, 3, <http://www.trendy.ore.edu.pl>, dostęp z 19 lipca 2011 r.
- Szymczak, M. (red.) (1996). *Słownik języka polskiego*, t. II, Warszawa: PWN.

Przywoływane akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, (Dz.U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487).

Wykorzystywane strony internetowe

www.nadarenost.net

www.reformaprogramowa.men.gov.pl

www.reformaprogramowa.men.gov.pl

Does the Polish Educational System Need Pedagogues – Specialists in Gifted Education¹⁵?

Summary. In discussions on the education of gifted students it is the teacher that is indicated as one of the important factors conditioning the development of their giftedness. In Poland, however, the teachers working with gifted students are mainly 'natural talents' who base their activities on intuition, gaining knowledge through self-education, and working out their effective methods throughout years on their own. Therefore, it is difficult to estimate the number of teachers who professionally take care of gifted students, the more so because there is no evidence of a 'teacher – specialists in gifted education' term in Polish educational files. There is also a group of teachers of a non-distinguished professional role – as opposed to, for example, specialists dealing with particular kinds of disability. The article attempts to show whether, on account of research being conducted in Poland on the implementation of a complex care system of a gifted student, the context of preparing teachers to diagnose, educate, and take care of students with specific, general, and creative abilities on different levels, is changed.

Keywords: a gifted student, teacher of a gifted student, pedagogue – specialist in gifted education

¹⁵ Because of the reference to existing expressions: 'a pedagogue by vocation', 'an open-minded pedagogue', 'a good pedagogue', 'a pedagogic talent', the term 'pedagogue' is used here in a wide context and understood as 'a teacher who is also a tutor'.

Maria Łojek-Kurzętkowska

VI Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

IX Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

Konstrukcja podmiotu w procesie edukacyjnym

Streszczenie: Artykuł odnosi się do zagadnienia konstrukcji podmiotu w procesie edukacyjnym ujmowanym w kategoriach estetyki egzystencji. Analiza dotyczy roli systemu edukacyjnego w Polsce w odniesieniu do zjawiska podmiotowej autokreacji. Pierwsza część artykułu stanowi prezentację dwóch paradoksów w kwestii podmiotowości na gruncie estetycznego paradygmatu wychowania. W drugiej – zagadnienie paradoksów podmiotowości oraz pojęcie twórczości zostają odniesione do założeń polskiego systemu edukacyjnego. Omówienie dotyczy w szczególności rozbieżności pomiędzy celami świadomie zakładanymi w procesie edukacyjnym a rzeczywistymi, nieuświadomionymi rezultatami działań edukacyjnych.

Słowa kluczowe: autokracja, podmiot, estetyka egzystencji, twórczość

Literatura dotycząca twórczości obejmuje w większości opracowania koncentrujące się na analizie pojęć twórczości i zdolności oraz na praktycznych zagadnieniach związanych z realizacją potencjału twórczego u młodzieży. Równie istotna wydaje się potrzeba powrotu do filozoficznych źródeł analizy problematyki twórczości. Debata dotycząca tego zagadnienia powinna zostać poprzedzona odpowiedzią na pytanie o charakterystykę współczesnego podmiotu twórczego i o sposób, w jaki system edukacyjny w Polsce uczestniczy w procesie jego konstruowania. Artykuł stanowi zapis rozważań oraz wstęp do pogłębionej analizy opisanych zjawisk.

Pierwsza część artykułu jest poświęcona prezentacji estetycznego paradygmatu podmiotowości oraz wynikających z niego paradoksów. Druga część stanowi analizę rozbieżności między uświadomionymi celami na gruncie polskiego systemu edukacji a możliwymi rezultatami podejmowanych działań.

Podmiotowość i estetyka egzystencji

Zarówno pojęcie podmiotowości, jak i powiązane z nim zagadnienie adekwatnego modelu wychowania przysparza wielu trudności. Jedną z przyczyn kryzysu jest według Richarda Shustermana (1998, s. 320–324) antyesencjalistyczny zwrot w pojmowaniu człowieka. Wraz z Nietzscheańską krytyką substancjalnej podstawy człowieczeństwa oraz egzystencjalistycznym *Dasein* (Heidegger 1994), które staje się w dynamicznym procesie samookreślenia, ostatecznie została utracona możliwość posługiwania się statycznymi określeniami podmiotowości. Kluczowym pytaniem, które wyparło dawniejsze: „Czym jest podmiot?“, pozostało pytanie o to, jak podmiot działa w otaczającym go świecie.

Oprócz uniwersalnej podstawy podmiotowości, także natura ludzka, tj. ponadhistoryczna właściwość człowieka, została zakwestionowana w filozofii (Schusterman 1998, s. 321). Dzięki hermeneu-

okazało się, że poznanie jest zawsze zapośredniczone przez aktualne doświadczenie dziejowe. Patrząc z perspektywy jednostkowej, nie sposób pojąć tego, co wykracza poza dziejowość. Zresztą nawet gdyby przyjąć za Leszkiem Kołakowskim (1990), że dostrzeżenie założeń własnej cywilizacji jest możliwe w momencie przełomu światopoglądowego, nasza wiedza i tak okazałaby się nieprzydatna. Określenie względnej natury cywilizacji i żyjącego w niej człowieka nie umożliwiłoby przecież wykorzystania wniosków płynących z tego rodzaju analizy. Projekt wychowawczy ma sens, o ile służy kształtowaniu przyszłości, a kryzys światopoglądowy ujawnia wiedzę na temat nieaktualnego stanu rzeczy.

Ostateczną krytykę podmiotowości obserwujemy w filozofii postmodernistycznej. Człowiek nie posiada jednej dominującej tożsamości, ale całą sieć powiązań definiowanych poprzez różnice pomiędzy elementami składowymi. Nie sposób określić, która z mnogich tożsamości wyznacza sens całości. Gdy uzupełnimy to stwierdzenie założeniami filozofii Ludwiga Wittgensteina (2002, s. 64) i uznamy, że jedyną uchwytą przestrzenią, w jakiej porusza się człowiek, jest rzeczywistość językowa definiująca ramy tego, co można w ogóle orzec o podmiocie, konsekwencją będzie odkrycie, że sam człowiek stanowi wieloznaczny twór znakowy, którego nie sposób sprowadzić do jednej spójnej całości.

W rezultacie zwrotu antyesencjalistycznego okazuje się, że to, co ocalało z „solidnej” podmiotowości, jest uchwytnie jedynie pośrednio poprzez jej własne wytwory, a ściślej, zapośredniczone w języku interpretacje. W praktyce oznacza to, że stworzenie normatywnej podstawy dla procesu wychowawczego wydaje się niemożliwe. Wobec tej trudności, jedną z bardziej obiecujących alternatyw zdaje się model estetyczny. O ile trudność sprawia dowiedzenie, na ile uświadomione jest oddziaływanie ponowoczesnych idei na koncepcję polskiego systemu edukacyjnego, o tyle sama obecność elementów estetycznego paradygmatu wychowania w ministerialnych założeniach programowych dla szkół wydaje się bezsporna. Nie chodzi przy tym o stosowanie konkretnej koncepcji wychowania, ile raczej o odwołanie się do założeń wyznaczających estetyczny paradygmat myślenia. Porządkując poszczególne motywy zawarte w koncepcjach dotyczących estetyzacji rzeczywistości, dostrzec można dwa możliwe ujęcia podmiotowości i wychowania na gruncie tego paradygmatu.

Pierwsze rozumienie wywodzi się od greckiego słowa *aisthesis*, oznaczającego ‘wrażenie, spostrzeżenie zmysłowe’ (Andrzejewski 2000, hasło: estetyka) oraz od antycznego ideału kalokagatii. Piękno wraz z dobrem i prawdą stanowiło dla Greków triadę najważniejszych wartości ostatecznie sprowadzających się do idei Jedna. Współczesny model estetycznego wychowania nawiązywałby w tym ujęciu do greckiej paidei, której celem było ukształtowanie harmonijnej osobowości. Połączenie idei twórczości oraz estetycznych wzorców dla wychowania wiąże klasyczną ideę paidei zarówno z Nietzscheańską koncepcją estetyki egzystencji i ideą człowieka jako twórcy wartości (Nietzsche 1997), jak i pragmatyczną ideą twórczego poety u Richarda Rorty’ego (1996) i narradora reinterpretującego świat u Shustermana (1998). Podmiot wychowania staje się na gruncie tego modelu twórcą wartości lub artystą postrzegającym samego siebie jako artefakt.

Drugie rozumienie estetyzacji można wywieść od greckiego słowa *aistheticos* znaczącego ‘odczuwający, wrażliwy, bystry’ oraz z koncepcji Alexandra Baumgartena, według którego estetyka to dziedzina „zajmująca się poznaniem zmysłowym i percepcją w ogóle” (Andrzejewski 2000, hasło: estetyka). Ujęcie to podkreśla psychologiczny aspekt estetyki wychowania. Posługując się definicją Zofii Rosińskiej (1999, s. 162–163), estetyzacja oznaczałaby „zamianę postaw skierowanych na wartości, normy [...], na te, które na pierwszym miejscu stawiają wrażenia, przeżycia [...], na przemianę [...] kierunku racjonalno-logicznego w sensualno-emocjonalny”.

Estetyczny model wychowania jest więc związany z realizacją takich celów, jak wspieranie twórczej postawy, oddziaływanie na emocje oraz stymulowanie motywacji. Działania wychowawcze powinny się koncentrować na wspieraniu wrażliwości i stymulowaniu przeżycia emocjonalnego.

Oba przedstawione modele wychowania opierają się na pojęciu twórczości. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z autokreacją w duchu paidei, w drugim – twórczość wiąże się z psychiczną potrzebą ekspresji i doświadczenia. Pomimo tego, należy zauważyć, że oba ujęcia twórczości w sposób nieunikniony prowadzą do powstania swego rodzaju paradoksów twórczej podmiotowości. Twórczość staje się „odtwórczością”, a działanie podmiotowości nie pozostawia po sobie realnych wytworów, a jedynie ślady w fikcyjnym świecie wyobrażeń.

Na początek przyjrzyjmy się paradoksowi twórczej podmiotowości. Kreatywna natura podmiotowości ujmowanej w kategoriach estetyki egzystencji jest pozorna. Z jednej strony, nieograniczony normatywnymi wzorcami postępowania podmiot tworzy wizję samego siebie i projekt własnego życia. Z drugiej strony, nastawienie na odbiór wrażeń i przeżywanie świata uzależnia go od biernego przyjmowania zmysłowych bodźców ze świata. Twórczość podmiotu sprowadza się do wybrania najbardziej atrakcyjnej w danym czasie wizji samego siebie (Schusterman 1998), a nie do kształtowania trwałej, autonomicznej i świadomej tożsamości. Podmiotowość działa na zasadzie biernego i odtwórczego re-interpretowania samego siebie oraz doświadczanej rzeczywistości. Twórczość sprowadza się do uczestnictwa w przetwarzaniu emocjonalnych i zmysłowych bodźców oraz do zdolności postrzegania siebie i świata w zmiennych konfiguracjach znaczeń.

Drugi paradoks nie tyle dotyczy określenia, jaka podmiotowość jest i w jaki sposób działa w świecie. Choć wychowanie ma służyć wzmocnieniu twórczości, podmiotowość nie wytwarza sytuacji realnych, ale obraca się w świecie iluzji. W ponowoczesnym świecie nie jest istotne to, kim jest człowiek, ale to, jak jest postrzegany. Większe znaczenie wobec faktu, czy w rzeczywistości wytwarza on realny produkt lub działa w określony sposób, ma to czy osobowy wizerunek potwierdza, że posiada potencjał, aby tworzyć lub działać w określony sposób. Zarówno prymat technologii nad wiedzą, jak i wyższość umiejętności nad pracą stanowią adekwatną ilustrację opisywanego zjawiska w obszarze edukacji. Dobrym przykładem jest idea uniwersytetu dziecięcego, która opiera się na tworzeniu fikcyjnej sytuacji i zabawie w naukę. Wydaje się, że dominującym efektem tego rodzaju działań jest nie tyle przyrost wiedzy i umiejętności (czego nie można przecież zanegować), ile raczej stymulowanie procesu swoistego „oszukiwania się” przez konstruowaną w ten sposób podmiotowość. Z szerszego punktu widzenia także społeczeństwo informacyjne i kultura obrazkowa opierają się na opisywanym paradoksie. Nie jest wszakże ważne to jaki podmiot jest autentycznie, ale to, jak widzą go inni. Sposób działania popularnych portali społecznościowych byłoby tej tendencji najtrafniejszym przykładem.

W rezultacie okazuje się, że podmiot ujmowany w kategoriach estetyki egzystencji nie tyle stwarza samego siebie, ile tworzy iluzję własnej osoby i doświadczanego świata. Wytwarzając swego rodzaju opowieść o samym sobie, jednocześnie zatracza w niej swoją realną podmiotowość. Prawdziwe „ja”, podmiot sprawczy, wycofuje się ze świata, ponieważ ponowoczesna rzeczywistość nie pozwala na jednoznaczne określenie jego własnej istoty.

To, czego dotyczy opowieść podmiotu, jest nietrwałym, iluzorycznym wytworem – odpowiedzią na emocjonalne i zmysłowe bodźce płynące ze świata. Efektem jest zatarcie się granicy pomiędzy fikcją a rzeczywistością, pomiędzy podmiotem sprawczym a jego opowieścią. Można przyjąć za Jacquesem Lacanem, że osobowość jest złudzeniem, z którym identyfikuje się podmiot (za: Žižek 2008, s. 16). To, co uchwytne, jest fikcyjne, to zaś co realne, nie może być przedmiotem wiedzy.

Praktyczne konsekwencje sprowadzają się do kilku najistotniejszych punktów. Po pierwsze, w miejsce obowiązku pojawia się kategoria przyjemności, która nie wymaga normatywnego uzasadnienia. Po drugie, nawiązując do Zygmunta Baumana (1995), miejsce twórczości opartej na kategoriach podmiotu, wytworu i aktu tworzenia zajmuje aktywność konsumencka. Aktywność ta pozwala na pogodzenie: a) tworzenia atrakcyjnej wizji siebie, b) odczucia przyjemności, c) wypełnienia pustej przestrzeni, która pozostaje w efekcie zatracenia obiektywnych obszarów podmiotowości. Po trzecie, to, co zewnętrzne, a więc niejako oderwane od rzeczy, staje się tym, co pożądane. W obszarze edukacji pozory twórczości (posiadanie potencjału do realizacji) oraz pozory wiedzy (nie tyle wiedza o tym, jak jest, ale wiedza o tym, gdzie szukać odpowiedzi) coraz częściej są uznawane za istotniejsze niż wytwórczość i związana z nią kategoria pracy oraz wiedza i związana z nią kategoria sumienności.

Twórczość i edukacja

System edukacji w Polsce w swoich założeniach teoretycznych coraz częściej opiera się na estetycznych wartościach przyjemności, aktywności i kreatywności. Potwierdzeniem są przede wszystkim sformułowania celów obecne w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Uznanie prymatu wymienionych kategorii wiąże się z wyparciem tradycyjnych priorytetów edukacji, takich jak: obowiązek, praca, wysiłek. Warto rozważyć, czy w kontekście paradoksów twórczości opisanych w poprzedniej części artykułu zarysowany kierunek dążenia można uznać za słuszny.

W istocie problem dotyczy tego, czy potrzebna jest promocja twórczości, której celem staje się wytwarzanie potrzeb dla dalszej twórczości. Poszukując uzasadnienia dla uznania twórczości za priorytetowy cel, przywykliśmy odpowiadać, że racją dla twórczości jest rozwój. Poszukując racji dla rozwoju, docieramy z kolei do uznania, że uzasadnieniem tym jest dostosowanie do uwarunkowań zmiennej rzeczywistości. W efekcie promocja twórczości jawi się jako działalność zmierzająca do utrwalenia określonego ładu.

Analizując to paradoksalne stwierdzenie w powiązaniu z ponowoczesnym ujęciem podmiotowości, powinniśmy zadać sobie pytanie, czy kreatywność, aktywność i pozostałe wartości estetyczne nie powinny stanowić jedynie środka do celu, a nie przerażać się w cel sam w sobie. Warto zauważyć, że połączenie estetycznych priorytetów z pragmatycznymi celami, takimi jak promocja specjalistycznej edukacji i technologii oraz gratyfikacja pomysłowości w miejsce wysiłku, w nieunikniony sposób wytwarza dysonans pomiędzy świadomą twórczością i stabilną aksjologicznie osobowością a biernym podmiotem konsumpcji, sklasyfikowanym według restrykcyjnych podziałów w zakresie pracy, wykształcenia i możliwości edukacyjnych. Zauważmy przy tym, że współczesny system edukacyjny stara się eliminować sytuacje, które sprzyjałyby powstawaniu zjawiska oporu (szkoła jako miejsce przyjemne, zwiększająca się swoboda w wyborze ścieżki edukacyjnej). Warto w tym miejscu podkreślić, że w świetle pedagogiki radykalnej, to jednak w zróżnicowany sposób określany opór wobec rzeczywistości pozostaje ostatnim bastionem, w którym ma szansę rozwijać się podmiotowość (Giroux 1991). Ważną kwestią okazuje się więc to, czy promocja pseudotwórczości i biernej konsumpcji przy jednoczesnym zastosowaniu sztywnych ram systemowych i warunków społecznego awansu jest słusznym celem dążenia i czy w tej konfiguracji zamierzeń nie działa w przeciwnym kierunku, niż powinniśmy oczekiwać.

W ramach podsumowania zauważmy, że „zestetyzowany” podmiot poprzez własną odwrotność w istocie konserwuje społeczny ład. Warto zwrócić uwagę na fakt, że odchodzące w przeszłość kategorie wysiłku i obowiązku to wartości bardziej „demokratyczne” i silniej zakorzenione w świecie rzeczywistym. Być może twórczość niekoniecznie powinna się kojarzyć z innowacyjnością, ale raczej z wytwarzaniem realnego produktu i wysiłkiem sprawczym. Jest także prawdopodobne, że w ogóle realna kreacja możliwa jest dopiero w sytuacji, w której podmiot określa sam siebie poprzez opór, jaki stawia wobec rzeczywistości. W tym sensie próba odnalezienia nowego, ale jednocześnie zakorzenionego w rzeczywistości modelu edukacji byłaby jedyną szansą i przestrzenią realnej twórczości dla współczesnego podmiotu.

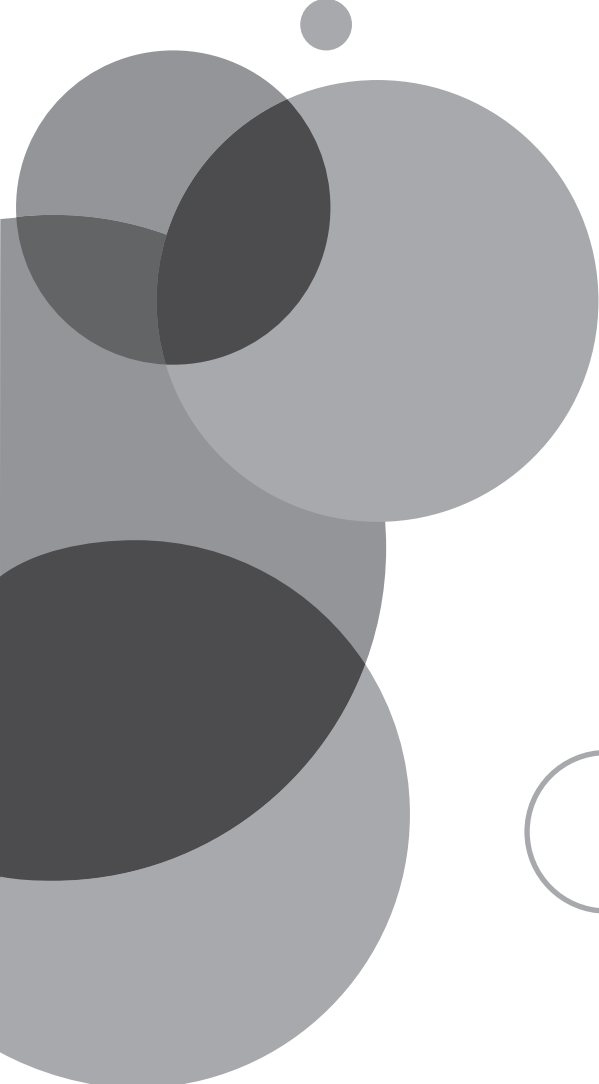
Literatura

- Andrzejewski, B. (2000). *Leksykon filozofii. Postaci i pojęcia*. Poznań: De facto.
- Bauman, Z. (1995). *Wolność*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Giroux, H. (1991). *Reprodukcja, opór i akomodacja*. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy cz. I*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 13–37.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kołąkowski, L. (1990). *Cywilizacja na ławie oskarżonych*. Warszawa: Wydawnictwo Res Publica.
- Nietzsche, F. (1997). *Z genealogii moralności: pismo polemiczne*. Kraków: Zielona Sowa.
- Rorty, R. (1996). *Przygodność, ironia i solidarność*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Rosińska, Z. (1999). *Bierność umysłowa a postawa estetyczna*. W: T. Kostyrko (red.), *O nowoczesnej myśli estetycznej w Polsce*. Warszawa: Instytut Kultury, s. 155–170.
- Shusterman, R. (1998). *Estetyka pragmatyczna: żywe piękno i refleksja nad sztuką*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wittgenstein, L. (2002). *Tractatus logico-philosophicus*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Žižek, S. (2008). *Lacan. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Construction of Subject in the Educational Process

Summary. The paper focuses on the problem of constructing the subject in the educational process, which is seen from the outlook of aesthetics of existence. It analyses the role of the educational system in Poland in the process of self-creation of the subject. The first part of the paper presents two paradoxes of subjectivity on the ground of the aesthetical paradigm in education. The second part refers to the issue of paradoxes and the concept of creativity to the priorities of Polish educational system. In particular, the inconsistency between deliberate aims of education and the real, unintentional results of the educational process is analysed.

Keywords: self-creation, subject, aesthetics of existence, creativity



Rozdział 2

Dobre praktyki psychoedukacji i kształcenia uczniów zdolnych

Aleksandra Chmieleńska

Uniwersytet Łódzki

Twórczość jako źródło szczęścia. Koncepcje psychologii pozytywnej a praktyka psychoedukacji

Streszczenie: W artykule autorka opisuje główne teorie i koncepcje psychologii pozytywnej, podejmując temat pozytywnych emocji, szczęścia i kreatywności. Teoria poszerzającej i budującej funkcji pozytywnych emocji zakłada, że doświadczanie pozytywnego afektu poszerza ludzką kreatywność. Opisywany związek pomiędzy szczęściem a kreatywnością pokazuje, jak zwiększać życiową satysfakcję. Teoria sugeruje, że szczęśliwi ludzie stają się bardziej usatysfakcjonowani, ponieważ rozwijają swoje zasoby, takie jak kreatywność w celu polepszenia jakości życia. Autorka prezentuje swój własny model pozytywnych interwencji dla praktyków, którzy są zainteresowani stosowaniem psychologii pozytywnej w swojej pracy.

Słowa kluczowe: psychologia pozytywna, szczęście, twórczość, pozytywne emocje, pozytywne psychologiczne interwencje

Wstęp – pozytywna perspektywa człowieka

Psychologia jako nauka empiryczna o człowieku i jego zachowaniu przez długi czas uznawała pozytywne doświadczenie człowieka za zagadnienie drugoplanowe. Badania i teoretyczne opracowania dotyczyły głównie sfery psychopatologii. Takie podejście pozwala traktować wiedzę psychologiczną jako instrument służący głównie pomaganiu. Dopełnienie negatywnego paradygmatu zdrowia i jakości życia stanowi nowy nurt zwany psychologią pozytywną. Przyjmując pozytywny model człowieka, psychologowie swoje oddziaływanie i pomoc definiują nie tylko jako powrót do normy rozumianej jako brak zaburzeń, lecz stałe dbanie o to, by żyć pełnią życia, potrafić samodzielnie rozwijać poczucie szczęścia oraz czerpać je z życiowych doświadczeń. Celem psychologii pozytywnej nie jest interwencja w momencie pojawienia się problemu, ale prewencja i wspomaganie człowieka.

Przedmiotem psychologii pozytywnej są zdrowe, prawidłowe i pożądane aspekty ludzkiego funkcjonowania oraz czynniki, które mogą im sprzyjać (Trzebińska 2008). Jej celem jest wyjaśnienie, dlaczego ludzie są szczęśliwi oraz co robić, żeby dążenie do szczęścia było łatwiejsze i skuteczniejsze. Podstawę rozważań w niniejszej pracy stanowi twórczość jako jedna z właściwości psychicznych człowieka, która może sprzyjać szczęściu.

„Pozytywne doświadczanie własnego życia” – naukowy model budowania szczęścia

Podejście psychologii pozytywnej i najnowsze badania prowadzone w jej nurcie nie negują tego, że pewne obiektywne wyposażenie i warunki kształtują stały poziom poczucia szczęścia, zakładają jednak, że każdy człowiek dysponuje różnymi strategiami działania.

Najnowszy teoretyczny model szczęścia opracowany przez Sonję Lyubomirsky, Kena Sheldona oraz Davida Schkade'a (Lyubomirsky 2007) zakłada zmienność szczęścia w czasie i pokazuje, że wywołanie i utrzymanie szczęścia na poziomie wyższym od wyjściowego dla danej osoby jest możliwe. Model wyróżnia trzy główne czynniki kształtujące poziom szczęścia: wrodzony potencjał danej osoby – 50%, warunki i zdarzenia życiowe – 10% i aktywność człowieka – 40%. Niemożliwa jest zmiana kodu genetycznego (50%), nieopłacalne jest również wkładanie zbyt dużo energii w poprawianie okoliczności życiowych (10%). Okazuje się, że aż 40% szczęścia stanowi **celowe działanie**, czyli to, co podlega kontroli człowieka i na co samemu może wpływać (Lyubomirsky 2008).

Podobną koncepcję proponuje Martin Seligman (2005), który szczęście traktuje jako zasadniczy i najważniejszy cel życiowy człowieka. Swoją teorię opiera na matematycznej formule w postaci sumy czynników składających się na poczucie szczęścia, do których zalicza: U – uwarunkowana genetycznie zdolność do przeżywania emocji pozytywnych, O – okoliczności życiowe, W – wszystkie czynniki, które podlegają woli człowieka i mogą być doskonalone przez ćwiczenie myślenia, sprawności, zdolności i cnoty.

Najnowsze wyniki badań pokazują, że do dyspozycji człowieka jest obszerna przestrzeń (życiowa aktywność – 40%), w ramach której może on pracować nad szczęśliwym życiem. Twórczość, jako jedna z głównych sił człowieka, stanowi równocześnie jedną z wielu możliwości zapełnienia obszaru możliwej zmiany ku szczęśliwemu życiu.

„Pozytywne właściwości osoby” – twórczość jako sposób na szczęście

Zgodnie z założeniami psychologii pozytywnej człowiek, podejmując aktywność, powinien wspierać się przede wszystkim na swoich zasobach. Zasoby te obejmują:

- właściwości psychiczne człowieka – siły charakteru składające się na cnoty,
- naturalne predyspozycje i mechanizmy radzenia sobie z zadaniami i wyzwaniami życiowymi.

Seligman (2005) rozróżnia dwie klasy pozytywnych emocji: 1) chwilowe przyjemności związane z teźniejszością, powstające z doznań zmysłowych oraz 2) bardziej trwałe gratyfikacje związane ze stanami optymalnego doświadczenia, wynikającymi z zaangażowania w aktywność sił sygnaturowych, czyli tych cech osobowych, które składają się na cnoty. W takim ujęciu dobre życie polega na codziennym doskonaleniu się przez wykorzystywanie i rozwijanie swoich sił sygnaturowych. Taka droga, zdaniem Seligmana, prowadzi do uzyskania prawdziwego szczęścia.

Tabela 1. Cnoty i siły charakteru

Cnota	Cechy definiujące	Siły charakteru
Mądrość	Gromadzenie i wykorzystywanie wiedzy	<ul style="list-style-type: none"> • Twórczość • Ciekawość • Chęć uczenia się • Inteligencja społeczna • Mądrość • Racjonalność
Odwaga	Wola osiągnięcia celów w obliczu wewnętrznych lub zewnętrznych przeciwności	<ul style="list-style-type: none"> • Witalność • Zaradność • Koherencja
Człowieczeństwo	Siła interpersonalna	<ul style="list-style-type: none"> • Dobroć • Miłość
Sprawiedliwość	Siły obywatelskie	<ul style="list-style-type: none"> • Lojalność • Zespołowość • Przywódczność
Powściągliwość	Siły chroniące nas przed nadmiarem	<ul style="list-style-type: none"> • Skromność • Samokontrola • Rozwaga
Transcendencja	Siły wiążące nas z szerszym uniwersum	<ul style="list-style-type: none"> • Nadzieja • Wdzięczność • Wybaczanie • Podziw dla piękna • Duchowość • Poczucie humoru

Źródło: Carr 2009.

Jedną z pierwszych sił wymienianych przez psychologię pozytywną i mającą rozwijać „talent do szczęśliwego życia” jest twórczość rozumiana jako nowatorski i produktywny sposób podejścia do różnych spraw, oryginalność i pomysłowość (Seligman 2005). Łącząc kreatywność z tematyką szczęścia, psychologia pozytywna traktuje ją jako nowy sposób wyobrażania i konkretyzowania. „Kreatywność, ruch, jaki wykonujemy dla skonkretyzowania wszelkiej myśli, staje się narzędziem realizacji naszych marzeń. Kreatywność daje impuls do działania w odpowiednim momencie” (Blum 2009, s. 14).

Aby zrozumieć udział omawianej siły w budowaniu szczęścia, warto przytoczyć także definicję Krzysztofa J. Szmida (2008, s. 22), który proponuje ujęcie kreatywności jako „zdolności człowieka do w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów (rzeczy, idei, metod działania itd.)”.

Narracyjne badania nad kategorią twórczości codziennej wskazują na jej dwa wymiary: eudajmونیstyczny i hedonistyczny. Pierwszy wiąże się z podejmowaniem wysiłku na rzecz poszukiwania sensu życia i kreacji własnej biografii, co manifestuje się realizowaniem nowych, długofalowych projektów życiowych oraz podejmowaniem trudnych decyzji rewolucjonizujących dotychczasowe życie osobiste i zawodowe narratorów. Drugi wymiar twórczości (hedonistyczny) traktuje codzienność jako zadany problem do rozwiązania, ale i rzeczywistość, którą można estetyzować, upiększać, na przykład własną przestrzeń domową, strój, sposób bycia (por. Richards 2007, Modrzejewska-Świgulska 2009).

Z badań nad związkiem szczęścia z twórczością wynika, że mogą one być zmiennymi zależnymi od siebie. Można wyróżnić dwa kierunki tej zależności: pierwszy ukazuje, w jaki sposób myślenie twórcze jest uzależnione od pozytywnych emocji, drugi zakłada, że zachowania twórcze wpływają na poczucie

szczęścia i pojawianie się pozytywnych emocji. Agnieszka Czerw (2010) pierwszy kierunek zależności nazywa **ścieżką emocjonalną**, w której pozytywne emocje odczuwane przez człowieka stymulują twórcze myślenie. Druga zależność nazwana została **ścieżką poznawczą**, w której zachowania twórcze poprzez swoje atrybuty, między innymi płynność, elastyczność i oryginalność myślenia, wpływają na charakter emocji i przez to mogą sprzyjać szczęściu.

Teoria Barbary Fredrickson dotycząca poszerzającej i budującej funkcji pozytywnych emocji

Badania nad pozytywnymi emocjami i twórczością prowadzone w ramach psychologii pozytywnej zajmują szczególne miejsce głównie za sprawą opracowań Barbary Fredrickson¹⁶. Autorka stworzyła teorię poszerzającej i budującej funkcji pozytywnych emocji (teoria PiBFPE).

Fredrickson uważa, że emocje pozytywne, między innymi radość, zadowolenie, duma, ciekawość, rozszerzają dostępny repertuar zachowań i procesów poznawczych.

Z badań nad związkiem emocji z procesem twórczym wynikają dwa podstawowe założenia. Zgodnie z teorią PiBFPE najszerszy repertuar zachowań deklarowały w badaniach osoby przeżywające pozytywne emocje. Grupa osób wprowadzona w negatywny stan emocjonalny wykazywała najmniej zróżnicowane zachowania. Osoby z grupy kontrolnej, które zostały wprowadzone w stan neutralny afektywnie, także deklarowały mniejszą różnorodność zachowań niż osoby przeżywające pozytywne emocje.

Fredrickson udowodniła także, że do emocji sprzyjających twórczości, czyli tak zwanych filokreatywnych, należą zarówno emocje pozytywne, jak i negatywne. Oba rodzaje emocji mają swój udział w zależności od fazy procesu twórczego.

Badania pokazują, że sytuacją najbardziej sprzyjającą dla procesu twórczego jest oscylacja pomiędzy stanami pozytywnymi i negatywnymi. Stany podwyższonego nastroju rozszerzają zakres uwagi, podwyższają płynność generowania pomysłów, znoszą ograniczenia poznawcze oraz obniżają krytycyzm, a zatem są szczególnie pożądane w fazie generowania pomysłów. Negatywne emocje chwilowo zawężają repertuar reakcji, pozwalając działać w konkretny sposób, ponadto powodują podwyższenie krytycyzmu umożliwiającego bardziej rygorystyczną ocenę wytworzonych wcześniej pomysłów, co jest szczególnie przydatne w fazie weryfikacji pomysłów i rozwiązań problemu.

Stworzona przez Fredrickson teoria wyjaśnia nie tylko, w jaki sposób pozytywne doświadczenia emocjonalne sygnalizują poczucie szczęścia, ale także, jak przyczyniają się do wzrostu i rozwoju. Opisane poszerzenie repertuaru reakcji na skutek przeżywania stanów podwyższonego nastroju daje możliwość tworzenia trwałych zasobów osobistych: fizycznych, intelektualnych i społecznych, co z kolei umożliwia osobisty rozwój i przemianę poprzez tworzenie tak zwanych „pozytywnych spirali emocji” (Carr, 2009). Przykładowo: radość powoduje chęć zabawy i tworzenia na polu społecznym, intelektualnym lub artystycznym. Radość poprzez zabawę może wzmacniać wsparcie społeczne, a poprzez kreatywność – prowadzić do tworzenia dzieł sztuki, rozwoju naukowego lub twórczego rozwiązywania problemów w życiu osobistym. Twórczość artystyczna lub naukowa oraz twórcze rozwiązywanie problemów życiowych, będące efektami radości, przyczyniają się do zwiększania własnych zasobów i poziomu poczucia

¹⁶ www.unc.edu/peplab/barb_fredrickson_page.html; dostęp z 1 października 2010 r.

szczęścia. Pojawiające się zadowolenie ma wpływ na bardziej pozytywne spostrzeganie siebie, otaczającego świata i życia codziennego. Te nowe zasoby sprzyjają podejmowaniu nowych wyzwań, lecz na wyższym poziomie funkcjonowania. Opisany mechanizm został nazwany spiralą wstępującą, ponieważ dzięki niemu osoba powtarza pewien proces na coraz lepszym jakościowo poziomie.

W swojej teorii Fredrickson dowodzi, że emocje mogą mieć dwojaki wpływ. Emocje negatywne dają konsekwencje zaraz po ich wystąpieniu, na przykład mobilizują organizm do walki. Natomiast w przypadku emocji pozytywnych duże znaczenie mają konsekwencje długofalowe. Rezultatem aktywności człowieka w pozytywnym stanie emocjonalnym jest tworzenie osobistych zasobów, które umożliwiają lepsze radzenie sobie z przyszłymi wyzwaniami i budowanie szczęśliwego życia. Można więc stwierdzić, że przeżywając pozytywne emocje, na przykład radości, zaciekawienia, dumy, człowiek korzysta dwukrotnie: bezpośrednio – dzięki specyficznym zmianom w funkcjonowaniu poznawczym oraz w dalszej perspektywie – dzięki powiększaniu zasobów. Stąd wart podkreślenia jest nieoszacowany udział emocji pozytywnych w tworzeniu jakości życia. Fredrickson potwierdziła empirycznie, że radość sprzyja twórczości (w sensie twórczych operacji intelektualnych) oraz jakości życia (Orlik 2005).

„Pozytywne społeczeństwo” – praktyka psychoedukacyjna

Temat pozytywnego rozwoju powinien być podjęty przede wszystkim w kontekście oddziaływań wychowawczych i kształtowania pozytywnych postaw ludzkich. Edukacja szkolna to nie tylko kształtowanie umysłu w tradycyjnym ujęciu, rozumianym jako kształcenie intelektu. Realizacja tych założeń może być możliwa przy świadomym i metodycznym wprowadzaniu elementów psychologii pozytywnej do praktyki szkolnej.

Propozycją działań zorganizowanych w kontekście pozytywnego rozwoju jednostki jest autorski „Trening Szczęścia”, który stanowi przykład kompilacji różnych interwencji z zakresu psychologii pozytywnej. W treningu znalazły miejsce ćwiczenia służące budowaniu poczucia szczęścia.

Dwa podstawowe cele realizowane razem z uczestnikami treningu to:

1. pozytywna diagnoza – z uwzględnieniem ćwiczeń identyfikujących zasoby: mocne strony i pozytywne dyspozycje (ich poznanie stanowi punkt wyjścia do pracy w dalszych częściach programu);
2. pozytywna prewencja, czyli wspieranie kompetencji i sił osobowościowych, wskazywanie, jak ich używać przy planowaniu i realizacji celów osobistych.

W związku z powyższymi celami prowadzone oddziaływania są podzielone na trzy moduły:

1. moduł I – *Ja poznawane* – polega na rozwijaniu poczucia własnej tożsamości i świadomości własnych zasobów poprzez autorefleksję rozciągającą się na kontinuum od *ja aktualnego* (jaki jestem) do *ja potencjalnego* (jaki mogę być);
2. moduł II – *Ja poznające* – bazuje na doświadczeniach dotyczących „estetycznej codzienności”, polega na kontemplacji tego, co „tu i teraz”; jest to zestaw ćwiczeń obejmujących zmysłowe przeżywanie siebie i otoczenia;
3. moduł III – *Ja działające* – moduł ma charakter coachingowy; bazą ćwiczeń są doświadczenia z pierwszych dwóch części, czyli *ja poznawanego* (wiedza o sobie) oraz *ja poznającego* (doświadczenie

siebie i życia); celem modułu jest wykształcenie w uczestnikach osobistego przekonania, że siła czerpana jest przede wszystkim z wiedzy oraz doświadczeń własnych.

Podsumowaniem uczynić można refleksję, że skoro ludzie dorośli mogą wpływać na własne poczucie szczęścia (w zakresie 40%), pielęgnując je w sobie i aktywnie wpływając na otaczający świat, to dlaczego nie wprowadzać interwencji pozytywnych do praktyki edukacyjnej i nie kształcić pozytywnych umiejętności w młodych ludziach? Dlaczego nie rozpocząć w szkołach „Edukacji do szczęścia”, opierającej się na nauczaniu młodzieży tego, na czym polega szczęśliwe i dobre życie oraz jak mu sprzyjać? Działania rozwijane w nurcie psychologii pozytywnej to nowy sposób ujmowania natury człowieka jako dobrej, silnej i dążącej do wzrostu. Może być to także dobra propozycja dla każdego ucznia czy wychowanka.

Literatura

- Blum, R. (2009). *Psychologia pozytywna w praktyce*. Warszawa: Klub dla Ciebie.
- Carr, A. (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Czerw, A. (2010). *Optymizm. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lyubomirsky, S. (2007). *Wybierz szczęście. Naukowe metody budowania życia, jakiego pragniesz*. Warszawa: Wydawnictwo Laurum.
- Lyubomirsky, S. (2008). *Wybierz szczęście. Naukowe metody budowania życia, jakiego pragniesz*. Warszawa: Wydawnictwo Laurum.
- Modrzejewska-Świgulska, M. (2009). *Badanie twórczości codziennej – perspektywa biograficzna*. W: K.J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 147–224.
- Orlik, P. (red.) (2005). *Magma uczuć*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Richards, R. (2007). *Everyday creativity: Our hidden potential*. W: R. Richards (red.), *Everyday creativity and new views of human nature. Psychological, social, and spiritual perspectives*. Washington: American Psychological Association, DC, s. 25–54.
- Seligman, M. (2005). *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań: Media Rodzina.
- Szmidt, K.J. (2008). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gdańsk: GWP.
- Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- www.unc.edu/peplab/barb_fredrickson_page.html/ dostęp z 1 października 2010 r.

Creativity as a Fountain of Happiness – Positive Psychology Theories and Psycho-Educational Practice

Summary. In this article the author describes main positive psychology theories and concepts on positive emotions, happiness, and creativity. Fredrickson's broaden-and-build-theory posits that experiences of positive emotions broaden people's creativity. The described relation between happiness and creativity show how to increase life satisfaction. Theory suggests that happy people become more satisfied because they develop resources, like creativity, for living well. The author presents their own model of positive interventions for practitioners in training who are interested in applying positive psychology in their work.

Keywords: positive psychology, happiness, creativity, positive psychological interventions

Katarzyna Śliwińska

Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu

W stronę zdolności. Psychologia w praktyce pracy z uczniem zdolnym

Streszczenie: W badaniach i publikacjach dotyczących uczniów zdolnych coraz częściej akcentuje się konieczność szczególnego wsparcia, jakie szkoła powinna zapewnić uzdolnionej młodzieży. Artykuł przedstawia projekt pracy z uczniem zdolnym przygotowującym się do uczestnictwa w olimpiadach i konkursach. Program skupia się na rozwijaniu kompetencji interpersonalnych, jak również intrapersonalnych. Opracowany został na podstawie nowoczesnych modeli zdolności, wyników najnowszych badań oraz doświadczeń autorki w pracy z uczniem zdolnym. Założenia programu wspierają ideę, jaka leży u podstaw organizacji konkursów i olimpiad. Jest ona rozumiana jako impuls do pogłębiania wiedzy, ale i rozwoju wymienionych wyżej kompetencji. Osiągnięcie zakładanych celów programu wydaje się mieć dużo większe znaczenie niż sam sukces mierzony zajęciem określonego miejsca w klasyfikacji czy zdobyciem nagrody. To właśnie wiedza i coraz bardziej cenione na rynku pracy tak zwane umiejętności miękkie będą w przyszłości stanowiły o powodzeniu zawodowym zdolnych uczniów.

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, olimpijczyk, kompetencje interpersonalne, kompetencje intrapersonalne, praca psychologa z uczniem zdolnym

Wstęp

Wśród różnic indywidualnych zdolności cieszą się największym zainteresowaniem badaczy. W literaturze przedmiotu znajdujemy liczne definicje tego terminu. Część nich ogranicza zakres zdolności do ponadprzeciętnego poziomu (Tieplow 1955, Szewczuk 1966), zdaniem innych, o zdolnościach można mówić, jeśli w wyniku interakcji wrodzonego potencjału oraz celów, dążeń i zainteresowań jednostki powstaną wysokiej jakości wytwory (Limont 1994, s. 9).

Nowoczesne wielowymiarowe modele zdolności rozpatrują zjawisko w szerszej perspektywie. Oprócz czynników poznawczych w urzeczywistnianiu zdolności uwzględniają aspekty osobowościowe i środowiskowe (Limont 1994, s. 123). Konsekwencją powyższego ujęcia są ważne wskazówki diagnostyczne. Specyficzne cechy osobowości osób wybitnie zdolnych mogą być, oprócz dyspozycji poznawczych, równie dobrymi predyktorami osiągnięć (Sękowski 2000, s. 185).

Obszerą charakterystykę ucznia zdolnego, obejmującą wyniki najnowszych badań z tego zakresu, znajdujemy w książce *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować* Wiesławy Limont (2010). Autorka wśród cech osobowości osób zdolnych wymienia takie właściwości, jak: stabilność emocjonalna, uczciwość, realna ocena swoich możliwości, umiejętność wnikliwej obserwacji rzeczywistości, dobra pamięć, myślenie analityczne, logiczne, abstrakcyjne oraz samoświadomość i metawiedza na temat procesów myślenia (Limont 2010, s. 91).

Uczniowie zdolni często są twórczy, zadają wiele pytań, mają bogatą wyobraźnię i poczucie humoru. Cechuje ich duża plastyczność myślenia, otwartość na zmiany i nowości. Z twórczą postawą związany jest nonkonformizm przejawiający się kwestionowaniem istniejącego porządku, nieuleganiem naciskom i autorytetom. Charakterystyczny może być zdrowy perfekcjonizm. Jednostki zdolne zazwyczaj są pracowite, pełne energii, wytrzymałe i zdyscyplinowane wewnątrz. Mają silną wolę i są spostrzegawcze (Limont 2010, s. 92).

Warto jednak wziąć pod uwagę jeszcze inny sposób spojrzenia na uczniów zdolnych. Charakterystyczną cechą, często występującą u uzdolnionych dzieci i młodzieży, jest asynchronia rozwojowa, oznaczająca nierównomierny rozwój funkcji psychicznych, z przewagą sfery poznawczej nad pozostałymi (Limont 2010, s. 89). Poza tym osoby zdolne mają szczególne potrzeby, a ich zaniedbanie może powodować specyficzne trudności w skutecznym rozwoju zdolności, prowadzące do wystąpienia tak zwanego Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć (SNO). W prowadzonych nad tym zjawiskiem badaniach porównywano uczniów zdolnych z niskimi i wysokimi wynikami w uczeniu się, w takich wymiarach, jak: motywacja, perfekcjonizm, wzmożona pobudliwość psychiczna, twórczość (Śliwińska 2007)¹⁷.

Większość wybranych aspektów osobowości nie wyjaśniła jednoznacznie różnic w osiągnięciach szkolnych uczniów zdolnych. Widoczny jest za to poważny wpływ środowiska rodzinnego i szkolnego (Śliwińska 2007, s. 136). Znajomość zagrożeń rozwoju uczniów zdolnych stanowić może podstawę opracowania skutecznych programów edukacyjnych wspomagających rozwój talentu. Jest to niezwykle ważne przesłanie dla szkoły, która może stworzyć uczniom zdolnym optymalne środowisko rozwoju zdolności. W tym kontekście wydaje się, że jednym z ważnych zadań jest rozwijanie u uczniów kompetencji zwiększających poziom satysfakcji i radości płynących z procesu nauki.

Program pracy psychologa z uczniem zdolnym

Uczniowie zdolni chętnie biorą udział w olimpiadach i konkursach, często w kilku równolegle, także jeśli dotyczą odległych dziedzin. Wiąże się to z charakterystyczną u osób zdolnych wszechstronnością zainteresowań oraz potrzebą rozwoju. Pamiętać jednak należy, że konkurs czy olimpiada są nie tylko impulsem do aktywności poznawczej, ale jednocześnie sytuacją o wysokim ładunku stresogennym. Towarzyszy jej silny element oceny, porównywania z innymi czy wreszcie ryzyka niepowodzenia ze względu na ograniczoną liczbę osób (w porównaniu do liczby osób startujących w pierwszych etapach), które uzyskają tytuł laureata czy finalisty.

Uczniowie, przygotowując się do konkursu, uczą się wytrwałości, autonomii w uczeniu, samokontroli, które w przyszłości mogą się stać cennymi narzędziami w drodze do osiągnięcia sukcesu zawodowego. Jednak nawet dla najzdolniejszych udział w konkursach i olimpiadach wiąże się z ciężką pracą, poświęceniem, przewlekłym stresem, a co za tym idzie – poczuciem ogólnego przemęczenia. Jeśli taki stan przybierze charakter chroniczny, powstaną warunki, w których u dorosłych może dojść do objawów syndromu wypalenia zawodowego, to jest poczucia bezradności i spadku motywacji, zaangażowania, utraty satysfakcji z podejmowanych działań. Wypalenie zawodowe często dotyka ludzi bardzo

¹⁷ Badania zostały sfinansowane z grantu nr 1H01F09430 pt. *Spoleczne zagrożenia uczniów szczególnie zdolnych* (kierownik grantu: Wiesława Limont).

aktywnych, o wysokim poziomie motywacji, stawiających sobie wygórowane wymagania, dążących do perfekcyjnego wywiązywania się ze swoich obowiązków oraz tych, którzy sens życia upatrują w sukcesach zawodowych (Wilsz 2009, s. 439). Może się zatem zdarzyć, że podobnie jak perfekcyjni, ambitni pracownicy cechujący się wysokim stopniem zaangażowania w pracę są narażeni na wystąpienie zespołu wypalenia zawodowego, tak i zdolni uczniowie są obarczeni ryzykiem utraty radości z procesu uczenia się.

U podstaw treningu psychologicznego kierowanego do uczniów przygotowujących się do olimpiad i konkursów leży założenie, że szkoła, poprzez wdrażanie odpowiednich działań, może maksymalizować korzyści płynące z przygotowywania się do konkursów, a jednocześnie minimalizować związane z tym zagrożenia. Celem programu jest rozwijanie tak zwanych umiejętności miękkich. Należą do nich kompetencje intrapersonalne (m.in. wzmacnianie motywacji, radzenie sobie ze stresem, konstruktywne radzenie sobie z sytuacją niepowodzenia, praca z nadmiernie nasilonym perfekcjonizmem, zarządzanie czasem, ćwiczenia rozwijające koncentrację uwagi, twórcze techniki uczenia się) oraz kompetencje interpersonalne (komunikacja, asertywność).

Pomysł zajęć prowadzonych przez psychologa w Gimnazjum i Liceum Akademickim w Toruniu powstał z inspiracji nauczycieli przygotowujących uczniów do olimpiad i konkursów przedmiotowych. Udział uczniów w zajęciach jest dobrowolny. Aby umożliwić elastyczne dostosowywanie treści i częstotliwość spotkań do potrzeb każdego ucznia, praca ma charakter indywidualnych spotkań.

Poniżej przedstawiono kilka wybranych kompetencji rozwijanych podczas zajęć, wraz z teoretycznym uzasadnieniem i przykładowymi ćwiczeniami oraz metodami pracy.

Motywacja

Niezmierzalnie ważnym czynnikiem w procesie urzeczywistniania się zdolności jest motywacja, będąca najbardziej znaczącym predykatorem osiągnięć. Motywację ujmuje się jako dążenie do doskonałości, odczuwanie pozytywnych emocji w sytuacjach zadaniowych spozrzeganych jako wyzwanie (Łukaszewski 2004, s. 461).

Mówiąc o motywacji, należy wspomnieć o jej dwóch rodzajach: wewnętrznej (autonomiczna) i zewnętrznej (instrumentalna). Formie autonomicznej towarzyszy kierowanie się własnymi przekonaniami, systemem wartości i bardziej trwały kierunek aktywności (Tokarz 2005, s. 43). Motywacja instrumentalna zawiaduje czynnościami podejmowanymi z konieczności, obowiązku, presji, nawyku, polecenia i jest sterowana przez różnego typu kary i nagrody.

Czynności motywowane autonomicznie i instrumentalnie wywołują odmienne uczucia i emocje, różnie też wpływają na nastrój. Czynności motywowane autonomicznie wiążą się ze zdziwieniem, zaciekawieniem, przyjemnością, radością, czy wreszcie dumą i satysfakcją. Z satysfakcją wiążą się też czynności motywowane instrumentalnie, ale wówczas wynika ona z poczucia skuteczności, kontroli nad działaniem i odpowiedniej, zewnętrznej nagrody. Aleksandra Tokarz (2005, s. 45) podkreśla, że jeżeli taka aktywność będzie się wiązać z poznawczo interesującymi rezultatami, w tle może się również pojawić zaciekawienie, zdziwienie, satysfakcje poznawcze, a aktywność może nawet zmienić swój charakter.

Zawiadujący regulacją autonomiczną mechanizm daje pozytywne sprzężenie zwrotne, samonapędzanie się aktywności, a regulacja instrumentalna wywołuje sprzężenie negatywne (zadanie wykonane,

aktywność zakończona). Motywacja wewnętrzna jest więc skierowana na aktywność, a motywacja zewnętrzna – na rezultat. Biorąc pod uwagę wymienione właściwości, nie ma wątpliwości, który z rodzajów motywacji stymuluje rozwój zdolności (por. Śliwińska 2007, s. 40).

Rozwijanie motywacji wewnętrznej jest ważnym elementem pracy z uczniami przygotowującymi się do olimpiad i konkursów. Jest ona warunkiem czerpania radości z procesu uczenia się, co jest podstawowym założeniem omawianego programu.

Przykładem ćwiczenia stosowanego podczas pracy nad motywacją autonomiczną jest poszukiwanie możliwości wykorzystania zdobywanej wiedzy w praktyce. Zajęcia mają charakter indywidualny, prowadzone są metodą dialogu sokratejskiego. Jest to kierowana rozmowa, w której prowadzący używa specjalnie dobranych pytań, przemyśleń, podsumowań i hipotez po to, aby umożliwić osobie biorącej udział w dyskusji samodzielne sformułowanie wniosków wspomagających proces uczenia się. Taka forma pracy aktywizuje ucznia do postrzegania udziału w konkursie czy olimpiadzie w szerszej perspektywie niż tylko konkretne osiągnięcie. Aktywna rola ucznia w identyfikacji różnorodnych celów uczenia się jest znacznie skuteczniejsza niż bierny odbiór wykładu na ten temat. Dialog sokratejski jest techniką pracy stosowaną w terapii poznawczo-behawioralnej, w tym przypadku dostosowaną do celów zajęć dla olimpijczyków. Istotne jest, by formułowane cele były ważne dla ucznia, psycholog ma pomóc mu do nich dotrzeć, a nie przekonać do tego, co sam uważa za wartościowe.

Wśród przydatnych kierunków prowadzenia dyskusji wymienić można:

- postrzeganie wykonywanej pracy jako jednego z wielu kroków w kierunku osiągnięcia celu nadrzędnego (określanego przez ucznia, np. konkretny kierunek studiów, zawód itp.);
- odkrywanie praktycznego zastosowania zdobywanej wiedzy w życiu codziennym (np. języki obce – komunikowanie się z obcokrajowcami, geografia – podczas podróży, fizyka – rozumienie zjawisk, które nas otaczają, biologia – zdrowy styl życia);
- traktowanie pracy przygotowującej do olimpiady jako wartościowego treningu uczenia się (nowe techniki uczenia się, rozwijanie samokontroli itp.).

Radzenie sobie z niepowodzeniem

Jak podkreślono wyżej, udział w konkursach i olimpiadach z założenia ma stanowić impuls do pogłębiania wiedzy, co ma zdecydowanie większe znaczenie od zdobytego miejsca czy tytułu. Jest to jednak także sytuacja, której nieodłącznym elementem jest ocena wiedzy, z tego względu towarzyszy jej ryzyko niepowodzenia w postaci nieprzejęcia do kolejnego etapu, nieuzyskanie upragnionego tytułu itd. Nie oznacza to, że spodziewany sukces jest jedyną lub główną motywacją wzięcia udziału w konkursie, ale nie należy bagatelizować czy zaprzeczać negatywnym uczuciom uczniów, jeśli takie się pojawiają. Można natomiast ukazać im tę sytuację z innej perspektywy.

Trudne doświadczenie może mieć niezwykle istotne znaczenie z punktu widzenia rozwoju zdolności w dojrzały talent. Nie ulega wątpliwości, że w życiu każdej, nawet najbardziej uzdolnionej jednostki pojawią się potknięcia i niepowodzenia. Umiejętność skutecznego radzenia sobie z taką sytuacją może się okazać nie mniej wartościowym sukcesem.

Dlaczego jest to ważne? Według Johna W. Atkinsona (1974) postępowaniem człowieka kierują dwa zasadnicze mechanizmy: motywacja do osiągnięcia sukcesu i motywacja uniknięcia porażki.

W większości sytuacji ludzie są motywowani przez obie wymienione tendencje, ale u niektórych motyw osiągnięcia sukcesu jest silniejszy od motywu unikania porażki, a u innych jest odwrotnie. Brak wytrwałości w realizacji zadania można w tym ujęciu interpretować jako tendencję do unikania ryzyka (motywacja negatywna) (por. Śliwińska 2007, s. 40–41).

Badania potwierdzają te przypuszczenia. Jednostki nieosiągające sukcesów szkolnych charakteryzuje dominująca w całym zachowaniu obawa przed niepowodzeniem, co powoduje, że często wybierają zadania, które są zbyt łatwe i nie wspomagają ich rozwoju (Butler-Por 1993, s. 659). Dodatkowo u uczniów zdolnych należy wziąć pod uwagę, że jest to dla nich doświadczenie często nowe i jako takie – tym trudniejsze.

W prezentowanym programie rozwijanie umiejętności radzenia sobie z niepowodzeniem skupia się na pracy z biografiami osób sławnych, autorytetami wybranymi przez uczniów. Śledzenie ich drogi do sukcesu, nieuniknione porażki i różnego rodzaju trudności, z którymi sobie poradzili, uczą właściwej postawy wobec niepowodzenia.

„Nauczyciel Beethovena powiedział o nim kiedyś, że jako kompozytor jest beznadziejny. Pewien krytyk powiedział Louise May Alcott, autorce «Małych kobietek», że nigdy nie napisze czegoś, co się spodoba czytelnikom. Redaktor gazety wyrzucił z pracy Walta Disneya, bo podobno nie miał żadnych dobrych pomysłów. Pierwsza firma Henry'ego Forda, Detroit Automobile Company, zbankrutowała w ciągu dwóch lat. Jego druga firma samochodowa także zbankrutowała. Jednakże trzecia, Ford Motor Company, sprawiła, że stał się jednym z najbogatszych ludzi w Ameryce” (Robbins 2005, s. 169).

Praca na przykładach, przez obserwację rzeczywistych sytuacji, poprzez modelowanie skutecznie uczy radzenia sobie w takich sytuacjach, daje odpowiednie wzory. Od dawna bowiem wiadomo, że dzieci robią to, co robią dorośli, a nie to, co dorośli mówią, że należy robić. Pozytywne przykłady wydają się najbardziej skuteczną strategią przekonania młodych ludzi, że kiedy robimy coś z pasją, nawet niepowodzenie może być załącznikiem przyszłego sukcesu (por. Śliwińska w druku).

Innym ćwiczeniem w pracy nad kształtowaniem dojrzałej postawy wobec napotykaných trudności jest rozwijanie umiejętności przywoływania sukcesów z przeszłości. Kiedy doświadczamy negatywnych emocji, smutku, rozczarowania czy złości, z pamięci łatwiej wydobyć wspomnienia harmonizujące z tym nastrojem niż z nim sprzeczne. Szybciej przypomnimy sobie inne niepowodzenie, niż przywołamy sukces. Tymczasem świadomość, że zdarzają się nam porażki, ale odnosimy także sukcesy, pozwala na odzyskanie równowagi emocjonalnej.

Dobrym przykładem można być ćwiczenie *Mapa życia*, podczas którego uczeń rysuje na kartce wykres swojego życia, zaznaczając na nim, słownie lub graficznie, ważne wydarzenia, z których jest dumny lub zadowolony. Innym ćwiczeniem jest zachęcanie uczniów do zapisywania każdego wieczoru, przed snem dziesięciu miłych, sympatycznych rzeczy, które zdarzyły się tego dnia. Po kilkutygodniowym treningu sposób postrzegania rzeczywistości jest bardziej optymistyczny, a pozytywne akcenty – zauważane bez wysiłku.

Optymizm jest cechą, którą można i warto rozwijać, badania wskazują bowiem, że optymiści nie tylko więcej osiągają, ale także są zdrowsi i dłużej żyją (Black, Bailey 2005, s. 31).

Perfekcjonizm

Perfekcjonizm definiuje się jako kombinację myśli i zachowań związanych z wysokimi standardami lub oczekiwaniami co do własnych osiągnięć (Hamachek 1978, za: Schuler i in. 2003, s. 67).

Część badaczy ujmuje perfekcjonizm jako zjawisko jednowymiarowe i negatywne, w którym dominującą konsekwencją jest brak osiągnięcia założonego celu (Burns 1980, za: Limont i in. 2008, s. 40). Inni wyróżniają perfekcjonizm zdrowy, charakteryzujący się dążeniem do wysokich osiągnięć, odczuwaniem satysfakcji z realizacji postawionych sobie celów, oraz perfekcjonizm neurotyczny, ujawniający się w przekonaniu, że „zadanie nigdy nie jest wykonane” lub „nie jest wykonane dość dobrze” (Siegle, Schuler 2000, za: Limont i in. 2008, s. 40). Osoby charakteryzujące się tak zwanym neurotycznym perfekcjonizmem podlegają ciągłemu stresowi towarzyszącemu nierealistycznym planom; oceniają oni swoją wartość przez pryzmat osiągnięć i produktywność w realizacji niemożliwych celów (Schuler i in. 2003, s. 67).

Wielu z nas ma na swój temat nierealistyczne przekonania. Osobom z wysokim poziomem perfekcjonizmu często towarzyszą następujące przekonania, utrudniające pełne wykorzystanie możliwości (McKay, Dinkmeyer 2004, s. 39):

- „Muszę być perfekcyjny, nie wolno popełnić mi błędu” (jeśli uważamy, że musimy być doskonali, nie tolerujemy błędów, a przecież bycie człowiekiem nierozzerwalnie wiąże się z ich popełnianiem);
- „Zawsze powinienem panować nad sytuacją” (tymczasem nie zawsze mamy wpływ na zdarzenia, a prawie nigdy nie kontrolujemy wszystkich aspektów; pewien stopień tolerancji niepewności jest nieodłącznym elementem gotowości do podejmowania wyzwań);
- „Muszę mieć zawsze rację” (to przekonanie powoduje silną presję, wiąże się z narzucaniem sobie konieczności posiadania wiedzy na każdy temat i jednocześnie przymus przekonania innych do swoich racji).

Utrzymywanie irracjonalnych przekonań powoduje stres i nadmierne napięcie. W programie pracy psychologa ma na celu zwiększenie świadomości ucznia odnośnie do występowania irracjonalnych aktów poznawczych, przekonań, schematów oraz ułatwianie mu zrozumienia skutków wpływu powyższych zjawisk na zachowanie i emocje. Efektem powinno być przekształcenie nieracjonalnych, kategorycznych żądań wobec siebie w bardziej adaptacyjne preferencje.

Typowe kierunki pracy opierają się na formach samoobserwacji, rozpoznawaniu nieprzystosowanych elementów poznawczych, testowaniu myśli i restrukturyzacji poznawczej (Stallard 2006, s. 17). Zajęcia mają formę indywidualnych spotkań z psychologiem z przygotowaniem terapeutycznym do pracy z wykorzystaniem elementów CBT (*cognitive behaviour therapy*).

Stres

Stres jest zjawiskiem często postrzeganym przez uczniów jako jednoznacznie negatywne. Tymczasem pewien poziom napięcia poprawia efektywność i kreatywność. Wzrastający poziom hormonów stresu sprawia, że nasze zmysły się wyostrzają, a reakcje organizmu na bodźce z zewnątrz są szybsze. Taki stres, rozumiany jako „bycie gotowym do działania”, jest czymś jak najbardziej pożytecznym (Geiselhart 2009, s. 7).

Umiarkowany poziom stresu mobilizuje nas do działania, jednak gdy jest nadmierny, zmniejsza chęć do podejmowania wyzwań oraz współdziałania z innymi (McKay, Dinkmeyer 2004, s. 136). Praca nad rozwijaniem strategii radzenia sobie ze stresem opiera się na rozwijaniu umiejętności rozpoznawania jego symptomów, identyfikowaniu poziomu optymalnego i umiejętności obniżania jego nadmiernego natężenia. Techniki radzenia sobie ze stresem są niezwykle przydatne nie tylko w sytuacji konkursu czy olimpiady, ale także egzaminów zewnętrznych (egzamin gimnazjalny, matura).

Jedną z najpopularniejszych i lubianych przez uczniów technik jest metoda wizualizacji. Opiera się na założeniu, że jeżeli wyobraźmy sobie coś wystarczająco sugestywnie, mózg traktuje owo wyobrażenie jako swoiste doświadczenie. Łatwo udowodnić działanie opisanego mechanizmu, wystarczy wyobrazić sobie, że jemy cytrynę. Reakcja organizmu, mimo jedynie wyobrażonej treści, będzie fizjologiczna. To ćwiczenie skutecznie przekonuje uczniów o efektywności omawianej metody.

W zadaniu właściwym uczniowie wyobrażają sobie przebieg egzaminu/konkursu w optymalny dla siebie sposób (wygląd pomieszczenia, bodźce sensoryczne, takie jak zapachy, kolory itp., doświadczane emocje o pozytywnym zabarwieniu). Regularne ćwiczenie wizualizacji pozwala „oswoić” potencjalnie stresującą sytuację (McKay, Dinkmeyer 2004, s. 156–157).

Innym ćwiczeniem cieszącym się popularnością wśród uczniów jest *Notatnik niepokojów* (Gutmann 2001, s. 52). Dostarcza ono bodźca do precyzyjnego sformułowania problemów, a także nadania im struktury i hierarchii. Przekształca tym samym niedookreślone zmartwienia w zadania do wykonania. Ćwiczenie to polega na zapisaniu wszystkich strapięć na kartce i uszeregowaniu ich według ważności. W chwilach, kiedy chcemy odpocząć (przed snem, podczas relaksu), odkładamy kartkę do specjalnego pudełka, tak zwanej skrzyni niepokojów. Nie musimy wówczas o nich myśleć, są „bezpieczne” w skrzyni.

Ze skutecznym radzeniem sobie ze stresem nierozzerwalnie wiąże się zarządzanie czasem. Uczniowie uczą się zaplanować swój czas, identyfikować trudności w realizacji skonstruowanego planu, weryfikować rezultaty i na tej podstawie wprowadzać zmiany. Jest to jeden z najistotniejszych elementów treningu, a rozwijana umiejętność samokontroli i planowania nauki ma długofalowe, pozytywne skutki.

Podsumowanie

Trening proponowany osobom przygotowującym się do olimpiad i konkursów jest wciąż w trakcie udoskonalania. Powyżej zaprezentowano jedynie fragment oferowanego uczniom programu.

Wraz z uczniami wspólnie odkrywamy, co jest przydatne, którym zagadnieniom warto poświęcić więcej czasu. Znacząca, aktywna rola ucznia w moderowaniu zajęć powoduje, że przybierają one formę zbliżoną do coachingu, czyli „pomocy danej osobie we wzmacnianiu i udoskonalaniu działania poprzez refleksję nad tym, jak stosuje konkretną umiejętność i/lub wiedzę” (Thorpe, Clifford 2011, s. 17). Coaching jest podejściem elastycznym, skoncentrowanym na osobie, jego celem jest przełożenie wiedzy danej osoby na jej funkcjonowanie (Thorpe, Clifford 2011, s. 25).

W procesie dalszego udoskonalania programu kolejny krok należy wykonać w kierunku ewaluacji dotychczasowych działań, przy czym w tym przypadku pomiar satysfakcji z nauki jest z kilku powodów bardziej zasadny niż pomiar konkretnych osiągnięć w konkursach czy olimpiadach. Wydaje się bowiem, że w kontekście osiągnięć ucznia zdolnego bardziej istotna jest umiejętność jego współpracy z nauczy-

cielem danego przedmiotu oraz samodzielna praca z przygotowywanym materiałem. Zajęcia z psychologiem mają charakter wspomagający, skupiają się na wybranych obszarach wskazanych przez uczniów i nauczycieli prowadzących.

Ponadto z zajęć może korzystać każdy, kto chce rozwijać swój warsztat pracy w obszarze opisanych umiejętności (udział w konkursach i olimpiadach nie jest warunkiem niezbędnym).

Autorka artykułu składa podziękowania uczniom i nauczycielom ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu za inspirację i współpracę, która sprawia, że praca psychologa szkolnego przynosi radość, satysfakcję i poczucie spełnienia zawodowego.

Literatura

- Atkinson, J.W. (1974). *Strength of motivation and efficiency of performance*. W: J.W. Atkinson (red.), *Motivation and achievement*. New York: J.O. Raynor.
- Black, O., Bailey, S. (2005). *The Mind Gym*. Łódź: Wydawnictwo JK.
- Butler-Por, N. (1993). *Underachieving Gifted Students*. W: K.A. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (red.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press, s. 649–669.
- Burns, D.D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 11, s. 70–76.
- Geisselhart, R., (2009). *Stresologia. Najskuteczniejsze techniki zarządzania stresem*. Warszawa: Wydawnictwo Flashbook.pl Sp. z o.o.
- Gutmann, J. (2001). *Jak sobie radzić ze stresem*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Hamachek, D.E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, s. 27–33.
- Limont, W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont, W., Śliwińska, K., Dreszer, J., Bedyńska, S. (2008). Wzmocniona pobudliwość psychiczna a perfekcjonizm uczniów zdolnych. *Psychologia. Edukacja i społeczeństwo. Zagrożenia i szanse rozwoju uczniów zdolnych. Numer specjalny*, 1/2, s. 37–53.
- Łukaszewski, W. (2004). *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 427–468.
- McKay M.D., Dinkmeyer D. (2004). *To, jak się czujesz, zależy od ciebie. Klucz do dobrego nastroju*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Robbins, S.P. (2005). *Skuteczne podejmowanie decyzji*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Schuler, P.A., Ferbezer, I., O'Leary, N. i wsp. (2003). Perfectionism; International Case Studies. *Gifted and Talented International*, XVIII, 2, s. 67–76.
- Sękowski, A.E. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Siegle, D., Schuler, P.A. (2000). Perfectionism Differences in Gifted Middle School Students. *Roeper Review*, 23, s. 39–45.
- Stallard, P. (2006). *Czujesz tak, jak myślisz. Praktyczne zastosowania terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i s-ka.
- Szewczuk, W. (1966). *Psychologia*, t. 2. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Śliwińska, K. (w druku). *Kim jest uczeń zdolny*.
- Śliwińska, K. (2007). *Osobowościowe uwarunkowania niskich wyników w nauczaniu uczniów szczególnie zdol-*

nych (*Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć*). Niepublikowana praca magisterska. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.

Tieplow, B. (1955). *Psychologia*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Thorpe, S., Clifford, J. (2011). *Podręcznik coachingu*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Tokarz, A. (2005). *Procesy motywacyjne a dyspozycje do wybitnych osiągnięć w kontekście rozwoju*. W: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych, t. II*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 35–61.

Wilsz, J. (2009). *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Towards the Giftedness. Psychology in the Practice of Working with a Gifted Student

Summary: In research and publications on gifted students the necessity of special support which should be provided to gifted young people is being stressed more and more often. The article below presents a project of working with a gifted student getting ready to take part in Olympiads and competitions. The programme concentrates on developing interpersonal and intrapersonal competence. It was prepared on the basis of modern models of giftedness resulting from the latest research and my own experiences of working with a gifted student. The assumptions of the programme support the fundamental idea of organizing contests and competitions. It is understood as an impulse to broaden one's knowledge, but also the mentioned competence, which seems to have a much higher importance than the very success measured by the won place or award. For it is the knowledge and more and more appreciated, by the labour market, 'soft skills' that will in the future decide about the gifted students' professional success.

Keywords: a gifted student, a winner of school Olympiad, interpersonal competence, intrapersonal competence, psychologist working with a gifted student

Małgorzata Augustynowicz, Edyta Bugaj-Brauze, Paweł Chariasz, Mariusz Kamiński, Bożena Kmiecik, Anna Rygielska, Arkadiusz Stańczyk, Anna Zaklikiewicz

Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu

Nauczanie przez działanie, czyli dlaczego lubimy pracować metodą projektów

Streszczenie: Metoda projektu jest stałą pozycją oferty dydaktycznej i wychowawczej od początku istnienia ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie. Jako ważna metoda nauczania i uczenia się przez działanie jest realizowana na różnych poziomach, od projektów krótkoterminowych, przedmiotowych wynikających z założeń autorskich programów nauczania po długoterminowe, interdyscyplinarne, prowadzone we współpracy z innymi nauczycielami, rodzicami oraz różnymi instytucjami. Nauczyciele szkoły przedstawiają założenia, przebieg oraz ocenę wybranych przedsięwzięć.

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, nauczanie zdolnych, metody nauczania, metoda projektu, ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie

Zastosowanie projektu w edukacji jest nie tylko jedną z aktywizujących metod kształcenia, ale wręcz strategią dydaktyczną, która według Mirosława S. Szymańskiego sprowadza się do tego, że zespół osób uczących się samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie oraz ocenia jego wykonanie (za: Paris, Ayres 1997). Punktem wyjścia może być sytuacja problemowa, pytanie, niewiadoma, zamierzenie, podjęcie inicjatywy, wytyczenie celu, efektem zaś odpowiedź na pytanie, rozwiązanie problemu, zaspokojenie ciekawości i do tego prezentacja wyników oraz ocena podjętych działań.

Metoda projektu jest stałą pozycją oferty dydaktycznej i wychowawczej od początku istnienia ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu (GiLA) – szkoły zajmującej się edukacją uczniów zdolnych. Stąd liczne obserwacje, doświadczenia i wnioski dotyczące tej metody odwoływać się będą do specjalnych potrzeb i możliwości uczniów zdolnych.

Jako ważna metoda uczenia się przez działanie, wspierająca zasady psychologicznego oddziaływania na wychowanków (Paris, Ayers 1997), jest realizowana na różnych poziomach: od projektów krótkoterminowych, przedmiotowych wynikających z autorskich programów nauczania (np. z chemii „Od buraka do cukru, od cebuli do DNA”) po długoterminowe, interdyscyplinarne, prowadzone we współpracy z innymi nauczycielami, rodzicami oraz różnymi instytucjami (np. we współpracy z Polską Akcją Humanitarną „Szkoła Humanitarna” i dalej „Szkoła Globalna” czy we współpracy z Collegium Medicum UMK i mediami regionalnymi w ramach cyklu „Mam Haka na Raka”) (Chariasz i in. 2011).

W związku z tym, że artykuł ma służyć innym nauczycielom podejmującym pracę z uczniami zdolnymi, jego celem jest ukazanie walorów i doskonałych efektów pracy metodą projektów, ale również zwrócenie uwagi na pewne bariery oraz niebezpieczeństwa.

Projekty są swego rodzaju mikroszkolą rozwiązywania problemów i prowadzenia badań naukowych, szkołą życia społecznego i przedsiębiorczych postaw. Zamiast uczenia się „o czymś” proponujemy uczenie się poprzez robienie „czegoś” i to najlepiej wspólnie – od wybrania tematu i postawienia problemu, poprzez planowanie i realizację, po prezentację efektów, ocenę i ewaluację (Korzeniowski, Nowak 2008). Projekty realizowane w GiLA są nie tylko ważnym elementem podnoszenia jakości pracy szkoły, ale także sposobem emocjonalnego wzmocnienia procesów poznawczych uczniów, a w konsekwencji – potwierdzeniem słuszności stosowania tej metody w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Zalety i ograniczenia pracy metodą projektu

Metoda projektów kształtuje kluczowe kompetencje ucznia i rozwija jego umiejętności, a dodatkowo, na poziomie szkoły jako organizacji, wspomaga reformę edukacji.

Metoda projektów kształtuje takie kompetencje uczniów, jak:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresję kulturalną.

Uczniowie, realizując projekty rozwijają następujące umiejętności:

- współpracy w grupie,
- rozwiązywania problemów w twórczy sposób,
- formułowania celów,
- planowania i organizowania własnej pracy,
- korzystania z różnych źródeł informacji,
- selekcji i przetwarzania informacji z punktu widzenia celów projektu,
- integrowania wiedzy z różnych przedmiotów nauczania,
- zapisywania i prezentowania zebranych materiałów,
- przygotowania i praktykowania wystąpień publicznych,
- formułowania i wyrażania opinii,
- słuchania poglądów wyrażanych przez innych,
- rozwiązywania konfliktów,
- stosowania technik decyzyjnych,
- dokonywania samooceny swojej pracy,
- poznania i wykazania swoich mocnych stron,
- tworzenia dzieła i czerpania satysfakcji z wykonania zadania.

Dodatkowo, metoda projektów wspomaga reformę systemu edukacji w zakresie:

- realizacji zadań ogólnych szkoły,

- realizacji ścieżek edukacyjnych,
- podejmowania przez szkołę problemów środowiskowych,
- demokratyzacji życia szkoły,
- a także zamiast uczenia się „o czymś” metoda projektów proponuje uczenie się poprzez „robienie czegoś” i to najlepiej wspólnie¹⁸.

Z kolei ograniczenia w stosowaniu metody projektu mogą wynikać z postaw i zachowania dyrektora szkoły, nauczycieli, uczniów lub być związane z bazą szkoły.

Ograniczenia wynikające z postawy i zachowania dyrektora szkoły:

- niechęć wobec zakłóceń w pracy szkoły,
- niechęć wobec chaosu organizacyjnego i konieczności ponoszenia dodatkowych kosztów,
- brak świadomości walorów tej metody, w związku z czym brak wsparcia dla nauczycieli.

Ograniczenia wynikające z postawy i zachowań nauczyciela:

- brak wiedzy o metodzie i doświadczenia w jej stosowaniu,
- trudności natury organizacyjnej i interpersonalnej, także związane z inspirowaniem uczniów do takiej pracy,
- konieczność poświęcenia dodatkowego wysiłku i czasu przeznaczonych na przygotowanie i realizację projektów,
- przekonanie, że realizacja projektów prowadzi do marnotrawienia czasu, który jest przewidziany na realizację programu.

Ograniczenia wynikające z postawy i zachowania uczniów:

- trudności z dotrzymywaniem terminów i współpracą w grupach,
- brak zainteresowania robieniem czegoś dodatkowego i zmuszającego do samodzielnego poszukiwania informacji i rozwiązywania problemów,
- problemy ze sztuką prezentacji i opór przed wystąpieniem publicznym.

Ograniczenia związane z bazą szkoły:

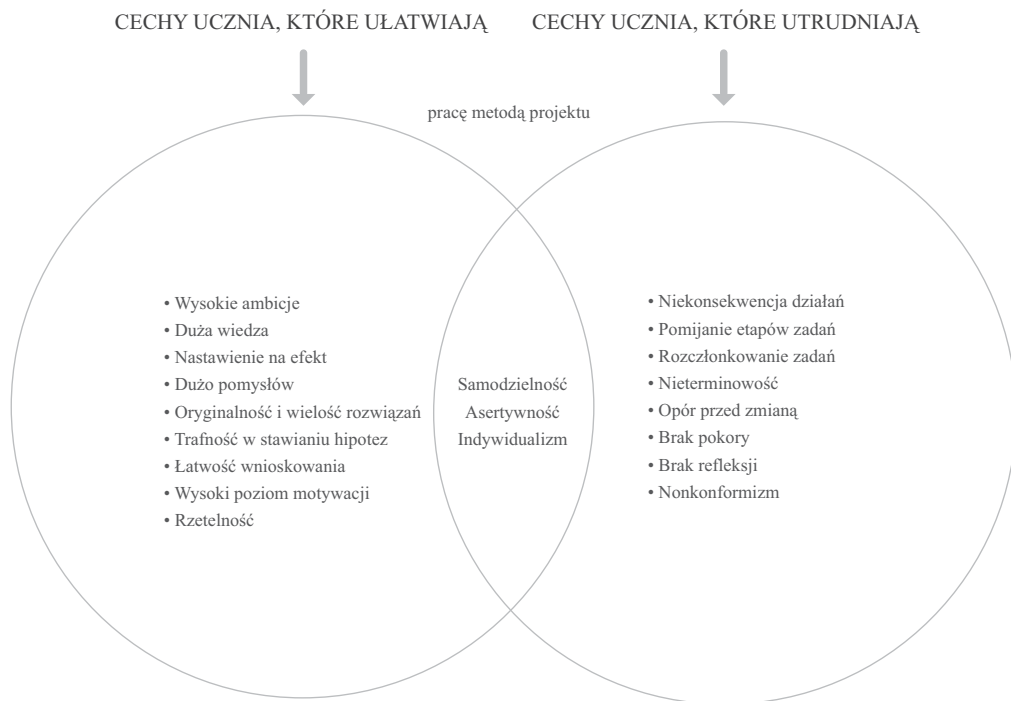
- dodatkowe koszty, na przykład na wyposażenie, wyjazdy, wynagrodzenie,
- brak przydatnego wyposażenia: sprzętu audiowizualnego, dostępu do internetu, sprzętu do prowadzenia badań, materiałów biurowych i plastycznych, literatury (Kowalska 2010).

Uczniowie zdolni uwielbiają wyzwania, ożywiają się, gdy coś się dzieje; im więcej akcji, im więcej zadań, im bardziej intrygujący i interdyscyplinarny temat, tym większy zapał uczestników. Gdy temu zapałowi towarzyszy wyraźna wizja celu, odważny plan i konsekwentne działanie nauczyciela-koordynatora, to projekt może się stać dziełem sztuki – sztuki uczenia się i nauczania (Arends 2002). Należy jednak odstąpić od suchych, wytartych, nudnych tematów, szablonowych tabel, list, rozliczeń, za to pójść w stronę zadań praktycznych, także pobudzających u uczniów poznawanie wszelkimi zmysłami – kształtujących wrażliwość na kolory, zapachy, muzykę, obraz. Najlepszym doradcą nauczyciela jest tu wyobraźnia oraz twórcze myślenie.

Z własnych obserwacji i doświadczeń wynika, że w pracy metodą projektu z uczniem zdolnym można wyróżnić szereg cech pozytywnych wpływających na wzrost efektywności procesu kształcenia, ale da się zauważyć również grupę cech i warunków, które tę pracę utrudniają. Efekty obserwacji, wypracowanych przez zespół nauczycieli z zastosowaniem analizy SWOT, przedstawia rycina 1.

¹⁸ [www.ore.edu.pl/images/files/Poradnik_Jak_organizowac\(1\).pdf](http://www.ore.edu.pl/images/files/Poradnik_Jak_organizowac(1).pdf); dostęp z 11 lipca 2011 r.

Rycina 1. Praca z uczniem zdolnym w projekcie edukacyjnym



Źródło: opracowanie własne.

Doświadczenia z pracy z uczniami zdolnymi w projektach edukacyjnych

W pracy metodą projektu należy uwzględniać specjalne potrzeby uczniów zdolnych oraz mieć świadomość wzmocniającej i kierującej roli nauczyciela (Limont 2010). Przykłady realizacji konkretnych projektów przedstawiono z uwzględnieniem podziału na trzy grupy:

- I. projekty zewnętrzne – temat, problem, cele i wytyczne określa organizator, a uczniowie planują, poszukują i realizują je w twórczy sposób w działaniu;
- II. projekty wewnętrzne – projekty autorskie, w których temat, wyznaczenie celów, realizacja i prezentacje konstruowane są przez społeczność uczniowską; w tej grupie projektów można wyróżnić projekty małe, przedmiotowe koordynowane przez poszczególnych nauczycieli ze wskazaniem zakresu współpracy oraz projekty szerokie, interdyscyplinarne angażujące całą społeczność szkolną we współpracy z rodzicami i różnymi instytucjami;
- III. uczniowskie projekty olimpijskie – są albo autorskimi propozycjami uczniów inspirowanymi olimpijskimi i konkursowymi zadaniami, albo samodzielnymi, kreatywnymi poszukiwaniami uczniowskimi wspieranymi działaniami nauczycieli.

Ad. I – Projekty zewnętrzne

1) Paweł Chariasz, nauczyciel biologii – projekt „Szkoła Globalna”

Realizacja projektu „Szkoła Globalna” w Gimnazjum i Liceum Akademickim była naturalną kontynuacją realizowanych od wielu lat na terenie szkoły programów z zakresu edukacji humanitarnej i popularyzacji idei wolontariatu. Społeczność GiLA zdobyła w tym zakresie cenne doświadczenie i nawiązała ścisłą współpracę z Polską Akcją Humanitarną. W 2007 roku szkoła została wyróżniona tytułem Szkoły Humanitarnej, nadanym przez Polską Akcję Humanitarną, a w październiku 2008 roku, podczas spotkania w szkole z Janiną Ochojską, prezesem PAH, został uroczystie zainaugurowany projekt „Szkoła Globalna”, którego realizacja została ukończona w listopadzie 2009 roku.

Głównymi celami projektu było:

- a) rozbudzenie zainteresowania tematyką globalną wśród uczniów, kształtowanie ich wrażliwości na problemy życia codziennego mieszkańców krajów Południa oraz zwrócenie uwagi na sieć powiązań globalnych między krajami Północy i Południa;
- b) przekazanie rzetelnej wiedzy na temat przestrzegania praw człowieka na świecie i zasad sprawiedliwego handlu między krajami oraz wpływu globalnych zmian klimatycznych na życie społeczeństw krajów Południa;
- c) zainspirowanie uczniów do podjęcia działań w środowisku lokalnym na rzecz zmniejszenia negatywnego wpływu działalności dużych koncernów przemysłowych i rządów rozwiniętych krajów Północy na warunki bytowe mieszkańców krajów Południa poprzez promowanie lokalnych producentów żywności oraz akcję oszczędzania energii, zużycia wody i papieru w szkole.

Powyższe zagadnienia społeczność szkoły realizowała na podstawie przygotowanego przez PAH przewodnika dla nauczycieli ze scenariuszami zajęć do przeprowadzenia w ramach trzech powiązanych ze sobą modułów: Nauka, Badanie, Akcja. Do realizacji wybrano zadania najciekawsze dla uczniów i najbardziej ich angażujące, czyli te z modułów Badanie – Akcja. Zbadano między innymi: źródła pochodzenia produktów żywnościowych w szkolnej stołówce, określono poziom zużycia papieru biurowego, prądu i energii cieplnej w budynku szkoły, przygotowano wystawy uczniowskich plakatów informacyjnych i prac plastycznych.

Ponadto, przygotowano i przeprowadzono plakatowe i ulotkowe kampanie informacyjne na terenie szkoły, zorganizowano dla społeczności szkoły spotkanie z misjonarzem, który szczegółowo opisał życie codzienne mieszkańców Indii i Sri Lanki. W ramach zorganizowanego w GiLA specjalnego dnia „Szkoły Globalnej”, pod nazwą *Akcja GiLobalna*, uczniowie gimnazjum i liceum przedstawili na forum szkoły klasowe prezentacje dotyczące rzeczywistości i bieżących problemów w wybranych krajach Południa, zorganizowali z udziałem zaproszonych gości z LO w Toruniu i specjalistów z Polskiej Akcji Humanitarnej debatę pod tytułem *Czy należy wspierać globalne Południe, stosując zasady sprawiedliwego handlu?* oraz zaprojektowali, wykonali i rozmieścili w odpowiednich miejscach w budynku szkoły i internatu naklejki zachęcające do oszczędzania energii, wody i papieru.

Projekt „Szkoła Globalna” zaangażował całą społeczność uczniowską, w jego realizację włączyła się także dyrekcja i wielu nauczycieli placówki. Ogromnymi zaletami projektu były: jego interdyscyplinarny charakter, znakomicie integrujący ze sobą treści nauczania przedmiotów przyrodniczych, artystycznych i nauk społecznych oraz szerokie ramy czasowe i brak sztywnych terminów realizacji jego modułów. Ponadto, projekt był bardzo przyjazny dla ucznia, dawał mu duże możliwości elastycznego doboru form i treści do realizacji zadań w poszczególnych modułach tematycznych oraz etapach działania, pobu-

dzał wyobraźnię i emocje uczniów, stymulując ich twórcze myślenie, kształtując postawy społecznej wrażliwości i odpowiedzialności. Na uwagę zasługuje również fakt, że podczas realizacji projektu wielu uczniów GILA rozwinęło znakomicie umiejętność pracy grupowej, poprawiło swoje relacje interpersonalne oraz przełamało lęk przed prezentacjami publicznymi.

2) Edyta Bugaj-Brauze, nauczyciel języka polskiego – projekt „Dzień pamięci o Holokauście i przeciwdziałaniu zbrodniom przeciwko ludzkości”

Projekt „Dzień pamięci o Holokauście i przeciwdziałaniu zbrodniom przeciwko ludzkości” jest realizowany w szkole od 2005 roku. W roku szkolnym 2004/2005 uczniowie wzięli udział w ogólnopolskim konkursie *Pamięć dla przyszłości* zorganizowanym przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Stowarzyszenie Dzieci Holokaustu w Polsce. Tytuł projektu w tym roku został rozwinięty poprzez dodanie słów Szymona Dubnova: *Zapisujcie i nie pozwólcie zapomnieć*.

W dniach od 28 lutego do 18 marca 2005 roku w szkole gościła wystawa *Żydzi w Polsce. Swoi czy obcy*, której głównym celem było przygotowanie uczniów do pracy nad projektem. 19 kwietnia 2005 roku odbyły się uroczyste obchody Dnia pamięci o Holokauście i przeciwdziałaniu zbrodniom przeciwko ludzkości. W pierwszej części ks. prof. dr hab. Jerzy Bagrowicz wygłosił wykład pt. *Dlaczego dialog chrześcijaństwa z judaizmem?*, a uczniowie przedstawili prezentację multimedialną *Izrael – widziany oczami młodych*. Odbyła się też lekcja języka hebrajskiego poprowadzona przez Ewę Soroczyńską i Michała Ruckiego z Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Gdańsku. Zakończeniem tej części obchodów był poczęstunek, na którym serwowano potrawy kuchni żydowskiej. Druga część uroczystości objęła seminarium i projekcję studyjną filmu dokumentalnego, koncert muzyki klezmerskiej oraz otwarcie wystaw towarzyszących: *Izrael – kraj o wielu obliczach – zdjęcia z podróży M. Jefimow do Izraela w 2004 roku* i *Żydzi Pomorza i Kujaw – wystawa dokumentów*.

Działania dydaktyczne kontynuowane były w roku szkolnym 2005/2006. Biorąc pod uwagę temat zaproponowany przez organizatorów, w szkole na ten rok ustalono hasło: „Wieczór pamięci: wspomnienie poświęcone dzieciom w czasie Zagłady”. W związku z tym, że w Toruniu nie ma wielu miejsc związanych z kulturą i tradycją żydowską, zdecydowano się na pracę ze wspomnieniami ocalałych, które zostały zebrane w książce pod tytułem *Dzieci Holokaustu mówią...*. 19 kwietnia 2006 roku odbyła się prezentacja, która uświadomiła całej społeczności szkolnej ogrom indywidualnych tragedii, jakich doświadczały również dzieci. Wybrane opinie uczniów z ankiety ewaluacyjnej są największą nagrodą za wykonaną pracę: „Plan pracy i całe przedsięwzięcie planowaliśmy i układaliśmy wspólnie. Decyzje nie były narzucane”, „Takie projekty poszerzają wiedzę i polepszają kontakty ze znajomymi”, „Starałam się tak, aby projekt się udał i dobrze wypadł. Zależało mi, aby wszyscy uczestnicy swoim wkładem udoskonalili przedsięwzięcie. [...] Myślę, że zaangażowanie sprawiło, iż zdobyłam wiedzę również w innych dziedzinach nauki. Uważam, że takie projekty zmieniają nasz światopogląd i sprawiają, iż jesteśmy lepszymi ludźmi”, „Uczyliśmy się dokładnie i wyraźnie czytać powierzone teksty, które były trudne. Nie żałuję, że wzięłam udział w tym projekcie, bo był dla mnie ciekawym doświadczeniem”.

W roku szkolnym 2006/2007 po raz trzeci przygotowano uroczystości związane z Dniem pamięci o Holokauście i przeciwdziałaniu zbrodniom przeciwko ludzkości. Tym razem było to słuchowisko *Życie w słoiku* poświęcone Irenie Sendlerowej, wyemitowane 19 kwietnia 2007 roku o godz. 9.00 w szkolnym radiowęźle oraz udostępnione wszystkim zainteresowanym na szkolnej stronie internetowej.

Hasło „La vita e bella” stało się hasłem przewodnim projektu w roku szkolnym 2007/2008. Tym razem celem projektu było pokazanie uczniom wartości człowieczeństwa i możliwości jego ocalenia

w warunkach granicznych. Wybrano dwa filmy obrazujące różne opisy Holokaustu: dokument *Krótkie życie Anny Frank* i film fabularny *Życie jest piękne*. Oba pokazały obraz prześladowania Żydów oczami dziecka i osoby dorosłej. Uczniowie poszukiwali wartości życia i zasad nim rządzących w sytuacji granicznej.

W roku szkolnym 2008/2009 praca w projekcie miała charakter indywidualny. Trzy uczennice przygotowały wypowiedzi literackie pod tytułem *Kartki z pamiętnika ukrywającego się Żyda* (dwie z nich zdobyły wyróżnienia w kategorii gimnazjum). Wyjątkowość i dramatyzm losów Żydów dowodzi konieczności nieustannego szerzenia idei tolerancji i walki ze stereotypami.

Dodatkowym efektem wieloletniej pracy metodą projektu było uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego w szkole oraz zacieśnienie współpracy między nauczycielami różnych przedmiotów i uczniami. Ewaluacja działań związanych z realizowanymi przedsięwzięciami w kolejnych latach wpłynęła na podniesienie wyników zarówno w nauczaniu (sukcesy literackie), jak i wychowaniu (zapał młodych, którzy stają się nauczycielami innych).

3) Mariusz Kamiński, nauczyciel fizyki i astronomii – projekt „Konkurs robotyki znekBOT”

Fizyka z astronomią mają wiele do zaoferowania w sferze metody projektu – fizyka jako nauka doświadczalna, astronomia jako nauka obserwacyjna. Jedną z dziedzin w praktyczny sposób wykorzystującą naukę w życiu jest astronautyka.

Polskie Towarzystwo Astronautyczne wspiera akcję nauczania astronautyki w szkołach pod nazwą Zastosowanie Nauki do Eksploracji Kosmosu, w skrócie ZNEK. Jednocześnie, w ramach tej akcji, organizowany jest co roku konkurs robotyki znekBOT. Koordynatorem i pomysłodawcą całego projektu jest Marek Sadowski. Projekt przeznaczono dla uczniów szkół gimnazjalnych i licealnych.

W ramach konkursu uczniowie mają do wykonania z klocków LEGO projekt tak zwanego robota księżycowego, którego „misja na Księżycu” zostaje wcześniej dokładnie opisana. Podane są parametry planu misji – wielkość, jej kształt, ukształtowanie terenu – po której robot ma się poruszać, oraz dokładny plan misji, czyli opis wszystkich czynności, jakie robot ma do wykonania. Cała trudność polega na tym, że robot ma być autonomiczny i ruszać w momencie włączenia światła w pomieszczeniu. Dlatego młodsi uczniowie ze szkół podstawowych nie mają dużych szans w uzyskaniu dobrego rezultatu – robot ma swój procesor, który trzeba zaprogramować, język oprogramowania jest narzucony przez organizatorów konkursu (Java, C lub język blokowy LEGO). Największą trudność stanowi właśnie zaprogramowanie robota, aby reagował na światło, na czarne linie pokazujące trasę, żeby odebrał i przetransportował jak najwięcej piłeczek. W trakcie wykonywania misji uczniowie nie mogą pomagać robotowi.

Grupa uczniów, która bierze udział w projekcie, liczy 4–5 osób, każda z nich jest odpowiedzialna za swoją część projektu. W grupie tej muszą być: analityk, mechanik, programista i operator, ten ostatni ma prawo uruchomić robota na początku misji, jeszcze przed włączeniem światła, ponieważ konkursowy start robota zaczyna się w momencie zapalenia światła w sali.

4) Bożena Kmiecik, nauczyciel biologii – projekt „Mam Haka na Raka”

Jedną z propozycji działań podejmowanych w szkole jest udział uczniów Liceum Akademickiego w ogólnopolskim programie „Mam Haka na Raka”. Istotą programu jest zaangażowanie młodych ludzi w tworzenie kampanii społecznej, która będzie promowała profilaktykę nowotworową. Głównym celem działań uczniów jest informowanie o czynnikach ryzyka chorób oraz wpływanie na zmianę nastawienia

ludzi wobec chorób nowotworowych, tak by przekonać ich o znaczeniu zmiany stylu życia oraz przeprowadzaniu badań profilaktycznych.

W pierwszym etapie uczniowie zapoznają się z podstawowymi informacjami na temat wybranej grupy nowotworów, następnie zdobytą wiedzę muszą przekazać jak największej liczbie osób, nie tylko w swojej szkole, ale również w środowisku lokalnym. To zadanie umożliwia uczniom kształtowanie wielu kompetencji społecznych.

W roku szkolnym 2010/2011 drużyna „hakowiczów” w ramach akcji profilaktyki raka płuc podjęła następujące działania: lekcje dla rówieśników na temat nowotworów, kampania informacyjna w szkole, zbiór maskotek i przekazanie ich do wybranej placówki, zbieranie podpisów poparcia (uzyskano poparcie m.in. Prezydenta Miasta Torunia oraz Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego), audycje w Radio Gra, akcje promocyjne w trakcie meczów drużyny koszykarek Energi Katarzynek Toruń, informacje w gazetach lokalnych. Zorganizowano również akcję Dzień Hakowicza w Centrum Sztuki Współczesnej, w ramach której odbyły się wykłady lekarzy specjalistów: ordynatora Oddziału Onkologii Klinicznej dra Piotra Sawryckiego i pulmonolog dr Beaty Pawul-Skowronek, oraz uliczny happening połączony z rozdawaniem ulotek. Relacje z podjętych akcji transmitowały TV Toruń oraz Radio Gra.

Do drugiego etapu projektu przechodzą drużyny, których działania w regionie znalazły uznanie komisji konkursowej (uczniowie z Liceum Akademickiego brali udział w dwóch akcjach i w obu zakwalifikowali się do drugiego etapu). Wyróżnione osoby są zapraszane do udziału w Warsztacie Kreatywnym prowadzonym przez specjalistów z dziedzin marketingu i PR, w czasie którego uczniowie poznają tajniki tworzenia kampanii społecznej zachęcającej do korzystania z badań profilaktycznych. Zadaniem młodzieży jest przygotowanie i zrealizowanie telewizyjnego i radiowego spotu reklamowego oraz projektu plakatów i ulotek. Najlepszy pomysł na kampanię jest opracowywany przez agencję reklamową i prezentowany w postaci ogólnokrajowej kampanii społecznej¹⁹.

Ad. II – Projekty wewnętrzne

II.1. Projekty małe, przedmiotowe

1) Anna Rygielska, nauczyciel chemii – projekty „Co się dzieje w garach i słojach?” oraz „Chemiczne klapsy, czyli jak powstają efekty specjalne w filmie?”

Z wielu projektów realizowanych pod kierunkiem nauczyciela chemii najwięcej pozytywnych emocji wzbudziły i najwyższe noty poewaluacyjne uzyskały dwa: „Co się dzieje w garach i słojach?” oraz „Chemiczne klapsy, czyli jak powstają efekty specjalne w filmie?”

W projekcie „Co się dzieje w garach i słojach?” uczniowie podjęli próbę odpowiedzi na pytanie, na czym polegają przemiany zachodzące wokół nas w życiu codziennym. Po rozwiązaniu problemu powstały żywe prezentacje i opisy procesów zachodzących podczas gotowania rosółu, produkcji lizaków, pieczenia chleba, nastawienia żuru, kiszenia ogórków i kapusty, peklowania mięsa, marynowania grzybów, suszenia kwiatów, kwaśnienia mleka, wędzenia kielbasy, produkcji wina, twarogu i powstawania miodu. Poza ekspozycją zestawów do produkcji i przerobu żywności, uczniowie mieli szansę doświadczyć zbadania i zidentyfikowania podstawowe składniki żywności. Prezentacja efektów polegała na przeprowadzeniu w małej skali (w próbówce) przemian prezentowanych „na żywo”, wyjaśnieniu i przedsta-

¹⁹ Więcej informacji na temat programu na stronie internetowej www.mamhakanaraka.pl dostęp z 11 lipca 2011 r.

wieniu procesów zgodnie z wiedzą naukową i sztuką kulinarną, zorganizowano też poczęstunek. Cel nadrzędny projektu, który zakładał zrozumienie przebiegu wybranych procesów zachodzących w życiu codziennym, został zrealizowany przy znaczącym zaangażowaniu rodziców i całych rodzin uczniów. Wszyscy wspólnie uczyli się poprzez zabawę. Poza korelacją chemii, fizyki i biologii, nie do przecenienia okazała się integracja uczniów i ich rodzin przy szwedzkim stole.

W projekcie „Chemiczne klapsy, czyli jak powstają efekty specjalne w filmie?” celem nadrzędnym była odpowiedź na pytanie, jak przygotowuje się i nagrywa efekty specjalne na potrzeby filmu. Najpierw należało odszukać w filmach sceny, w których widać było efekty pracy chemików. Wśród tych filmów znalazły się: *Smerfy*, *Harry Potter: Księżę Półkrewi*, *Władca Pierścieni: Powrót Króla*, *CSI: Miami*, *Sabrina – Nastoletnia Czarownica*, *Tom & Jerry*, *Atomówki*, *Charlie i fabryka czekolady*, *Pan Kleks*. Następnie powstał repertuar warsztatów, w których każda scena filmowa była inscenizowana pokazem chemicznym. Efekty specjalne, które można było zobaczyć i wziąć udział w ich produkcji, to: ściany i kłęby ognia, zielony smok, wybuchy gejzerów, erupcje wulkanu, iskrzące świetliki, samozapłon, kolorowe przemiany, atramenty sympatyczne, sztuczna krew. Prezentacje eksperymentów w wykonaniu uczniów zostały nagrane przez innego ucznia – operatora i w formie filmu umieszczone na stronie internetowej²⁰.

2) Anna Zaklikiewicz, nauczyciel geografii – projekt „Marszobiegi – Orientuj się na Toruń”

Projekt marszobiegu „Orientuj się na Toruń” powstał z inicjatywy uczniów. Celem projektu było zaangażowanie wszystkich uczniów w przygotowanie merytoryczne i organizacyjne marszobiegu oraz przeprowadzenie go w formie konkursu, udokumentowanie jego przebiegu, opracowanie klasyfikacji końcowej i wręczenie nagród, podsumowanie (np. poprzez wskazanie koniecznych zmian w regulaminie).

Uczniowie zaangażowani w tworzenie projektu mieli do wykonania następujące zadania szczegółowe:

1. określenie celów i zasad realizacji projektu oraz koniecznych zadań,
2. podział uczniów na grupy i przydział zadań poszczególnym grupom,
3. opracowanie i upublicznienie regulaminu marszobiegu,
4. pozyskanie środków niezbędnych do przeprowadzenia konkursu,
5. wyznaczenie trasy marszobiegu i punktów kontrolnych,
6. przygotowanie zadań wraz z rozwiązaniami,
7. zakup niezbędnych pomocy (plany miasta, woda mineralna i batony dla uczestników, nagrody),
8. przeprowadzenie konkursu oraz opracowanie wyników,
9. ogłoszenie wyników i wręczenie nagród,
10. podsumowanie konkursu.

W trakcie konkursu uczestnicy poszukiwali odpowiedzi dotyczących przykładowych kwestii:

1. Podaj średnicę największego radioteleskopu w Obserwatorium Astronomicznym w Piwnicach.
2. Ile wydziałów ma UMK?
3. Wymień trzy osoby, które mają swoje „Katarzynki” w Piernikowej Alei Gwiazd.
4. Podaj jedno miasto partnerskie Torunia.
5. Jaki numer ma zabytkowy tramwaj na Rynku Staromiejskim?
6. Wymień dwie osoby posiadające tytuł honorowego obywatela Torunia.
7. W którym roku Toruń (Stare Miasto) otrzymał prawa miejskie?
8. Czyje imię nosi stadion klubu Elana – Toruń?

²⁰ www.vimeo.com/24921167; dostęp z 11 lipca 2011 r.

9. Podaj dokładną nazwę najważniejszej imprezy hokejowej, która odbyła się w Toruniu w 2009 roku.

O wartości projektu świadczy zaangażowanie wszystkich uczniów każdej klasy w jego przygotowanie i realizację, samodzielność w realizacji zadań, kreatywność w ich projektowaniu i pozyskiwaniu funduszy, poczucie odpowiedzialności uczniów za realizację projektu, dokonanie ewaluacji i autorefleksja dotycząca oceny projektu.

- 3) Bożena Kmiecik, nauczyciel biologii – projekt „Ostry dyżur u doktora House’a”

Uczniowie gimnazjum i liceum o zainteresowaniach przyrodniczych oraz medycznych co roku planują działania promujące koncepcję kształcenia biologicznego w GiLA, prezentowane następnie podczas Dnia Otwartego szkoły. Na szczególną uwagę zasługuje projekt zrealizowany w roku szkolnym 2009/2010 pod tytułem „Ostry dyżur u doktora House’a”.

Celem projektu było: zapoznanie z metodami diagnostycznymi oraz ich znaczeniem w ocenie stanu zdrowia i choroby człowieka, doskonalenie umiejętności udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej, pogłębianie znajomości anatomii, poznanie zadań różnych dziedzin medycyny, kształcenie umiejętności korzystania z atlasów anatomicznych oraz doskonalenie umiejętności wyszukiwania informacji, planowania działań i dzielenia się wiedzą. Podsumowaniem pracy uczniów były warsztaty w czasie Dnia Otwartego z udziałem kandydatów do szkoły i przybyłych gości. Uczniowie podzielili się na zespoły, które odpowiadały poszczególnym oddziałom w szpitalu. Był więc oddział ratunkowy z pokazem i instrukcją udzielania pierwszej pomocy, oddział patomorfologii z galerią obrazów przedstawiających nieprawidłowości w preparatach tkankowych wraz z komentarzem o rodzaju zmian, oddział radiologiczny z zestawem zdjęć Rtg, USG, tomografii komputerowej wraz z opisem rodzaju nieprawidłowości. Na sali operacyjnej dokonywano analizy anatomicznej narządów (materiał wieprzowy i wołowy pochodził ze sprawdzonej masarni). Nie mogło zabraknąć zespołu diagnostycznego, który uczył, jak po analizie objawów i wyników badań zdiagnozować rodzaj choroby.

II.2. Projekty szerokie, interdyscyplinarne

- 1) Arkadiusz Stańczyk, dyrektor szkoły – projekt „Jak tworzyć tradycję i historię szkoły? Tomiki absolwentów GiLA”

Tworzenie tradycji szkoły jest jednym z ważniejszych działań wychowawczych prowadzonych w każdej placówce oświatowej. Podobnie jest w ZS UMK GiLA. W ramach tego zadania od początku istnienia szkoły realizowany jest autorski projekt, w którego wykonanie zaangażowani są uczniowie klas maturalnych, ich wychowawcy oraz nauczyciele przedmiotów humanistycznych.

Materiałnym produktem tego projektu jest przygotowanie publikacji, w której uczniowie klas maturalnych prezentują swoją sylwetkę, swój dorobek artystyczny i osiągnięte sukcesy oraz siebie na tle całej społeczności szkolnej. Komitet redakcyjny składający się z uczniów i nauczycieli przeznacza ostatni rok pobytu w szkole na zebranie materiałów: opisów, notek biograficznych oraz fotografii, które są następnie wykorzystywane w tomiku. Układ treści obejmuje wypowiedzi dyrekcji, wychowawców i nauczycieli oraz biogramy uczniów, co w późniejszych latach pomaga przywołać wspomnienia z pobytu w szkole. Tomik jest bogato ilustrowany fotografiami.

W ostatnich latach nieocenioną pomoc w publikowaniu tomiku okazują władze Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, które finansują jego druk. Uczniowie samodzielnie przygotowują wstępną korektę publikacji i skład. Istotnym celem tego rodzaju projektu jest budowanie więzi i pracy zespołowej, a także odpowiedzialności za słowo i wspólne dzieło. Każdy z siedmiu wydanych do tej pory tomików odzwierciedla charakter i zbiorową osobowość rocznika, co przejawia się nie tylko w ich zawartości, ale także w tytułach. Kolejno powstały: *Był sobie intelekt...* (2003), *Siedem* (2005), *Tak było...* (2006), *Tomik. Absolwenci 2008* (2008), *Tomik przyjemny i pożyteczny. Zakres podstawowy i rozszerzony* (2009), *Tomix... czyli historia rocznika eksperymentalnego* (2010), *mindbook 2005–2011. 59 osób lubi to!* (2011). Nawet jeżeli sam układ jest podobny, to każdy rocznik chce pozostawić po sobie autorską wizję pobytu w GiLA.

W pierwszym tomiku dr hab. Czesław Łapicz, ówczesny przewodniczący Rady Programowej, a także redaktor książki, napisał między innymi: „Był sobie intelekt – taki właśnie tytuł niniejszej książki zaproponowali sami jej bohaterowie, a zarazem – w znacznym stopniu – autorzy, czyli pierwsi uczniowie, którzy przed pięcioma laty rozpoczęli naukę w Gimnazjum Akademickim w Toruniu”. W innym miejscu dodaje także: „W propozycji uczniów tkwi niewątpliwie ziarno młodzieńczej przekory, ale zarazem została w niej wyrażona wiara w intelekt właśnie; intelekt wszak to umysł, rozum, wiedza i zdolności umysłowe człowieka. Intelekt także – to aktywna siła świadomości przeciwstawiana zmysłowym i emocjonalnym władzom człowieka”. Corocznie uczniowie poświęcają znaczną część swojego czasu, aby dać wyraz nie tylko sile intelektu, ale przede wszystkim ukazać to wszystko, co było ważne podczas pobytu w szkole.

Każdy z tomików pokazuje proces dorastania i dojrzewania do dorosłego życia. Jest to materialny dowód wkładu młodych, uzdolnionych ludzi w tworzenie tradycji i historii szkoły. W tomiku z 2011 roku pod tytułem *mindbook 2005–2011. 59 osób lubi to!* zespół redakcyjny we wstępie napisał między innymi: „Tomik, który przygotowaliśmy przez ostatni rok, był dla nas okazją do wielu podsumowań, do przywołania wspomnień, do rozliczenia się z przeszłością. Ale z drugiej strony, do ogarnięcia bogactwa przeżyć, do zrobienia remanentu w tym, co po sobie pozostawiliśmy”.

Niewątpliwie tego rodzaju projekty pozwalają szerokiemu gronu uczniów na zaprezentowanie swoich umiejętności w zakresie pisania tekstów, składu, oprawy graficznej, tworzenia okładki, korekty czy chociażby mobilizowania koleżanek i kolegów do wywiązywania się z terminów i zobowiązań. Zawsze pod koniec czerwca cała społeczność Gimnazjum i Liceum Akademickiego z niecierpliwością czeka na efekt tej wytężonej pracy – kolejny tomik absolwentów.

Ad. III – Uczniowskie projekty olimpijskie

Ten rodzaj działań wpisuje się w uczenie się / nauczanie metodą projektu ze strategią PBL (*Problem Based Learning*), w którym działanie otwiera pytanie poznawcze skierowane do uczniów lub od nich pochodzące, wymagające zgłębienia kluczowych dla danej dziedziny pojęć i zagadnień, a na koniec obserwowania ich w otaczającym świecie. Sprawia to, że uczniowie „uczą się, jak się uczyć” oraz współpracują w zespołach, poszukując sposobów rozwiązania problemów, z którymi stykają się w świecie pozaszkolnym. Problemy te mają zaciekać uczniów i zaangażować ich w działalność poznawczą. Można tu posłużyć się metodą Johna Deweya zwaną pełnym aktem myślenia, będącą koncepcją uczenia się przez rozwiązywanie problemów (za: Gutek 2003).

- 1) Anna Rygielska, nauczyciel chemii – projekt „Jak zaprogramować radio, żeby grało to, co chcemy usłyszeć?”

Przykładem autorskiego pomysłu uczniów z klasy o zainteresowaniach informatycznych był inspirowany ich marzeniami rodzaj radia „czytającego w myślach słuchaczy”. Projekt uczniowski „Jak zaprogramować radio, żeby grało to, co chcemy usłyszeć?” spełnia wszystkie ramy projektu edukacyjnego w strategii PBL, a jeden z jego autorów – uczeń klasy pierwszej liceum napisał: „celem projektu było stworzenie zestawu oprogramowania służącego automatyzacji prowadzenia radia internetowego w taki sposób, aby słuchacze mogli głosować z telefonu komórkowego lub komputera na taką muzykę, którą chcą usłyszeć, a serwer stacji samodzielnie, odczytując te głosy, dobierał muzykę do nadania. Dzięki temu można by na przykład w szkole stworzyć interaktywny radiowęzeł, który „będzie prowadził się sam” (planujemy wprowadzić ten mechanizm u nas w szkole na początku przyszłego roku)”²¹.

- 2) Mariusz Kamiński, nauczyciel fizyki i astronomii – projekty oparte na obserwacjach astronomicznych

Metoda projektu bardzo często wykorzystywana jest w różnego typu konkursach astronomicznych: od konkursu gimnazjalnego poprzez Ogólnopolskie Młodzieżowe Seminarium Astronomiczne aż do Olimpiady Astronomicznej. Metoda ta w tym przypadku najczęściej oznacza własne obserwacje astronomiczne wykonywane przez ucznia oraz ich profesjonalny opis.

Tematyka tych projektów jest przeróżna. W konkursie astronomicznym kierowanym do młodszych uczniów zadanie najczęściej jest dokładnie opisane (np. jak zbudować przyrząd optyczny i jak go wykorzystać). W takim przypadku zadaniem nauczyciela jest kierowanie pracą ucznia, wskazanie kilku rozwiązań postawionego przed nim problemu, a uczeń sam wybiera te metody, które uważa za najlepsze.

Z kolei w przypadku Olimpiady Astronomicznej zadanie jest już trudniejsze. Uczeń dostaje do wyboru trzy zadania obserwacyjne, z których wybiera jedno do wykonania, lecz sposób jego realizacji jest na znacznie wyższym poziomie. Przykładowo, jednym z ubiegłorocznych zadań było wyznaczenie średnicy tarczy Księżyca i na tej podstawie wyznaczenie odległości do niego. Tego typu zadanie to już poważne, naukowe obserwacje astronomiczne.

Jedno z zadań obserwacyjnych jest corocznie takie samo: prowadzenie przez ucznia samodzielnych obserwacji astronomicznych. I właśnie tutaj największe możliwości ma nauczyciel. Jeżeli jest to uczeń, który interesuje się astronomią, lecz nie ma swojej ulubionej dziedziny, to trzeba wskazać mu różne możliwości, mając jednocześnie na uwadze uwarunkowania pogodowe i sprzętowe. W tym przypadku najczęstszymi rozwiązaniami są obserwacje gwiazd zmiennych (zaćmieniowych lub fizycznie zmiennych), wyznaczanie momentów zaćmień (zaćmienia Słońca czy Księżyca, a nawet zaćmienia gwiazd przez Księżyc), obserwacja tranzytów, planet Układu Słonecznego i ich naturalnych satelitów, maratonów Messiera, astrofotografia, wyznaczenie liczebności, radiantu i jasności rojów meteorów, zdalne obserwacje astronomiczne przez internet czy chociażby udział w projekcie IASC, czyli w poszukiwaniu planetoid.

Zanim zasugerujemy uczniowi projekt do wykonania, należy poznać możliwości sprzętowe, zainteresowania młodego człowieka, jego zapał i czas, jaki jest w stanie poświęcić na wykonanie zadania. Na przykład obserwacja gwiazd długookresowych wymaga wielomiesięcznej, spokojnej i cierplivej pracy, a z kolei do obserwacji sporej liczby gwiazd zaćmieniowych wystarczą dwa, trzy dni intensywnej pracy.

²¹ Bardziej szczegółowy opis projektu można odnaleźć w dokumentacji dostępnej na stronie www.radio.gimakad.torun.pl/rftw.pdf – dostęp z 11 lipca 2011 r.; najważniejsze informacje są zawarte w punktach 1.1–2, 1.4–5 oraz 2.2.3.

W każdym z wymienionych przypadków trzeba też pokazać uczniowi, w jaki sposób może zrealizować swoje zadanie. Przykładowo przy gwiazdach zmiennych trzeba ucznia nauczyć metody wyznaczania jasności tych gwiazd: Argelander, Nijlanda-Błażki-Argelander (czyli tzw. NBA), Pickeringa, a także sposobów rysowania wykresu zmian blasku gwiazdy, jak również pokazać mu kierunki analizy uzyskanych wyników obserwacji.

Powyższe projekty z powodzeniem mogą być wykorzystywane również na seminarium astronomicznym, na którym uczniowie sami wybierają temat pracy. Mogą to być prace teoretyczne, jak też obserwacyjne, przy czym te drugie cieszą się większym uznaniem samych uczniów i jury konkursów.

3) Małgorzata Augustynowicz, opiekun Koła Olimpijskiego Chemików – projekt przygotowujący do Olimpiady Chemicznej

Nauczyciel szkoły ponadgimnazjalnej wie, ile pracy muszą włożyć uczniowie, aby osiągnąć sukces na olimpiadzie.

Jedną z form pracy stosowaną na zajęciach koła olimpijskiego jest prezentacja różnych wariantów rozwiązania tego samego zadania, co zmusza uczniów nie tylko do poszukiwania rozwiązań, samodzielnego opanowania określonych treści, ale również kształtuje umiejętność wyjaśniania związków przyczynowo-skutkowych i rozwija komunikatywność. Nauczyciel spośród proponowanych rozwiązań wybiera dwa lub trzy, a grupa ocenia, która z prezentacji jest bardziej przekonująca i prostsza. Wartościowe są przede wszystkim te rozwiązania, które bazują na podstawach, gdyż to one dają pozostałym uczniom pewność, że przy odpowiedniej koncentracji na analizowanym problemie sami też dadzą radę. Bardziej zaawansowanych uczniów (tych, którzy sięgnęli już po olimpijskie laury) zachęcamy do dzielenia się swoją wiedzą oraz doświadczeniem i angażujemy do opracowania szerszego zagadnienia teoretycznego, jak również prezentacji tematu w czasie zajęć koła. W ten sposób zrealizowano między innymi tematy: „Rentgenograficzne metody analizy kryształu”, „Mechanizmy reakcji w chemii organicznej – addycja nukleofilowa do związków karbonylowych”, „Pornografia molekularna, czyli wszystko, co chcielibyście wiedzieć o strukturze cząsteczek, a o co wstydzicie się zapytać”.

Ważnym elementem zajęć prowadzonych przez uczniów jest wyjaśnienie zagadnień teoretycznych od podstaw do poziomu zaawansowanego i opracowanie takiego doboru zadań (w tym olimpijskich), aby uczestnicy zajęć mieli szansę (zgodnie z zasadą stopniowania trudności) opanować prezentowane treści. Taka forma jest cenna dla wszystkich. Osoby prezentujące zagadnienia pogłębiają, syntezują i uczą się stopniować wiedzę, odbiorcy zaś otrzymują wiedzę w pigułce i mają możliwość zadawania na bieżąco pytań, z kolei nauczyciel może się także sam wiele nauczyć. Bez względu na to, czy jest to koło przedmiotowe, czy zajęcia edukacyjne, warto wykorzystywać chęć współpracy ucznia z nauczycielem, jego ambicję, pasję i zainteresowania nie tylko do samorozwoju intelektualnego, ale także, by nauczanie nabrało innego wymiaru (cytuując Allana C. Orsteina: „im mniej mówisz Ty, a im więcej Twoi uczniowie, tym bardziej jesteś skuteczny jako nauczyciel”).

Działania podejmowane przez uczniów przyjmują także formę klasyczną. Realizowany ostatnio przez olimpijczyków projekt odpowiada na pytanie: „Czym są barwniki i w jaki sposób wykorzystujemy je w różnych dziedzinach?”. Uczniowie pokusili się o szerokie potraktowanie tematu, uwzględniające takie zagadnienia, jak: stosowanie barwników i substancji barwnych od starożytności po czasy obecne, wyjaśnienie zjawiska widzenia barwy, skład farb używanych przez malarzy i farbiarzy do XVIII wieku, historia pierwszego barwnika syntetycznego, związek między budową cząsteczki a pojawieniem się

barwy oraz współczesne zastosowania barwników. Zsyntezowali także oranż metylowy, poznając jedną z metod otrzymywania barwników i wykorzystali reakcje barwne w analizie chemicznej. Takie całościowe potraktowanie tematu nie tylko zaspokoilo zainteresowania uczniów, ale również zmusiło ich do opanowania różnych technik laboratoryjnych, nowych wiadomości i wskazało związki teorii z praktyką, a w szczególności z analizą. A nauczycielowi dało ciekawą pomoc dydaktyczną i radość z obserwowania, jak prawdziwe stają się słowa Konfucjusza: „Powiedz mi – a zapomnę, pokaż mi – a zapamiętam, pozwól działać – a zrozumieć”.

4) Bożena Kmiecik, opiekun Koła Olimpijskiego Biologów – projekt przygotowujący do Olimpiady Biologicznej

Zadania, jakie stawia przed uczniami regulamin Olimpiady Biologicznej, są na tyle trudne, że podjąć się ich mogą osoby o bardzo wysokiej motywacji i zaangażowaniu oraz dużej samodzielności pracy własnej.

Przygotowania są realizowane dwutorowo. Z jednej strony uczeń musi poznać specjalistyczną, szczegółową wiedzę z różnych dziedzin biologii. Ten etap wymaga samodzielności, systematyczności i obowiązkowości ze strony ucznia. Nauczyciel zaangażowany jest w wyjaśnianie podstawowych pojęć, mechanizmów procesów w taki sposób, by umożliwić uczniowi samodzielne rozwiązywanie problemów teoretycznych, które omawiane są na zajęciach koła lub indywidualnie (przy zróżnicowanym tempie pracy uczniów). Z drugiej strony zadaniem uczniów jest samodzielne zaplanowanie i wykonanie pracy badawczej, która może mieć charakter obserwacyjny lub doświadczalny, ale musi być przeprowadzona zgodnie z zasadami metodologii prac badawczych. Uczniowie przedstawiają dokumentację przeprowadzonych badań wraz z omówieniem uzyskanych wyników w formie plakatu. Przy wyborze tematyki prac oraz doborze materiału badawczego zapoznają się z zasadami etyki prac badawczych i są zobowiązani do ich przestrzegania.

W etapie przygotowań do olimpiady niezwykle twórczy jest etap pracy doświadczalnej. Uczniowie, poznając metodologię, wykazują pewną niepewność we własne siły, dlatego etap ten wymaga od nauczyciela szczególnej pracy z uczniem, której celem jest nie tylko wyposażenie ich w potrzebną wiedzę i umiejętności, ale również motywowanie do pracy i pogłębianie wiary we własne możliwości.

Punktem krytycznym fazy realizacyjnej jest umiejętność reagowania na niepowodzenie i szukania nowych rozwiązań. Cały cykl przygotowań wymaga od nauczyciela stwarzania warunków poszczególnym uczniom do samodzielnej i twórczej pracy, a od uczniów – systematyczności, otwartości, odwagi w tworzeniu, świadomego stosowania poznanych metod, aktywności, motywacji, postawy poszukiwania problemu i sposobów jego rozwiązania. Podczas pracy między nauczycielem a uczniem tworzy się więź – taka jak między partnerami wspólnie dążącymi do określonego celu. Daje to obu stronom poczucie niezwyklej satysfakcji, która jest motorem do podejmowania kolejnych wyzwań²².

Uczniowie, którzy pragną kształcić umiejętności badawcze, ale nie odpowiada im formuła rywalizacji i oceny proponowana w Olimpiadzie Biologicznej, mogą podejmować inne formy działania realizowane poza szkołą. Przykładowo współpraca z Pracownią Genetyki zaowocowała możliwością włączenia dwójki uczniów do zespołu badawczego pracującego nad analizą znaczenia genów odpowiedzialnych za występowanie raka nerki. Wyniki badań zostały zaprezentowane w czasie Konferencji Nefrologicznej.

²² Więcej informacji znaleźć można na stronie internetowej Olimpiady Biologicznej: www.olimpiol.uw.edu.pl dostęp z 11 lipca 2011 r.

Podsumowanie

Jak pokazał powyższy przegląd wybranych projektów realizowanych w szkole, praca z uczniem zdolnym odbywa się na wielu płaszczyznach, dodatkowo uczniowie swoje zdolności i zainteresowania rozwijają poprzez indywidualny toku kształcenia, zajęcia seminaryjne, zajęcia na różnych wydziałach UMK, prowadzenie własnych prac badawczych oraz uczestniczenie w projektach naukowych na uniwersytecie.

Oprócz wspierania rozwoju umiejętności poznawczych zespół nauczycieli stara się uwrażliwiać uczniów na problemy środowiska naturalnego, współczesnych społeczeństw, kwestie zdrowotne i profilaktyczne, co jest możliwe dzięki stworzeniu warunków do podejmowania przez uczniów działań prospołecznych w postaci różnych form wolontariatu oraz uczestnictwo w akcjach profilaktycznych i humanitarnych.

Należy pamiętać, że kluczem do sukcesu w metodzie projektu jest przekonanie uczniów, żeby przejęli odpowiedzialność za wykonywanie zadań określonych w przedsięwzięciu. Nauczyciel nie powinien być jedynym ekspertem w danej dziedzinie i odtwórcą podręcznikowej wiedzy. Jego rola w znaczącym stopniu sprowadza się do stworzenia warunków pracy uczniów, motywowania, towarzyszenia im w procesie kształcenia i partnerowania w dochodzeniu do celu oraz dzielenia się radością z odnoszonych sukcesów.

Literatura

- Arends, R. (2002). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chariasz, P., Kamiński, M., Kmieciak, B. i wsp. (2011). Edukacja przyrodnicza w GiLA prowadzona metodą projektu. *Biuletyn PSNPP Nauczanie Przedmiotów Przyrodniczych*, t. 37, 1/2011.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Korzeniowski, J., Nowak, Z. (2008). *Materiały z Konferencji Metodycznej*. Szczecin: Zachodniopomorskie Centrum Kształcenia Nauczycieli.
- Kowalska, M. (2010). *Metoda projektu – prezentacja PP*. Olsztyn: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Paris, S.G., Ayres, L.R. (1997). *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Teaching by Doing, or Why We like Working with the Project Method

Summary. The project method has been a regular position of the didactic and behavioural offer of the Academic Secondary School of Nicolaus Copernicus University since the beginning of its existence. As an important method of teaching and learning by doing, it is used on different levels, from short-term subject projects resulting from the assumptions of author's curriculum, to long-term interdisciplinary ones conducted in co-operation with other teachers, parents, and different institutions. Teachers present assumptions, course, and assessment of selected ventures.

Keywords: a gifted student, teaching of the gifted, methods of work, project method, Secondary School of Nicolaus Copernicus University

Izabela Deptuła

Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu

Gazeta szkolna jako metoda rozwijania motywacji i zainteresowań uczniów

Streszczenie: Gazeta szkolna jest formą, w której jest miejsce na szeroko rozumianą twórczość uczniowską. Przynosi korzyści uczniom, szkole i nauczycielom. Każde wydanie można potraktować jako odrębny projekt, który zrealizowany w zespole uczy odpowiedzialności i terminowości, kształcąc określone zachowania społeczne. Uczniowie, przystępując do pracy nad wydaniem gazety, kierują się różnymi motywacjami – od rozwijania swoich pasji, postrzegania pracy w redagowaniu jako wartości autotelicznej, do egoistycznych i niskich pobudek. W artykule przybliżono dwuletnie doświadczenia w pracy opiekuna gazety szkolnej, osobiste obserwacje związane z kształtowaniem się zespołu redakcyjnego, ewolucja samej formy gazety (jej zawartości i wyglądu graficznego) oraz zmianę w rozwoju osobowości uczniów.

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, nauczanie uczniów zdolnych, metody pracy z uczniem zdolnym, rozwijanie zainteresowań uczniów zdolnych, gazeta szkolna

Jaki gazeta szkolna przynosi pożytek? Ogromny! Uczy sumiennego spełniania dobrowolnie przyjętych zobowiązań, uczy planowania pracy, opartej na zrzeszonym wysiłku rozmaitych ludzi, uczy śmiałości w wypowiedaniu swych przekonań, uczy przyzwoitego sporu w argumentach, a nie w kłótni, wprowadza jawność, gdzie bez gazety myszkuje plotka i obmowa, ośmiela nieśmiałych, uciera nosa zbyt pewnym siebie – reguluje i kieruje opinią – jest sumieniem gromady. [...]

Gazeta zbliża, wiąże klasę czy szkołę, dzięki niej poznają się tacy, którzy nie znali się zupełnie, i wysuwa na widownię tych skupionych, którzy potrafia wysłowić się w ciszy z piórem w rękę, przekrzyczani będąc w hałaśliwej dyspucie.

Janusz Korczak (1921, s. 6)

Słowa Janusza Korczaka ukazują, jak cenną formą pracy, zarówno wychowawczej, jak i dydaktycznej, jest szkolna gazeta. Tego typu działalność uczniowska jest postrzegana pozytywnie przez środowisko szkolne – uczy sumienności, odpowiedzialności za słowo, pokory (kiedy efekty pracy są ułomne), radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, daje satysfakcję uczniom i nauczycielom. Wzajemne oczekiwania uczniów, dyrekcji, nauczycieli i rodziców wobec gazety są duże. W niniejszej pracy przedstawiono kilka refleksji opiekuna szkolnego zespołu redakcyjnego²³. Gazeta (której powstanie jest wynikiem pracy metodą projektu) jest przede wszystkim formą oddziaływania wychowawczego, a nie tylko sposobem kształcenia kompetencji polonistycznych. Obserwując funkcjonowanie gazetek szkolnych, można dostrzec także dojrzewanie ich twórców (początkowo przystępują oni do pracy w redagowaniu pisma z różnymi motywacjami – nieobce są im zazdrość, chęć odwetu czy egoistyczna potrzeba pochwalenia się umiejętnościami i zaistnienia w rzeczywistości szkolnej).

²³ Autorka artykułu od 2006 roku pracowała z zespołem redakcyjnym „Głosu GiLA”, następnie z uczniami redagującymi dwa kolejne tytuły: „GiLA-Ekspress” i „GiLA-my” ukazującymi się w Zespole Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu.

Historia gazet szkolnych w GiLA

Powstanie Gimnazjum Akademickiego w Toruniu pociągnęło za sobą wyłonienie pierwszej redakcji. Powstawały kolejno szkolne gazetki, które zmieniały tytuły, organizowały się zespoły redakcyjne i zmienił charakter pisma²⁴. Pierwszy numer szkolnej gazetki ukazał się w 1999 roku dzięki zaangażowaniu uczniów pierwszego naboru. Pierwsze próby dziennikarskie odbywały się pod okiem pani Agnieszki Grzelak. „Gimnazetka” ukazywała się jako część uniwersyteckiego „Głosu Uczelni” i ponieważ czytana była nie tylko przez uczniów, znacząco wpływała na poczucie wartości szkolnych dziennikarzy, stawiała im wysokie wymagania, rzuciła na szerokie wody.

Od 2004 do 2006 roku ukazywało się nowe pismo uczniowskie „Głos GiLA” redagowane przez Natalię Białkowską i innych uczniów, zwłaszcza z klas III gimnazjum. Pismo pod niezmienioną nazwą ukazywało się regularnie i było publikowane na stronie internetowej szkoły. Od roku szkolnego 2007/2008 zespół redakcyjny zmienił nazwę na „Nowy Lepszy Głos GiLA”. Do roku 2009 zostało wydanych 21 numerów, w tym 4 numery specjalne, poświęcone: edukacji humanitarnej (jako efekt projektu PAH „Szkoła Humanitarna” – por. załącznik 1), tradycji Halloween – numer wydany w języku angielskim („New, Better GiLA’s Voice”), prawom człowieka (por. załącznik 2), walentynkom.

Niezwykły prestiż zyskali szkolni dziennikarze, gdy relacjonowali dla toruńskich „Nowości” obrady Młodzieżowego Parlamentu Europejskiego (por. załącznik 3). Był to spektakularny sukces uczniów, doświadczonej już w pracy z mediami. Dodać należy, że większość stałych członków redakcji „Nowego Lepszego Głosu GiLA” ukończyło roczne warsztaty dziennikarskie.

Wiadomo było, że redakcja w ostatnim roku szkolnym poświęci się bardziej przygotowaniom do matury, a jednak z niepokojem zareagowała na pojawienie się konkurencji – gazetki Samorządu Uczniowskiego „Echo GiLA” oraz gazety gimnazjalistów – wydanego po raz pierwszy w 2008 roku „GiLA-Ekspressu”. Pierwsze klasy gimnazjum postanowiły – po bezskutecznej próbie włączenia się do działań dziennikarskich „Nowego, lepszego Głosu GiLA” – wydawać własną gazetę skierowaną do uczniów gimnazjum.

Z doświadczeń opiekuna gazety szkolnej

Gazeta uczniowska jest częstą formą aktywności młodych ludzi, którzy pragną realizować się twórczo w środowisku. Jest to szansa na promocję własnych dokonań, gdyż pod artykułami widnieje zawsze nazwisko autora lub jego logo. Od twórców gazetki wymaga się dużo, dlatego nierzadko mogą się czuć zniechęceni, zwłaszcza gdy spotykają się z nadmiernie krytyczną oceną dokonań lub ze znikomym odbiorem. Często młodzi dziennikarze stoją wobec dylematu: sprostać wymogom odbiorców (którzy czasami pragną znaleźć w tej formie dość niskie formy rozrywki) czy dorosłych – dyrekcji lub nauczycieli. Umiejętność pogodzenia tych dwóch czynników świadczy o dojrzałości młodych ludzi, którzy, pracując w szkolnej gazecie, uczą się, jak być obiektywnym obserwatorem rzeczywistości, jak przekazywać prawdy o świecie, jak wpływać na zmianę własnego otoczenia.

²⁴ Na temat historii gazetek w ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu powstał artykuł: por. Grzelak, A. (2008). *Krótką historia gazetki szkolnej*. W: E. Bugaj-Brauze (red.), *Schola Academica*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 139–144.

Czego pragnie od gazety dyrektor szkoły? Przede wszystkim promocji szkoły w środowisku – gazeta jest zazwyczaj publikowana na stronie internetowej lub kolportowana wśród uczniów, rodziców i nauczycieli. Może się zdarzyć tak, że między władzami szkoły a zespołem redakcyjnym dojdzie do konfliktu z powodu zbyt katerygycznej polemiki. Taka sytuacja może prowadzić do żądań zmiany publikacji, wprowadzenia cenzury wydania. Nie jest to korzystna sytuacja dla żadnej ze stron. Młodzież musi mieć prawo do wypowiedzania się, ale powinna także sobie uświadamiać, że każda wypowiedź podana do publicznej wiadomości może pociągnąć za sobą skutki prawne. Potrzebną wiedzę w tym zakresie powinni przekazać uczniom opiekun gazety lub osoba do tego uprawniona.

Czego oczekuje od gazety jej opiekun? Przede wszystkim, by była to forma żywa, która dociera do odbiorców. Praca przy gazetce powinna pobudzać uczniów do aktywności, docieklivosti, budzić w nich wrażliwość na niesprawiedliwość i skłaniać do propagowania także innych form wypoczynku niż płytka rozrywka. Gazeta ma stanowić forum wyrażania myśli w sposób kulturalny. Takiego typu działalność uczy uczniów skutecznego docierania do informacji, interpretowania zjawisk, argumentowania, wyciągania wniosków, uczy także kontaktów z ludźmi. Praca w redakcji gazety uczy także nie zgadzać się z zastaną rzeczywistością, a stąd krok do walki o zmiany na lepsze i kształtowania postawy obywatelskiej. Dodać należy, że opiekun gazety szkolnej powinien wykazywać się nie lada umiejętnościami, gdyż ma być mediatorem w konfliktowych sytuacjach, przekazywać wiedzę i doświadczenia, inspirować uczniów, wzmacniać ich (zachęcać do pracy, wspierać, chwalić). Powinien także współpracować z liderem zespołu redakcyjnego, koordynować działania zespołu i czuwać nad terminowością ich wykonania, uświadamiać konsekwencje uczniowskich wyborów, poszukiwać korzystnych rozwiązań. W środowisku szkolnym zadaniem opiekuna jest promować działania redakcji, nagradzać za pracę. Rola opiekuna nie może się zatem ograniczać do korekty tekstów, ale powinien on czuwać nad doskonaleniem własnym i zespołu – jego zadaniem jest inicjowanie ewaluacji i zachęcanie do wprowadzania zmian.

Zespół redakcyjny czeka nie lada wyzwanie. Przede wszystkim musi sprostać sporym oczekiwaniom zróżnicowanych grup: odbiorców, dyrekcji, opiekuna, będąc równocześnie w zgodzie z własnymi poglądami twórców gazetki. Sytuacja ta może się przyczynić do powstania ewentualnych zdrażeń, nieporozumień i konfliktów, wpływających na niemały poziom stresu szkolnych dziennikarzy.

By stworzyć gazetę konieczna jest współpraca grupy osób dzielącej się zadaniami. Efekt pracy zależy od wiedzy uczniów i ich umiejętności. Uczniowie powinni wywiązywać się terminowo ze swoich zadań, od tego bowiem zależy końcowe powodzenie. Każdy z nich wybiera samodzielnie rolę (redaktor naczelny, reporter, fotograf, osoba zajmująca się składem gazety) i zadanie (wybór tematu i formy – felieton, sonda, notatka, artykuł prasowy, reportaż, fotoreportaż), które musi wykonać w określonym czasie. Zwykle uczniowie ustalają, kto będzie pełnił określone role w zespole i funkcje te raczej się nie zmieniają, do ustalenia szczegółów pracy zespół dochodzi zazwyczaj metodą burzy mózgów. Uczniowie mogą wybrać, czy pracują razem, czy w małych grupach.

Rezultaty pracy, efekt działań i sam proces twórczy (prezentowane publicznie) poddawane są ewaluacji. Jeden z celów działań jest jasny dla wszystkich – należy uzyskać produkt finalny w postaci gazety. Na początku zwykle uczniowie nie uświadamiają sobie pozostałych celów, ale pod koniec pracy je dostrzegają. Wymienić tu można: kształcenie umiejętności pracy w grupie, rozwijanie umiejętności pisania (czy robienia zdjęć), docierania do informacji, rozwój interpersonalny, wspieranie działań podejmowanych w szkole przez innych uczniów, wykorzystywanie wiedzy z różnych dziedzin w praktyce.

Praca nad wydaniem gazety ma cechy projektu. Przyjęcie strategii projektu polega na przedsięwzięciu przez grupy uczniowskie opracowania, zaplanowania i zaprojektowania, a następnie realizacji wykonania efektu pracy. Zalety projektu polegają na organizowaniu samodzielnej pracy uczniów w zakresie obmyślenia projektu i jego realizacji, rozwinięcia umiejętności samodzielnej pracy, a jednocześnie poczucia, że jest się jednym z elementów zespołu. Strategia projektu przedstawia ogromne walory nie tylko odnośnie do rozwoju umiejętności umysłowych i praktycznych uczniów, ale także ich socjalizacji. Wywołuje wzmoczoną aktywność uczniów, a szkoła jako miejsce wyzwala siły twórczych staje się bardziej atrakcyjna.

Samo działanie nad wydaniem gazety jest w dużym stopniu oparte na autonomii uczniowskiej. To uczniowie decydują, co i w jakiej formie będą robić. Opiekun gazety nie przekazuje dziennikarzom typowej dla projektów instrukcji wykonania (brak tu podpisywania kontraktów, wyszczególniania celów i kryteriów monitorowania efektów i aktywności uczniów, spisywania instrukcji wykonania, wypełniania kart spotkań). Działanie zespołu redakcyjnego jest poza tymi procedurami, chociaż wszystkie te elementy są omawiane. W projekcie nie jest istotna „szkolna” ocena efektu, istotne jest samo działanie. To, co szkolnych dziennikarzy interesuje najbardziej, to pocztytność ich pisma oraz czy zostanie ono pozytywnie ocenione przez odbiorców.

Walery Pisarek (2002) przedstawia listę kilkunastu motywów, które są przedmiotem uniwersalnego zainteresowania odbiorców mediów. Są to: miłość, nienawiść, próżność, moralność, egoizm, zabobony, nieśmiertelność, ambicja, szacunek (dla kogoś), przyjemność. Trudno stwierdzić, czy lista tych motywów sprawdza się w przypadku przeciętnego ucznia gimnazjum. Inne cechy tekstów najbardziej interesujących odbiorcę ustala K.E. Andersen (za: Pisarek 2002, s. 169–170). Według autora największym zainteresowaniem cieszy się to, co się wiąże z codziennym życiem, to, co: konkretne i bliskie, rzeczywiste, konfliktowe, niezwykle, nowe i nieoczekiwane, wreszcie to, co wesołe (stąd też popularność humorystycznego felietonu).

Biorąc pod uwagę powyższe zestawienie, można określić krąg tematyczny interesujący przeciętnego gimnazjalistę. Będzie to przede wszystkim jego środowisko szkolne, sprawy związane z rówieśnikami, bulwersujące opinię uczniowską przykłady łamania zasad, niesprawiedliwość, sensacje związane na przykład z żywieniem w szkolnej stołówce, wszelkiego rodzaju informacje niejawne (zwłaszcza te, o których nauczyciele nie wiedzą lub nie chcą mówić głośno), różnice między ich szkołą a szkołą ich rówieśników, problemy okresu dojrzewania, pierwsze zauroczenia, zebrania towarzyskie, żarty.

Zdecydowanie najprostszą formą gazetki szkolnej jest upodobnienie jej do kalendarium szkolnych wydarzeń – pojawiają się tematy związane ze świętami i rocznicami, uroczystościami szkolnymi, aktualnymi wydarzeniami. Najbardziej interesujące artykuły powstają jednak w wyniku autentycznych interakcji społecznych – gdy uczniowie nawiązują kontakty z ludźmi, przeprowadzają wywiady, samodzielnie dociekają różnorodnych kwestii, gdy obserwacja własnego środowiska nie jest wystarczająca. Gazeta zyskuje także, gdy uczniowie uczestniczą w wydarzeniach kulturalnych, wychodzą poza środowisko szkolne i rejestrują własne doświadczenia. Uczniowska perspektywa oglądu rzeczywistości nie wiąże się wtedy z prymitywizmem i ograniczeniem intelektualnym, a gazeta zyskuje cenną bezkompromisowość.

Gdy prześledzimy zawartość gazetek szkolnych w GiLA, zaskakują one różnorodnością. Jest to najlepsze miejsce na twórczość uczniowską – młodzi autorzy umieszczają własną poezję, pastisze, parodie, samodzielne wprawki literackie (w gazetkach pojawiły się opowiadania, powieść kryminalna, romans), prezentują twórczość plastyczną (np. komiksy, fotostory), jest też miejsce na dowcip (np. w rubryce „Po-

zdrowienia” pojawił się abstrakcyjny humor: „Jer twardy pozdrawia Parabolę”, „Asia X i Ania Y pozdrawiają Korytarz Szkolny”, „Redakcja pozdrawia św. Mikołaja”). Gazetka przedstawia także zainteresowania uczniów, pojawiają się w niej recenzje z przeczytanych książek, obejrzanych spektakli, filmów, koncertów, relacje z uczestniczenia w ważnych wydarzeniach kulturalnych. Uczniowie piszą o swoich pasjach, na przykład szachach, astronomii, sztuce, muzyce. Problematykę poruszaną w gazetkach szkolnych prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Przykłady tematów poruszanych w gazetach szkolnych

		„Głos GiLA” „NLGłos GiLA” 2006–2009	„GiLA-Ekspress” 2008–2009	„GiLA-my” 2009
Liczba wydań		17 + 4 specjalne	7 + 1 specjalne	4 + 1 specjalne
Tematyka				
Aktualności	Szkoła	Wybory do Samorządu Uczniowskiego, święta, walentynki, konkursy, imprezy szkolne (Halloween), jubileusz 10-lecia szkoły, akcje charytatywne, pożegnanie maturzystów; studniówka, plebiscyt „Złote Gile”.	Wybory do Samorządu Uczniowskiego, przedstawienia koła teatralnego, akcja Góra Grosza, wycieczki, otrzęsiny, święta, jasełka, konkursy, rocznice i ich obchody, akcje charytatywne, walentynki, karnawał, akcja „Szkoła Globalna”, wolontariat, plebiscyt „Złote Gile”.	Pożegnanie klas III, wywiady z wychowawcami, przyjaźnie uczniowskie, wagary, internat, sondaż nt. działalności radiowęzła.
	Kraj i zagranica	Prawybory w GiLA, Modelowy Parlament Europejski (w Petersburgu, Berlinie, Toruniu), paszporty „Polityki”, Nagrody Nobla i sylwetki noblistów, Międzynarodowe Toruńskie Spotkania Teatrów Lalek.	Ranking szkół, WOŚP, rocznica zamachów na WTC, Szachowe Mistrzostwa Polski i Europy, Centrum Sztuki Współczesnej; relacja z festiwalu „Kontakt”.	Postrzeganie szkoły przez innych uczniów, wyjazd edukacyjny do Hiszpanii.
Relacje i recenzje	Film	4	5	6
	Teatr	1	4	3
	Książka	1	3	1
	Muzyka Wystawy	1	1	5
Problemy globalne i środowiskowe	Projekt „Szkoła Humanitarna”, prawa człowieka i ich łamanie, prawa dziecka; konflikty zbrojne a dzieci.	Narody bez państw, sprawiedliwy handel a problem głodu, zmiany klimatyczne, prawa człowieka, oszczędzanie energii i wody, segregowanie śmieci.	Reportaż z hospicjum „Nadzieja”, reportaż o podopiecznej hospicjum „Nadzieja”.	
Twórczość, humor, rozrywka	Wiersze (25), fotostory, fragment pracy olimpijskiej, kartka z pamiętnika Sarmaty, pastisze i parodie; horoskopy, listy do redakcji.	Humor, krzyżówki, komiksy; wiersze (5), opowiadania, opowiadanie kryminalne, horoskopy.	Humor z zeszytów szkolnych, pastisze.	

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie powyższego zestawienia można dostrzec, że gazeta szkolna prezentuje szerokie zainteresowania uczniów. Co ciekawe, nie piszą oni o problemach kulturalnych czy środowiskowych z przymusu, ale dlatego, że uważają je za istotne i zajmujące.

Interesujący z punktu widzenia opiekuna gazety szkolnej jest proces tworzenia się zespołu redakcyjnego i obsadzanie poszczególnych ról. Zainteresowanie młodzieży z obecnych klas III gimnazjum²⁵ gazetą szkolną zaczęło się w ich pierwszym roku nauki. Gimnazjaliści zdecydowali, że w odróżnieniu od ukazującego się na stronie szkoły „NL Głosu GiLA”, będą go kolportować wśród uczniów i nauczycieli, zaś dochód ze sprzedaży zasili konto fundacji pożytku publicznego.

Redaktorzy debiutowali pismem „GiLA-Ekspres”. Początki były trudne ze względu na to, że starsi koledzy zareagowali na pojawienie się konkurencji dość nieprzychylnie. Ponieważ pierwszy numer zawierał błędy, dziennikarze przyjęli krytykę licealistów z pokorą (mimo początkowej chęci odwetu) i postanowili skupić się na pracy – sami znajdowali usterki i wyciągali wnioski na przyszłość. Postanowili, że ich gazeta będzie się ukazywać rzadziej, ale za to zawierać będzie mniej błędów.

Opieka nad działaniami redaktorów pochłaniała wówczas dość dużo czasu, gdyż uczeń zajmujący się składem nie posiadał wystarczających umiejętności umożliwiających mu poprawne łamanie tekstu. Należało kierować zespołem tak, by w efekcie powstał numer – omawiać szczegółowo jego zawartość, rozplanować graficznie miejsce każdego artykułu, podsuwać pomysły, dokonywać korekty tekstów, proponować rozwiązania dotyczące łamania i wyglądu pisma. Sami uczniowie, przenosząc doświadczenia ze szkoły podstawowej, pragnęli skupiać się na tematyce związanej ściśle z życiem szkoły, zaś gazetka jawiła się raczej jako kronika, której karty są zapelniane przez kolejne wydarzenia kalendarium: święta, karnawał, walentynki. W gazecie znajdowały się artykuły okolicznościowe i rozrywka – krzyżówki, dowcipy, komiksy. Z czasem jednak gazetka zaczęła podejmować tematy wykraczające poza ściśle środowisko szkolne. Znalazła się w nim stała rubryka „Wkładka kulturalna”, w której młodzi dziennikarze prezentowali, co warto obejrzeć, pisali recenzje ze spektakli (w pewnym momencie spostrzeżono, że rozrosła się ponad miarę). Bardzo dopingowało uczniów to, że przygotowują gazetkę także po to, by zbierać fundusze dla PAH. Numer gazetki kosztował tylko 1 zł, a w pierwszym roku działalności zasiłała ona konto Akcji „Pajacyk” o 254 zł. Dało to uczniom poczucie, że ich działanie ma szerokie, społeczne znaczenie.

Przełom stanowił kolejny rok działalności gazetki. Na redakcję czekało nowe wyzwanie. Szkoła finalizowała swój udział w projekcie PAH „Szkoła Globalna” i w listopadzie 2009 roku organizowana była akcja związana z tym programem. Powstał specjalny numer gazetki poświęcony temu wydarzeniu, mający na celu informowanie społeczności na temat prowadzonej w szkole akcji i uświadomienie jej problemów globalnych. Działania koordynował redaktor naczelny „GiLA-Ekspresu”, Bogusz (uczeń kl. 2. gimnazjum), współpracujący ze starszymi kolegami przygotowującymi artykuły na temat sprawiedliwego handlu, polityki żywnościowej wobec problemu głodu na świecie, zmian klimatycznych. Oprócz artykułów na tematy specjalistyczne w numerze znalazło się także opowiadanie na temat tego, jak w Afryce realizowane jest prawo dzieci do nauki. Redagowanie takiego numeru stanowiło nie lada wyzwanie dla ucznia drugiej klasy, a jednak zdał on ten egzamin pomyślnie. Sam wspomina efekt swej pracy jako jedno z większych sukcesów i sprawdzianów umiejętności.

W drugiej klasie, za namową opiekuna gazety, uczniowie zainteresowali się losem podopiecznych toruńskiego hospicjum dla dzieci „Nadzieja”. Inicjatywa rozpoczęła się od akcji informacyjnej w gazecie

²⁵ W roku szkolnym 2010/2011.

– efektem wizyty w „Nadziei” był poruszający reportaż (uczniowie, którzy odwiedzili hospicjum, wspominali to wydarzenie jako najbardziej zapadające w pamięć i najwartościowsze). Można wnioskować, że wyjście z misją dziennikarską poza szkołę stało się dla niektórych przełomem.

Zmiany w „GiLA-Ekspressie” były zatem zauważalne. Ale prawdziwą rewolucję przeprowadzono po szkoleniu prowadzonym przez redaktora Radosława Rzeszotkę, współpracującego z Fundacją „Nowe Media”. Młodzieżowa Akcja Multimedialna „Mam Media” przybliżyła uczniom zagadnienia związane z etyką, prawem autorskim, odpowiedzialnością za słowo pisane, warsztatem dziennikarskim. Dała im dostęp do platformy, która umożliwia publikowanie gazetek szkolnych w nowoczesnej formie i szybkie ich składanie. Publikacja w internecie pociąga ze sobą odpowiedzialność prawną, czego uczniowie są świadomi, dlatego proszą o pozwolenie zamieszczenia czyjegós wizerunku, użycie nazwiska w publikacji, dbają, by nie naruszyć dóbr osobistych innych kolegów i koleżanek. Samo działanie platformy spowodowało entuzjazm uczniów, gdyż złożona gazeta wygląda profesjonalnie, daje możliwość umieszczania filmów, publikowania zdjęć w kolorze. Młodzi dziennikarze starają się, by ich gazeta była naprawdę dobra i chętnie czytana.

Jakie są refleksje uczniowskie związane z pracą w gazecie? Na podstawie ankiety ewaluacyjnej można stwierdzić, że młodzież podejmuje pracę w projektach dziennikarskich z różnych powodów. Po pierwsze, jest to chęć rozwijania zainteresowań, pasji („Interesowałem się dziennikarstwem od szkoły podstawowej. [...] Mam łątwość w pisaniu artykułów i lubię to robić”; „Zawsze uważałem, że praca w gazetce szkolnej to ciekawa forma spędzania wolnego czasu”; „Chciałam rozwijać się w kierunku piarskim”).

Uczniowie myślą także o swojej przyszłości, chcą w dorosłym życiu związać się z zawodem dziennikarskim, a gazeta „to bardzo dobra możliwość nabycia pierwszych doświadczeń w tym zakresie”.

Kierują się także chęcią poszerzenia wiedzy na temat dziennikarstwa i kształcenia umiejętności warsztatowych. Istotna wydaje się także chęć opowiedzenia komuś o swojej pasji („Miałem aktualny i ciekawy temat do opisanie”). Jako pierwszoklasiści poszukiwali swojego miejsca, chcieli zaistnieć w rzeczywistości szkolnej („Gazetką zainteresowałem się, bo jest to jakaś forma, w której można się w pewien sposób wykazać”). Identyfikują się ze szkołą i pragnęli także zrobić coś dla niej. Jeden z uczniów zainteresował się gazetą, gdy zobaczył, czego dokonali jego koledzy i postanowił się do nich przyłączyć.

Co pociąga uczniów w pracy przy redagowaniu gazety? Odpowiedzi są różne. Uczniowie czerpią przyjemność z pisania i publikacji tekstów i tego typu motywacja jest chyba najwartościowsza – redagowanie gazety ma dla nich wartość autoteliczną. Praca dziennikarza szkolnej gazetki to nierzadko wyzwania, którym uczniowie starają się sprostać („Pociąga mnie ekscytacja, która towarzyszy pracy przy każdym wydaniu. Niekiedy stajemy również przed wyzwaniami, które wymagają od nas dociekliwości i kontaktu z innymi ludźmi”). Poszukują także odbiorców, wierzą, że ich praca może pomóc („Chcę podzielenia się tematem z czytelnikami i pomoc innym”). Zdarza się, że wypowiedzi wskazują na fascynację możliwością manipulowania innymi, sprawowania nad nimi władzy („Pociągają mnie pewnego rodzaju prawa, jakie posiadają dziennikarze, bo w końcu media to 4. władza”) i poszukiwanie popularności („Lubię swoim nazwiskiem firmować różne rzeczy, a pod artykułami znajdują się podpisy”). Innych pociąga miła atmosfera w redakcji i możliwość robienia czegoś więcej.

Wśród cech, które powinny cechować dobrego dziennikarza, uczniowie wskazywali w kolejności: obiektywność i prawdomówność (7 wskazań, w tym 5 osób uznało tę cechę za najważniejszą), dociekliwość, kulturę osobistą, kreatywność, etykę pracy, oraz takie cechy i umiejętności, jak: cierpliwość,

umiejętności pisarskie, rzeczowość, szczegółowość, rzetelność, sumienność, terminowość, gotowość do pracy, odpowiedzialność (po 3 wskazania). Po jednym wskazaniu uzyskały następujące cechy: ciekawość świata, inteligencja, uczciwość, poczucie humoru, charyzma, posłuszeństwo wobec redaktora naczelnego.

Wystarczy porównać powyższy zestaw cech z wyróżnionymi w *Abecadle dziennikarza* wyznacznikami etyki zawodu, by stwierdzić, że uczniowie zgadzają się z nimi, choć niewątpliwie pojawiają się także różnice:

„Nie kłam, służ odbiorcy, szanuj informatora swego, udoskonalaj swój warsztat, nie przelewaj krwi i łez nadaremno, bądź nieprzekupny, milcz (tylko wtedy, gdy wymaga tego przyzwoitość), oddzielaj reklamę i promocję od informacji, publicystyki, zbierania opinii, komentarz od informacji, dbaj o godność swego zawodu, bądź lojalny wobec szefa, pracodawcy” (Bortnowski 2007, s. 13).

Za najważniejsze zadania dziennikarza młodzież z redakcji gazety uważa docieranie do prawdy i jej obiektywne przedstawianie, rzetelne i bezstronne przekazywanie faktów. Sposób pisania jest także istotny – ma być „interesujący, poprawny językowo i opiniotwórczy”. Według jednej z uczennic, tworzenie opinii nie może równocześnie prowadzić do „podżegania konfliktów i rozdmuchiwania niepotrzebnych afer, choć z drugiej strony dziennikarz ma obowiązek informowania opinii publicznej o faktach”. Według jednego z uczniów obowiązkiem dziennikarza jest „potępienie działań złych, podkreślanie bohaterstwa i dobrych dla społeczeństwa, troska o wartości”.

Młodzi dziennikarze oczekują od szkoły „pomocy i czasu przeznaczonego na rozmowę z nimi, promocji przez szkołę” (wyeksponowania ich działań na stronie internetowej szkoły, funduszy na druk gazetki), braku cenzury („nieograniczania zawartości gazety”), zrozumienia, dobrych rad, motywacji do dalszego pisania. Pojawiły się także wypowiedzi, że „szkoła zapewnia godne warunki do rozwoju gazetki”.

Od czytelników uczniowie pragnęliby „niekrytykowania bez potrzeby, aby nie zniechęcić” do pisania. Redaktorzy pragną być informowani o błędach, krytyka jest mile widziana, ale w formie kulturalnej, uprzejmej, co ma świadczyć o zainteresowaniu czytelników gazetą i ich szacunku do pracy kolegów. Pragnęliby także tworzyć dla ludzi, którzy „nie będą się rzucać na tanie sensacje, ale zwracać uwagę na fakty”. To, co trapi redakcję, to brak odzewu, że są czytani, pragnęliby też wymiany poglądów i myśli.

Redaktorzy kolejnego pisma szkolnego pod tytułem „GiLA-my” również krytycznie postrzegają własną pracę. Oprócz wspomnianych sukcesów (redakcja numeru specjalnego, szkolenie i publikacja na platformie „Mam Media”, złożenie numeru specjalnego dla trzecioklasistów, reportaż z hospicjum „Nadzieja”) dostrzegają, że mają problemy z terminowością czy poprawnością formy tworzonych tekstów. Pragną jednak czegoś więcej. Jedna z uczennic pisze: „Chciałabym realizować więcej projektów na zewnątrz (poza szkołą), ponieważ bardzo rozwijające jest to, że mamy kontakt z nieznanymi nam ludźmi”. Inna uczennica także pozytywnie ocenia teksty na tematy pozaszkolne: „W mojej pracy chciałabym jedynie pisać więcej artykułów na tematy pozaszkolne, dotyczące bardziej tematyki popularnonaukowej”.

Na pytanie, co daje uczniom praca przy tworzeniu gazety i czego ich uczy, pojawiają się rozmaite odpowiedzi. Wśród najciekawszych można wymienić: „Uczyła mnie odpowiedzialności za własne słowa, pisania dobrych artykułów, przesyłania tekstów w terminie, uważniejszej obserwacji otoczenia”; „Nauczyła mnie, jak pisać artykuły prasowe”; [praca ta] „uczy aktywności w celu zdobycia informacji i odpowiedniego przygotowania się do zleconych zadań, obserwowania otaczającego świata”; „Praca przy gazetce jest szkołą odpowiedzialności i terminowości. Tworzenie gazetki szkolnej poszerza horyzon-

ty i daje doświadczenie, gdybyśmy chcieli wybrać ten zawód w przyszłości”; „Nauczyła mnie większej otwartości [...]. Nauczyłam się też współpracy i przestrzegania terminów”; „Bardzo lubię to robić. Daje mi satysfakcję z pisania artykułów oraz uczy mnie innej formy wyrażania swojej opinii [...] Mam teraz większą łatwość w rozmowach z innymi ludźmi”; „Praca w gazecie sprawia, że angażuję się całym sercem w doskonalenie swoich umiejętności i mam okazję wejść w innego rodzaju relacje z ludźmi, które nie mają na celu przyjacielskich pogawędek, lecz pozyskanie informacji”; „Dzięki pracy uczę się sumiennosci i terminowości. Widzę teraz, jak moja nieobowiązkowość przeszkadza w pracy całemu zespołowi, więc staram się zlikwidować tę cechę u siebie. [...] Teraz już wiem, jak pytać różnych ludzi o to, czego chcę się dowiedzieć. Myślę, że taka praktyka [...] może przydać się również w życiu codziennym”.

Młodzi dziennikarze wierzą, że ich praca może wpływać na zmianę otoczenia, naprawiać relacje między ludźmi, powodować rozładowanie konfliktów, ulepszać uczniowskie życie. Jedna z uczennic twierdzi, że zmiana jest możliwa „ponieważ często opisujemy problemy dotyczące bezpośrednio naszego środowiska. Wpływamy w ten sposób na opinię niektórych uczniów, co może wywołać działania w celu poprawienia negatywnych aspektów życia szkolnego. Każdy z nas ma prawo wyrazić swoje zdanie i bronić go. Sądzę, że to bardzo dobra droga, by mówić o swoich odczuciach i przemyśleniach”. Inna osoba dodaje, że mówiąc o problemach, można wpłynąć na świadomość innych, „można dać do zrozumienia społeczności szkolnej, że coś jest nie tak i trzeba to zmienić”. Kolejna osoba, wspominając udaną akcję na rzecz hospicjum „Nadzieja”, utwierdziła się w przekonaniu, że gazeta szkolna może wyjść z inicjatywami poza szkołę.

Na podstawie powyższych analiz, można stwierdzić, że gazeta szkolna redagowana przez uczniów gimnazjum od dwóch lat przeszła, wraz ze swoimi dziennikarzami, całkowitą zmianę. Korzyści, jakie ten rodzaj działalności niesie szkole i uczniom, można uznać za ogromne. Umożliwia uczniom realizowanie pasji, zapewnia rozwój, aktywizuje do zachowań społecznych, uczy zgodnego działania w zespole, kształci odpowiedzialne i dojrzałe społeczeństwo obywatelskie, które reaguje na niesprawiedliwość, pragnie naprawiać świat. Poza tym pozwala uczniom wierzyć, że mogą zmienić świat, a zawód dziennikarza nie polega jedynie na tropieniu sensacji, ale wiąże się z głębokim poczuciem etyki. Opiekunowi tego zespołu debiutantów sprawia przyjemność przede wszystkim obserwowanie ich progresu zarówno w umiejętnościach warsztatowych, jak i międzyludzkich.

Literatura

- Bortnowski, S. (2007). *Warsztaty dziennikarskie*. Warszawa: Wydawnictwo „Stentor”.
- Grzelak, A. (2008). *Krótką historią gazetki szkolnej*. W: E. Bugaj-Brauze (red.), *Schola Academica*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 139–144.
- Korczak, J. (1921). *O gazetce szkolnej*. Warszawa: Nakładem S-ki i Akc. Polska Składnica Pomocy Szkolnej.
- Pisarek, W. (2002). *Nowa retoryka dziennikarska*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

School Newspaper as a Method of Developing Students' Motivation and Interests

Summary. The school newspaper is a form of expressing the broadly understood student creativity. It brings benefits to the students, school, and teachers. Every edition may be treated as a separate project which, prepared in teams, teaches responsibility and punctuality, and trains given social behaviours. Students, approaching every edition of the newspaper, are driven by different motivations – from developing their passions, perceiving editing work as having intrinsic value, to egoistic and base impulse. What was depicted in the article was the two-year experience of the newspaper supervisor, their personal observations connected with forming the editorial team, evolution of very form of the paper (its content and design), and the change in student's personality development.

Keywords: a gifted student, teaching of the gifted, methods of working with a gifted student, interests, school newspaper

Załączniki

Załącznik 1. Relacja z Młodzieżowego Parlamentu Europejskiego w toruńskich „Nowościach” (z dnia 21 kwietnia 2009 r.)

Strona parlamentarna
21 kwietnia 2009 11

Młodzi będą zmieniać świat

W Gimnazjum i Liceum Akademickim w Toruniu początek obrad Modelowego Parlamentu Europejskiego

Klaudia Chrobak, Martyna Maciuch, Dominika Patkowska

Międzynarodowe towarzystwo gości w toruńskim Gimnazjum i Liceum Akademickim. Młodzież licząca z ośmiu europejskich krajów zebrała się, by dyskutować o współczesnym świecie.

Do Torunia przyjechali młodzi ludzie z Danii, Rosji, Estonii, Szwecji, Finlandii, Niemiec, Austrii i Polski. Wszyscy biorą udział w kolejnej sesji obrad Model Europejskiego Parlamentu (Modelowego Parlamentu Europejskiego). To właśnie tutaj, w polskiej siedziby gościmy, od 20 do 25 kwietnia, grupa młodych entuzjastów demokracji, być może przyszłych parlamentarzystów, będzie omawiać najbardziej palące kwestie bieżącej polityki międzynarodowej. Zakres tematyki jest również szeroki, jak intensywny. Pojawia się zagadnienia dotyczące Morza Bałtyckiego (upadek gałęzi rybołówstwa, budowa podwodnego tunelu oraz związane z tym zagrożenia ekologiczne). Osiągnięto również, badając społeczno-polityczne kształtowanie, kwestia budowy w Polsce i Czechach tarczy antyrakietowej. Młodzież, będąc debiutem nad bezprecedensowym dziełem w internecie oraz ciągle aktualnym problemem interwencji pki. Program nie tylko rozwija w młodych ludziach umiejętność konstruktywnej dyskusji, ale służy także nawiązywaniu przyjacielskich relacji przedstawicielami różnych kultur, a co najważniejsze, pozna-

PARLAMENT

Szkola ma stronę

Przez najbliższych pięć dni nasi Czytelnicy będą na bieżąco śledzić ważne wydarzenia w toruńskim Gimnazjum i Liceum Akademickim. To jedna z najlepszych szkół w Polsce jest organizatorem obrad Modelowego Parlamentu Europejskiego. W spotkaniu, którego tematem będą najważniejsze problemy polityczne i społeczne, udział biorą uczniowie z 8 krajów Europy. „Nowości”, jako najpopularniejszy dziennik w Toruniu, postanowiły udostępnić swoje łamy młodym redaktorom z GŁA. Dzięki temu do soboty w naszej gazecie znajdzie Państwo relacje z obrad Modelowego Parlamentu Europejskiego. (pwn)

Gimnazjum i Liceum Akademickie jest głównym organizatorem przedsięwzięcia. Szkoła może jednak liczyć na wieloletniego MEP-owego partnera, Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego w Białym. Do tego miasta na jeden dzień – 24 kwietnia – zostaną przeniesione obrady MEP-u. Również toruńskie licea postanowiły aktywnie włączyć się w akcję. Jedyńka, czwórka, piątka i dziesiątka będą gościć w swych murach zagraniczne delegacje. Uczniowie wymienionych szkół reprezentują także Polskę podczas obrad.

Patroni projektu

Cały projekt nie miałby szans na realizację, gdyby nie wsparcie różnych ośrodków i instytucji. Patronat nad toruńskim MEP-em objęły władze samorządowe: marszałek województwa kujawsko-pomorskiego Piotr Calbecki, marszałek województwa warmińsko-mazurskiego Jacek Protas, prezydent Torunia Michał Zaleski, starosta powiatu iławskiego Maciej Rygielski i burmistrz Iławy Włodzisław Przeważnik. Wspierają nas także Rektor UMK Andrzej Radzimiński oraz

ŻRÓDŁO

Radność na początek

Polne entuzjastki kulobanki z młodzieżowej redakcji z niecierpliwością wyczekiwały na przyjazd delegacji norwęgów. Składał się on z trzech młodych, rześkich przyrodników. Biorąc z początku wywiadu z rzeczysławskim uczniem z Iławy, którego Rosnaki spędzą



Grupa niemieckich delegatów zaraz po przyjeździe do Torunia



Młodzi Polacy intensywnie przygotowują się do przyjęcia zagranicznych gości

Załącznik 2. „GiLA-Ekspress” – wydanie specjalne na temat projektu „Szkoła Globalna”

GiLA szkoła globalna EXPRESS

Wydanie specjalne

Niniejszy numer „GiLA Ekspress”, który wkładnie Drogi Czytelniku, ma okazję przeczytać. Jest wydaniem specjalnym – a nawet wyjątkowym. Został on w pełni poświęcony podsumowaniu naszego uczestnictwa w „Szkoła Globalnej”, czyli programie z zakresu globalnej edukacji rozwojowej, do którego może zgłosić się każda polska szkoła podstawowa, gimnazjum, jak również szkoła ponadgimnazjalna. Celem programu jest rozbudzenie wśród uczniów zainteresowania jakże ważną tematyką globalną, oraz, przy pomocy i wsparciu nauczycieli, podjęcie tej tematyki w szkole.

Nasza szkoła próbuje uzyskać status Szkoły Globalnej poprzez zainteresowanie uczniów zagadnieniami z tego zakresu. W tym numerze pragniemy przedstawić wszystko, co zrobiliśmy do tej pory, realizując ten niewątpliwie program.

Niniejszy numer tworzyli uczniowie wielu klas i to dzięki ich pomocy oraz rzetelnej pracy możemy się pochwalić tą wyjątkową edycją naszego „GiLA Ekspressu”.

A w numerze:

- > **GiLabalne sprawozdanie** (-> s. 2)
- > **Kraje Południa a zmiany klimatu** (-> s. 3)
- > **Akcja GiLabalna: „Problem współczesnego świata”, „Klimat na zmiany”, „Świadoma konsumpcja”, „Rzeczywistość krajów Południa”** (-> s. 4,5)
- > **Głód i niedożywienie, czyli o sprawiedliwym handlu** (-> s. 6)
- > **Opowieści Księżki, czyli historia o prawach człowieka** (zob. s. 7,8)

W dodatku wkładce znajdziemy:

- > **Globalne przedruki** (-> s. 1,2)
- > **Klimatyczny graf, czyli ścieżki powiązań w klimacie** (-> s. 3)
- > **Fotoraportaż szkolne** (-> s. 4)

Skład redakcji numeru specjalnego:

- Bogusz Olszewski (BO)
- Martyna Maciak (MM)
- Patrycja Gotewia (PG)
- Magda Sobotka (MS)
- Kinga Staszczuk (KS)
- Małgorzata Gironkowska (MG)
- Bartosz Lada (BL)
- Małgorzata Szymańska (MSZ)
- Anna Fialkowska (AF)
- Przemysław Mroczkowski (PM)

Składem zaję się: Bogusz Olszewski
Opiekę nad nami sprawowały prof. Izabela Deptuła, prof. Ilona Gijzette oraz prof. Anna Zakliczewska. Serdecznie dziękujemy.

CO ZROBILIŚMY?

Pierwszy raz z projektem zetknęliśmy się 9 października 2008 r. To wtedy, podczas oficjalnej wizyty w GiLA Jany Ochojskiej, prezes Polskiej Akcji Humanitarnej, nie tylko otrzymaliśmy tytuł „Szkoły Humanitarnej”, ale także przyłączyliśmy do nowego przedsięwzięcia przygotowanego przez PAH. Od początku wzbudzało ono wielkie emocje. To już nie miała być tylko wiedza na określony temat, lecz samodzielnie podejmowane kroki, aby nasza szkoła stała się bardziej globalną – tylko co to właściwie miało znaczyć?

Spotkaliśmy się na szkoleniu w auli, osobno licealiści i gimnazjaliści. Profesor Fawel Quidas, który wraz z dwógiem innych nauczycieli, odbył podobne szkolenie w Warszawie, za pomocą prezentacji multimedialnej wprowadził nas w tajniki „Szkoły Globalnej”.

Zaczęliśmy więc – jak zawsze – od edukacji (etap „Nauka”), przeprowadzonej w zakresie trzech bloków tematycznych: praw człowieka, zmian klimatycznych i sprawiedliwego handlu. Dwa pierwsze realizowane były na lekcjach wiedzy o społeczeństwie, biologii i geografii.

Nauczyciele podstaw przedsiębiorczości przeprowadzali zajęcia przybliżające nam pojęcie sprawiedliwego handlu. Również wychowawcy włączyli się w edukację młodzieży, realizując scenariusze z Przedwiośnia „Szkoła Globalna”.

Dyskutowaliśmy także w klasach o tym, co możemy zrobić, aby GiLA stało się bardziej „globalne”. I dochodziliśmy do wniosku, że warto by przeprowadzić kilka zmian, które od nasza chodzily nam po głowie – na przykład wprowadzenie segregacji śmieci albo przykładanie większej wagi do zakupu produktów pochodzących ze sprawdzonych, najlepiej lokalnych źródeł.

W szkole pojawiły się plakaty informacyjne i gazetki ściennie dotyczące spraw globalnych. O programie zostali poinformowani rodzice, propagowaliśmy go także podczas akcji „Drzwi otwarte”, rozdając przybywającym do szkoły osobom ulotki informacyjne.

Niechaj: przypomnimy. Dla ochrony klimatu!



Latem odbył się pierwszy kiermasz odzieży używanej, na razie po to, by wyspowiadać, jakie jest nią zainteresowanie.

W roku szkolnym 2009/2010 z nowym zapałem przystąpiliśmy do realizacji kolejnych zadań. Stworzyliśmy grupę koordynatorów złożoną z dwóch reprezentantów każdej klasy. To oni przeprowadzili ankietę – na podstawie wychowywacze! uczniowie GiLA odpowiadali, jak oceniają swoją wiedzę w zakresie praw człowieka, sprawiedliwego handlu i zmian klimatycznych. Ponieważ najlepiej oceniliśmy wiedzę o tym ostatnim, 26 października zostały przeprowadzone ostatnie zajęcia etapu „Nauka”, koordynatory przygotowali dla innych uczniów prezentację o zasadach funkcjonowania organizacji Fair Trade i celach sprawiedliwego handlu.

Teraz należało zbadać wpływ naszej szkoły na sprawy globalne (etap „Badania”). Były rozmowy z dyrektorem, pracownikami GiLA, spotkaniami z przedstawicielami uczniów i nauczycielami. Sprawdziliśmy na przykład, jakimi metodami uczy się w naszej szkole o trzech blokach tematycznych albo z jakich źródeł pochodzą produkty ze szkolnej stołówki. Wyniki tych mianianych będą zawarte w oficjalnym sprawozdaniu z realizacji projektu.

Ostatnim etapem uczestnictwa w programie jest zorganizowanie „Akcji”. W GiLA to przedsięwzięcie tak duże, że opisy i sprawozdania nie są konieczne, żeby mieć świadomość, co zostało przygotowane. szes! Jednak, pod kątem uwagi, co! Umieć Ważnej uwagi, na pewno przypomni Wam to ten numer „GiLA Ekspressu”. Znajdziecie w nim artykuły i notki objaśniające raz jeszcze – cel przedsięwzięcia i podlegające wiedzę o zaletach: Północ – Południe. Dzięki „Szkoła Globalnej” na pewno sporo się nauczyliśmy i intensywnie pracowaliśmy, ale sądzę, że było warto. (MM)



Rozdział 3

Zdolności twórcze uczniów jako ważny komponent rozwoju uzdolnień

Klaus K. Urban

Uniwersytet Leibniza w Hanowerze,
Niemcy

Odpowiedzialna Kreatoligencja® jako kompetencje dla przyszłości. Podejście integralne

Streszczenie. W przyszłości edukacja dla twórczości będzie kluczowym zagadnieniem dla rozwoju ludzi i społeczeństwa. W artykule omówiono Komponentowy Model Twórczości opracowany przez Klause K. Urbana. W modelu tym twórczość jest rozumiana jako przejaw najwyższej formy inteligencji. Komponentowy Model w zaprezentowanej wersji został rozszerzony o czterostopniowe struktury wsparte na środowiskowym i ekologicznym szkielecie. Model ten umożliwił utworzenie koncepcji określonej jako Odpowiedzialna Kreatoligencja®, która pozwala na dalsze pogłębione analizy związane z twórczością. W koncepcji tej uwzględniono złożone powiązania osobowościowe i społeczne oraz ich wpływ na twórczość. Model ten może być także podstawą do opracowania odpowiednio szerokich – nieograniczonych tylko do prostych treningów twórczości – programów edukacyjnych stymulujących rozwój twórczego i inteligentnego myślenia i działania wszystkich, a nie tylko zdolnych uczniów.

Słowa kluczowe: Komponentowy Model Twórczości, Odpowiedzialna Kreatoligencja®, twórczość

Wprowadzenie

Według Carla Rogersa adaptacja twórcza jest jedynym możliwym sposobem pozwalającym podążać za kalejdoskopowymi zmianami zachodzącymi w świecie (Rogers 1959). Zdaniem Eriki Landau: „Twórcza postawa do życia pomaga zapanować nad zmieniającymi się warunkami i nie pozwala im mieć władzy nad nami. Edukacja dla twórczości rozwija te cechy i zdolności, które są niezbędne dla konkretnej osoby w kontekście otaczających ją niepewnych sytuacji i sprzeczności oraz do świadomego radzenia sobie z nimi” (Landau 1990, s. 9). Dzięki swoim doświadczeniom związanym z twórczością w edukacji i w psychoterapii Landau jest głęboko przekonana, że twórczość wiąże się z najważniejszymi i najbardziej znaczącymi sposobami i możliwościami przygotowującymi do życia.

Z tego względu twórczość rozumiana jako potencjał człowieka i jego przejawy jest z punktu widzenia psychologii ważnym tematem, ponieważ wychodzi poza naukę i sztukę, dotykając codziennego życia człowieka, zarówno politycznego, jak i społecznego, moralnego, etycznego oraz związanego z problemami globalnymi.

Każde dziecko rodzi się ze skłonnością do aktywności twórczej i dlatego obowiązkiem społeczeństwa oraz szkoły jest kształcenie tej zdolności. Kluczem do innowacji w przyszłości jest wykształcona, rozwinięta, wykorzystana i wyzwolona twórczość naszych dzieci. Twórcza edukacja staje się więc kluczowym zagadnieniem w każdej odpowiedzialnej koncepcji pedagogicznej kształcącej ku przyszłości.

Edukacja twórcza

Edukacja twórcza jako klucz do innowacji ma wiele znaczeń:

- edukacja musi być twórcza, ponieważ uczenie się, nauczanie oraz polecenia powinny mieć charakter twórczy, elastyczny oraz innowacyjny. Z jednej strony muszą być dostosowane do zmieniających się wyzwań oraz warunków pochodzących z zewnątrz, takich jak zmiany i rozwój w nauce, programach nauczania i technologiach oraz organizacji i strukturze. Z drugiej strony nauczanie i polecenia powinny być twórczo dostosowane do indywidualnych, wewnętrznych warunków związanych z uczeniem się każdego ucznia;
- edukacja twórcza oznacza edukację ku twórczości, z dobrze określonym celem i założeniami teoretycznymi. Powinna prowadzić do opanowania efektywnego stosowania technik twórczych, przyswojenia określonych umiejętności i rodzajów myślenia, w tym myślenia dywergencyjnego, lateralnego, strategicznego, krytycznego oraz metapoznawczych umiejętności. Z drugiej strony edukacja twórcza powinna mieć wpływ na kształtowanie osobowości charakteryzującej się otwartością i twórczą postawą;
- edukacja twórcza to edukacja dla osób twórczych i uzdolnionych. Wskazując na konieczność wysokiego poziomu jakości edukacji dla wszystkich uczniów, szczególną uwagę należy poświęcić uzdolnionym, utalentowanym i twórczym jednostkom. Osoby te są zbyt często zaniedbywane lub ich zdolności ani nie są rozpoznawane, ani doceniane w szkole.

Jeżeli twórczość jest kluczem do innowacji, to edukacja twórcza jest kluczem do twórczości. Takie stwierdzenie może się wydawać oczywiste i trywialne, niemniej przyglądając się sytuacji panującej w większości szkół i klas, można zauważyć, że to proste, lecz jakże ważne przesłanie nie dotarło lub nie zostało tam przyjęte.

Czym jest twórczość?

Mówiąc o tak zwanej istocie twórczości nie wolno zapominać o tym, że twórczość nie ma istoty, nie jest sama w sobie naturalna i nie stanowi bytu. Twórczość jest konstruktem hipotetycznym, który opisuje lub wyjaśnia (do pewnego stopnia) szczególny rodzaj ludzkiego potencjału lub zdolności. Twórczość nie jest siłą samą w sobie, lecz ludzkim potencjałem związanym z osobą, jej myśleniem oraz działaniem, zależnym od nich i w nich się przejawiającym. Rezultatem tego szczególnego rodzaju aktywności człowieka jest nowy i twórczy wytwór, który jest przez innych odbierany jako znaczący i ważny.

Poniżej przedstawiam własną definicję zawierającą opis procesu twórczego od problemu do wytworu.

Twórczość to ...

(1) tworzenie nowego, oryginalnego i zaskakującego wytworu jako rozwiązania docierające do sedna wrażliwie dostrzeżonego problemu lub rozwiązanie problemu, którego implikacje są dostrzegane w sposób wnikliwy;

(2) tworzenie na podstawie i za pomocą logicznej, docieklivej i szerokiej percepcji istniejących, dostępnych i otwartych danych oraz informacji poszukiwanych i przyswajanych w sposób otwarty i celowy;

(3) wykorzystywanie – poprzez analizowanie, ukierunkowanie na rozwiązanie oraz elastyczne przetwarzanie – nietypowych skojarzeń i nowych połączeń między istniejącymi informacjami, za pomocą danych pochodzących z posiadanej szerokiej i obszernej podstawowej wiedzy (doświadczeń) i/lub wyobrażeń elementów;

(4) poprzez syntezę, kształtowanie i komponowanie danych, elementów i struktur w nowe rozwiązania-gestalt, przez co procesy z pkt 3 i 4 mogą częściowo przebiegać symultanicznie na różnych poziomach przetwarzania i świadomości;

(5) nowe rozwiązanie-gestalt, które jest opracowane jako wytwór lub w obrębie wytworu w dowolnym kształcie lub formie;

(6) rozwiązanie, które poprzez przekazywanie informacji może być bezpośrednio zrozumiane za pomocą zmysłów lub symbolicznej reprezentacji i doświadczane przez innych jako sensowne i ważne (Urban 1990).

Model komponentowy

Powyższa definicja jest wyraźnie ukierunkowana poznawczo, jednak (poznawcze) twórcze funkcje są powiązane także z cechami osobowości. Warto zatem zadać pytanie, jakie składniki, indywidualne komponenty osobowości mogą być odpowiedzialne za zachowanie twórcze, to jest proces, myślenie i działanie twórcze. Jakie właściwości osobowości człowieka mogą być identyfikowane jako kreatogenne? Jakie komponenty są zaangażowane we wzajemne zależności między osobą a środowiskiem w procesie rozwoju i twórczej aktywności?

W edukacji i teorii dotyczących twórczości należy zdać sobie sprawę z tego, że twórczość nie jest pojedynczą, prostą, jednolitą cechą lub dyspozycją, lecz raczej skomplikowanym konstruktem i procesem, który obejmuje komponenty osobowościowe i poznawcze. Jako próba „opracowania integracyjnego modelu”, o co prosi Michael D. Mumford (2003, s. 107), bardziej holistyczne spojrzenie na twórczość jest przedstawione w Komponentowym Modelu Twórczości Klausa K. Urbana (Urban 1994, 1995, 1996, 1997, 2003).

Odpowiedzialna i broniąca się edukacja twórcza musi być oparta na logicznej, dobrze uzasadnionej teorii umożliwiającej rzetelne analizowanie każdego elementu, bez zaniedbywania przy tym całej złożonej struktury. W przedstawionym poniżej Komponentowym Modelu Twórczości proponowane rozwiązanie zawiera zarówno składniki poznawcze, jak i osobowościowe.

Pierwsze trzy komponenty reprezentujące składniki poznawcze to:

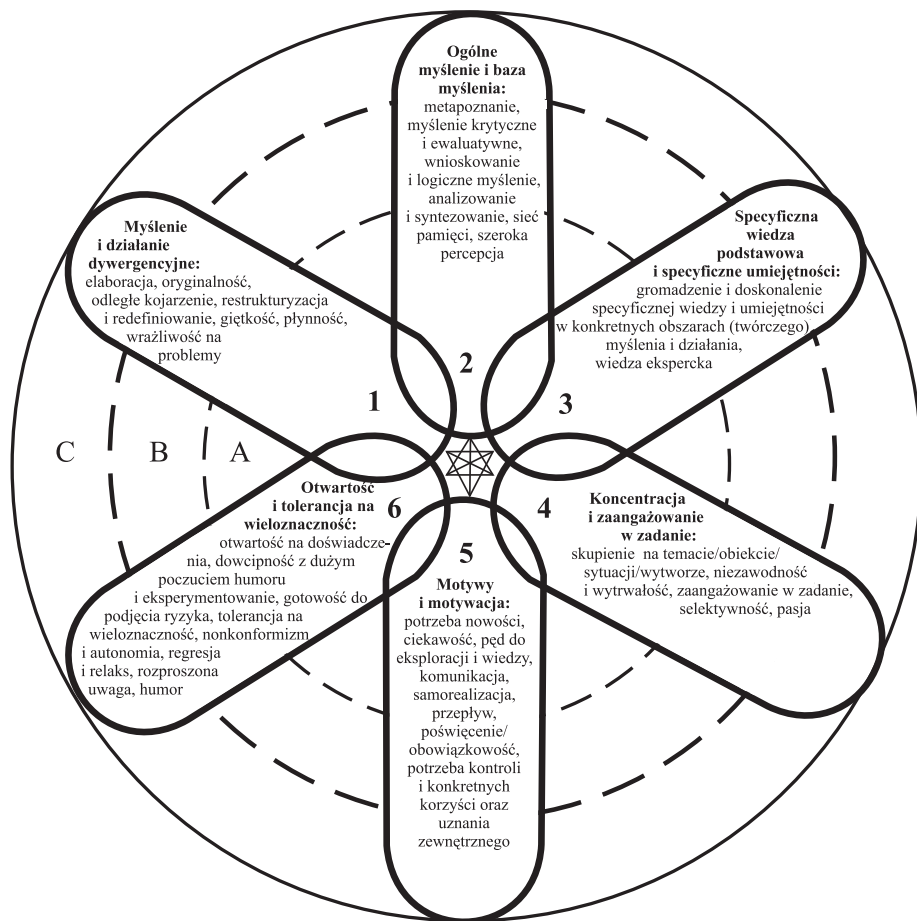
1. myślenie i działanie dywergencyjne,
2. wiedza ogólna i baza myślenia,
3. specyficzna wiedza i specyficzne umiejętności.

Pozostałe trzy komponenty reprezentują składniki osobowościowe:

4. koncentracja i zaangażowanie w zadanie,
5. motywacja i motywowy,
6. otwartość i tolerancja na wieloznaczność.

Komponenty te, wraz z ich subkomponentami, zostały przedstawione na rycinie 1.

Rycina 1. Komponentowy model twórczości K.K. Urbana



A: wymiar indywidualny / środowisko

B: wymiar grupowy lub lokalny / środowisko

C: wymiar struktury społecznej / historyczny, globalny / środowisko

Myślenie i działanie dywergencyjne

Począwszy od Joya P. Guilforda (1950) z twórczością zwykle łączony jest komponent myślenie dywergencyjne wraz z subkomponentami, takimi jak wrażliwość na problemy, płynność, giętkość, oryginalność, przekształcanie oraz elaboracja. Decydującym punktem wyjścia dla procesów twórczych jest wrażliwość na problemy, określana także jako zdolność znajdowania problemów. Niektóre osoby w konkretnej sytuacji mają wątpliwości i dostrzegają problemy tam, gdzie inni nie widzą niczego wątpliwego. Naturalnym zjawiskiem, a jednocześnie jedną z pierwszych ekspresji werbalnych małych dzieci jest ciągłe zada-

wanie przez nie pytań. Pytania te są związane z wrodzoną dziecięcą ciekawością, pędem do odkrywania i zdobywania wiedzy. W tym miejscu zależność między procesami myślenia, w naszym przypadku dywergencyjnego, z pozostałymi niepoznawczymi cechami osobowości jest oczywista. Taki interakcyjny związek między myśleniem twórczym, komponentami a subkomponentami działania można odnaleźć na każdym kroku, jest bowiem podstawą funkcjonalnego całego systemu.

Ogólna wiedza i baza myślenia

Wrażliwość na problemy i pozostałe subkomponenty dywergencyjne są związane z drugim składnikiem – ogólną wiedzą i bazą myślenia. Myślenie dywergencyjne jest związane z szeroką percepcją, bogatą wiedzą ogólną i bazą myślenia. Szybkość i efektywność przetwarzania informacji oraz łatwy dostęp do danych zakodowanych w pamięci stanowią podstawowe warunki płynnego, giętkiego myślenia asocjacyjnego. Restrukturalizowanie, redefiniowanie, rekonstruowanie problemów muszą być analizowane i oceniane pod kątem ich przydatności. Analizowanie, wyciąganie wniosków i logiczne myślenie są niezbędne w gromadzeniu i przygotowywaniu informacji potrzebnych na etapie wstępnym procesu twórczego, i ponownie razem z myśleniem krytycznym i ewaluatywnym w fazie końcowej, w której dochodzi do realizacji i elaboracji twórczego pomysłu lub wytworu.

Specyficzna wiedza i umiejętności

Bez biegłości i mistrzostwa w specyficznym obszarze działania samo myślenie dywergencyjne nie prowadzi do wybitnej twórczości. W ostatnich latach coraz więcej uwagi poświęca się specyficznej wiedzy jako podstawie generowania twórczych pomysłów i wytworów, szczególnie w przypadku twórczości wybitnej i oryginalnej, o znaczeniu historycznym i rewolucyjnym (Ericsson i in. 1993, Ericsson i in. 2006).

Teresa M. Amabile (1983) oraz Robert T. Brown (1989) uważają mistrzostwo w specyficznej dziedzinie za fundamentalne dla myślenia twórczego. Podobny punkt widzenia reprezentuje John R. Hayes (1989), który przytacza przekonujące dowody na poparcie twierdzenia, iż w wielu dziedzinach lata przygotowań i poświęceń są niezbędne do osiągnięcia prawdziwie twórczych wytworów.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Roberta W. Weisberga (1986) – mimo jego prób obalenia kilku tak zwanych mitów o twórczości – potwierdziły znaczenie wiedzy specyficznej dziedzinowo dla twórczości. Dogłębne i dokładne zrozumienie problemów jest mało prawdopodobne, jeżeli brakuje konkretnej wiedzy; zrozumienie zależy od jej dostępności oraz integracji reprezentacji wiedzy, które są niezbędne i przydatne w danym zadaniu.

Koncentracja i zaangażowanie w zadanie

Przyswojenie szerokiej i szczegółowej wiedzy specyficznej oraz umiejętności wymaga dyscyplinowanego zaangażowania w zadanie oraz wytrwałości. Dany problem oraz łączący się z nim obszar tematyczny powinny pozostać w centrum uwagi przez dłuższy czas, ze zmieniającą się intensywnością. Koncentracja i selektywność są niezbędne przy zbieraniu, analizowaniu, ocenianiu oraz elaboracji informacji i danych.

Motywacja i motyw

W tym komponentcie ponownie pojawia się jako niezbędna odpowiednia motywacja, która określana jest jako motywacja samoistna. Amabile (1983) podkreśla znaczenie motywacji samoistnej pojawiającej się stanowiącej reakcję na konkretne zadania. Badania przeprowadzone przez Amabile wskazały na znaczenie czynników społecznych i kontekstualnych dla twórczych wytworów. Czynniki zewnętrzne, takie jak oczekiwanie oceny lub nagrody, lub brak możliwości wyboru odnośnie do stopnia własnego zaangażowania, mogą negatywnie wpływać na twórczość.

Hayes (1989) także podkreśla znaczenie motywacji w osiągnięciach twórczych. Według tego autora badania nie wykazały wyraźnych różnic w zdolnościach poznawczych pomiędzy osobami twórczymi i nietwórczymi. Sugeruje to, że różnice w twórczości mogą być związane z odpowiadającą za nie motywacją. Według Hayesa na przykład zmiana intensywności i zakresu zdobywania potrzebnej wiedzy oraz koniecznych umiejętności wyjaśniają różnice zaobserwowane między jednostkami twórczymi a nietwórczymi.

Potrzeba nowości, ciekawość, pęd do poznania i wiedzy są wrodzonymi cechami każdego dziecka, lecz są zbyt często w sposób niezamierzony tłumione przez rodziców i szkołę.

Otwartość i tolerancja na wieloznaczność

Kolejnym ważnym elementem jest dialektyczny związek pomiędzy następującymi komponentami: koncentracja i zaangażowanie w zadanie a otwartość i tolerancja na wieloznaczność. Alan M. Lesgold (1988), podając przykład Einsteina, wskazuje na istotną różnicę pomiędzy procesami produktywnymi i twórczymi a „normalnymi” procesami rozwiązywania problemów. Różnica ta jest związana ze zmianami w działaniu: od skoncentrowanego, intensywnego do wycofania się, zmniejszenia siły intensywności, wreszcie do fazy dekoncentracji.

Zdaniem Lesgolda, genialność Einsteina była rezultatem odpowiedniego połączenia niezwyklego, skoncentrowanego myślenia z wiedzą ekspercką w zakresie nauk przyrodniczych ze zdolnością wycofania się, od czasu do czasu, do fazy rozmyślenia. Po raz kolejny pojawia się równowaga przeciwieństw. Dodatkowym czynnikiem jest umiejętność odraczania szybkich rozwiązań, hamowania lub zatrzymywania zbyt szybkiej realizacji wytworu i umożliwienie pojawienia się mniej ukierunkowanego myślenia zdominowanego przez rozłożone w czasie strategie działania.

Oczywiste staje się wzajemne oddziaływanie procesów w fazie rozmyślenia z nieświadomym, dywergencyjnym myśleniem asocjacyjnym, połączonym z bogatą wiedzą specyficzną, szeroką i otwartą percepcją oraz z „przeplatającym się” się przetwarzaniem i przechowywaniem danych i informacji.

Pozostałe subkomponenty to: odporność na presję grupy, która w określonych momentach wspiera nonkonformizm oraz autonomię myślenia; gotowość do podjęcia ryzyka umożliwia odległe kojarzenie; humor i eksperymentowanie są związane z pojawieniem się płynności i giętkości myślenia; tolerancja na wieloznaczność jest wspierana przez pasję.

Można by długo omawiać dialektyczne połączenie subkomponentów. Uogólniając, żaden z pojedynczych komponentów nie wystarczy do zaistnienia procesu twórczego. Omawiany model jest systemem funkcjonalnym. (Sub)komponenty i odpowiednie ich układy strukturalne biorą udział w procesie twórczym, uczestniczą w nim i w różnym stopniu go określają. Każdy z (sub)komponentów funkcjonuje i współdziała z innymi, odgrywając odpowiednią rolę na określonym etapie, poziomie i w konkretnej sytuacji. Udział każdego komponentu implikuje określone konsekwencje, powiązany jest z innymi komponentami i powinien być zauważany w ramach środowiska A, B i C (szczegółowo opisanych poniżej).

Twórczość, proces twórczy oraz rodzaj twórczości nie są jedynie określone przez zachodzące procesy i komponentowe różnice, lecz przez końcowy wytwór twórczy oraz jakość jego nowego gestaltu. Sukces oraz akceptowalność rozwiązania zależą z jednej strony od jego wewnętrznej, komunikatywnej, innowacyjnej i „zaraźliwej” siły, z drugiej zaś – od otwartości i oceny wydanych przez znaczące osoby.

Dynamika oraz mechanizm komponentowego, funkcjonalnego systemu zależą od zniechęcających/hamujących lub wychowawczych/stymulujących/inspirujących/kształcących wpływów różnych (pod)systemów środowiskowych, w których osoba twórcza jest aktywna. Biorąc pod uwagę kryterium nowości oraz punkt widzenia związany z twórczym rozwojem dziecka, koniecznym jest, aby pracować z komponentowym modelem na trzech różnych, ale wzajemnie na siebie oddziałujących „poziomach odniesienia” (A, B, C):

- A: wymiar indywidualny, subiektywny – obejmuje bezpośredni materiał sytuacyjny oraz środowisko społeczne,
- B: wymiar grupowy lub lokalny – obejmuje rodzinę, rówieśników, szkołę, lokalny system edukacyjny (jest to mikrośrodowisko),
- C: wymiar struktury i zmian społecznych, historyczny, globalny – obejmuje warunki kulturowe, polityczne, naukowe (jest to makro- oraz mikrośrodowisko).

Przyjęcie tych poziomów odniesienia jest istotne z przynajmniej trzech powodów, z tego względu, że w różnym stopniu ramy środowiskowe bezpośrednio lub pośrednio wpływają na:

1. rozwój oraz kształcenie twórczości dzieci,
2. konkretny przebieg oraz efektywność procesu twórczego,
3. ocenę, akceptację i uznanie wytworu.

Twórczość biorąca swój początek w ciekawości i swobodności małego dziecka może rozwijać się spiralnie i poszerzać wraz z większą liczbą doświadczeń twórczych, stając się pełną (dorosłą/dojrzałą) twórczością zawierającą wszystkie wymiary komponentowe. Tak daleko, jak jest to możliwe, poszczególne subkomponenty zostały wymienione w kolejności rozwojowej – od wewnętrznego do zewnętrznego wymiaru A, B, C (ryc. 1).

Dynamika struktury komponentowej

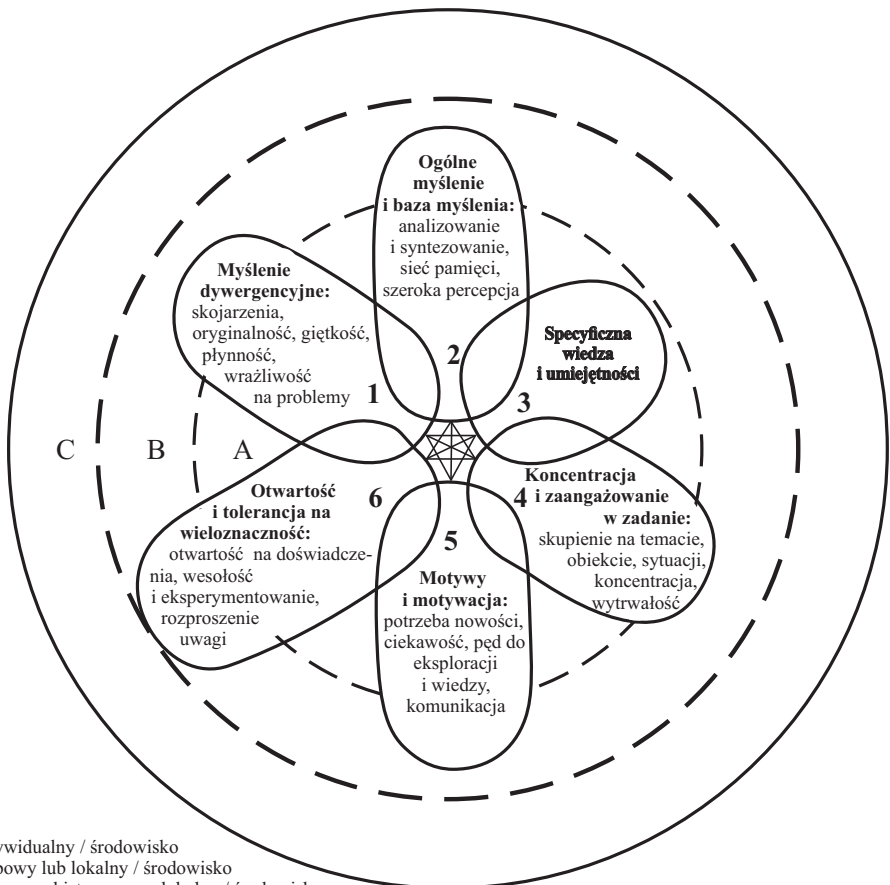
Zgodnie z tym, co zostało wcześniej podkreślone strukturę komponentową należy rozumieć jako dynamiczny system funkcjonalny. Kierunek i sposób funkcjonowania zmienia się zgodnie z kilkoma czynnikami. Poszczególne struktury komponentowe lub różne „twórczości” zależą od następujących czynników:

1. wieku osoby twórczej,
2. rodzaju problemu,
3. etapu lub fazy procesu twórczego,
4. rodzaju procesu w odniesieniu do rodzaju problemu,
5. rodzaju procesu w odniesieniu do rodzaju zamierzonego wytworu,
6. zróżnicowanych warunków mikro- i makrośrodowiska.

Poniżej przedstawiono kilka hipotetycznych wariacji możliwych struktur.

Pierwsza odnosi się do twórczych działań małych dzieci (ryc. 2). Struktura komponentowa rozwinięta jest tylko częściowo. Swawolność jest kierowana ciekawością oraz potrzebą eksploracji, jej główną

Rycina 2. Dynamika składników twórczych u małych dzieci



A: wymiar indywidualny / środowisko

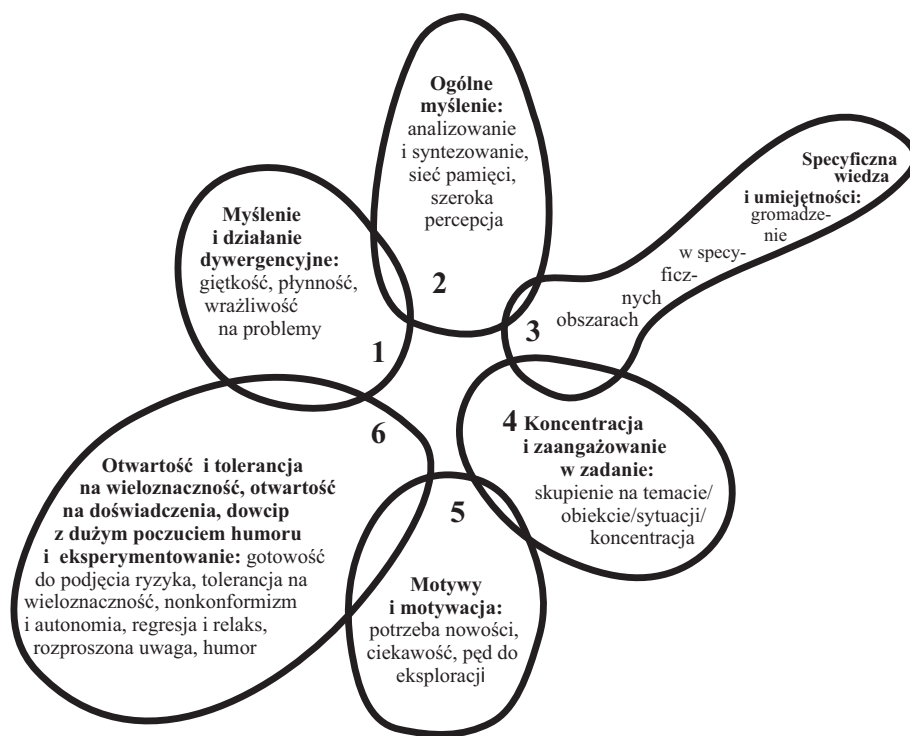
B: wymiar grupowy lub lokalny / środowisko

C: wymiar społeczny, historyczny, globalny / środowisko

cechą dywergencyjności jest płynność. Dzieci mogą bezustannie się bawić i intensywnie koncentrować na wybranych tematach oraz sytuacjach. Wiedza specyficzna i specyficzne umiejętności odgrywają niewielką rolę lub nabywane są raczej przypadkowo w trakcie zabawy.

Podobna do pewnego stopnia struktura dotyczy fazy, w której proces twórczy rozpoczyna się, na przykład, w momencie zidentyfikowania problemu czy w fazie orientacyjnej (ryc. 3). Istotnym elementem w tym przypadku jest wzajemne oddziaływanie podstawowych subkomponentów związanych z szeroką percepcją i podstawowym myśleniem dywergencyjnym. Jest ono wzmacniane poprzez otwartość, motywację samoistną oraz elastyczne koncentrowanie się na problemie; posiadanie wiedzy specyficznej może pomóc i wzmocnić wrażliwość na problem. Szeroko rozumiana informacja musi być przetworzona, przeanalizowana, przechowywana w łatwo dostępnych zasobach pamięci.

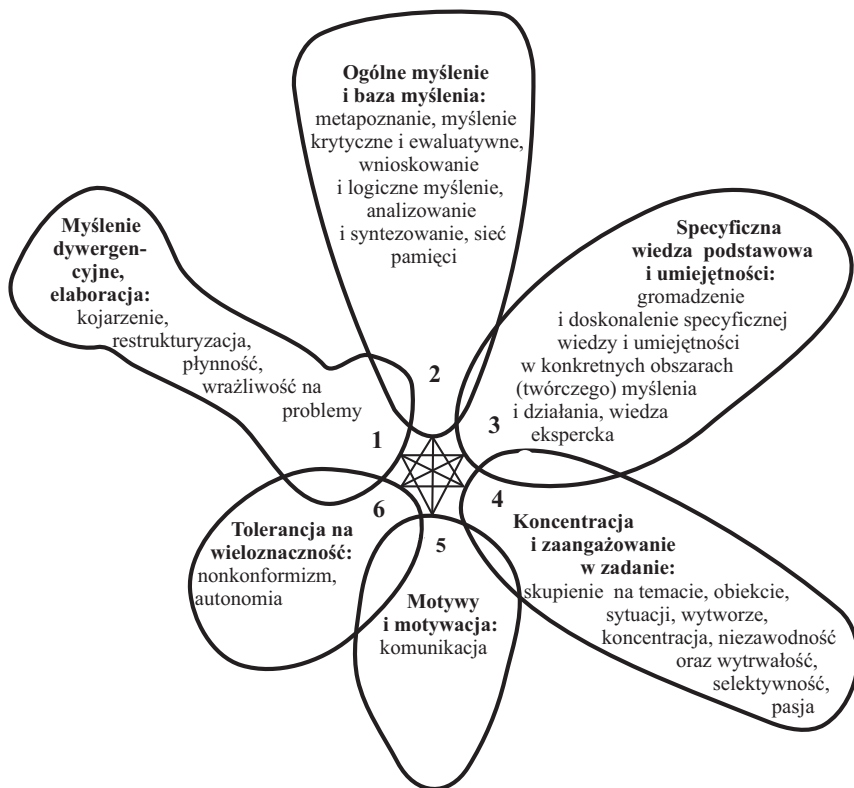
Rycina 3. Model składników: dynamika komponentowa. Faza identyfikacji problemu i faza orientacyjna



Na rycinie 4. został przedstawiony proces elaboracji pomysłu twórczego. W tej fazie główną rolę odgrywają: ogólna wiedza i baza myślenia w połączeniu ze wszystkimi aspektami myślenia konwergencyjnego oraz wiedza ekspercka w danej dziedzinie.

Koncentracja na wytworze, wytrwałość oraz tolerancja na wieloznaczność pomagają w przezwyciężaniu problemów związanych z realizacją twórczego wytworu, który zostanie zaprezentowany grupie z oczekiwaniem na ich akceptację.

Rycina 4. Komponentowa dynamika w fazie elaboracji



W procesie myślenia i działania twórczego zawsze zaangażowana jest cała osoba. Dlatego Komponentowy Model obejmuje wiele czynników, do których należą mniej lub bardziej świadome, a także częściowo przedświadome działania oraz składniki osobowościowe. Dynamika pochodzi z napięcia powstającego pomiędzy czujną świadomością, poznawczą świadomością badawczą a głębszymi, nieświadomymi odczuciami, potrzebami, motywami oraz wrodzoną ciekawością. Proces ten jest elastycznie kierowany wolą twórcy w kierunku stworzenia innowacyjnego rozwiązania problemu. W przypominającej fale wymianie pomiędzy różnymi poziomami świadomego i podświadomego działania poznawczego tworzy się potencjalnie chaotyczna metoda (patrz ostatni akapit) zawierająca odpowiednie subkomponenty: problemu – osoby – specyficznej drogi prowadzących do wytworu twórczego.

Pytania wynikające z komponentowego modelu twórczości

Jeśli rozpatrujemy twórczość, rozwój twórczości oraz proces twórczy w tak złożonej perspektywie, jak wydaje się, że powinniśmy to czynić, to rodzi to konsekwencje dla wychowania, edukacji oraz oceny twórczości. Problem, w jaki sposób wspierać funkcjonowanie oraz zdolności twórcze, jest trudne i zło-

żone. Kształcenie ku twórczości nie jest jedynie sprawą powstawania jak największej liczby pomysłów w możliwie jak najkrótszym czasie, edukacja twórcza odnosi się bowiem do całej osoby oraz harmonijnego rozwoju osobowości. Po pierwsze, musi się rozpocząć na wczesnym etapie rozwoju, jeżeli oczekujemy, że twórczość będzie kluczem do innowacji, do otwarcia w przyszłości nowych drzwi. Po drugie, jeżeli ma mieć wpływ na rozwój w okresie dzieciństwa oraz naukę szkolną należy skupić się także na kształceniu nauczycieli oraz praktyce nauczycielskiej. Kształcenie ku twórczości jest niekończącym się przedsięwzięciem edukacyjnym szczególnie dla nauczycieli.

Zaproponowany model jest użyteczny w ocenianiu inhibitorów i stymulatorów twórczości w sytuacjach edukacyjnych. Pytania zamieszczone poniżej można wykorzystać w celu „oceny sytuacji” różnych komponentów: w szkole, na kursie kształcącym nauczycieli lub w uniwersytecie.

Komponent 1: Myślenie dywergencyjne

- Czy w szkole lub na studiach można się spotkać z sytuacjami, w których występuje myślenie dywergencyjne? Czy uczenie się jest czymś więcej niż recytowaniem z pamięci wiedzy przyswojonej przy pomocy podręczników i nauczycieli?
- Czy zadawanie pytań jest dozwolone i oczekiwane?
- Czy proponowane są zadania otwarte, które są słabo lub źle ustrukturyzowane?
- Czy nauczyciel jest wrażliwy na problemy i pytania uczniów, zarówno osobiste, jak i budzące wątpliwości wychowanków?
- Czy nauczyciel uczy rozumienia i uświadamiania sobie przez uczniów pytań otwartych? Czy pobudza ich wrażliwość na otaczające je środowisko oraz uczy wykorzystywania wszystkich zmysłów?
- Czy eksploracja jest dozwolona i oczekiwana?
- Czy procesy są elastyczne i otwarte? Czy istnieją otwarte ścieżki prowadzące do rozwiązania?
- Czy czas oraz organizacja przeznaczone na pracę umożliwiają podejmowanie wielu różnych prób w celu uzyskania rozwiązania?
- Czy proponowane tematy są analizowane w różnych aspektach i z różnych perspektyw?
- Czy istnieje otwartość oparta na rzeczowej analizie i ocenie na redefiniowanie i restrukturyzowanie dostrzeganych problemów?
- Czy docenia się zwiariowane „dewiacyjne” lub oryginalne rozwiązania?

Komponent 2: Wiedza ogólna i baza myślenia

- Czy proponowane zadania wymagają szerokiej i zróżnicowanej percepcji? Czy uczniowie są do niej zachęcani? Czy zadania ograniczają zakres uwagi uczniów?
- Czy w procesie uczenia się wykorzystywane są różne zmysły oraz zróżnicowane metody i strategie, tak aby zdobyte doświadczenia i wiedza były lepiej zapamiętane i łatwiej dostępne w zasobach pamięciowych?
- Czy analizowane są wyniki i struktura przedmiotu w kontekście procesu uczenia?
- Czy drogi prowadzące do rozwiązania są krytycznie analizowane i udoskonalane?
- Czy zadawane są pytania „dlaczego” i czy szuka się odpowiedzi w sposób pozwalający na zbadanie związków przyczynowo-skutkowych problemu?
- Czy istnieje instrukcja wskazująca na konieczność systematycznej analizy i syntezy problemów, tematów, faktów, sytuacji itp.?

- Czy stymuluje się rozumowanie indukcyjne i dedukcyjne?
- Czy wymagana i oczekiwana jest ewaluacja w szerokim zakresie (wytworów, procesu nauczania i uczenia się, treści, struktury oraz organizacji przez uczniów, nauczycieli, ekspertów itp.)?
- Czy obserwuje się i omawia z uczniami proces uczenia się w celu wzbogacenia ich umiejętności metapoznawczych?

Komponent 3: Wiedza i specyficzne umiejętności

- Czy wspierany jest rozwój specyficznych zainteresowań, na przykład: zajęcia pozalekcyjne, mentoring, konkursy itp.?
- Czy uwzględnia się indywidualne zainteresowania uczniów na zajęciach szkolnych?
- Czy uczniowie mają możliwość zdobywania doświadczenia w pogłębionych badaniach?
- Czy uczniowie mają możliwość tworzenia własnego profilu specyficznych kompetencji? Czy mogą poświęcać uwagę specyficznym obszarom zainteresowań?
- Czy docenia się wiedzę ekspercką?
- Czy istnieje doradztwo w zakresie wyboru strategii uczenia się i pracy? Czy zalecana jest odpowiednia praktyka oraz metody badawcze itp.?

Komponent 4: Koncentracja i zaangażowanie w zadanie

- Czy umożliwia się i wspiera długotrwałe zaangażowanie w specyficzne działania związane z zainteresowaniami ucznia (np. praca badawcza czy wspólne projekty trwające semestr lub rok szkolny)?
- Czy czas przeznaczony na proces uczenia się umożliwia zaangażowanie się ucznia w dłuższym okresie?
- Czy zaangażowanie ucznia w zadanie jest nagradzane?
- Czy zachęca się uczniów do radzenia sobie i unikania rozproszenia uwagi?
- Czy uczniowie uczą się efektywnego planowania zarządzaniem czasem? Czy uczą się, jak właściwie wykorzystać harmonogram, zaprojektować i zorganizować własne środowisko pracy?
- Czy istnieje system wspierania decydujących faz/etapów pracy?
- Czy istnieje możliwość samodzielnego kierowania własnymi osiągnięciami i kształcenia w samoocenie?
- Czy wymaga się, by zadania zostały wykonane i doprowadzone do końca?

Komponent 5: Motywy i motywacja

- Czy stymuluje się i wspiera naturalną ciekawość małego dziecka?
- Czy istnieją możliwości samodzielnego określenia celu przez ucznia oraz uczenia się przez rozwiązywanie problemów, które mają na celu wspieranie motywacji wewnętrznej?
- Czy uczniowie biorą udział w badaniach naukowych?
- Czy istnieje powiązanie badań teoretycznych, naukowych i praktycznych?
- Czy unika się zbędnych powtórzeń?
- Czy uczniowie identyfikują się ze swoimi zajęciami?
- Czy docenia się i wspiera indywidualne zainteresowania ucznia?
- Czy istnieje współpraca między osobami rozwiązującymi problem w grupie i między grupami?

- Czy nauczyciele są profesjonalnie przygotowani i znają sposoby motywowania uczniów?
- Czy nauczyciele są gotowi na innowacyjne rozwiązania i zmiany, a także na wdrażanie nowych pomysłów oraz koncepcji programowych i metodycznych do procesu uczenia?

Komponent 6: Otwartość i tolerancja na wieloznaczność

- Czy szkoła nie jest jedynie miejscem tradycyjnej nauki, lecz także miejscem zamieszkania, zabawy, (umysłowej) przygody i czy jest otwarta na niespodzianki?
- Czy jest w niej miejsce na aktywność związaną z fantazją i wyobraźnią?
- Czy istnieje odpowiednia równowaga między fazami/etapami skoncentrowanej pracy a zadumą/ odpoczynkiem?
- Czy szkoła jest miejscem otwartego nauczania/uczenia się? Czy do klas szkolnych dociera realna rzeczywistość? Czy uczniowie są włączani w realne życie?
- Czy nauczyciele akceptują otwarty wynik nauczania?
- Czy stworzone są możliwości swobodnych i eksperymentalnych badań i doświadczeń?
- Czy śmiech (nie z innych osób) jest postrzegany jako naturalna i pozytywna ludzka ekspresja? Czy docenia się humor?
- Czy klasa jest miejscem lekkiego stresu (dobrego stresu) i odpoczynku?
- Czy docenia się indywidualność oraz niepowtarzalność każdej osoby czy ceni się zachowanie konformistyczne?
- Czy wyniki są zawsze ostateczne? Czy istnieje tolerancja na wieloznaczność, napięcia oraz wstępne lub otwarte wyniki?
- Czy podejmowanie ryzyka w myśleniu jest umożliwiane i nagradzane?
- Czy dopuszcza się błędy, czy może akceptuje się jedynie szybkie i poprawne wyniki? Czy istnieje gotowość do akceptacji odchyień od normy?

Środowisko otoczenia

- W jaki sposób makro- i mikrośrodowisko wpływają na rozwój dyspozycji określonych w komponentach modelu?
- W jaki sposób makro- i mikrośrodowisko wpływają na pełną funkcjonalność rozwiniętych komponentów?
- Czy rozwój komponentów i subkomponentów jest wspierany lub hamowany w tym samym stopniu?
- Czy pomiędzy mikro- a makrośrodowiskiem istnieją różne lub wykluczające się efekty?

Przy interpretacji obserwacji i uzyskanych wyników mniejszą lub większą rolę odgrywają następujące czynniki środowiskowe / otoczenie (w kolejności od mikro do makro):

- osobista i społeczna atmosfera konkretnej sytuacji,
- ekonomiczna i społeczno-kulturowa sytuacja rodziny,
- zasoby oraz korzystanie z mediów,
- grupa (presja),
- wzory do naśladowania,
- wyposażenie przestrzenne i materialne,
- kultura klasy i szkoły,

- organizacja szkoły i nauczania,
- osobowość oraz kwalifikacje nauczycieli i dyrekcji szkoły,
- podstawa programowa i standardy,
- warunki oraz zasoby lokalne i regionalne,
- tradycje społeczne,
- ogólny poziom wiedzy ogólnej i eksperckiej,
- system(y) edukacji,
- warunki i zasoby kulturowe,
- warunki ekonomiczne,
- wolność osobista i społeczna,
- struktura i sytuacja (społeczno-) polityczna,
- kontekst historyczny.

Między poszczególnymi poziomami środowiskowymi, jak również wewnątrz nich mogą się pojawić niezgodności co do celów edukacyjnych, roli nauczycieli oraz znaczenia i roli twórczości. Na przykład różnice mogą wystąpić w sytuacji, gdy pojawiają się sprzeczne opinie między rodzicami, odmienne podejścia poszczególnych nauczycieli będących w opozycji do władz szkolnych lub różnice między badaczami znajdującymi się poza wpływami określonych idei politycznych. Niektóre uwarunkowania społeczne mogą stymulować i wspierać indywidualną „twórczość codzienną”, ale jednocześnie mogą hamować innowacje istotne z punktu widzenia społecznego.

Odpowiedzialna Kreatoligencja® (Responsible Createlligence®)

Na zakończenie chciałbym podjąć próbę umieszczenia Komponentowego Modelu Twórczości w szerszej strukturze, która umożliwiłaby analizy nie tylko edukacji twórczej, ale byłyby także pomocna w planowaniu programów nauczania nie tylko dla zdolnych i utalentowanych, ale także programów uwzględniających wyzwania i zadania przyszłości, ewolucji kulturowej oraz kompetencji dla przyszłości.

Już sam Model Komponentowy sygnalizuje większą integrację wcześniej oddzielnych pojęć inteligencji i twórczości, co podkreśla się w publikacjach z ostatnich lat (Cropley, Urban 2000; Ambrose i in., 2003). Uważam, że w działaniu człowieka inteligencja i twórczość nawzajem się uzupełniają i przenikają. Aby inteligentne działanie było udane, to znaczy przekształcenie pomysłu w konkretne działanie było bardziej skuteczne, wymienionych wcześniej sześć komponentów powinno się uzupełnić i wzmocnić sześcioma innymi (por. ryc. 5):

- przewidywanie,
- planowanie,
- myślenie strategiczne,
- elastyczna adaptacja,
- konstruktywne kształtowanie,
- podejmowanie decyzji.

Powyższe komponenty w połączeniu z komponentami twórczości są niezbędne do powstania udanej i efektywnej innowacji. Są one koniecznymi zdolnościami, a jednocześnie stanowią cele edukacyjne i zawierają wskazówki odnośnie do treści programowych. Określenie **przewidywanie** użyte jest jako

„perspektywy”; nie obejmuje natomiast takich znaczeń, jak „przypuszczanie”, które jest bardziej zbliżone do „prognozowania”. Opierając się na szerokiej wiedzy ogólnej oraz wiedzy eksperckiej w danej dziedzinie, przewidywanie jest związane z określeniem trendów i precyzuje pytania oraz potrzeby w przyszłości. **Planowanie i myślenie strategiczne** dotyczą przewidywanych zdarzeń. W związku z tym, iż przewidywanie nie gwarantuje sukcesu, niezbędne są elastyczna adaptacja oraz aktywne i konstruktywne kształtowanie pomysłów, trendów oraz działań, które zostaną zrealizowane i przekształcone w działania i wytwory wskutek podejmowania konkretnych decyzji.

Połączenie oraz wymianę tych komponentowych poziomów nazywam Kreatoligencją® (Createlligence®), jednakże do ewolucji kulturowej o charakterze pozytywnym konieczna jest nie tylko Kreatoligencja®, która mogłaby doprowadzić do negatywnych i destruktywnych wyników. Potrzebna jest **Odpowiedzialna Kreatoligencja®** (Responsible Createlligence®). Z tego względu należy uzupełnić model dwoma kolejnymi poziomami komponentów – jednym, który odzwierciedla wartości osobiste i społeczne, oraz drugim, który reprezentuje najistotniejsze przekonania i postawy.

Odpowiedzialne kreatoligentne działanie powinno być oparte na indywidualnie i społecznie określonych warunkach, które obejmują zdolności jednostki oraz społecznie przyjęte wartości z uwzględnieniem mocnych stron. Do nich należą:

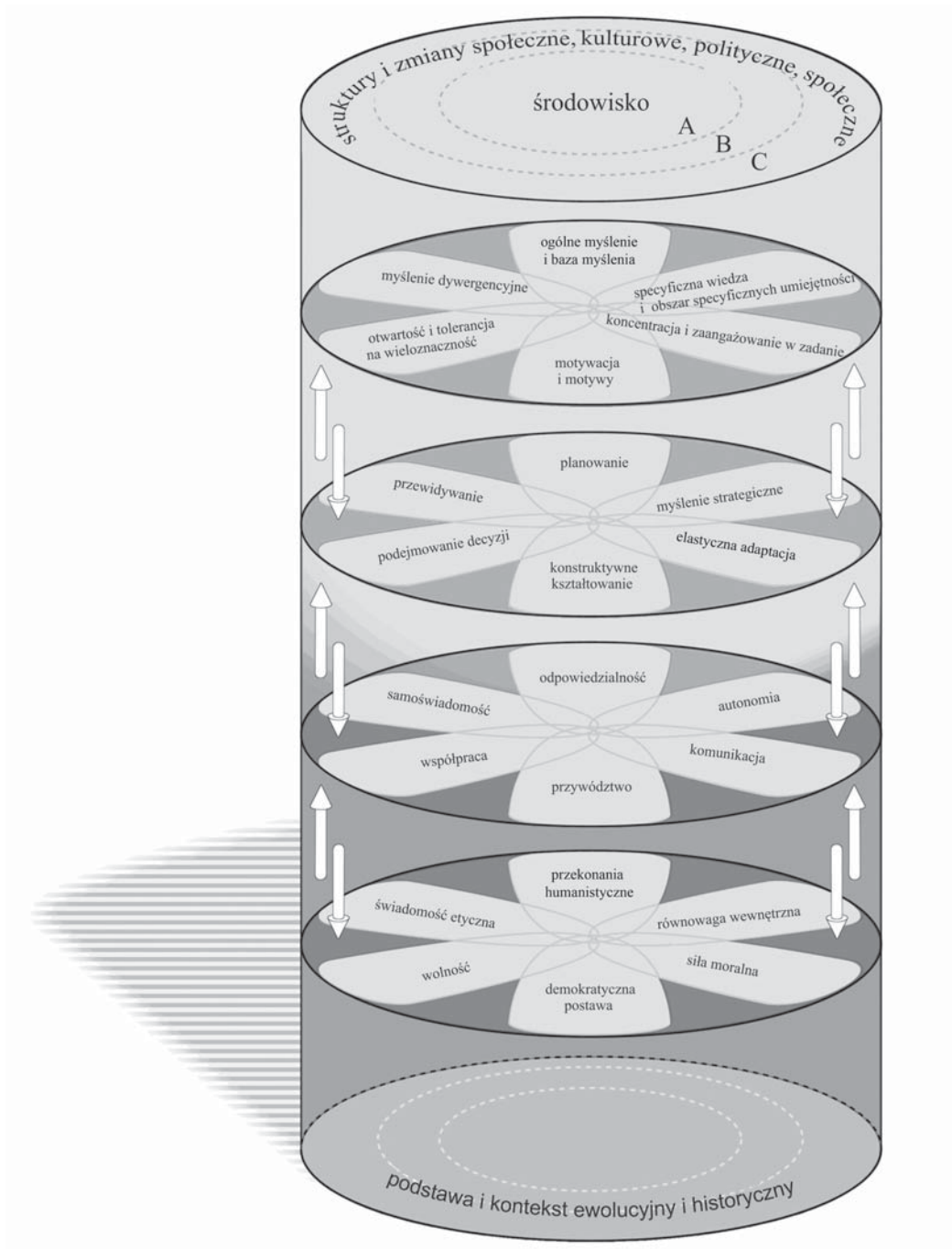
- odpowiedzialność,
- autonomia,
- komunikacja,
- przywództwo,
- współpraca,
- samoświadomość.

Wymienione indywidualne i społeczne wartości są definiowane poprzez następujące przekonania, postawy i wartości, które odzwierciedlają pozytywne rezultaty oraz cele ewolucyjnego, historycznego oraz kulturowego rozwoju ludzkości:

- przekonania humanistyczne,
- równowaga wewnętrzna,
- siła moralna,
- demokratyczna postawa,
- wolność,
- świadomość etyczna.

Ten czteropoziomowy, interaktywny system jest ukształtowany wewnątrz środowiskowego i ekologicznego szkieletu, jednocześnie wpływającego na komponentowe struktury. Szkielet ten został wyznaczony przez poziomy układ systemów komponentowych. Jak zostało pokazane na rycinie 5. podstawę modelu tworzy ewolucyjne tło historyczne (i kulturowe), nie ma bowiem przyszłości bez przeszłości. Intencją takiego punktu odniesienia nie są aspekty negatywne, destruktywne czy pesymistyczne. Przeszłość bowiem umożliwiała uczenie się. Jeżeli przyjmiemy, że przyszłość jest owocem tego, czego nauczyliśmy się w przeszłości, otrzymamy bezpośrednie powiązanie pomiędzy korzeniami a przewidywaniem. Na samej górze szkieletu znajdują się aktualne, naturalne i społeczne uwarunkowania związane ze zmianami społecznego, kulturowego i politycznego makro-, mezo- i mikrośrodowiska. Oznacza to, że jesteśmy dziećmi naszych rodziców, etnicznej grupy, społeczeństwa oraz matki ziemi. Nasze twórcze pomysły i wytwory mogą mieć bezpośredni wpływ nie tylko na środowisko, ale również mogą zmienić

Rycina 5. Model kompetencji przyszłości K.K. Urbana: Odpowiedzialna Kreatoligencja® (Responsible Createlligence®)



warunki i życie naszej grupy, a także mogą mieć znaczenie dla zmian i społecznych, i historycznych. Środowisko bezustannie zmienia się pod wpływem aktywności i działań twórczych ludzi. Zmiany te nie mogą być szkodliwe dla świata, powinny jednak prowadzić do rzeczywistego, pozytywnego postępu, który kształtuje lepszą, radosną, przyjemną i bezpieczną przyszłość dla każdego człowieka, dla społeczności i dla ludzkości.

W tych dążeniach i przedsięwzięciach osoby zdolne oraz ich nauczyciele mają szczególne obowiązki, ponieważ właśnie oni mogą być główną siłą kształtującą procesy zmian. Jedynie po przyswojeniu opisanych zdolności, wartości i silnych stron, jednostki i grupy będą dysponowały odpowiednią kompetencją dla przyszłości: kreatoligencją. Aby rozumieć twórczość lub raczej Odpowiedzialną Kreatoligencję (Responsible Createlligence®) jako kompetencję dla przyszłości, wydaje się niezbędnym umieszczenie jej w tak wszechstronnym modelu. Pozwoli to w przyszłości uniknąć ograniczeń twórczej edukacji oraz szeroko rozumianej edukacji (w szczególności dla uzdolnionych i utalentowanych) jedynie do technicznego szkolenia. Umożliwi także uwzględnienie w edukacji istotnych aspektów osobowościowych jednostki, a także uwarunkowań społecznych oraz wpływów, które oddziałują na twórcze myślenie oraz działania.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że rozwiązywanie skomplikowanych problemów dotyczących stanu naszej planety nie jest zadaniem czy wyzwaniem dla pojedynczych osób, lecz niezbędna jest do tego „twórczość kolektywna” (Family 2003).

Edukacja twórcza, a raczej edukacja w kierunku Odpowiedzialnej Kreatoligencji (Responsible Createlligence®), jako klucz do kompetencji przyszłości jest wyzwaniem dla nauczyciela. Ponadto stanowi wyzwanie dla:

- wychowania przedszkolnego i rodzinnego,
- treści i struktury programów nauczania oraz ich zarządzaniem w celu udoskonalania programów i podręczników,
- metod i zasobów pedagogicznych,
- administracji i organizacji szkoły,
- szkolenia zawodowego i specjalistycznego,
- polityki, nie tylko oświatowej,
- gospodarki, przemysłu i technologii,
- kultury i społeczeństwa,
- społeczeństw globalnych.

Literatura

- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Ambrose, D., Cohen L.M., & Tannenbaum, A.J. (2003). *Creative intelligence: Toward theoretic integration*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Brown, R.T. (1989). *Creativity: What are we to measure?* W: J.A. Glover, R.R. Ronning & C.R. Reynolds (red.), *Handbook of creativity*. New York: Plenum, s. 3–32.
- Cropley, A.J., & Urban, K.K. (2000). *Programs and strategies for nurturing creativity*. W: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (red.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.). Oxford: Pergamon, s. 481–494.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.Th., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, s. 363–406.
- Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P., & Hoffman, R.R. (red.). (2006). *Cambridge handbook on expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Family, G. (2003). Collective creativity: A complex solution for the complex problem of the state of our planet. *Creativity Research Journal*, 15, s. 83–90.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, s. 444–454.
- Hayes, J.R. (1989). *Cognitive processes in creativity*. W: J.A. Glover, R.R. Ronning & C.R. Reynolds (red.), *Handbook of creativity*. New York: Plenum, s. 135–146.
- Landau, E. (1990). *Mut zur Begabung* [Encouragement for giftedness]. München: Reinhardt.
- Lesgold, A. (1988). *Problem solving*. W: R.J. Sternberg & E.E. Smith (red.), *Psychology of human thought*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 188–213.
- Mumford, M.D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15, s. 107–120.
- Rogers, C.R. (1959). *Toward a theory of creativity*. W: H.H. Anderson (red.), *Creativity and its cultivation*. New York: Harper, s. 69–82.
- Urban, K.K. (1990). Recent trends in creativity research and theory in Western Europe. *European Journal for High Ability*, 1, s. 99–113.
- Urban, K.K. (1994). *Recent trends in creativity research and theory*. W: K.A. Heller & E.A. Hany (red.), *Competence and responsibility*, vol. 2. Seattle: Hogrefe & Huber, s. 55–67.
- Urban, K.K. (1995). Different models in describing, exploring, explaining and nurturing creativity in society. *European Journal for High Ability*, 6, s. 143–159.
- Urban, K.K. (1996). *Encouraging and nurturing creativity in school and workplace*. W: U. Munandar & C. Semiawan (red.), *Optimizing excellence in human resource development*. Jakarta: University of Indonesia Press, s. 78–97.
- Urban, K.K. (1997). *Modelling creativity: The convergence of divergence or the art of balancing*. W: J. Chan, R. Li & J. Spinks (red.), *Maximizing potential: Lengthening and strengthening our stride*. Hong Kong: University of Hong Kong, Social Science Research Center, s. 39–50.
- Urban, K.K. (2003). *Towards a componential model of creativity*. W: D. Ambrose, L.M. Cohen & A.J. Tannenbaum (red.), *Creative intelligence: Toward theoretic integration*. Cresskill, NJ: Hampton, s. 81–112.
- Weisberg, R.W. (1986). *Creativity. Genius and other myths*. New York: Freeman.

Responsible Createlligence® as Competence for the Future: An Integrative Approach

Summary: In the future, education for creativity will be a key issue for the development of people and society. The article describes Klaus K. Urban's Components Model of Creativity. According to the model, creativity is understood as a sign of the highest form of intelligence. The Competences Model, as presented, has been expanded with four-stage structures based on environmental and ecological-scaffold. The Model made it possible to create the concept described as Responsible Createlligence® that allows future in-depth analyses related to creativity. In the concept, complex personal and social connections have been taken into consideration, together with their influence on creativity. The model can be also a base to prepare suitably wide, limited not only to simple creativity trainings, educational programmes stimulating the development of creative and intelligent thinking and doing of all students, not only the gifted ones.

Keywords: Components Model of Creativity, Responsible Createlligence®, creativity

Krzysztof J. Szmidt

Uniwersytet Łódzki

Twórczy Zachód, twórcza Polska? Rozważania o społeczno-kulturowych uwarunkowaniach rozwoju kreatywności

Streszczenie: Tematem artykułu jest jeden z głównych problemów, na którym koncentrują uwagę socjologia, psychologia i pedagogika twórczości – to pytanie o to, jakie są najlepsze społeczno-kulturowe warunki rozwoju twórczości i kreatywności jednostek i grup. Jakie okoliczności społeczne, gospodarcze, kulturowe i inne stymulują twórczość dojrzałą i wybitną, a jakie je hamują? Gdzie, na przestrzeni wieków, najlepiej rozwijała się twórczość wybitna? Na problemy te, określane jako perspektywa społeczno-kulturowa w naukach o twórczości (Sawyer), autor próbuje odpowiedzieć, sięgając do mało znanych wśród pedagogów i psychologów, a wielce kontrowersyjnych w oczach postmodernistów wyników badań Muraya oraz nurtu biograficznego. Podstawowym celem autora jest polemika z romantyczną i marksistowską wizją środowiska kulturowego jako sfery opresyjnej, ograniczającej wolność i autonomię twórców oraz określenie, na podstawie wspomnianych badań, głównych warunków rozwoju twórczości przez duże „T”.

Słowa kluczowe: twórczość, tworzenie, wybitna twórczość, pedagogika twórczości

Wprowadzenie

Jednym z głównych problemów, który skupia uwagę socjologów, psychologów i pedagogów twórczości i „nie daje im spać”, jest pytanie o najlepsze społeczno-kulturowe warunki rozwoju twórczości jednostek i grup. Jakie okoliczności społeczne, gospodarcze i kulturowe stymulują twórczość dojrzałą i wybitną, a jakie ją hamują? – oto główne pytanie stawiane w tym nurcie badań, który określamy jako perspektywa społeczno-kulturowa (Sawyer 2006). Pytanie to jest ważne zarówno dla historyków sztuki i techniki, kulturoznawców i socjologów kultury, jak również dla pedagogów i psychologów twórczości. W zasadzie szczególnie jest ważne właśnie dla pedagogiki twórczości, albowiem odpowiedź na nie może pośrednio lub bezpośrednio wpłynąć na treści celów wychowania do twórczości oraz programów dydaktycznych nakierowanych na pomoc w tworzeniu (Szmidt 2007, 2008).

Odpowiedzi na to pytanie znajdziemy w licznych pracach teoretycznych, przeglądowych, jak i w wynikach badań empirycznych różnych przedstawicieli „kreatologii” – nauk o twórczości (zob. Arieti 1976; Schulz 1990; Csikszentmihalyi 1996; Koziński 1997, 2008; Simonton 1997, 1999, 2009; Montuori i Purser 1999; Purser i Montuori 1999; Nęcka 2001; Florida 2002, 2005; Sawyer 2006; Runco 2007; Cropley i in. 2010). Ale niemniej ważne i owocne informacje na ten temat znajdziemy również w licznych pracach historyków kultury i sztuki, w biografjach wybitnych twórców, których autorzy mają ambicje naukowe i nie gonią za sensacją (zob. Boorstin 2001, 2002; Steen 2009; Neumayr 2002).

Najciekawszy, z mojego punktu widzenia, jest fakt, że dane pochodzące z badań naukowych są często sprzeczne – i to w sposób fundamentalny – z informacjami wywiedzionymi z biografii wybitnych twórców. Treści zawarte w wynikach badań naukowych, których autorzy zmierzają do generalizacji na wysokim poziomie, a dotyczące właśnie odpowiedzi na pytanie o najlepsze warunki społeczne i kulturowe sprzyjające rozwojowi twórczości, nie dają się często pogodzić z ustaleniami starannych biografów. Oto wybrany przykład.

Razem czy osobno?

Do jednych z najczęściej opisywanych czynników mających stymulować twórczość na najwyższym poziomie należą kooperacja i współpraca w grupie twórczej (naukowej, artystycznej, sportowej, zawodowej itp.). Grupa, twierdzą badacze (John-Steiner 2000; Sawyer 2003, 2006, 2007; Paulus, Nijstad 2003), ma stymulujący wpływ zarówno na liczbę, jak i jakość generowanych dzieł. Tworząc umysł zbiorowy, grupa pracuje po prostu wydajniej i szybciej niż pojedynczy, nawet genialny twórca. Tymczasem z danych biograficznych (Storr 2010) wynika, że dla wielu utalentowanych twórców tej miary, co Jan Sebastian Bach, Wolfgang Amadeusz Mozart, Immanuel Kant, Isaak Newton czy Ludwig Wittgenstein, podstawowym czynnikiem stymulującym ich aktywność twórczą była samotność i brak bliskich relacji z innymi ludźmi. Anthony Storr (2010, s. 133) twierdzi, że w samotności wybitni twórcy rozwijali swoje odkrywcze idee, odważnie eksperymentowali popełniając wiele błędów, rozwijali tematy i poddawali je elaboracji. Można powiedzieć, że to dzięki samotności kończyli złożone i żmudne prace, wymagające często nadzwyczajnego skupienia i wysiłku. Inni ludzie, nawet członkowie zaprzyjaźnionych zespołów twórczych, często im w tym przeszkadzali. Oto kilka faktów uzasadniających, zdaniem Storra, niepopularną wśród pedagogów prawdę, że do tworzenia twórca potrzebuje samotności:

- Wielu z największych geniuszy ludzkości nie założyło rodzin ani nie nawiązało bliskich relacji osobistych, na przykład: Kartezjusz, Izaak Newton, Blaise Pascal, Spinoza, Immanuel Kant, Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche, Ludwig Wittgenstein.
- Niektórzy twórcy – na przykład Franz Schubert czy Wolfgang Amadeusz Mozart – nie potrzebowali fizycznej samotności, ponieważ umieli się skoncentrować w najbardziej rozpraszających warunkach, będąc zaabsorbowani wyłącznie własnymi myślami.
- Wielu autorów zaczęło pisać w więzieniu, jeśli tylko taka możliwość została im stworzona. Dotyczy to rzymskiego filozofa Boecjusza, kanclerza Thomasa More, Fiodora Dostojewskiego, Arthura Koestlera i wielu innych.
- Pisanie, komponowanie, malowanie i fotografowanie mogą stanowić skuteczne formy terapii, która nie wymaga żadnego innego terapeuty oprócz samego chorego twórcy. Zamiast szukać grupy i przyjaciół cierpiący na depresję twórca zwraca się ku własnym zdolnościom, co pomaga w pogodzeniu się z cierpieniem i jednocześnie nadaje mu sens. Okazuje się, że akt twórczy może być świetnym sposobem przezwyciężenia bezsilności i cierpienia.

Wydaje się więc, że do twórczości potrzeba zarówno bliskich relacji z innymi ludźmi, jak i samotności. Anthony Storr (2010, s. 133) trafnie zauważa: „[...] wiele twórczych wysiłków dokonuje się w samotności. Ich celem jest samorealizacja i rozwój albo też odnalezienie nowego wzorca życia. To, jak ważną rolę odgrywa w życiu ta sfera, zależy od osobowości i posiadanych talentów. Każdy potrzebuje relacji

międzyludzkich, każdy również – przynajmniej w pewnym stopniu – potrzebuje realizować się w samotności”. Zwolennikom wyższości pracy grupowej nad indywidualną i kolektywizmu za wszelką cenę można dedykować inną myśl Storra (2010, s. 55): „[...] pewien rozwój zdolności do przebywania w samotności jest niezbędny, by mózg mógł pracować, osiągając maksymalny poziom swoich możliwości, i by jednostka mogła realizować swój najwyższy potencjał. [...] Samotność sprzyja uczeniu się, myśleniu, nowatorstwu, wreszcie utrzymywaniu kontaktu z naszym wewnętrznym światem”.

Można więc sformułować tezę, że im wybitniejszy twórca, tym mniej potrzebuje grupy. Zwłaszcza w środkowej fazie procesu twórczego, gdy wymyśla i rozwija pomysły rozwiązania problemu twórczego. W fazie następnej, gdy trzeba jakiś pomysł ogłosić światu i wdrożyć go do praktyki życia codziennego, a tym samym przekonać innych ludzi o jego wartości i użyteczności, grupa z całą pewnością bardzo się geniuszowi przydaje. Dzisiaj samotny twórca, nawet najbardziej genialny, bez wsparcia marketingowego i szerokiej promocji, z trudem jest w stanie rozpowszechnić swój rewelacyjny pomysł w gąszczu tysięcy innych rewelacyjnych pomysłów.

„Duch czasu” – *Zeitgeist*

Na pytanie o to, jakie czynniki społeczno-kulturowe szczególnie zachęcały do kreatywności ludzi żyjących w różnych okresach historycznych mamy wiele różnych odpowiedzi. Ich autorzy próbują nam wytłumaczyć, dlaczego w danym miejscu i czasie następowała prawdziwa erupcja różnych przejawów kreatywności. Weźmy na przykład okres baroku w muzyce, który umownie jest datowany na lata 1580–1730, a więc trwał około 150 lat. Tworzyli wtedy tacy kompozytorzy, jak:

- Carl Friedrich Abel
- Henrico Albicastro
- Tomaso Albinoni
- Thomas Arne
- Charles Avison
- Carl Philipp Emanuel Bach
- Jan Sebastian Bach
- Johann Christian Bach
- Wilhelm Friedemann Bach
- Francesco Barsanti
- Frantisek Benda
- Heinrich Ignaz Franz von Biber
- Joseph Bodin De Boismortier
- William Boyce
- Dietrich Buxtehude
- Giuseppe Brescianello
- Antonio Caldara
- Michel Corrette
- Alessandro Corelli
- Francois Couperin
- Evaristo Felice Dall'Abaco
- Michel Delalande
- Jean Henri d'Anglebert
- Jean-Joseph De Mondonville
- Francesco Durante
- Giacomo Faccio
- Johann Friedrich Fasch
- Nicola Fiorenza
- Johann Caspar Fischer
- Francois Francoeur
- Johann Joseph Fux
- Baldassare Galuppi
- Francesco Gasparini
- Francesco Maria Geminiani
- Christoph Willibald Gluck
- Christoph Graupner
- Johann Gottlieb Graun
- Johann Adolph Hasse
- Johann David Heinichen
- Reinhard Keiser
- Johann Caspar Kerll
- Johann Ludwig Krebs
- Jean-Marie Leclair
- Leonardo Leo
- Pietro Antonio Locatelli
- Jean-Baptiste Lully
- Francesco Mancini
- Francesco Manfredini
- Marin Marais
- Alessandro Marcello
- Benedetto Marcello
- Philippo Martino
- Johann Melchior Molter
- Georg Muffat
- Pietro Nardini
- Johann Pachelbel
- Giovanni Battista Pergolesi

- Johann Christoph Pez
- Johann Georg Pisendel
- Giovanni Benedetto Platti
- Nicola Porpora
- Henry Purcell
- Jean-Philippe Rameau
- Jean-Ferry Rebel
- Franz Xaver Richter
- Johann Helmich Roman
- Giuseppe Sammartini
- Alessandro Scarlatti
- Domenico Scarlatti
- Christoph Schaffrath
- Johann Adolph Scheibe
- Johannes Schenck
- Johan H. Schmelzer
- John Stanley
- Agostino Steffani
- Alessandro Stradella
- Georg Philipp Telemann
- Giuseppe Tartini
- Giuseppe Torelli
- Carlo Tessarini
- Wilhelm van Wassenaer
- Silvius Leopold Weiss
- Johann Joachim Quantz
- Giuseppe Valentini
- Antonio Vivaldi
- Francesco Maria Veracini
- Andrea Zani
- Lorenzo Gaetano Zavateri
- Jan Dismas Zelenka

Wymieniłem nazwiska tylko tych kompozytorów okresu baroku, których dzieła nadal są często grane i nagrywane na płyty. I podziwiane.

Jak to się stało, że niemal każdy dwór królewski, książęcy czy magnacki miał swojego nadwornego kompozytora i świetną zazwyczaj orkiestrę z wykształconym kapelmistrzem, którym na ogół był zatrudniony na „umowę o dzieło” kompozytor? Co sprzyjało tak bogatej twórczości Jana Sebastiana Bacha i jego trzech uzdolnionych synów (Wilhelma Friedemana, Johanna Christiana i Carla Philippa Emanuela), a także Georga Friedricha Haendla, Georga Philipa Telemanna i Antonio Vivaldiego? Możemy odpowiedzieć, że wielkie zapotrzebowanie na ich dzieła ze strony dworu, kościoła i ratusza. Komponowano wtedy utwory „do modlitwy, rozmowy, zabawy i kotleta”, a muzyka na żywo wypełniała wszelkie obrzędy świeckie i religijne. Była po prostu potrzebna na co dzień i od święta, ale była – inaczej niż dzisiaj – wykonywana na żywo!

Jak można wyjaśnić pojawienie się w określonym miejscu i czasie dużej liczby wybitnych jednostek? Wymieńmy choćby takie miejsca, jak:

- Ateny za czasów Peryklesa;
- Florencja na początku XV wieku – rozkwit sztuki renesansowej;
- księstwa niemieckie i włoskie, biskupstwa i katedry w XVII w. – rozkwit muzyki barkowej;
- Wiedeń na przeł. XIX wieku – secesja, psychoanaliza, Koło Wiedeńskie: w tym samym czasie działali tam tak wybitni, łamiący bariery twórcy, jak: architekt Adolf Loos (przezwyńczył styl rokokowy), Ludwig Wittgenstein (matematyk i filozof), Zygmunt Freud, Ernst Mach (filozof nauki), Vassily Kandinsky i inni;
- Paryż w XIX w. – malarstwo, muzyka, sztuki piękne;
- Zakopane na przełomie XIX i XX wieku, w którym tworzyli równocześnie: Witkacy, Karol Szymanowski, Stefan Żeromski, Mieczysław Karłowicz, Kazimierz Przerwa-Tetmajer, Jan Kasprowicz i wielu innych;
- Nowy Jork obecnie.

Czy to przypadek?

Wielu badaczy, począwszy od Hegla i Carla Meinera, a skończywszy na Deanie Simontonie mówią: nie! To **Zeitgeist** – **duch czasu**. Każdy wiek i każde miejsce posiadają specjalną mentalność, zdeterninowaną przez charakterystyczne dla nich sytuacje, instytucje i technologie. To ten specyficzny „duch

czasu” panujący na początku wieku w Krakowie i Zakopanem miał mieć wpływ na rozkwit twórczości literackiej. To „duch czasu” panujący w Kazimierzu Dolnym nad Wisłą lub w Toskanii ma tak duży wpływ na twórczość plastyczną. „Duch czasu”, czyli połączenie panującej w danym czasie atmosfery oraz rodzaju stosunków społecznych, przy wsparciu pięknego na ogół otoczenia przyrodniczego i kulturowego, ma stymulujący wpływ na twórców przybyłych do miejsca mistycznego. Nic więc dziwnego, że wybierają określone miejsca do życia i tworzenia, takie jak Zakopane czy Kazimierz Dolny w Polsce, miasta w Toskanii lub miasteczka na Majorce, Korfu czy Krecie. Rzeczywiście, kiedy zobaczyłem takie miejsca, jak Pollenca na Majorce, gdzie swoje kryminały pisała Agatha Christie, Kalami na Korfu, gdzie mieszkał i tworzył angielski pisarz i dyplomata Lawrence Durrell, Tahiche na Lanzarote, gdzie malował, projektował i przyjmował twórców z całego świata hiszpański geniusz César Manrique, to teoria „ducha czasu” przemówiła do mnie ze zdwojoną siłą. Kiedy w wywiadzie biograficznym zapytałem wybitnego, nieżyjącego już artystę Władysława Hasiora, dlaczego on – syn ziemi krośnieńskiej – zamieszkał w Zakopanem, które rzadko opuszcza, Hasior odpowiedział: „Bo po prostu w Zakopanem pięknie się maluje. I myśli”. I już!

Powtórzmy zatem pytanie, oddając głos Józefowi Kozielleckiemu (2008, s. 13): „Dlaczego [...] grupy genialnych i utalentowanych uczonych, wynalazców, intelektualistów, pisarzy czy aktorów preferują życie w wybranym miejscu geograficznym (*milieu*), a nie rozpraszają się po całym kraju czy kontynencji?”

Technologia – talent – tolerancja

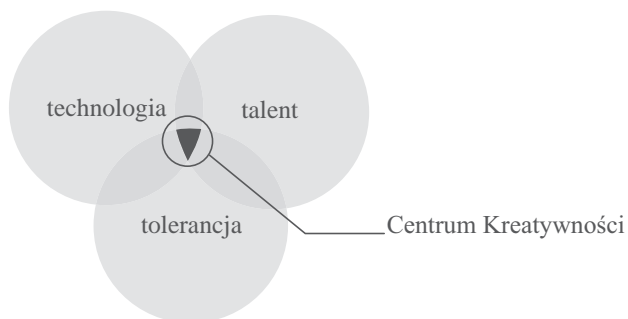
Czy tylko „duch czasu” i swoisty psychospołeczny klimat dla kreatywności decydują o tym? Nie tylko – twierdzi Richard Florida, twórca głośnej w ostatnich latach teorii twórczej klasy. Florida (2002) twierdzi i dowodzi tej tezy, że w najbardziej rozwiniętych krajach zaczyna się rodzić klasa twórcza – jej zadaniem stało się tworzenie i aplikowanie w praktyce produktów myśli twórczej. Optymistycznie rzecz biorąc, należy do niej około 30% zatrudnionych w USA, realnie – około 12%. Dla porównania: w Polsce – według szacunków badaczy w zawodach wymagających kreatywności i przedsiębiorczości – pracuje około 5% zatrudnionych.

Przedstawiciele klasy twórczej wybierają określone rejony zamieszkania i pracy, gdzie znacząco wpływają na kształtowanie się nowego stylu życia. I co dla nas ważne – osiągnięcia klasy twórczej wpływają na wzrost ekonomiczny i rozwój edukacji, a także: „karczą fałszywe przekonania i stereotypy o twórczości oraz innowacji” (Koziellecki, 2008, s. 17). Zwłaszcza zaś walczą z mitem, że generowanie nowych idei jest możliwe tylko przez wybrańców bogów i ludzi bardzo utalentowanych. Florida opracował nawet specjalny **Globalny Indeks Kreatywności** (*Global Creativity Index*), według którego ocenia potencjał twórczy całych krajów i regionów. Obliczono go na podstawie trzech wskaźników:

- 1) technologia – innowacyjność, wynalazczość, ekspansja *high-tech*,
- 2) talent – kapitał umysłowy pracowników, uzdolnienia, poziom wykształcenia, liczba pracowników, od których wymaga się myślenia twórczego,
- 3) tolerancja – otwartość na inne kultury, wyrozumiałość dla pomysłów, akceptacja błędów i ryzyka.

Mamy więc naukowo skonstruowaną miarę kreatywności regionów społeczno-gospodarczych, skrzyżowanie tych wskaźników daje Centrum Kreatywności Richarda Floridy (2002, 2005).

Rycina 1. Centrum Kreatywności (na podstawie teorii Richarda Floridy [2005])



Z badań Floridy (2005) i współpracowników wynika, że najlepszym Centrum Kreatywności na świecie jest region Zatoki San Francisco. Jeśli zaś idzie o całe kraje, to trzy pierwsze miejsca zajmują: Szwecja, Japonia i Finlandia. Polska znalazła się na 34. miejscu (na 45 badanych). Czy nie jest to jeszcze jeden powód, żeby się zająć stymulowaniem twórczości polskich dzieci i generowaniem innowacji edukacyjnych?

Twórczy Zachód – nietwórcza Polska

Na pytanie o to, jakie czynniki społeczne i kulturowe szczególnie pobudzają twórców w danym miejscu i czasie, mamy jeszcze inne odpowiedzi. Charles Murray (2003), amerykański kontrowersyjny badacz, który nie kryje swoich niepoprawnych politycznie poglądów, zadał sobie pytanie o to, w jakich warunkach historycznych najlepiej rozwijała się wybitna twórczość. Gdzie w okresie od 800 roku p.n.e. do 1950 roku i w jakich kręgach cywilizacyjnych działali najwybitniejsi uczeni i artyści? Metodami badań były: analiza statystyczna liczby wzmianek nazwisk twórców i dzieł w encyklopediach i pracach historycznych oraz specjalny program komputerowy szukający lokalizacji najważniejszych twórców. W wyniku bardzo żmudnych badań Murray doszedł do następujących odkrywczych, często łamiących tabu lub obalających mity o twórczości, wniosków:

- Przez większą część dziejów ludzkości mężczyźni byli kreatywni, a kobiety nie bardzo. Na 4002 ważnych twórców w 21 dziedzinach kobiety stanowiły 2%. Najmocniej wypadały w literaturze japońskiej – 8%. Zupełnie nie liczą się w muzyce klasycznej – 0,2% i nie miały żadnego wkładu w rozwój technologii – 0,0%.
- Zachód był i jest nieporównanie bardziej twórczy od Wschodu. Na obszarze zachodniej cywilizacji działało według obliczeń Murraya 97% najważniejszych naukowców. Najbardziej twórczy region globu to wąski pas między Danią i Szwecją a południowymi Włochami. Tam pracowało około 80% najbardziej twórczych Europejczyków.

Rycina 2. Najbardziej twórczy obszar świata według Murraya



Źródło: Murray Ch. (2003). *Human Accomplishment. The Pursuit of Excellence in the Arts and Sciences, 800 B.C. to 1950*. HarperCollins Publishers, New York, s. 297.

- Najbardziej twórczym miastem świata był Paryż, grupując 12% wybitnych twórców całej ludzkości.
- Zachód swoją kreatywność najbardziej zawdzięcza chrześcijaństwu, a zwłaszcza katolicyzmowi. Żadna inna religia nie zachęcała tak mocno ludzi do samodzielności duchowej, jak to czynił Kościół katolicki.
- Podobnie mocno zachęca do kreatywności i samodzielności judaizm, lecz Żydzi są bardzo twórczy dopiero w zetknięciu z innymi kulturami.
- Na świecie były trzy potęgi twórcze: Niemcy, Wielka Brytania i Francja. Znacznie w tyle były Włochy, a jeszcze dalej – Austro-Węgry i Rosja.
- Miejsce Polaków wśród najwybitniejszych twórców jest nader skromne: według Murraya mieliśmy tylko 24 wybitnych twórców wśród kilku tysięcy innych narodowości (dla porównania: Niemcy – 550, Rosja – 130). Dwunastu naszych geniuszy to pisarze, reszta – uczeni.
- Po 1950 roku pierwszą potęgą twórczą świata stały się Stany Zjednoczone. Dowody:
 - 83 noblistów z medycyny, 71 – z fizyki, 54 – z chemii, 46 – z ekonomii było Amerykanami lub pracowało na uczelniach amerykańskich.
 - Największe odkrycia i wynalazki XX wieku, takie jak: przeszczepy organów, antybiotyki, komputer, podbój Kosmosu, internet, są dziełem Amerykanów.

Jakie wobec tego są najważniejsze źródła (stymulatory) twórczości narodów? Murray (2003, rozdz. XV) tak odpowiada na to pytanie: „Genialne dzieła i wybitni twórcy pojawiają się w szczególnych warunkach”. Warunki te są następujące:

- 1) Twórczość – zwłaszcza sztuka i nauka – kwitnie wtedy, gdy najbardziej utalentowani ludzie wierzą, że życie ma cel i warto spełniać coraz trudniejsze zadania twórcze, wymagające samodzielności, ale także wiary we własne siły i Siłę Wyższą (Boga).
- 2) Talenty rozwijają się, kiedy ludzie wierzą, że zajmują sensowne miejsce w Kosmosie i na Ziemi oraz gdy otwierają się na nieskończoność pod postacią Boga lub wszechświata. To otwarcie wyzwala indywidualny umysł twórcy z doraźnych ograniczeń.
- 3) Ludzie działają twórczo, kiedy mogą działać na własny rachunek jako samodzielne jednostki. „Trzeba wyjść przed stado, żeby zobaczyć więcej”. Dlatego pełen indywidualistów Zachód jest bardziej twórczy od Wschodu, gdzie ideałem jest harmonia społeczna.
- 4) Wybitnej twórczości sprzyja wielość teorii, stylów i technik, duchowe bogactwo kultury. Im więcej różnych narzędzi tworzenia, tym lepsza twórczość.
- 5) Twórczość rozkwita wtedy, kiedy twórcy mają wyraźną wizję ideałów prawdy, piękna i dobra.

Zdaniem Murraya postmodernizm stara się ośmieszyć te wartości jako nasze złudzenia. Wyniki badań Murraya powinny jednak bardzo zmartwić zwolenników postmodernizmu, wierzących, że każda kultura jest tyle samo warta: Wschód tyle samo, ile Zachód, a prymitywne tyle, ile wyrafinowane. Ku ich utrapieniu Murray udowadnia, że Zachód był i jest nieporównywanie bardziej twórczy niż Wschód!²⁶.

Cechy środowiska kreatywnego

Wybitny polski psycholog twórczości Edward Nęcka (2001, s. 157–159), sumując badania różnych autorów na omawiany temat, wymienia kilka najważniejszych czynników, które z danego społeczeństwa czynią środowisko kreatywne. Społeczeństwo sprzyjające innowacjom i twórczości spełnia następujące warunki:

1. Twórczość rozkwita w warunkach dobrobytu rozumianego jako duża siła nabywcza pieniądza lub dysponowanie nadwyżkami dochodów bieżących w stosunku do wydatków. Czynnik ekonomiczny jest ważny – z jednej strony stwarza popyt na dzieła twórcze, a z drugiej – umożliwia sponsorowanie twórców przez innych członków społeczności. Twórczość jest doceniana w okresie prosperity, na przykład okres pionierski w dziejach USA nie sprzyjał twórczości.
2. Twórczość i innowacyjność kwitnie w warunkach wolności osobistej, szczególnie wtedy, gdy następuje rozluźnienie rygorów i sztywnych zasad życia społecznego lub przewyciężenie dyktatury.
3. Twórczość rozkwita w warunkach różnorodności kulturowej lub etnicznej, np. w społecznościach żyjących na pograniczu kultur lub przyciągających przedstawicieli różnych nacji (dwory książąt w XVII wieku, Paryż XIX wieku, Nowy Jork obecnie). Środowiska te stanowią magnes przyciągający zdolnych ludzi z całego świata, którzy swoją odmiennością wzbogacają ich kulturą różnorodność.
4. Innowacje łatwo się wdraża w społeczeństwach, które cenią wybitne dzieła i wynalazki (także w dziedzinach społecznych) oraz ich autorów i które uważają aktywność intelektualną czy in-

²⁶ Zob. na ten temat: *Diagnoza „Wprost”: Kto myśli za ludzkość*, „Wprost” 1 listopada 2009.

nowacyjną za coś godnego szacunku. Chodzi raczej o społecznie podzielany system wartości niż o nagrody i oznaki uznania, choć te ostatnie mogą być dowodem społecznego uznania (np. literacka nagroda Nike wynosi 150 tys. zł).

Dean Simonton (1997), zwolennik teorii „ducha czasu”, zbadał osiągnięcia przeszło 2000 myślicieli i filozofów żyjących na przestrzeni 25 wieków i wykrył, że istotną rolę w ich postępowaniu odegrało istnienie w danej epoce wielu otwartych problemów i różnorodnych, często sprzecznych paradygmatów. Simonton zbadał również dziesięciu wybitnych kompozytorów (m.in. Bach, Beethoven, Brahms, Mozart) – wbrew oczekiwaniom okazało się, że na ich osiągnięcia nie wywierały istotnego wpływu takie czynniki, jak wzmocnienia społeczne, stres czy toczone w tym czasie wojny. Twórcy ci byli stymulowani przez siły podmiotowe, intelekt i charakter. Z badań tych Simonton wysnuwa bardzo ważny dla nas wniosek: **rola środowiska jest ograniczona**. Prawdopodobnie im wybitniejszy twórca (innovator), tym mniejszy wpływ wywierają na jego postępowanie czynniki społeczne i tradycja kulturowa.

Do dyskusji na omawiany temat włączył się ostatnio Józef Koziński (2008). Twierdzi, że o wyborze przez najbardziej uzdolnionych twórców określonych regionów geograficznych i środowisk kulturowych decyduje pięć najważniejszych czynników:

- 1) „Doniosłe znaczenie mają miejsca geograficzne, w których twórczość, innowatyka czy przedsiębiorczość stały się **samodzielną wartością** i są traktowane jako osobisty oraz społeczny kapitał, równie ważny jak kapitał ekonomiczny” (s. 18). W takich miejscach społeczności lokalne cenią twórców i ich niepospolite wytwory, stwarzają im dogodne warunki zatrudnienia, są dumne z osiągnięć naukowych, technicznych czy artystycznych. „Takie przychylne reakcje otoczenia zwiększają poczucie własnej wartości twórców. W takich regionach toleruje się ryzyko i zagrożenia związane z nową ideą czy wynalazkiem. Jednocześnie rzadkie są przejawy zazdrości, agresji, konflikty i wyrzucanie z pracy najzdolniejszych” (s. 18).
- 2) Szczególną rolę w środowisku protwórczym odgrywa **styl życia**, który zależy od różnorodności kultury, sztuki, rozrywki, sportu, jakie istnieją w danym otoczeniu społecznym. Ważne znaczenie dla twórców ma wyposażenie środowiska w instytucje kultury, galerie, kina, teatry czy kluby.
- 3) „Ludzie twórczy cenią autentyczne, **żywe interakcje społeczne**, które są takie rzadkie we współczesnych czasach” (s. 19). Twórcy doceniają takie kontakty, które polegają na toczeniu bezpośrednich, bez pomocy internetu, sporów z kolegami oraz takie środowisko, w którym łatwo rozwija się autentyczne życie towarzyskie oparte na bezpośrednich kontaktach interpersonalnych.
- 4) **Różnorodność** miejsca geograficznego. Koziński wyróżnia dwa rodzaje różnorodności: 1) różnorodność poznawczą (intelektualną), o której można mówić w środowisku, w którym „istnieją odmienne nurty życia umysłowego, konkurencyjne idee oraz teorie dotyczące świata fizycznego i duchowego, sprzeczne prognozy na temat przyszłości” (s. 19). Ta różnorodność i bogactwo myśli może dynamizować twórców i stymulować ich nowe pomysły; 2) różnorodność społeczną i kulturową, związaną z odmiennościami rasową i etniczną, wyznaniową i seksualną, która może wpływać dodatnio na efekty pracy twórców. Potrzebne jednak są w środowisku tolerancja, szacunek dla odmienności i wola porozumiewania się.
- 5) **Dominacja wartości autentycznych**, niepowtarzalnych, prawdziwych. Autentyzm wiąże się z takimi aspektami środowiska, jak: niepowtarzalność przyrody, historyczna i nowoczesna architektura, unikatowe życie kulturalne oraz, co najważniejsze, autentyczne idee naukowe i pomysły artystyczne. Wszystko to pozwala kształtować tożsamość jednostki i wspólnoty.

Mamy zatem kilka ważnych odpowiedzi na pytanie o to, jakie czynniki społeczne, gospodarcze i kulturowe najlepiej stymulują kreatywność w danym okresie historycznym i regionie geograficznym. Jednak wiele danych zaczerpniętych z biografii wybitnych twórców stoi w jawnej sprzeczności z wieloma ustaleniami badaczy. Okazuje się, że takie czynniki, jak wolność i poczucie wolności, niekoniecznie dotyczą twórców wybitnych. Józef Haydn przez większą część życia pozostawał na służbie książąt Esterhazy i chodził w liberii, podobnie jak inni służący, a nie przeszkodziło mu to w tworzeniu w tym czasie genialnych kwartetów skrzypcowych czy symfonii. Zależni od książąt, władz miejskich i biskupów Jan Sebastian Bach i Georg Philipp Telemann byli tak naprawdę wolni duchem w swej nieskrępowanej inwencji twórczej, zaś nadworni kompozytorzy królów saskich i polskich w Dreźnie – Johann Georg Pisendel, Johann Joachim Quantz czy Johann David Heinichen – wytyczali nowe szlaki muzyki barokowej. Życie wielu genialnych kompozytorów okresu baroku i klasycyzmu pokazuje, jak bardzo starali się o to, by pełnić funkcję kompozytorów nadwornych, co miało ich zabezpieczyć od trosk dnia codziennego i jednocześnie pobudzić do ciągłej twórczości, na którą było stałe zapotrzebowanie²⁷.

To pewien marksistowski dyktat przy analizie życia twórców kazał biografom przez wiele lat rozpatrywać ich losy jako nieustającą walkę o wolność i samodzielność twórczą z dziedzicem, biskupem czy księciem. Dzisiaj, kiedy uwalniamy się od tej ortodoksji, dobrze widać, że bez wsparcia księcia Esterhazy Haydn nie miałby tak luksusowych warunków do tworzenia, że bez sowitych opłat, stypendiów czy zamówień na dzieła ze strony książąt Lichnovskiego, Razumovskiego czy Kinskiego Beethoven nie napisałby wielu swoich najlepszych utworów, a bez wsparcia władz Pragi Mozart miałby jeszcze większe kłopoty z premierą „Don Juana”. Ważne w tych wszystkich przypadkach było to, że wsparcie finansowe, które uzależniało twórcę od mecenasa, nie ograniczało jednocześnie ich poczucia wolności twórczej rozumianej jako prawo do oryginalnej inwencji i indywidualnego wyrazu dzieł²⁸.

Zakończenie: kultura, a nie klimat

Na zakończenie chciałbym podkreślić, że całości wpływu środowiska społeczno-kulturowego na twórczość nie da się zredukować do tak zwanego klimatu dla kreatywności i kilku lub kilkunastu czynników (itemów) tego klimatu. A takie zabiegi redukcjonistyczne możemy spotkać w niektórych pracach empirycznych (Karwowski 2009). Czynniki te na ogół odnoszą się do wypreparowanych z całokształtu kultury i życia społecznego kilku tak bardzo różnych zjawisk, jak swoboda zgłaszania pomysłów i stosunki interpersonalne wewnątrz zespołu, otwartość na nowości i poczucie humoru przełożonych. Wartość opisowa i eksplanacyjna tychże czynników w odniesieniu do uwarunkowań przejawów twórczości dojrzałej i wybitnej wydaje się wątpliwa. Większość dworów królewskich i magnackich oraz gmin wyznaniowych w XVII wieku nie spełniało wymogów „klimatu dla kreatywności”, a mimo to – żeby posłużyć się tylko przykładami z dziedziny muzyki – Bach, Haendel, Telemann czy Jean-Philippe Rameau tworzyli w tym czasie na ich terenie wiekopomne dzieła. Mówiąc o uwa-

²⁷ Oto jednym z najwybitniejszych dzieł w całej literaturze muzycznej baroku jest Georga P. Telemanna „Musique de Table” (*Tafelmusik*), czyli „Muzyka Stołowa” – cykl koncertów i sonat przeznaczonych do umilania spożywania posiłków.

²⁸ Wbrew niektórym ustaleniom badaczy, którzy twierdzą, iż podstawowym warunkiem tworzenia jest poczucie wolności twórcy, okazuje się, że ograniczenie wolności fizycznej czy osobistej często aktywizowało twórców. Losy życiowe Fiodora Dostojewskiego, Gustawa Herlinga-Grudzińskiego czy Stanisława Grzesiuka, a nawet Jana Sebastiana Bacha, który siedział w więzieniu, pokazują, iż brak wolności stał się motywem i tematem ich twórczości na długie lata.

runkowaniach społeczno-kulturowych rozwoju kreatywności, zwłaszcza wybitnej, mamy na myśli raczej szerszy kontekst czynników związanych z kulturą i jej wartościami, stosunkami społecznymi i postawami ludzi wobec twórców, religią oraz zachowaniami sakralnymi społeczeństwa. Myślmy też o źródłach finansowania twórczości. Tych wielu różnorodnych czynników nie można sprowadzić do „klimatu dla kreatywności”.

W dyskusji o wpływie czynników społeczno-kulturowych na twórczość nie ma łatwych odpowiedzi, a te, które padają z ust badaczy i biografów, nie tworzą ładu naukowego. Wbrew romantykom przymus, nadzór i kontrola ze strony mecenasa czy przełożonego skutkowałą często erupcją najwybitniejszych dzieł w dziedzinie muzyki, architektury czy malarstwa, a spór lub nawet konflikt społeczny bezpośrednio lub pośrednio przyczyniały się do zaktywizowania twórców. Dowodem na to, że wizje romantyczna i humanistyczna w rodzaju koncepcji Carla Rogersa (2002) nie korespondują z faktami biograficznymi, jest często głoszona przeze mnie teza, że opresyjna szkoła pruska wychowywała więcej laureatów nagrody Nobla niż permissywna Summerhill Alexandra Neila czy szkoły Waldorff.

W dyskusji o społecznych i kulturalnych stymulatorach twórczości nie możemy zapominać, że ten rodzaj aktywności człowieka, o czym już wspominałem, jest mocno uwikłany w różnego rodzaju sprzeczności, antynomie i paradoksy. Co jednego twórcę w danym okresie stymulowało do aktów najwyższej twórczości (np. samotność, wysokie honoraria za dzieła, istnienie wielu konkurujących paradygmatów, wielokulturowość społeczna środowiska, podległość służbowa księciu lub biskupowi itp.), innego twórcę hamowało. Analizując wpływ społeczeństwa i jego kultury na twórczość jednostki, nie powinniśmy też popadać w przesadny socjologizm i determinizm społeczny. Warto pamiętać o słowach wybitnego badacza geniuszu i kultury Deana Simontona (1999, s. 277), który napisał: „Nie możemy nigdy zapominać o najważniejszej kwestii: tworzą jednostki, społeczeństwa nie tworzą. V Symfonię skomponował Beethoven, a nie muzyczna tradycja Wiednia”.

Warto też wziąć poważnie pod uwagę cytowane wyżej wyniki badań Floridy i Murraya, w świetle których na pytanie zawarte w tytule tego opracowania można odpowiedzieć, iż Zachód jest twórczy, a Polska nie!

Literatura

- Arieti, S. (1976). *Creativity. The Magic Synthesis*. New York: Basic Books.
- Boorstin, D.J. (2001). *Poszukiwacze. Dzieje ludzkich poszukiwań sensu świata*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Boorstin, D.J. (2002). *Twórcy. Geniusze wyobraźni w dziejach świata*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Cropley, D.H., Cropley, A.J., Kaufman, J.C., Runco, M.A., (red.) (2010). *The Dark Side of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Diagnoza „Wprost”: Kto myśli za ludzkość, „Wprost” 1 listopada 2009.*
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class and How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. New York: Basic Books.
- Florida, R. (2005). *The Flight of the Creative Class. The New Global Competition for Talent*. New York: Harper Business.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press.

- Karwowski, M. (2009). *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Koziński, J. (1997). *Transgresje i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Koziński, J. (2008). *Skazani na twórczość. Od Aleksandrii – poprzez Lwów – do San Francisco*. W: *Psychologia w wielkim świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Montuori, A., Purser, R.E. (red.) (1999). *Social Creativity*, Volume I. New Jersey: Hampton Press, Cresskill Inc.
- Murray, Ch. (2003). *Human Accomplishment. The Pursuit of Excellence In the Arts and Sciences, 800 B.C. to 1950*. New York: HarperCollins Publishers.
- Neumayr, A. (2002). *Muzyka i cierpienie*. Warszawa: Wydawnictwo Felberg SJA.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Paulus, P. B., Nijstad, B.A. (red.) (2003). *Group Creativity: Innovation Through Collaboration*. New York: Oxford University Press.
- Purser, R.E., Montuori, A. (red.) (1999). *Social Creativity*, Volume II. New Jersey: Hampton Press, Cresskill Inc.
- Rogers, C.R. (2002). *O stawianiu się osobą*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Runco, M.A. (2007). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*. San Diego: Academic Press.
- Sawyer, R.K. (2003). *Evaluative Processes During Group Improvisational Performance*. W: M.A. Runco (red.). *Critical Creative Processes*. New Jersey: Hampton Press, Cresskill Inc.
- Sawyer, R.K. (2006). *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Sawyer, R.K. (2007). *Group Genius. The Creative Power of Collaboration*. New York: Basic Books.
- Schulz, R. (1990). *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Simonton, D. K. (1997). *Genius and Creativity: Selected papers*. Greenwich: Ablex.
- Simonton, D. K. (1999). *The Creative Society: Genius vis-à-vis the Zeitgeist*. W: A. Montuori, R.E. Purser (red.), *Social Creativity*, Volume I. New Jersey: Hampton Press, Cresskill Inc.
- Simonton, D.K. (2009). *Genius 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Steen, M. (2009). *Wielcy kompozytorzy i ich czasy*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Storr, A. (2010). *Samotność. Powrót do jaźni*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt, K.J. (2008). *Wśród aspektów, wymiarów, poziomów i biegunów, czyli o próbie konceptualizacji przedmiotów badań pedagogiki twórczości*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 101–117.

Creative West, Creative Poland? Deliberations on the Socio-Cultural Factors of Developing Creativity

SummaryThe subject of the article is one of the main problems sociology, psychology, and creativity pedagogy concentrate on, that is to say, a question: What are the best socio-cultural conditions of developing creation and creativity of individuals and groups? What circumstances, social, economical, cultural, etc. stimulate mature and outstanding creativity, and which ones hinder it. Where, over the centuries, outstanding creation has developed best? These issues, described as socio-cultural perspective in the creation science (K. Sawyer), are addressed by the author by referring to unfamiliar – to the pedagogues and psychologists, highly controversial – for the postmodernists – research of Ch. Murray and the biographical trend. The author's primary purpose is the polemic with romantic and Marxist vision of the cultural environment as a troublesome sphere which limits the freedom and autonomy of the creators, and defining, on the base of the mentioned research, main conditions of developing creation with a capital 'C'.

Keywords: creation; creativity, outstanding creation, pedagogy of creativity

Monika Wróblewska

Uniwersytet w Białymstoku

Poziom inteligencji emocjonalnej a zdolności twórcze

Streszczenie: Prezentowane opracowanie dotyczy poszukiwania związku między zachowaniami inteligentnymi emocjonalnie a czynnikami zachowań transgresyjnych. Podkreśla się szczególną rolę informacyjną i motywującą emocji w stymulowaniu działań człowieka, w tym szczególnie twórczych i innowacyjnych. Wzrost zdolności w zakresie emocjonalnego wspomaganie myślenia sprzyja wyższej preferencji następujących czynników zachowań transgresyjnych: innowacji w projektowaniu nowych rozwiązań, motywacji do wzbogacania kompetencji – wiedzy, umiejętności i doświadczenia, oraz odwagi w podejmowaniu nowych zadań.

Słowa kluczowe: inteligencja emocjonalna, inteligentne kierowanie emocjami, zachowania transgresyjne, twórczość, innowacyjność

Wprowadzenie

Pierwszą publikacją, w której opisano pojęcie inteligencji emocjonalnej, jest artykuł autorstwa Petera Saloveya i Johna D. Mayera (1990). Pojęcie inteligencji emocjonalnej (IE) oznacza konstrukt teoretyczny łączący w synergiczny sposób system poznawczy i funkcjonowanie emocjonalne. To zbiór zdolności, dzięki którym człowiek może przetwarzać informacje o charakterze emocjonalnym i wykorzystywać je w celach adaptacyjnych (por. Mayer, Salovey 1999).

Autorzy zwracają uwagę, że inteligencja emocjonalna w istotny sposób poprawia funkcjonowanie w wielu sferach, gdyż obejmuje całościowe funkcjonowanie jednostki: rozwój osobowości, relacje z otoczeniem, poziom zadowolenia z życia i poczucie szczęścia (dobrostanu). Optymalna samoregulacja emocjonalna przyczynia się do zwiększenia dobrego samopoczucia, potwierdzenia własnej skuteczności, realizowania celów i zamierzeń jednostki (Goleman 1997/2007). Rozwijanie umiejętności regulacji uczuć wzbogaca życie emocjonalne oraz efektywne radzenie sobie z wyzwaniami (Saarni 1999). Jednostki o wyższym poziomie zdolności emocjonalnych, które skutecznie opanowały komponenty inteligencji emocjonalnej, sprawniej regulują emocje, wybierając do tego najbardziej adekwatne metody (Mayer, Salovey 1999). Emocje w roli motywów zachęcają, inspirują i stymulują podejmowanie działań twórczych. Szczególnie w sytuacjach trudnych emocje poprzedzają procesy poznawcze i pełnią funkcję heurystyk, informujących o kierunku poszukiwań, wskazujących zaprzestanie czynności bądź konieczną zmianę jej charakteru. Mówi się o „energetyzowaniu” aktywności poznawczej i ułatwianiu rozumowania przez emocje (Kozielecki 1987, Nęcka 2001).

Specyfika inteligencji emocjonalnej

Najbardziej spójną koncepcję inteligencji emocjonalnej zaproponowali Salovey i Mayer (1990). Zdefiniowali ją jako zbiór zdolności do odczytywania znaczeń emocjonalnych i uwzględniania ich w rozumowaniu i rozwiązywaniu problemów. Według autorów, na inteligencję emocjonalną składają się cztery duże grupy zdolności poznawczych. Pierwszą można określić jako percepcję emocji czy też zdolność do ich spostrzegania i wyrażania. Druga grupa to zdolności do emocjonalnego wspomaganie myślenia. Trzecią grupę zdolności poznawczych, wchodzących w skład inteligencji emocjonalnej, stanowią zdolności rozumienia i analizowania emocji oraz wykorzystywania wiedzy emocjonalnej. Ostatnia grupa zdolności to zarządzanie emocjami, obejmujące zdolności do kontrolowania i regulowania emocji własnych i cudzych.

W modelu inteligencji emocjonalnej zaproponowanej przez Daniela Golemana (1997/2007) zawartych jest pięć kompetencji, ujętych w dwie zasadnicze grupy kompetencji osobistych i społecznych. Pierwsza odnosi się do własnej osoby i zawiera samoświadomość emocjonalną, samoregulację i motywację. Kompetencje społeczne natomiast tworzą umiejętności społeczne i empatia.

W koncepcji Reuvena Bar-Ona (1997) inteligencja emocjonalna jest związana ze zdolnościami, kompetencjami i umiejętnościami oraz wiedzą używaną do efektywnego radzenia sobie w życiu z wymaganiami środowiskowymi. Bar-On wyróżnił pięć grup skupiających 15 komponentów inteligencji emocjonalnej. Pierwszy składnik to kompetencje intrapersonalne, takie jak: emocjonalna samoświadomość, asertywność, samoakceptacja i szacunek do własnej osoby, samoaktualizacja i niezależność. Drugi składnik to kompetencje interpersonalne, do których zalicza się: empatię, zdolność do utrzymywania więzi interpersonalnych oraz odpowiedzialność społeczną. Kolejnym składnikiem inteligencji emocjonalnej są kompetencje przystosowawcze, takie jak: zdolność do rozwiązywania problemów, do konfrontowania subiektywnych doświadczeń z rzeczywistością i giętkość przystosowawcza. Czwartym składnikiem są kompetencje związane z radzeniem sobie ze stresem, czyli tolerancja na stres oraz kontrola impulsów. Ostatni składnik tworzą komponenty związane z ogólnym nastrojem – optymizm i poczucie szczęścia (Bar-On, Orme 2002; Bar-On 2005).

Specyfika zachowań transgresyjnych

Transgresyjność jest powiązana z wieloma cechami podmiotowymi, głównie ze wspomagającymi sprawne funkcjonowanie w sytuacjach trudnych i ryzykownych. Działania transgresyjne są wspomagane zdolnościami poznawczymi oraz cechami osobowości, woli i motywacji (Amabile 1983). Specyficzną motywacją dla transgresji twórczych i ekspansywnych jest motywacja hubrystyczna (czyli dążenie do potwierdzenia i wzrostu własnej ważności) i poznawcza (kognitywna) (Kozielecki 1987, 1997). Projektowanie działań transgresyjnych może być dokonywane pod wpływem potrzeby osiągnięć i osobowościowych wyznaczników kreatywności, natomiast wdrażanie transgresyjnych projektów wymaga podjęcia ryzyka i zdolności specjalnych, w tym inteligencji emocjonalnej.

Zdaniem Józefa Kozieleckiego (1987, s. 16) transgresja jest w dużym stopniu ekspresją własnej osobowości. Człowiek jest układem transgresyjnym nastawionym na niwelowanie istniejących granic i osią-

ganie wyników wyższych od dotąd uzyskanych. Wśród działań transgresyjnych są wyróżniane zachowania ekspansywne, innowacyjne i twórcze. Transgresja będąc źródłem zmian progresywnych w obrębie osobowości, może stymulować rozwój w sposób niezamierzony i zamierzony (Kozielecki 2007). W pierwszym przypadku struktury osobowości kształtują się samoistnie, pod wpływem długotrwałej i wymagającej sporego zaangażowania działalności transgresyjnej, odbywającej się w świecie rzeczywistym i zakończonej sukcesem. W efekcie u sprawcy transgresyjnego obserwuje się zmiany w kierunku wzrostu potencjału twórczego, kreatywnych i oryginalnych pomysłów, motywacji prospołecznej, odporności na stres i negatywne emocje. W przypadku świadomej pracy nad sobą formułuje on cele o charakterze globalnym, dotyczące całej sieci osobowości, bądź lokalnym – skierowanym na poszczególne psychony lub ich elementy (Kozielecki 2007). Ludzka transgresyjność ujawnia się w postaci działań ukierunkowanych ku rzeczom, ludziom, symbolom oraz ku sobie. Zachowania te są podejmowane w celu zwiększenia zasobów materialnych, rozszerzenia terytorium lub uzyskania korzyści psychologicznych. Działania ku sobie polegają na programowaniu własnego rozwoju, generują motywację skłaniającą do autokreacji, wzbogacania doświadczenia, podwyższania własnych kompetencji (Kozielecki 1987).

Inteligencja emocjonalna i zachowania transgresyjne w badaniach własnych

Problem

Przedmiotem prezentowanych badań jest inteligencja emocjonalna i zachowania transgresyjne. Problem badawczy dotyczy związku inteligencji emocjonalnej i wskaźników zachowań transgresyjnych. Podstawowym założeniem weryfikowanym w pracy jest istnienie zależności między wskaźnikami transgresji a komponentami inteligencji emocjonalnej. Założono, że realizacja zachowań transgresyjnych wymaga udziału zdolności z zakresu funkcjonowania emocjonalnego.

Metoda

Do badania poziomu inteligencji emocjonalnej wykorzystano Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE autorstwa Nicole S. Schutte, Johna M. Malouffa i in. w adaptacji Aleksandry Jaworowskiej i Anny Matczak (2001). Kwestionariusz INTE składa się z 33 pozycji. Odpowiedzi są udzielane na pięciostopniowej skali typu Likerta. Zgodność wewnętrzna oceniona za pomocą współczynnika alfa Cronbacha wynosi od 0,83 do 0,87. Stabilność bezwzględna badana na zasadzie test-retest jest zadawalająca i wynosi od 0,71 do 0,84. Kwestionariusz INTE oparto na koncepcji Saloveya i Mayera (1990), zgodnie z którą na inteligencję emocjonalną składają się cztery zasadnicze elementy: spostrzeganie i wyrażanie emocji, zdolność do emocjonalnego wspomaganie myślenia, zdolność do rozumienia i analizowania emocji oraz zdolność do ich kontrolowania i regulowania.

Do pomiaru wskaźników zachowań transgresyjnych wykorzystano Skalę Transgresji Ryszarda Studenskiego (2006a). W jej opracowaniu wykorzystano procedurę samoopisu uczestnictwa w zachowaniach transgresyjnych. Rzetelność 23-itemowej Skali Transgresji alfa Cronbacha wynosi 0,82; rzetelność połówkowa $r = 0,84$; rzetelność powtórnego testowania $r = 0,78$. Skala może być stosowana w indywidualnych i zbiorowych badaniach kobiet i mężczyzn powyżej 16. roku życia. Jej przeznaczeniem jest

diagnozowanie przydatności do zadań wymagających przedsiębiorczości, innowacyjnych rozwiązań oraz tolerancji niepewności. Skala składa się z 23 stwierdzeń opisujących różne czynności transgresyjne. Osoby badane odnoszą poszczególne stwierdzenia do siebie i określają, w jakim stopniu dotyczą one ich własnych zachowań. Maksymalna liczba punktów za odpowiedź na jedno stwierdzenie wynosi 4, a minimalna – 0. Teoretyczna rozpiętość wyników skali wynosi od 0 do 92 pkt.

Opis badań

W badaniu wyodrębniono cztery czynniki, których treść wykazywała podobieństwo z rodzajami czynności transgresyjnych. Pierwszy czynnik określono jako nastawienie do dominowania nad innymi oraz rozszerzania swoich praw i wpływów. Drugim czynnikiem była innowacyjność wykorzystywana w projektowaniu nowych rozwiązań oraz determinacja w realizacji swoich celów. Za czynnik trzeci przyjęto motywację do wzbogacania kompetencji – wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Czwarty czynnik to odwaga w podejmowaniu nowych zadań – trudnych i ryzykownych.

W badaniach wzięło udział 110 osób, w tym 80 kobiet oraz 30 mężczyzn, studentów V roku pedagogiki studiów niestacjonarnych. Średni wiek osób badanych wynosił 23 lata.

Wyniki

Wyniki badań Kwestionariuszem Inteligencji Emocjonalnej INTE wskazują, że zdecydowana większość badanych (62,4%) uzyskuje przeciętny poziom zachowań inteligentnych emocjonalnie. Zgodnie z oczekiwaniami, kobiety okazały się bardziej inteligentne emocjonalnie. Uzyskały wyniki wyższe ($x = 128,47$) w porównaniu z mężczyznami ($x = 119,68$). Różnica między średnimi okazała się istotna statystycznie ($p < 0,01$).

Wśród kobiet i mężczyzn wystąpiło zróżnicowanie wartości wskaźników poszczególnych komponentów funkcjonowania emocjonalnego. Kobiety uzyskały wyższe wartości średnie w zakresie rozumienia emocji własnych i innych (IE1) oraz otwartości w relacjach interpersonalnych (IE4). Mężczyźni zaś uzyskali wyższe wartości średnie w zakresie pozytywnego wykorzystywania emocji w działaniu (IE2) i pozytywnej oceny własnych możliwości (IE3).

W pomiarach wskaźników zachowań transgresyjnych kobiety uzyskały nieco niższe wyniki od mężczyzn. Różnica między średnią arytmetyczną pomiarów u mężczyzn ($x = 58,91$) a średnią arytmetyczną transgresji u kobiet ($x = 55,45$) uzyskała wartość 3,46, istotną statystycznie ($p < 0,005$). Zdecydowana większość badanych uzyskała wysoki poziom średnich wartości czynnika „innowacyjność wykorzystywana w projektowaniu nowych rozwiązań oraz determinacja w realizacji celów”. Łączny odsetek wyników wysokich i przeciętnych wyniósł 90,4%, przy najniższym udziale wyników niskich (9,6%) w porównaniu z pozostałymi trzema czynnikami. Dodatkowa analiza wartości uzyskanych przez osoby badane w zakresie poszczególnych wskaźników czynnika „innowacyjność” wskazuje na stałą motywację w realizacji zadań ($x = 3,0$), nabywanie nowych kompetencji ($x = 2,9$), determinację ($x = 2,8$) oraz generowanie i wdrażanie osobistych pomysłów ($x = 2,6$).

Wnioskowanie statystyczne dotyczące porównań wskaźników zachowań transgresyjnych z poziomem inteligencji emocjonalnej przeprowadzono przy zastosowaniu procedury korelacyjnej. Wyniki analizy korelacji ujawniły związek inteligencji emocjonalnej ze wskaźnikami zachowań transgresyjnych. Wraz ze wzrostem umiejętności emocjonalnych wzrastają skłonności do przejawiania zachowań transgresyjnych ($r = 0,42$; $p < 0,01$).

Ustalono zależności pomiędzy emocjonalnym wspomaganie myślenia (IE) a czynnikiem zachowań transgresyjnych „innowacyjność w projektowaniu nowych rozwiązań oraz determinacja w realizacji celów” ($r = 0,47$; $p < 0,01$) oraz emocjonalnym wspomaganie myślenia a czynnikiem „motywacja do wzbogacania kompetencji – wiedzy, umiejętności i doświadczenia” ($r = 0,35$; $p < 0,01$). Kierunek zależności wskazuje na tendencję do podwyższenia poziomu innowacyjności i determinacji w realizacji celów oraz motywacji do wzbogacania kompetencji – wraz ze wzrostem poziomu emocjonalnego wspomaganie myślenia.

Dyskusja wyników

Celem przeprowadzonych badań była próba eksploracji związku inteligencji emocjonalnej i wskaźników zachowań transgresyjnych. Podstawowym założeniem weryfikowanym w pracy było istnienie zależności między wskaźnikami transgresji a komponentami inteligencji emocjonalnej. Badania pokazały, że istnieje zależność pomiędzy zachowaniami inteligentnymi emocjonalnie a zachowaniami transgresyjnymi. Emocjonalne wspomaganie myślenia – jeden z czynników IE – sprzyja zachowaniom transgresyjnym w zakresie innowacyjności i determinacji w realizacji celów oraz motywacji do wzbogacania kompetencji – wiedzy, umiejętności i doświadczenia.

W literaturze przedmiotu wskazuje się, że inteligencja emocjonalna może być czynnikiem, od którego zależy stopień wykorzystania posiadanych zasobów poznawczych. Emocje mogą wspierać aktywność poznawczą, wspomagając zdolność osądu i pamięć, sterując uwagą, różnicując podejście do rozwiązywania problemów (Salovey, Mayer, Caruso 2005). Coraz bardziej powszechne jest przekonanie, że emocje mogą wspomagać aktywność twórczą (Csikszentmihalyi 1996).

Ludzie są zróżnicowani pod względem gotowości do realizacji celów transgresyjnych. Osoby z wysokim poziomem zachowań typu transgresyjnego charakteryzuje aktywność, ekstrawersja, niski poziom niezadowolenia, wysoka skłonność do ryzyka fizycznego i społecznego, niski neurotyzm, silna potrzeba osiągnięć, wysoki poziom aspiracji i wewnątrzsterowność (Studenski 2004). Jednostki transgresyjne, podobnie jak osoby twórcze, tolerują niepewność w dochodzeniu do celu, efektywnie funkcjonują w sytuacjach trudnych, wykazują odwagę w podejmowaniu nowych zadań, które traktują jako wyzwanie.

Literatura

- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23 (2), s. 41–61.
- Bar-On, R., Orme, G. (2002). The contribution of emotional intelligence to individual and organisational effectiveness. *Competency & Emotional Intelligence*, 9 (4), s. 23–28.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Przepływ. Jak poprawić jakość życia*. Warszawa: Studio Emka.
- Goleman, D. (1997/2007). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.

- Jaworowska, A., Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE N.S. Schutte, J.M. Malouffa, L.E. Hall, D.J. Haggertyego, J.T. Cooper, C.J. Golden, L. Dornheim. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (2007). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna. W: P. Salovey, D. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Rebis, s. 21–74.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Saarni, C. (1999). *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*. W: P. Salovey, D. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Rebis, s. 89–115.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, s. 185–211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Caruso, D. (2005). *Pozytywna psychologia inteligencji emocjonalnej*. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna: nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN, s. 44–53.
- Studenski, R. (2004). *Ryzyko i ryzykowanie*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Studenski, R. (2006a). *Skala do Pomiaru Transgresji (STr)*. Podręcznik. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Studenski, R. (2006b). *Sklonność do ryzyka a zachowania transgresyjne*. W: M. Goszczyńska, R. Studenski (red.), *Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje, badania, praktyka* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 128–142.

Level of Emotional Intelligence and Creative Abilities

Summary: The study concerns the search of connections between emotionally intelligent behaviours and transgressive behaviours factors. It especially emphasises the informative and motivational roles of emotion in stimulating people's actions – particularly the creative and innovative ones. The growth of abilities, as far as the emotional support of thinking is concerned, will work in favour of transgressive behaviours such as: innovation in designing new solutions, motivation to enhance competence – knowledge, and also skills and experiencing courage in taking on new tasks.

Keywords: emotional intelligence, intelligent control of emotions, transgressive behaviour, creativity, innovation

Agnieszka Szpak

Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi

Zdolności twórcze uczniów dyslektycznych – diagnoza i implikacje edukacyjne

Streszczenie: Szeroko omawiane w literaturze zagadnienia dysleksji i twórczości rzadko stają się przedmiotem analizy pod względem ich wzajemnych korelacji. Na gruncie polskim badania nad problemem zdolności osób z dysleksją rozpoczęła Bożena Wszeborowska-Lipińska (1997), która uznała, że dysleksję należy interpretować jako styl odmiennego, ale pełnowartościowego stylu myślenia i uczenia się. Badania nad zdolnościami osób dyslektycznych, szeroko opisywane w anglojęzycznej literaturze psychologiczno-pedagogicznej, przedstawiają dysleksję jako odmienne wrodzone właściwości wpływające na rozwój zdolności, a w konsekwencji i umiejętności. Traktowanie dysleksji w kategoriach różnic indywidualnych, właściwe dla pozytywnego nurtu myślenia o dysleksji, umożliwia skoncentrowanie się na mocnych stronach jednostki, co pozwala na stworzenie uczniom dyslektycznym odpowiednich warunków do efektywnego uczenia się.

Słowa kluczowe: dysleksja, zdolności twórcze, styl myślenia i uczenia się

W ostatnich latach zainteresowanie zjawiskiem trudności w czytaniu i pisaniu wyraźnie wzrosło. Zagadnienie to staje się bowiem coraz bardziej istotnym problemem społecznym. Szacuje się²⁹, że specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu dotyczą 10–15% uczniów, z czego 9–10% wykazuje umiarkowany stopień nasilenia zaburzeń, a cięższy stopień trudności stwierdza się w 4% populacji szkolnej (dane te odpowiadają statystykom międzynarodowym) (za: Bogdanowicz 1997, Spionek 1985). Próbując uzmysłowić sobie skalę zjawiska, warto się odnieść do słów Marty Bogdanowicz (2001, s. 832): „jeżeli [...] stwierdzono, że dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, o różnym stopniu nasilenia, stanowią 10–15% populacji szkolnej, to należy oczekiwać, iż w każdej 30-osobowej klasie znajduje się 3–5 uczniów z tymi problemami, w tym jedno dziecko o cięższej postaci zaburzeń”.

Najnowsza definicja dysleksji określa ją jako specyficzną trudność w uczeniu się o podłożu neurobiologicznym, cechującą się „trudnościami w dokładnym i płynnym rozpoznawaniu słów oraz mniejszymi zdolnościami w zakresie dekodowania i ortografii. Trudności dyslektyczne zwykle wynikają z deficytu w zakresie fonologicznego komponentu języka i nie są wywołane zaburzeniami innych zdolności kognitywnych oraz brakiem odpowiedniego nauczania szkolnego. Wtórnymi konsekwencjami tych trudności mogą być problemy z czytaniem ze zrozumieniem, mniejszy zasób doświadczeń czytelniczych, co może hamować rozwój słownictwa i nabywanie wiedzy” (Lyon, Shaywitz 2003).

Termin specyficzne trudności stosowany jest dla określenia stanu manifestującego się „poprzez zakłócenia rozwoju, integracji i realizacji werbalnych oraz niewerbalnych zdolności [...] występujące jako odmienny rodzaj niepełnosprawności przy zachowaniu przeciętnej lub ponadprzeciętnej inteligencji, prawidłowo funkcjonujących systemów sensorycznych, właściwej sprawności motorycznej i adekwat-

²⁹ Konieczność szacowania występowania w naszym kraju trudności o charakterze dyslektycznym jest związana z brakiem danych statystycznych z badań całej populacji dzieci szkolnych.

nych możliwości uczenia się. Trudności te manifestują się w bardzo różny sposób, zarówno jeśli chodzi o ich zakres, jak i stopień nasilenia. W ciągu życia mogą one wpływać na poczucie własnej wartości i samoocenę, edukację, aktywność zawodową, społeczną oraz czynności dnia codziennego” (ACLD, za: Hallahan, Kauffman 1988).

Dysleksja jest najczęściej opisywana jako syndrom zaburzeń procesu uczenia się i na tej podstawie włączona w szeroką kategorię specjalnych potrzeb edukacyjnych, odnoszących się do tej grupy uczniów, która nie może podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego, a kontynuowanie nauki jest możliwe pod warunkiem pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, a także specjalnych metod dostosowanych do potrzeb, możliwości i ograniczeń.

Występowanie specyficznych trudności, określanych mianem dysleksji, utrudnia nabycie umiejętności poprawnego pisania i czytania, które warunkują proces zdobywania wiedzy oraz komunikacji, co z kolei wpływa na efektywność realizacji roli ucznia i szansę osiągnięcia sukcesu. Niepowodzenia szkolne będące konsekwencją występujących trudności, wywołują niekorzystne objawy w sferze funkcjonowania psychicznego, społecznego i emocjonalnego. Negatywna koncepcja siebie, obniżona samoocena, wyuczona bezradność, to niektóre z ujemnych skutków oddziałujących na psychospołeczne funkcjonowanie ucznia dyslektycznego i przyczyniających się do pogłębienia trudności przystosowawczych, a także uniemożliwiających rozwój potencjalnych zdolności i możliwości jednostki.

Podstawą działań zmierzających do przezwyciężania trudności szkolnych jest zrozumienie wzajemnych korelacji między poszczególnymi komponentami sytuacji szkolnej, czyli czynnikami emocjonalno-motywacyjnymi, kontekstem społecznym, wymaganiami poznawczymi szkoły a funkcjonowaniem psychospołecznym ucznia dyslektycznego. Szeroki kontekst poszukiwań pozwala bowiem spojrzeć na problem dysleksji nie tylko przez pryzmat trudności, ale także wartościowych umiejętności dających szansę osiągnięcia sukcesu. Pozytywny nurt myślenia o dysleksji umożliwia skoncentrowanie się na mocnych stronach uczniów dyslektycznych, co daje szansę na stworzenie odpowiednich warunków w procesie edukacji warunkujących efektywne nauczanie i uczenie się.

Jak dotąd, główną tendencją oddziaływań edukacyjnych zorientowanych na pomoc jednostkom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu było znalezienie sposobów na przystosowanie ich funkcjonowania do wymogów środowiska, tak aby mogły sprostać wymaganiom szkoły i programu nauczania. Jak wskazuje Jolanta Dyrda „szkoła próbuje przystosować ucznia do swoich wymagań, naprawia deficyty i braki rozwojowe. Tymczasem nie widać starań instytucjonalnych w kierunku rozumienia indywidualnych potrzeb rozwojowych dziecka, dzieje się tak ze szkodą dla wszystkich uczniów, nie tylko dzieci dyslektycznych” (Dyrda, 2006, s. 112).

Zasada doboru treści bądź formy kształcenia do możliwości psychofizycznych ucznia najczęściej przyjmuje charakter „procedur naprawczych” poprzedzonych diagnozą trudności; niezwykle jednak rzadko dysleksja jest postrzegana jako przejaw indywidualnego stylu funkcjonowania, odmiennych preferencji poznawczych czy specjalnych umiejętności wymagających wprowadzenia „procedur naprawczych” w świadomości społecznej i praktyce edukacyjnej, między innymi modyfikacji sposobu przekazywania wiedzy.

Wielu autorów przedstawia dyslektyków jako jednostki twórcze i wybitnie uzdolnione. Interpretowanie zjawiska dysleksji w kategoriach różnic indywidualnych, a nie zaburzeń i trudności, opiera się na założeniu o współlistniejących z dysleksją specjalnych umiejętnościach (por. Habib 2004). Badania nad

zdolnościami osób dyslektycznych (m.in. West 1991; Davis, Braun 1994), szeroko opisywane w anglojęzycznej literaturze psychologiczno-pedagogicznej, wskazują, że dysleksja nie jest jedynie trudnością, ale także, a może przede wszystkim – odmiennymi wrodzonymi właściwościami wpływającymi na rozwój zdolności, a w konsekwencji i umiejętności.

Naturalny styl funkcjonowania poznawczego jednostek dyslektycznych scharakteryzować można jako styl prawopółkulowy – intuicyjny, twórczy, holistyczny, oparty na myśleniu dywergencyjnym (Silverman 1995; Yoshimoto, Raissle 1993), podczas gdy powszechnie stosowane metody kształcenia są oparte na przekazie werbalnym, adekwatnym do lewopółkulowego stylu przetwarzania informacji, związanego z sekwencyjnością, linearnością i myśleniem konwergencyjnym.

Wykorzystywanie naturalnego stylu uczenia się opartego na indywidualnych strategiach poznawczych zwiększa efektywność działania i prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu. Badania nad stylami uczenia się jasno wskazują na znaczenie naturalnego stylu uczenia się w rozwoju poznawczym jednostki i eliminowaniu pejoratywnych wpływów środowiska, a także potwierdzają negatywne skutki zastosowania innych niż preferowane przez jednostkę stylów uczenia się, czyli mniejszą efektywność działania. Nieadekwatność stylu nauczania do specyfiki stylu poznawczego sprzyja także degradacji naturalnych predyspozycji i uzdolnień (być może wybitnych), na rzecz posiadania innych w stopniu co najwyżej przeciętnym (Wszeborowska-Lipińska 1997, s. 319–321).

Poszukiwanie potencjalnych zdolności i podkreślanie umiejętności uczniów z trudnościami w uczeniu się wydaje się niezmiernie istotne z punktu widzenia praktyki pedagogicznej oraz współczesnej rzeczywistości. Istota tych działań nie opiera się bowiem jedynie na wzbogaceniu systemu terapii i edukacji, ale także wpływa pozytywnie na percepcję jednostek dyslektycznych w środowisku. Wartość diagnozy zdolności twórczych uczniów dyslektycznych opiera się przede wszystkim na wielu przesłankach, do których można między innymi zaliczyć: ujęcie szerokiego kontekstu funkcjonowania ucznia dyslektycznego, wskazanie mocnych stron jednostek dyslektycznych, ujawnianie zdolności/uzdolnień, wskazanie na dyspozycje twórcze, które mogą być podstawą oddziaływań edukacyjnych, zainteresowanie zagadnieniem zdolności uczniów dyslektycznych, walka ze stereotypami i etykietkami.

Idea poszukiwania specjalnych zdolności tkwiących w uczniach dyslektycznych koresponduje z tendencją zmian w sposobie postrzegania celów pomocy pedagogicznej, których wyrazem jest odejście od koncepcji terapii pedagogicznej jako reedukacji, a więc działalności zmierzającej do usunięcia niepowodzeń w nauce szkolnej, na rzecz kompleksowych działań obejmujących zarówno oddziaływanie usprawniające zaburzone funkcje, jak i szeroko pojętą profilaktykę oraz działania wpływające na osobowościowe determinanty uczenia się (Burtowy, Twardowski 1996). Profilaktyka ta, jak wskazują Wita Szulc i Andrzej Twardowski (2001, s. 422) „polega z jednej strony na kształtowaniu dojrzałości do nabywania umiejętności czytania i pisanie, a z drugiej – na eliminowaniu ze środowiska rodzinnego i szkolnego tych negatywnych czynników, które utrudniają dziecku naukę. Oddziaływanie naprawcze – korekcyjne i reedukacyjne – polegają na usprawnianiu zaburzonej funkcji psychicznych «zaangażowanych» w proces uczenia się. Natomiast oddziaływanie na osobowość dziecka obejmują: budzenie motywacji do nauki i wiary we własne możliwości, eliminowanie lęku przed niepowodzeniem, budzenie pozytywnej samooceny i samoakceptacji”.

W tym kontekście nieocenione staje się ujawnianie, wspieranie i rozwijanie zdolności twórczych oraz wszelkie działania mające na celu zapewnienie rozwoju potencjalnych możliwości, zainteresowań i talentów, postulowane już ponad dekadę temu w sformułowanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego

(1998, s. 37) definicji edukacji: „edukacja stanowi ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystaniu pożądaných możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej oraz aby stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, budowania niepowtarzalnej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego „ja” poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych, poprzez utrzymanie ciągłości własnego „ja” w toku spełniania zadań dalekich. Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości”.

Wykraczanie poza obszar działań wyznaczony psychofizycznymi potrzebami stanowi wyraz zdolności przewyżczenia uwarunkowań wynikających z ludzkiej psychofizyczności i utożsamiane jest z twórczością. W tak szerokim rozumieniu tego procesu tworzywem może być świat materialny, indywidualny człowiek i jego życie, a także relacje z innymi (Gałdowa, Nelicki 2005). Działalność prowadząca do tak rozumianego rozwoju opierać się powinna na stymulacji postawy twórczej, rozumianej jako „zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych, behawioralnych (działaniowych), który zapewnia jednostce możliwość reorganizowania dotychczasowych doświadczeń, odkrywania i konstruowania czegoś (rzeczy, idei, sposobów działania, sposobu postrzegania świata) dla niej nowego i wartościowego” (Szmidt 2007, s. 143).

Twórczość w tym kontekście może być więc postrzegania jako szansa dla dyslektyków – w wymiarze ich indywidualnego funkcjonowania pozwala bowiem na koncentrowanie się na mocnych stronach jednostek dyslektycznych i traktowanie dysleksji jako przejawu indywidualnego stylu ucznia się, czego konsekwencją jest zdjęcie z dziecka piętna „zaburzenia” oraz stworzenie możliwości myślenia o sobie samym w kategoriach własnych możliwości. Predyspozycje twórcze uczniów dyslektycznych mogą stanowić podstawę przewyżczenia trudności, budowania poczucia własnej wartości i możliwości osiągnięcia sukcesów w toku działań edukacyjnych, terapeutycznych, korekcyjnych czy kompensacyjnych.

Wartości określenia indywidualnych różnic w funkcjonowaniu poznawczym i poszukiwania specyficznych dla uczniów dyslektycznych zdolności można doszukiwać się także w określeniu właściwego dla nich stylu uczenia się, który warunkuje efektywność procesu zdobywania wiedzy. Twórczość może być również postrzegana jako warunek podejmowania i organizowania procedur naprawczych obejmujących modyfikację środowiska edukacyjnego, zorientowanego na stworzenie optymalnych warunków rozwoju predyspozycji tkwiących w uczniach dyslektycznych. Wykorzystywanie preferencji jednostki w zakresie funkcjonowania poznawczego pozwala osiągnąć sukces i przewyżczać trudności; ujawnianie, wspieranie i rozwijanie potencjalnych możliwości tkwiących w jednostce sprzyja pobudzeniu motywacji, chęci, determinacji oraz budowaniu pozytywnej samooceny. Takie kompleksowe podejście do omawianego zagadnienia pozwala na stworzenie odpowiednich warunków w procesie edukacji warunkujących efektywne nauczanie i uczenie się.

Twórczość w edukacji wymaga także, a może przede wszystkim, aktywnych, innowacyjnych i kreatywnych nauczycieli potrafiących ujawniać, stymulować i rozwijać twórczość podopiecznych, zdolnych poszukiwać w uczniu potencjału i stwarzać warunki jego realizacji. Istotę i sens działań twórczych w edukacji uczniów (także dyslektycznych) można uzasadnić następująco: „prawdopodobnie istnieją tacy, którzy są już zdolni, bo rozwinięci i popchnięci przez okoliczności (otoczenie i doświadczenia), i ci JESZCZE niemający swoich możliwości odkrytych, nazwanych, uruchomionych [...]. Zamiast pytać, co UCZYNIĆ uczniom, należy dociekać raczej: co i jak UCZYNNIĆ uczniom, czyli co im pomóc PRZEBUDZIĆ w sobie i dla siebie (Witkowski 2009, s. 480).

Literatura

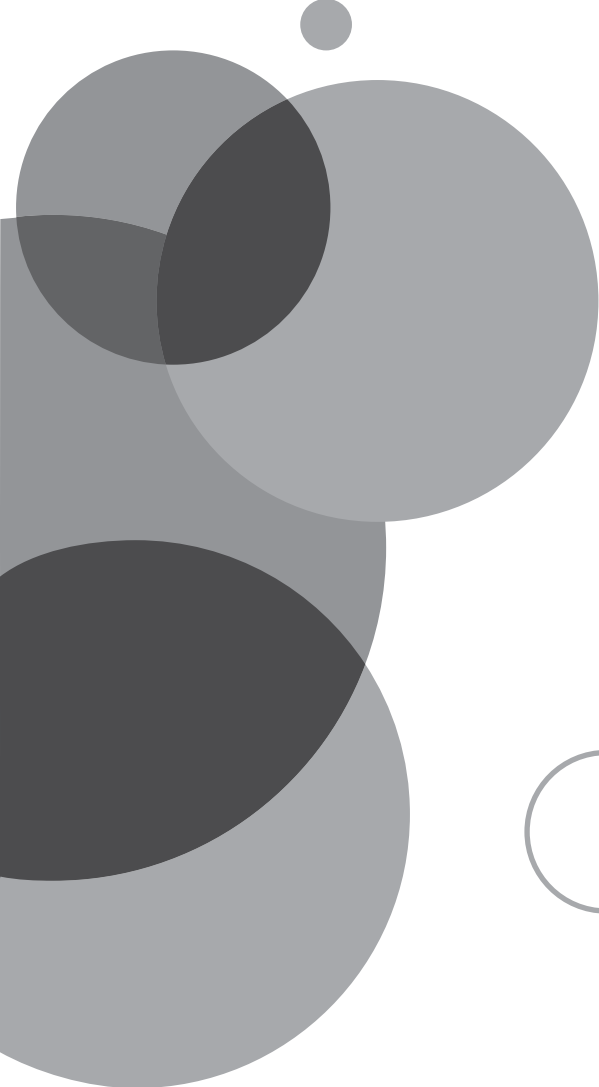
- Bogdanowicz, M. (1997). *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria-diagnoza-terapia*. Warszawa: CMP P-P.
- Bogdanowicz, M. (2001). *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa*. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 815–859.
- Burtowy, M., Twardowski, A. (1995). *Terapia pedagogiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Kalisz: Wydawnictwo WOM.
- Davis, R.D., Braun, E.M. (1994). *The Gift of Dyslexia: Why Some of the Smartest People Can't Read and How They Can Learn*. Burlingame: Ability Workshop Press, CA.
- Dyrda, B. (2003). *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dyrda, J. (2006). *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego.
- Galdowa, A., Nelicki A. (2005). *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Habib, M. (2004). *Zaburzenia nabywania zdolności językowych*. W: A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki*. Warszawa: Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, s. 185–216.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M. (1988). *Exceptional children: Introduction to special education (4th ed.)*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kwieciński, Z. (red.) (1998). *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*. W: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 31–38.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, vol. 53, s. 1–14.
- Silverman, L.K. (1995). *The universal experience of being out-of-sync*. W: L.K. Silverman (red.), *Advanced Development: A Collection of Works on Giftedness in Adults*. Denver: Institute for the study of Advanced Development, s. 1–12
- Spionek, H. (1985). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szulc, W., Twardowski, A. (2001). *Arteterapia w pracy z dzieckiem dyslektycznym*. W: *Sztuka w służbie medycyny. Od antyku do postmodernizmu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 137–142.
- West, T.G. (1991). *In the Mind's Eye: Visual Thinkers – Gifted People with Dyslexia and Other Learning Difficulties*. New York: Prometheus Books.
- Witkowski, L. (2009). *Ku integralności edukacji i humanistyki, II*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wszedorowska-Lipińska, B. (1997). Dysleksja a zdolności i style uczenia się. *Psychologia Wychowawcza*, 4, s. 314–330.
- Yoshimoto, R., Raissle, J. (1993). *An integrated model of counseling in the classroom for dyslexic students*. Presentation at the 44th Annual Conference of the Orion Dyslexic Society. New Orleans.

Creative Abilities of Dyslexic Students – Diagnosis and Educational Implications

Summary. Although widely discussed in literature, aspects of creativity and dyslexia are rarely examined in terms of their correlations. In Polish literature, research of the dyslexic's abilities was started by Bożena Wszeborowska-Lipińska (1997) which appears to interpret dyslexia as a distinct but wholesome style of thinking and learning. Research on the dyslexic's abilities reported in psychological and educational English literature present dyslexia as different innate qualities that affect the development of capabilities and skills. Treating dyslexia in terms of individual differences, specific for the positive trend of thinking about dyslexia, creates possibilities to focus on the individual's strength, which allows creation of optimal conditions in the process of education and effective learning for dyslectic students.

Keywords: dyslexia, creative abilities, style of thinking and learning





Rozdział 4

Rozwijanie potencjału uczniów uzdolnionych kierunkowo

Bernadeta Didkowska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Dlaczego kształcenie wizualne powinno być edukacją ku przyszłości?

Streszczenie: Każda kultura tworzy rodzaj filtru, przez który należy postrzegać świat i konstruować znaczenia. W ten sposób wpływa na percepcję człowieka, która od zawsze była funkcją doświadczenia i wiedzy. Dzisiaj młodzi ludzie oscylują między fikcją a realnością, przedkładając obrazową rzeczywistość medialną nad samą rzeczywistość. Współczesność dostarczyła im nowe „maszyny widzialności”, które z jednej strony pozwalają oglądać światy dotychczas niedostępne dla ludzkiego oka, z drugiej zaś pozwalają tworzyć obrazy „realne” niebędące realnością. Niewątpliwie wymaga to nowych zdolności odbiorczych i pewnej rewizji w stosunku do obrazu, który zmultiplikowany i uproszczony wyszedł z pracowni artysty, salonu wystawowego i zawojował naszą rzeczywistość, tworząc nową ikonosferę. Młodzi ludzie doświadczają sztuki na swój sposób. Serfują po internecie, ściągną filmy, manipulują, kompilują, bawią się obrazem, słowem, znakiem, gestem. Głównym narzędziem obserwacji i „notowania” świata jest komórka wyposażona w aparat fotograficzny i kamerę. W ten sposób młode pokolenie, w potocznym doświadczeniu, nie tylko uczy się, ale przede wszystkim szuka okazji do wyrażania swoich myśli i emocji. Niewątpliwie jest to działalność bardzo autentyczna, jednak powstająca zbyt spontanicznie i często pozbawiona treści, jako że żadne powszechne instytucje nie uczą kultury wizualnej. Dlatego w edukacji młodego pokolenia właśnie ten obszar jego działalności może być podstawą edukacji ku przyszłości.

Słowa kluczowe: aktywność wizualna, kultura wizualna

Małe dziecko poznaje świat wszystkimi zmysłami, bierze do ręki różne przedmioty, które następnie ogląda ze wszystkich stron, liże je, wsadza do buzi, nosa. Uwagę jego przyciąga wszystko, co się rusza, jest kolorowe, wydaje jakieś dźwięki albo po prostu zwyczajnie – JEST. Może to być gorące żelazko, zapalona świeca czy zwykły kontakt. Dorosły człowiek nie wykazuje takiej ciekawości, wie już, że żelazko parzy, świeczka jest gorąca, a z kontaktem trzeba ostrożnie. Nawet wtedy, gdy pojawia się coś nowego, na co zwróci uwagę, uruchamia się pamięć, zdolność kojarzenia i wyprowadzania wniosków z porównania nowych wrażeń z doświadczeniami poprzednimi, bo człowiek uczy się, wytwarza stałości spostrzeżeńiowe. Dlatego też wie, jak wygląda i pachnie świeży chleb, dojrzały pomidor i smaczna gruszka. Rolnik rozpozna dojrzałe zboże, leśnik chore drzewo a zbieracz grzybów prawdziwka. Małe kłopoty może mieć „mieszczuch” na wsi, ale znacznie większe w dżungli lub na pustyni, bo w nowej sytuacji brakuje mu, między innymi, stałości spostrzeżeńiowych, które nabywane są przez doświadczenia bezpośrednio związane z miejscem, w którym się rozwijał, z zawodem, którego kompetencje posiadał i kulturą, w której się wychował. Wielokrotnie wykonywane czynności, wsparte analizą cech takich jak barwa, jasność, kształt, wielkość, odległość, położenie, zapisywane są w pamięci, do której odwołuje się nasz umysł, bez potrzeby ponownego przeprowadzania szczegółowej analizy. Skutkiem tego rozpoznajemy pewne

rzeczy i zjawiska jako takie same, mimo iż ich obraz na siatkówce oka ulega zmianie. Percepcja związana jest z naszą wiedzą i doświadczeniem a nie z mechaniczną rejestracją obrazu przez oko. Tak więc każda kultura tworzy rodzaj „filtru”, przez który postrzegamy świat i konstruujemy znaczenia.

Dzisiaj młodzi ludzie oscylują między fikcją a rzeczywistością, przedkładając obrazową rzeczywistość medialną nad samą rzeczywistość. Podstawą doświadczeń, w tym stałości spostrzeżeń, staje się bardziej świat medialny niż ten realny. Jeśli współczesne dziecko spędza przed telewizorem, bądź monitorem komputera znacznie więcej czasu niż poświęca go na jakąkolwiek inną działalność³⁰, to należy założyć, że niesie to za sobą określone zmiany percepcyjne i kulturowe.

Maryla Hopfinger określa współczesną kulturę jako audiowizualną i upatruje w niej determinizmu kształtowania nowego typu percepcji. Mówi, że: „audiowizualność jest cechą gatunkowego wyposażenia antropologicznego; inaczej modyfikowała je kultura oralna, inaczej kultura pisma czy druku, a jeszcze inaczej modyfikuje kultura współczesna” (2003, s.10). Zmiany naszego spostrzegania autorka opisuje w trzech kolejnych fazach: kształtowanie się audiowizualnego typu kultury oraz percepcji kinowej; audiowizualnej kultury i audiowizualnej percepcji; kultury multimedialnej i percepcji elektronicznej. Audiowizualność wiąże bezpośrednio z pojawieniem się kina, które połączyło doświadczenia wzrokowe i słuchowe, zwielokrotniło iluzyjność fotografii, przez co też wzrósł autorytet jej rzeczywistości, przeświadczenie, że obraz, który oglądamy i słyszymy jest absolutnie prawdziwy. Ewolucja języka filmowego i niezwykła ekspansja telewizji zaważyła na tym, że audiowizualny typ kultury zdominował kulturę werbalną. Natomiast oszałamiający rozwój elektroniki w błyskawicznym tempie zmienił środki przekazu medialnego. Dzisiejszy komputer pozwala na posługiwanie się różnymi sposobami społecznej komunikacji: audialnymi, wizualnymi, werbalnymi, niewerbalnymi, audiowizualnymi i dodaje interaktywność, symulację, wirtualizację. Hopfinger wskazuje na współczesność jako fazę kultury multimedialnej i percepcji elektronicznej, w której dokonuje się zamiana kategorii odbiorcy na kategorię użytkownika z możliwością transformacji tradycyjnych ról nadawcy i odbiorcy na autora i odbiorcę/odbiorcę i autora (2003). W kontekście percepcji elektronicznej podstawą staje się obraz cyfrowy³¹.

W kulturze multimedialnej, opartej na technice cyfrowej, dokonał się tak gigantyczny skok ku nowym porządkom widzenia, słyszenia i kreowania obrazów, że już dawno powinniśmy przestać wie-

³⁰ Badania wskazują, że dzieci mają kontakt z programem telewizyjnym ok. 4 godzin dziennie. Dziecko w wieku 2-3 lat poświęca telewizji przeciętnie 45 minut w ciągu dnia, wraz z wiekiem rozmiary tego czasu powiększają się znacznie. W wielu krajach na świecie ponad 90% dzieci w wieku 4-12 lat ogląda telewizję codziennie, uczniowie szkół podstawowych w Stanach Zjednoczonych poświęcają więcej godzin telewizji niż nauce, w Szwecji uczniowie w ciągu dziesięciu lat nauki szkolnej spędzają 18 tys. godzin przed telewizorem, o 3 tys. godzin więcej niż w szkole. Podobnie we Francji dzieci 9-11-letnie poświęcają telewizji sporo czasu, rocznie ponad tysiąc godzin, we Włoszech 81% dzieci w wieku 4-10 lat ogląda programy telewizyjne codziennie, a wiele z nich (72%) włącza telewizor bez wcześniejszego rozpoznania, jakie programy ma do wyboru. Dzieci polskie zanim rozpoczną naukę szkolną mają za sobą od 2 do 3 tysięcy godzin spędzonych przed szklanym ekranem, starsze, 8-12 letnie poświęcają telewizji średnio 2-5 godzin każdego dnia (Izdubska 2001).

³¹ Wyjaśniając istotę obrazu cyfrowego za przykład mogą posłużyć analogowe czarne krążki płyt winylowych i czytany zapis na Compact Disk rejestrujące dźwięki. Dźwięk z czarnego krążka uzależniony jest od głębokości rowka, po którym krąży igła adaptera. Na płycie kompaktowej natomiast znajduje się ciąg otworów, które odpowiadają zapisowi: 0 (otwory puste) i 1 (otwory pełne). Każda nuta jest przekształcona w łańcuch składający się z 0 i 1, a czytnik CD jest w stanie ponownie przekształcić ten ciąg w dźwięki. W ten sposób przekształcanie jest także obraz, tekst pisany i oprogramowanie komputerów. Tak zapisany przekaz łatwo skopiować, przesłać do innego komputera, modyfikować i łączyć ze sobą. Każde 0 lub 1 w łańcuchu nazywa się bitem. Sekwencja 8 bitów tworzy byte (bajt), który w tysiącach lub milionach (kilobajty i megabajty) tworzą dźwięki i obrazy cyfrowe. Przeglądając się obrazowi cyfrowemu można zauważyć małe punkciki ułożone obok siebie. Są to piksele, których jasność i kolor określone są przez precyzyjną kombinację 0 i 1. Zapis cyfrowy jest bardziej precyzyjny, dokładniejszy od zapisu analogowego. Jednak istota różnic tkwi w czym innym. Zapis analogowy przetwarzający światło na impuls elektryczny ma zawsze swój pierwowzór w rzeczywistości zastanej bądź kreowanej, kodowany jest w sposób ciągły, oparty na podobieństwie. Natomiast digitalizacja obrazu przekształca go w zapis matematyczny, mozaikę złożoną z pikseli, którą można dowolnie manipulować, przetwarzać, ponieważ zapis jest nieciągły, oparty na opozycjach binarnych. Nowoczesne technologie kreacji obrazów elektronicznych mają moc obrazowania każdej możliwej rzeczywistości od tej fizycznej po rzeczywistość psychiczną, mentalną aż po ukazywanie „niemożliwego”.

rzyć w to, co widzimy i słyszymy. „Wizualność – w przeciwieństwie do *rejestrować* – oznacza bowiem nieuchronnie: zderzać ze sobą, mącić przyczynę i skutek. Bo jeśli *przyczyną* jest liczbowa kalkulacja, a efektem *obraz*, to świat w takim *obrazie* jest rezultatem owego złączenia właśnie, zamieszania w kotle komputera” (Gwóźdź, 2010 s. 28). Wprowadzenie i upowszechnienie technologii cyfrowej porównuje się do przełomu dokonanego w historii ludzkości w następstwie odkrycia Gutenberga, wskazując na nową, tym razem, cyfrową rewolucję kulturową i nowe społeczeństwo informacyjne. Obok masowej publiczności pojawia się indywidualny użytkownik komputera, obok centralnych nadawców, nadawca jednostkowy, obok masowego odbioru, odbiór interaktywny. Dlatego też obraz z jednej strony może być wizualizacją najbardziej wyrafinowanej wyobraźni, z drugiej potężnym narzędziem propagandowym, gruntem, z którego wyrasta reklama. Jak zauważa Młodkowski rozpowszechnienie techniki obrazowej i gwałtowny wzrost roli obrazu w kulturze masowej spowodował zwiększenie zainteresowania podwyższeniem i optymalizacją informacji zawartych w tymże obrazie, różnicowaniem treści w wyrafinowanej strukturalnie formie (1998). Tak więc wydaje się, że doszliśmy do takich sposobów kreowania, wizualizowania obrazu, że konieczne jest nie tylko uczenie korzystania z niego, ale również uczenie widzenia go. Ponieważ wizualność staje się głównym źródłem informacji o świecie, zmieniającym nasze pojęcie rzeczywistości i widzialności, kształcenie percepcji wzrokowej powinno być jednym z podstawowych zadań współczesnej edukacji i to na każdym etapie. Do alfabetyzacji związanej z nauką czytania i pisanie powinniśmy dołączyć naukę widzenia i rozumienia jakości wizualnych, bo im większe doświadczenie wizualne, tym większa umiejętność czytania komunikatów medialnych. Ważne w tym kontekście wydaje się badanie kultury wizualnej skierowanej na doświadczenie współczesnego człowieka. Najważniejsze wydają się jego relacje ze znakiem wizualnym pojmowanym jako zjawisko nie tylko z obszaru kultury wysokiej, ale również i przede wszystkim to przypisywane kulturze niskiej, wraz z jej złożonością estetyczną i ideologiczną, bo przecież obrazy towarzyszą człowiekowi wszędzie. Oglądamy telewizję już nie tylko w domach, ale w pubach, sklepach, a nawet na ulicy. Ruchome obrazy widzimy w pracy, banku, w taksówce. „Wszędobylstwo” obrazów (Dziamski 2009) niewątpliwie ma wielki wpływ na młodych ludzi, którzy dorastając wraz z rozwojem techniki, traktują wszelkie nowości technologiczne w sposób tak oczywisty i naturalny, że nie muszą się ich nawet uczyć. One po prostu są w ich życiu, dlatego też już nie przepisują notatek, lecz je skanują, nie słuchają, lecz zapisują na dyktafonie, nie obserwują, lecz fotografują, po informacje sięgają do wikipedii, spotykają się na facebooku i nawet książki, jeśli już czytają, to w Internecie. W taki sposób czerpią naukę z tej „wielkiej wiedzy”, ale i tej potocznej, z tej prawdziwej i tej fałszywej. Oglądają obrazy autentyczne, „poprawiane” i manipulowane, a kłamstwa piktorialne stały się równie powszechne jak kłamstwa słowne. Fragmenty słów i fragmentaryczność wiedzy traktują jako całość, a filmy na YouTube są ich oknem na świat i w tym świecie chętnie funkcjonują oraz aktywnie uczestniczą. Dlatego można tam zobaczyć bardzo różne obrazy, również takie, które są przyczyną tragedii innych ludzi, bo ponad moralność stawiana jest chęć zaistnienia. To nowe środki technicznej a później elektronicznej reprodukcji takiej jak: fotografia, film, telewizja i przede wszystkim Internet, stanowią obszar autentycznych zainteresowań młodych ludzi. Niewątpliwie jest to działalność bardzo autentyczna, jednak powstająca zbyt spontanicznie, bardziej powiązana z przypadkiem i „samoudzstwem”, niż głębokim namysłem twórczym i prawdziwą wiedzą, bo nikt tak naprawdę nie uczy kultury wizualnej. Maryla Hopfinger opisując modele percepcyjne w kulturze audiowizualnej, podkreśla polaryzację postaw odbiorczych. Z jednej strony mamy postawę aktywną i krytyczną, z którą łączy się percepcja całościowa, relacyjny styl myślenia, wysoka kompetencja komunikacyjna, z drugiej zaś posta-

wę pasywną i bezrefleksyjną, której towarzyszy percepcja fragmentaryczna, mozaikowy styl myślenia, niewielkie kompetencje komunikacyjne. Ten pierwszy typ odróżnia porządek fikcyjny od realnego, artefakty od zdarzeń rzeczywistych, natomiast drugi miesza bądź słabo odróżnia oba porządki. Tabela nr 1 jest zestawieniem omawianych cech charakterystycznych dla obu typów odbiorcy.

Tab. 1 Podstawowe modele percepcyjne w kulturze audiowizualnej. Polaryzacja postaw odbiorczych.

Idealny uczestnik kultury audiowizualnej		„Idealnie negatywny” uczestnik kultury audiowizualnej	
Percepcja całościowa	Relacyjny typ myślenia	Percepcja nie-analityczna	Mozaikowy typ myślenia
<ul style="list-style-type: none"> – kompleksowy odbiór sytuacji antropologicznej w jej złożoności, – umiejętność dynamicznego ujmowania stosunków człowieka z człowiekiem, z kulturą, z naturą, – aktywne scalanie różnych aspektów 	<ul style="list-style-type: none"> – wieloaspektowe ujmowanie zjawisk, – sprawne operowanie kategoriami części i całości, – zdolność rozpoznawania wzajemnych stosunków między odmiennymi elementami 	<ul style="list-style-type: none"> – myślenie stereotypowe, – pojmowanie świata tylko przez własne doświadczenie, stąd zdolność zauważania tylko tego, co znane, przyjmowanie tylko tego, co wiadome 	<ul style="list-style-type: none"> – obraz świata składa się z rozmaitych, różnych elementów łączonych tylko przez pryzmat własnego doświadczenia
<p>Aktywna i krytyczna postawa odbiorcza: umiejętność rozróżniania tekstów opartych na fikcji, od tych realnych; dystans wobec różnych tekstów; umiejętność zajęcia własnego stanowiska; umiejętność samodzielnej interpretacji i oceny. Znajomość reguł komunikacyjnych i sprawne posługiwanie się nimi.</p>		<p>Pasywna, mało krytyczna, mało refleksyjna postawa odbiorcza. Niska kompetencja i sprawność komunikacyjna powoduje nieświadome mieszanie zjawisk z porządku realnego i fikcyjnego, ograniczoną zdolność do rozpoznawania zamaskowanych funkcji tekstu, brak dystansu i łatwowierność wobec różnorodnych propozycji i podatność na zabiegi manipulacyjne.</p>	

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Hopfinger (2003) *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa, Wydawnictwo Sic!

Tak antagonistyczne typy uczestnika kultury audiowizualnej wyraźnie wskazują na konieczność kształcenia świadomego i krytycznego odbioru jakości wizualnych, w tym umiejętności posługiwania się narzędziami dostarczanymi przez współczesne technologie. Ważne wydaje się uwrażliwienie na nieprzeźroczystość mediów, konwencji i zabiegów dramaturgicznych i reżyserskich oraz szeroko rozumianego montażu. Niepokojący jest fakt bierności odbiorców, zamieniających się w bezwolnych konsumentów, bo brak umiejętności rozumienia przekazów wizualnych i audiowizualnych może prowadzić do braku krytycyzmu i bezbronności wobec coraz bardziej atrakcyjnej, ale i agresywnej reklamy, manipulacji rynkowej, oraz indoktrynacji światopoglądowej. Tymczasem, w pełni zaakceptowaliśmy powszechną alfabetyzację związaną z nauką czytania, pisanie i liczenia. Z jednej strony trwają wielkie dyskusje, od którego momentu wprowadzić powszechny obowiązek nauki, z drugiej zaś większość rodziców doskonale „wie”, jak zagospodarować wolny czas swojemu dziecku – już w przedszkolu nauka języków obcych, tańca, rytmiki, gry na fortepianie... Coraz częściej przypomina się o znaczeniu dla rozwoju dziecka słowa pisanego, o konieczności obcowania z książką, stąd np. wielkie akcje typu „Cała Polska czyta dzieciom”. Mamy świadomość, że aby móc zrozumieć pewne treści należy, jak najwcześniej nauczyć się określonego języka, „kodu dostępności”. Stąd dalej „rezerwujemy” sale koncertowe, wystawy dla tych wybranych, wykształconych i wrażliwych. Wcale nie oczekujemy powszechnej dostępności „tych dóbr kultury”. Natomiast całe „ogładactwo” tak mocno zakorzenione we współczesnej kulturze,

jest dla wszystkich, przy czym zakłada się, że nie wymaga żadnego przygotowania. Wielość programów telewizyjnych, od tych naukowych i publicystycznych po rozrywkowe, różnorodność propozycji filmowych, mnogość wiadomości w Internecie, powszechność przekazu informacji – dają w demokratycznym państwie dużą swobodę wyboru. Dlatego, nie łącząc tego zjawiska z koniecznością nauki, bardziej oceniamy człowieka, po tym, jakie programy ogląda, niż usiłujemy tłumaczyć, dlaczego je ogląda i jaki niesie to za sobą konsekwencje. Mamy głębokie przekonanie, że dzieci wychowujące się w kulturze audiowizualnej samodzielnie nabywają kompetencje wizualne i często są większymi specjalistami w tym zakresie niż osoby dorosłe. Wydaje się, że dziecko umie oglądać filmy rysunkowe, w których przyjęta konwencja plastyczna pozwala mu akceptować różne dziwne, fantastyczne, czasami śmieszne a czasami straszne przygody ulubionych bohaterów. Również filmy wykorzystujące techniki animatroniczne, pozwalają odgraniczyć świat realny i fantastyczny. Zupełnie inaczej może wyglądać percepcja obrazu cyfrowego. Dziecko, w tym również odbiorca nieprzygotowany, może mieć trudności z wyodrębnieniem fikcji, która tym samym może stać się podstawą odniesień do świata realnego, bo wtedy właśnie obraz medialny, usiłuje narzucić podstawy naszego spostrzegania. Wszystkie obrazy, z którymi stykamy się na co dzień – czy to będą komiksy, ilustrowane magazyny, czy też reklamy, mogą i powinny stać się podstawą głębszych przemyśleń.

Warto w tym miejscu zastanowić się, gdzie we współczesnej szkole znajduje się miejsce na edukację wizualną. Wydaje się, że rola ta w sposób naturalny powinna być przypisana kształceniu artystycznemu, w tym głównie plastycznemu, ale tylko wtedy, gdy o kształceniu plastycznym myślimy jako o kształceniu wizualnym, odnoszącym się do aktualnych wydarzeń społecznych i artystycznych, w tym całej współczesnej ikono sfery; kształceniu, w którym rozwijane są funkcje poznawcze takie jak: postrzeganie i zdolność do obserwacji, pamięć wzrokowa, myślenie dywergencyjne, a co za tym idzie zdolność krytycznego i selektywnego odbioru obrazu.

Jednak edukacja artystyczna jest dzisiaj obszarem najbardziej zaniedbanym i ciągle niedocenianym, tak przez władze oświatowe jak i rodziców, nauczycieli i w końcu samych uczniów. Wielkie hasła „Wychowania przez sztukę”, „Wychowania do sztuki” tak naprawdę nigdy nie zakorzeniły się w naszej szkole i pozostały jedynie dekoracyjnymi sloganami.

Edukacja artystyczna³² jest obszarem o wielkich możliwościach które, tak dawniej jak i dzisiaj, nie w pełni są wykorzystane. Złożyło się na to wiele czynników: zbyt ambitny program, nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli, przepełnione klasy, braki w zabezpieczeniu warunków materialnych do realizacji programów i przede wszystkim, lekceważenie przedmiotu. Plastyka, przez ogół społeczeństwa ciągle pojmowana jest jako przedmiot nauki rysunków, który zwykle łączony był z umiejętnością sprawnego odtwarzania rzeczywistości, a raczej wzorów/schematów świata pojmowanego jak „żywy”, którego synonimem może być umiejętność narysowania, np. konia albo myszki Miki. Przez lata złych praktyk w metody nauczania wręcz „wprasowały” się przestarzałe i złe nawyki kształcenia, takie jak przerysowywane wzory z filmów rysunkowych, usypywane z mąki, kaszy i słonecznika kolorowe martwe natury, czy rysunki postaci o wielkich oczach – nawiązujące do japońskiej mangi. W konsekwencji czynność, która

³² Spośród wszystkich przedmiotów nauczania największe zmiany w ciągu ostatnich 60 lat widzimy w przedmiocie, którego główne zagadnienia nawiązują do szeroko pojętej edukacji artystycznej. Wyrazem zmian koncepcji celów, treści i form nauczania edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych są m.in. zmiany nazwy przedmiotu – w standardach nauczania przedmiot ten określany był jako Rysunek, Wychowanie plastyczne, Plastyka, Sztuka i ponownie Plastyka. Ponieważ w edukacji szkolnej kształcenie artystyczne zawsze było łączone z kształceniem muzycznym i plastycznym, refleksja nad lekcją „plastyki” jest nierozzerwalnie refleksją nad lekcją „muzyki”. Stąd też moje przekonanie, że omawiając kształcenie plastyczne, mogę odnieść je do kształcenia artystycznego, które jest pojęciem znacznie szerszym, bo odnosi się również do muzyki, teatru, tańca, filmu.

jak dowodzi psychologia (Piaget 1966, 1992, Piaget, Inhelder 1993, Wygotski 1970, 1989) jest ważnym elementem prawidłowego rozwoju każdego człowieka, wiązana jest przede wszystkim ze zdolnościami plastycznymi, odnoszonymi do konwencji realistycznej. W społeczeństwie tkwi głębokie przekonanie, „że celem sztuki jest nosząca pozory prawdopodobieństwa iluzja i że odejście od tego mechanicznego ideału wymaga wyjaśnień, tłumaczeń, usprawiedliwienia. Początek takiemu stanowisku dały niektóre zasady, leżące u podłoża sztuki renesansowej w wieku XV i później” (Arnhem 2004, s.120) Doktryna iluzjonistyczna, jak ją określa Rudolf Arnhem, ciągle prowadzi do wielu błędnych interpretacji. „Dlatego nigdy nie jest za mocno i nigdy za często podkreślać, że sporządzanie obrazu, artystycznie czy jakiegokolwiek inne, nie opiera się po prostu na optycznej projekcji przedstawionego przedmiotu, lecz stanowi oddawany właściwościami wybranego tworzywa ekwiwalent tego, co zauważyło się w przedmiocie” (2004, s. 121) Idealistyczne podstawy teorii wychowania przez sztukę, nie sprawdziły się w konfrontacji ze sztuką „nowych czasów”. Sztuka modernizmu i postmodernizmu rezygnuje z idei piękna na rzecz brzydoty, szokowania, intrygowania. Sztuka współczesna, ograbiona przez dadaistów z przymusu podlegania osądom estetycznym, straciła niejako wiarygodność w oczach publiczności, która dalej szuka doznań w duchu platońskiej triady. Wydaje się również, że dydaktyka edukacji plastycznej nie dostrzega różnic między kształceniem artystycznym, związanym z rozwojem zdolności plastycznych a edukacją plastyczną, która powinna być przeznaczona dla ogółu społeczeństwa. Edukacja plastyczna/wizualna może być podstawą doświadczania z uczniami sztuki, dostarczania im wiedzy na jej temat. W ten sposób można pomóc młodym ludziom w zbudowaniu hierarchii wartości, uprzystępniać najnowsze trendy kulturowe, tłumaczyć im, np. czym jest reklama, wideoklipy, jakie wartości proponują i co przekazują. Złe kształcenie plastyczne niewątpliwie ogranicza nie tylko potencjał twórczy ucznia, ale również pozbawia go rozwoju tych sfer, które pomijane są na innych przedmiotach. Czynność rysowania, malowania, projektowania, fotografowania czy w końcu kręcenia krótkich filmów, video clipów, fanvidów jest sama w sobie procesem uczenia się, wzbogacającym o wrażliwość percepcyjną, ponadto daje tworzącym okazję do wyrażania swoich myśli i emocji. Jednym ze skutecznych sposobów na poradzenie sobie z obrazami, które nas zewsząd atakują, to zacząć je samemu produkować, o czym doskonale wie młodzież.

Jednak we współczesnej szkole jest za mało miejsca na taką działalność. Zdarza się, że do przedszkoli przychodzą dzieci, które nigdy nie trzymały w ręku ołówka, kredki. Okazuje się, że rodzice nie dają dzieciom odpowiednich narzędzi, bo nie przywiązują specjalnej wagi do tej aktywności, która często wiąże się z niepotrzebnym bałaganem, zniszczonym obrusem czy pomalowaną (więc brudną) ścianą. Lekceważą bazaranie swojego dziecka, ponieważ, jak sądzę, w przeciwieństwie np. do rozwoju mowy i czytania, umiejętność rysowania, w ich mniemaniu, nie warunkuje w istotny sposób funkcjonowania człowieka w naszej kulturze. **Nie lepiej dzieje się na dalszych etapach kształcenia, ponieważ ciągle do lekcji plastyki przywiązuje się zbyt małą wagę.**

Aktualnie Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło zmiany, w tym te dotyczące kształcenia artystycznego. W szkole podstawowej w klasach I – III lekcje plastyki mogą być prowadzone przez plastyka, w klasach IV – VI przywrócono godzinę Plastyki tygodniowo. Dodatkowa pula godzin przeznaczona została na kształcenie artystyczne w gimnazjum i liceum. W gimnazjum, w miejsce obowiązujących do tej pory 30 godzin Sztuki w klasie I, wprowadzono 30 godzin Plastyki i 30 godzin Muzyki. Dodatkowo, każdy uczeń ma zaliczyć 60 godz. zajęć artystycznych (kl. II i III). W założeniach ministerialnych nauczyciel w sierpniu przedstawia dyrekcji szkoły swój własny program zajęć artystycznych (programy te mogą

się opierać na propozycjach wydawniczych, albo stanowić autorskie propozycje programowe np. lekcje gry na gitarze, działania teatralne, warsztaty plastyczne). Dyrekcja szkoły wybiera programy najlepsze i proponuje je uczniom, którzy sami wybierają określone zajęcia. Ocena z plastyki i zajęć artystycznych jest oddzielna. Dla IV etapu edukacyjnego, przewiduje się dla wszystkich uczniów: w klasie I 30 godzin wiedzy o kulturze, dla uczniów, którzy wybrali kształcenie humanistyczne proponuje się wybór przedmiotów uzupełniających (minimum 2, maksimum 4) o wymiarze 240 godzin w ciągu 2 lat, czyli 4 godziny tygodniowo. Wśród proponowanych przedmiotów jest historia sztuki i historia muzyki.

Myślę, że szczególnie przy tak otwartych propozycjach programowych, warto zastanowić się nad miejscem i rolą kształcenia artystycznego w szkole powszechnej, w tym ocenić przygotowanie nauczycieli, oczekiwania uczniów i przede wszystkim kształcenie to, odnieść do sytuacji kulturowej. Kultura multimedialna i percepcja elektroniczna, na którą wskazuje Maryla Hopfinger, wymaga od odbiorcy dystansu, tak do obrazu, jak i treści przez ten obraz przekazywanych i propagowanych. Tylko „idealny uczestnik kultury audiowizualnej” nie będzie budował swoich stałości spostrzeżeń na fikcyjnych, choć realnych obrazach medialnych. Edukacja wizualna powinna stać się edukacją ku przyszłości, bo tylko takie kształcenie współczesnego dziecka (przyszłego odbiorcy/nadawcy/autora) da mu większe doświadczenie wizualne, a przez to wyższą umiejętność interpretacji komunikatów wizualnych. Tylko głębokie przekonanie społeczne, w tym rodziców i samych nauczycieli o znaczeniu kształcenia na bazie nowoczesnych technologii, które będzie odnosiło się zarówno do kultury klasycznej jak i tej popularnej, da szansę na kształcenie myślącego, młodego pokolenia. Przekonanie takie może sprawić, że w szkole nie powstanie jeszcze jeden „michałek”, a dyrekcji będzie zależało na zatrudnianiu edukatorów sztuki, absolwentów zintegrowanych wyższych szkół plastycznych i edukacyjnych, którzy w sposób nowoczesny, twórczy i odpowiedni do grupy wiekowej będą potrafili uczyć wrażliwości wizualnej.

Bibliografia

- Arnheim R. (2004), *Sztuka i percepcja wzrokowa*. Gdańsk, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria
- Dziamski G. (2009), *Sztuka po końcu sztuki. Sztuka początku XXI wieku*. Poznań, Galeria Miejska „Arsenał”
- Gwóźdź A. (red) (2009) *Kino po kinie*. Warszawa, Oficyna Naukowa
- Hopfinger M. (2003), *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa, Wydawnictwo Sic!
- Izdebska J. (2001), *Rodzina, Dziecko, Telewizja*. Białystok, Trans Humana
- Młodkowski J. (1988), *Aktywność wizualna człowieka*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Piaget J. (1966), *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Piaget J. (1992), *Mowa i myślenie u dziecka*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Piaget J., Inhelder B. (1993), *Psychologia dziecka*. Wrocław, Wyd. Siedmiogród
- Wygotski L. S. (1970), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe

Why Should Visual Education Be the Future Education?

Summary. Each culture creates a kind of 'filter' through which one should perceive the world and produce meanings. In this way it influences human perception, which has always been the function of experience and knowledge. Today, young people oscillate between fiction and reality, preferring the visual media reality to the reality itself. The present day has provided them with new 'visibility machines' which, on one hand, let them observe worlds so far unavailable to the human eye, and on the other, they let them create 'real' images which are not reality. Without a doubt, it requires new perception skills and a certain revision of the image which, multiplied and simplified, left the artist's studio, art gallery and conquered our reality creating a new iconosphere. Young people experience art in their own way. They surf the Internet, download films, adjust, compile, play with the image, word, sign, and gesture. The main 'tool' of observing and 'noting' the world is a mobile phone equipped with photo and video cameras. In this way the young generation, through popular experience, does not only learn, but also seeks occasions to express their thoughts and emotions. Undoubtedly, it is a very authentic activity, yet a too spontaneous one and often without meaning as no cultural and educational institutions teach visual culture. Therefore, I believe that, in a younger generation's education, it is this sphere of their activity that may be a base for future education.

Keywords: visual activity, visual culture

Kamila Lasocińska

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Dylematy życia codziennego osób uzdolnionych artystycznie

Streszczenie: W artykule autorka odnosi się do wyników badań biograficznych przeprowadzonych wśród absolwentów Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi. Analizowane są trudności i problemy osób uzdolnionych artystycznie, zaprezentowane zostały także konflikty i opozycyjne tendencje charakteryzujące biografie badanych. Podjęta została analiza aktywności osób uzdolnionych artystycznie, która jest szczególnie złożona i wielowymiarowa, gdyż wiąże się z wyrażaniem swojej osobowości w sposób innowacyjny i niekonwencjonalny. Działania artystyczne wymagają bowiem często naruszania pewnych norm i oczekiwań społecznych, co wywołuje napięcia, konflikty i dylematy w relacjach twórców z otoczeniem. Dąbrowski zakłada, że trudności te mogą się stać przyczyną wielopoziomowego rozwoju osoby, gdyż wymagają przekraczania własnych ograniczeń i barier.

Słowa kluczowe: osoby uzdolnione artystycznie, konflikty i dylematy w codziennych doświadczeniach twórców, dążenia transgresyjne, dezintegracja pozytywna, samorealizacja

Rozwijanie zdolności nabiera szczególnego znaczenia w społeczeństwie nowoczesnym, w którym twórczość zyskuje ważną rangę, gdyż odnosi się do różnych aspektów życia codziennego, pracy, jak również wpływa na ludzi zmieniając ich działania i osobowość (Schulz 1990). W związku z tym problematyka edukacji uczniów zdolnych dotyczy szerokiego obszaru zagadnień. Przede wszystkim osoby uzdolnione traktuje się jako takie, które posiadają szczególne potrzeby, ale i możliwości twórcze (Limont, Cieślukowska 2005). Wymagają one szczególnej uwagi ze względu na swe zainteresowania, ale badania ukazują także zagrożenia i problemy związane z rozwojem osób zdolnych, a dotyczące tego, że są one często niezrozumiane przez otoczenie, doświadczają izolacji, samotności i konfliktów wewnętrznych (za: Tokarz 2005, s. 41).

Na szczególną uwagę zasługują osoby uzdolnione artystycznie, których aktywność łączy się z indywidualnym poszukiwaniem możliwości wyrażania swojej osobowości w sposób innowacyjny i niekonwencjonalny. Twórczość artystyczna wiąże się z potrzebą wolności, indywidualizmu, samookreślenia pozwalającego na budowanie własnego wizerunku „artysty-twórcy”. Kazimierz Dąbrowski (1996, s. 36) zauważa, że sztuka jest najgłębszym wyrazem dramatu ludzkiego, zawiera elementy percepcyjne, intelektualne, moralne, ale przede wszystkim odwołuje się do uczuć i przeżyć. Sztuka pozwala człowiekowi na wyzwolenie, rozwija wrażliwość i pomaga dążyć „ku nieskończoności”. Jest zatem drogą do rozumienia siebie i innych, ale również bodźcem do rozwoju, ponieważ ułatwia autentyczny kontakt z samym sobą i otoczeniem społecznym.

Przeciwstawne dążenia osób twórczych

W literaturze przedmiotu podkreśla się antynomiczny, paradoksalny i wieloznaczny charakter twórczości. Wymaga ona przekraczania tabu, prowokowania, obnażania tematów wstydlivych, przełamania stereotypów i przeciwstawiania się normom społecznym. Jednocześnie każdy twórca oczekuje uznania społecznego i aprobaty swoich działań, bycia docenionym przez innych (Szmidt 2001). Arthur Cropley, opisując paradoksy twórczości, zauważa, że wiąże się ona z naruszaniem norm społecznych, ale tylko na tyle, aby społeczeństwo je akceptowało i tolerowało (za: Koziński 2001). Twórcze działanie opiera się na posiadanej wiedzy, ale jednocześnie wiedza ta musi być zawieszona i zakwestionowana, aby mogły się pojawić oryginalne pomysły i projekty. Zatem twórczość najczęściej wymaga kombinacji sprzecznych dążeń osobowości i pogodzenia związanych z nią paradoksów (za: Tokarz 2005, s. 40). Sprzeczność dotycząca natury twórczości wpływa też na to, z jakimi dylematami muszą się uporać osoby twórcze w swoich codziennych doświadczeniach.

W celu podkreślenia charakterystycznych dla twórczości sprzeczności, paradoksów i antynomii w odniesieniu do osoby i jej życia, warto się odwołać do dwóch kierunków myślenia o twórczości: koncepcji podkreślających związek twórczości z samorealizacją i kierunków wskazujących na znaczenie dezintegracji pozwalającej na rozwój twórczy osoby. Pierwsze stanowisko dotyczy koncepcji psychologii humanistycznej ze szczególnym wyróżnieniem poglądów Carla Rogersa (za: Tokarz 2005, s. 36), Abrahama Masłowa oraz Ericha Fromma, którzy zakładali, że możliwości twórcze każdego człowieka pozwalają mu na osiągnięcie życiowego spełnienia (Masłow 2006; Fromm 1995). W tej grupie koncepcji twórczość jest warunkowana przez spokój, równowagę czy doświadczenie harmonii. Z drugiej strony pojawiają się ważne koncepcje badawcze (m.in. teoria Dąbrowskiego), wskazujące na znaczenie takich czynników w działaniu twórczym, jak: dezintegracja, skłonność do zakłócania równowagi psychicznej, nadwrażliwość. Tu twórczość jest warunkowana przeżywaniem przeciwstawnych stanów, którym towarzyszy zagubienie, rozpad osobowości czy niepokój.

Doświadczenie dezintegracji pozytywnej

Według Dąbrowskiego podstawowym warunkiem aktu twórczego jest dezintegracja pozytywna, która ma się bezpośrednio przyczynić do rozwoju jednostki. Występujące w życiu jednostki czasowa dysharmonia, niepewność i niestabilność psychiczna czy emocjonalna stanowią potencjał rozwojowy. Dzięki tym procesom dochodzi do ponownego scalenia wewnętrznego osoby, czyli do integracji na wyższym poziomie funkcjonowania, nazywanej przez autora integracją wtórną. Przeprowadzając analizy życia i osobowości wybitnych postaci – poetów, malarzy, rzeźbiarzy, dramaturgów, aktorów i muzyków – Dąbrowski wskazuje, że byli oni często uważani przez społeczeństwo za dziwacznych. Wykazali brak przystosowania społecznego oraz nieumiejętność odnajdywania się w codziennej rzeczywistości. Były to jednakże osoby wrażliwe, postrzegające rzeczywistość wielopoziomowo oraz posiadające bogate i subtelne doznania. W związku z tym przejawiały również trudności w życiu społecznym. Ludzie twórczy często byli uznawani przez otoczenie za niezyciowych, rozproszonych, niezharmonizowanych czy nerwowych (Dąbrowski 1975).

Charakterystyki te odnoszą się szczególnie do osób uzdolnionych artystycznie, gdyż aktywność związana ze sztuką łączy się z emocjonalnym zaangażowaniem w proces twórczy i dotyczy całej osobowości i stylu życia. Biografia osoby twórczej może być naznaczona momentami napięć i dylematów wewnętrznych. To wewnętrzne niezharmonizowanie i zewnętrzne nieprzystosowanie mogą być wyrazem najwyższego poziomu osiągnięć twórczych. Rozwój człowieka jest wieloetapowy. Poprzez marzenia, projektowanie, planowanie, wahania i konflikty aktywizowane są czynniki twórcze. Wprowadzając pojęcie dezintegracji pozytywnej, Dąbrowski podkreśla rolę, jaką mogą odgrywać w twórczości człowieka trudne przeżycia, wewnętrzne i zewnętrzne konflikty i stany nierównowagi psychicznej (Dąbrowski 1975). Twórca musi umieć przekraczać te trudności i rozumieć ich znaczenie i sens. Nie może być bowiem rozwoju (zwłaszcza twórczego) bez wstrząsów psychicznych, konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych, bez stanów nierównowagi psychicznej i wynikających z nich dążeń do przewyciężenia siebie, przekroczenia ograniczeń związanych z własnym „typem psychologicznym” (Dąbrowski 1996, s. 12–13). Ponadto, wzmożona wrażliwość emocjonalna jest związana z intensywnością odczuć i emocji, które obejmują przeżywanie pozytywnych i negatywnych uczuć, a także skrajnych emocji (Piechowski 2006, s. 24–25).

Potrzeba przekraczania siebie

Działalność twórcza jednostek wymaga przewyciężania różnego rodzaju trudności i dylematów. Z jednej strony rozwój zdolności łączy się z możliwością samorealizacji, z drugiej – z doświadczeniami związanymi z dezintegracją, konfliktami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Realizacja uzdolnień twórczych, w tym również artystycznych wymaga rozwijania motywacji autonomicznej (Tokarz 1985), jak również podejmowania działań, które przekraczają dotychczasowe granice osiągnięć jednostki, będące wyrazem dążeń transgresyjnych (Kozielecki 1997, 2001). Człowiek dzięki działaniom transgresyjnym stara się poszerzyć własne możliwości i przekształcić rzeczywistość, wychodzi poza to, kim jest i co posiada. Twórczość wiąże się z przekraczaniem własnych granic, w związku z tym rozbija ona poczucie bezpieczeństwa i ładu, wprowadzając nowe punkty widzenia i perspektywy patrzenia na rzeczywistość.

Aktywność osób wybitnie zdolnych i twórczych wiąże się z transgresjami w różnych sferach i dziedzinach, umożliwiając tworzenie nowych teorii i wartości (Kozielecki 2001). W koncepcji Dąbrowskiego pojęcie transgresji odnosi się do wielopłaszczyznowego i wielopoziomowego rozwoju jednostki, w którym znaczenie ma proces przekraczania cyklu biologicznego i typu psychologicznego (Dąbrowski 1996). Oznacza to, że w pewnym momencie rozwoju osoba dochodzi do takiego momentu, kiedy zaczyna ją męczyć jednopoziomowa rzeczywistość. W związku z tym poszukuje i tworzy „inne rzeczywistości”, które wychodzą poza to, co jest codzienne, pospolite i nużące. W takiej sytuacji, jak pisze Dąbrowski, człowiek jest „skazany na rozwój”. Ma trudności, aby funkcjonować, godząc się na różne „automatyzmy” związane z fazowym porządkowaniem życia i koniecznością wypełniania nakazów popędowych (Dąbrowski 1996, s. 40). Przekraczanie, transgresja w tym ujęciu są związane ze świadomością wszechstronnego doskonalenia siebie, z samowychowaniem i autoterapią (Limont 2010, s. 35).

Transgresja w rozwoju prowadzi ku twórczości, odległym celom, dążeniom uniwersalnym uznanym przez jednostkę „ponad wszystko inne”. Proces dezintegracji pozytywnej skutkuje zaś inte-

gracją wtórną na wysokim poziomie funkcjonowania zarówno poznawczego, jak i twórczego (Dąbrowski 1989). Poprzez działania transgresyjne człowiek wychodzi poza to, czym jest i co posiada, wyrasta ponad siebie, rozwija się, przekształca rzeczywistość, tworzy nowe światy realne i wirtualne. Pasja ciągłego przekraczania ma wymiar metafizyczny, wiąże się z nadzieją nieskończoności (Kozielecki 2001).

Konflikty wartości i opozycyjne dążenia w biografjach twórców

Temat konfliktów, jakich doświadcza twórca w swoich codziennych działaniach, odnosi się do analizowanych biografii absolwentów Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi. Przeprowadzone wśród tych osób badania biograficzne miały charakter jakościowy, ukazały konflikty i dylematy ujawniające się w konkretnych życiowych historiach.

Badania metodą biograficzną uwzględniały biografię kompletną z wykorzystaniem zmodyfikowanej formy wywiadu narracyjnego Schützego. Dla badacza istotne było to, jak osoby zajmujące się twórczością artystyczną interpretują własne doświadczenia życiowe, jak kształtują swoją drogę życia, co ma wpływ na ich poczucie spełnienia i na jakie przeszkody natrafiają, realizując swoje zdolności, zainteresowania i pasje. W badaniach brały udział osoby, które ukończyły Akademię Sztuk Pięknych w Łodzi. Przeprowadzono wywiad narracyjny wśród 18 osób, w tym 12 kobiet i 6 mężczyzn. Były to osoby w różnym wieku, na różnych etapach życia. Różnorodne były doświadczenia zawodowe respondentów (nauczyciele, projektanci, osoby bezrobotne, na emeryturze i inni), jak również ich sytuacja rodzinna (osoby posiadające rodzinę, jak i samotne).

Celem badań nie była interpretacja działań i wytworów artystycznych, lecz analiza różnych historii życia osób uzdolnionych artystycznie, które decydując się na studia plastyczne, wybrały życie związane z twórczością – badano zarówno tych, którzy działalność artystyczną kontynuowali, jak i tych, którzy z różnych powodów jej zaniechali³³.

Zebrane w wywiadzie narracyjnym wypowiedzi ukazały dążenia badanych wynikające z realizacji posiadanych zdolności w życiu codziennym. W wypowiedziach tych ujawniły się potrzeby poszukiwania nowych doświadczeń, niezależności i autonomii, określania siebie poprzez realizowane zainteresowania i zdolności. W biografjach zaznaczyły się pewne opozycyjne dążenia i sprzeczności wynikające z realizacji zainteresowań respondentów i ich poszukiwań twórczych.

Pierwszym ważnym przykładem opozycyjnych dążeń występujących w biografjach twórczych był **konflikt wartości** pojawiający się w odniesieniu do różnych sfer życia respondentów. Stanowił konsekwencję wielokierunkowych dążeń życiowych badanych, przyczyniał się do tego, że niektóre wartości konkurowały ze sobą. W związku z występowaniem przeciwstawnych wartości, w biografjach można było wyodrębnić wiele konfliktów. Poniżej zostały krótko omówione ich rodzaje.

Konflikt pomiędzy wartościami materialnymi a humanistycznymi

Wartości humanistyczne łączyły się z możliwościami własnego rozwoju, działaniami artystycznymi i realizacją zainteresowań. Jednocześnie badani cenili sobie komfort, dobrą sytuację materialną oraz

³³ Bardziej szczegółowy opis organizacji i przebiegu badań jest zaprezentowany w artykule: Lasocińska, K. (2009a). *Badania biograficzne twórców. Rola twórczości w kształtowaniu życia*. W: K.J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 105–146.

stałą pracę zapewniającą dobrobyt. Z jednej strony ważna była dla nich stabilna sytuacja ekonomiczna, z drugiej – możliwość realizowania swoich marzeń oraz celów artystycznych i twórczych.

Konflikt pomiędzy wartością nowych doświadczeń a dążeniem do stabilizacji

Badani cenili sobie nowe doświadczenia, gdyż źle się czuli w schematach i codziennej rutynie. Sytuacje zakładające określony wzorzec, praca w konkretnym przedziale czasowym „od godziny do godziny” wywoływała w nich niechęć i opór. Wybór studiów artystycznych wiązał się często z upodobaniem do „swobodnego” stylu życia. Jednocześnie respondenci pragnęli stabilizacji, uporządkowania i określenia sytuacji życiowej.

Konflikt pomiędzy rodziną a pracą

Zaangażowanie w pracę wykluczało lub utrudniało realizację siebie w rolach rodzinnych. Sytuacja stawała się jeszcze bardziej skomplikowana, gdy wykonywane zajęcia łączyły się z pasją i zainteresowaniami. Ambicje zawodowe badanych utrudniały poświęcenie się dla bliskich. Respondenci starali się rozwiązać tę trudność, realizując się częściowo w każdej dziedzinie życia, angażując się intensywnie w wiele zadań i sfer jednocześnie.

Poza konfliktem wartości w biografiach można wyróżnić również inne opozycyjne **dążenia** badanych. Charakterystyka tych dążeń ukazuje kolejne sfery napięć w biografiach respondentów.

Znaczenie bezpieczeństwa i dążenie do autonomii

Dążenie do bezpieczeństwa łączyło się z potrzebą przystosowania do oczekiwań innych ludzi. Stabilizacja w sferze materialnej oznaczała dbałość o sprawy bytowe, w sferze psychicznej zaś – poszukiwanie akceptacji i aprobaty innych. Dążenie do autonomii wyrażało się poprzez podejmowane próby decydowania o sobie i swoim życiu. Jednocześnie ta niezależność wymagała otwartości i odwagi, związanej z podejmowaniem ryzyka odrzucenia i dezaprobaty. W związku z tym autonomia w badanej grupie nie była stanem osiągniętym, ale raczej potrzebą czy dążeniem.

Znaczenie pracy i poczucie niepewności w sferze zawodowej

Badani doświadczali dużej niestabilności w sferze zawodowej. Postawy respondentów charakteryzowało zaangażowanie w wykonywane zadania i trudność w odnalezieniu zajęcia, z którym mogliby się całkowicie utożsamić. Był to efekt niejednoznaczności wybranego zawodu i nieokreślonej żadnym schematem drogi zawodowej.

Znaczenie własnego rozwoju i brak najważniejszego celu życiowego

Rozwój osobisty uznano za bardzo ważną wartość w życiu, ale badani rzadko koncentrowali się konsekwentnie na jednym celu. W ich biografiach charakterystyczna była potrzeba skupienia i rozproszenia. Wiązała się z dążeniem do koncentracji na podjętym zadaniu i jednocześnie z potrzebą realizowania wielu zainteresowań. Poprzez wielość pasji i dążeń kształtowała się możliwość pełniejszego wyrażania siebie i tworzenia własnych koncepcji. Rozproszenie przejawiało się w podejmowaniu przez nich różnorodnych aktywności w aspekcie zawodowym, co również uniemożliwiało im specjalizację w jednej dziedzinie.

Potrzeba przynależności do wspólnoty i poszukiwanie własnej indywidualności

Badanym zależało na poczuciu wspólnoty z innymi i jednocześnie na posiadaniu własnego azylu pozwalającego zachować dystans do świata zewnętrznego. Bycie w środowisku osób o podobnych zainteresowaniach było niezbędnym czynnikiem wspierającym własną działalność twórczą. Jednocześnie respondenci starali się podkreślić swój indywidualizm, realizować osobiste pomysły i projekty, co niekiedy musiało wspierać potrzeby wspólnotowe.

Kształtowanie tożsamości twórczej i problem z jej określeniem

Plany życiowe respondentów były w dużym stopniu niestabilizowane. W życiu zawodowym, rodzinnym czy we własnych poglądach następowały zmiany. Pod wpływem tych doświadczeń pojawiały się wciąż nowe przemyślenia, refleksje na temat siebie, świata i innych ludzi. Obraz samego siebie i własnej tożsamości w ich życiu ulegał nieustannym przeobrażeniom (por. Lasocińska 2009b, s. 119–126).

Podsumowanie

Analiza biografii absolwentów studiów artystycznych ukazała konflikty będące rezultatem wielokierunkowych dążeń, zainteresowań i celów, a zatem wiążące się z potrzebą rozwoju. Realizację aspiracji związanych z posiadanymi zdolnościami utrudniały różnorodne ograniczenia dotyczące warunków pracy zawodowej czy odpowiedzialności za rodzinę. Niektóre dążenia okazały się wewnętrznie sprzeczne i trudne do pogodzenia (np. potrzeba wspólnoty i dążenie do indywidualizmu). Realizacja zdolności artystycznych była szczególnie trudna w aspekcie odnajdywania stabilizacji zawodowej, ale również uzyskiwania akceptacji ze strony najbliższego otoczenia dla indywidualnych poszukiwań twórczych.

W codziennych doświadczeniach osób zdolnych pojawiają się wewnętrzne i zewnętrzne ograniczenia. Jednostka doświadcza konfliktów i dylematów, które, jak zaznacza Dąbrowski, wywołują różnorodne pytania i rozterki egzystencjalne, wymagają przekraczania siebie, transgresji, wychodzenia poza oczekiwania innych, poszukiwania własnej drogi do spełnienia i refleksyjnego kształtowania własnej biografii.

Literatura

- Dąbrowski, K. (1975). *Trud istnienia*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dąbrowski, K. (1989). *Elementy filozofii rozwoju*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Dąbrowski, K. (1996). *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fromm, E. (1995). *Mieć czy być?* Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Lasocińska, K. (2009a). *Badania biograficzne twórców. Rola twórczości w kształtowaniu życia*. W: K.J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 105–146.
- Lasocińska, K. (2009b). *Znaczenie odpowiedzialności w biografii twórczych. Projektowanie własnego życia*. W: F. Gołębski (red.), *Rocznik filozoficzno-społeczny. Civitas Hominibus nr 4*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 115–129.

Limont, W., Cieślukowska, J. (red.) (2005). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Limont, W. (2010). *Teoria dezintegracji pozytywnej jako koncepcja zdolności*. W: W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślukowska (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. 1. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 33–49.

Maslow, A. (2006). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Piechowski, M. M. (2006). „Mellow out”, they say. *If I only could. Intensities and sensitivities of the young and bright*. W: D. Ambrose, T. Cross (red.), *Morality, ethics, and gifted minds*. New York: Springer Science and Business Media, s. 177–194.

Szulc, R. (1990). *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szmidt, K.J. (2001). *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Tokarz, A. (1985). *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław: Wydawnictwo „Ossolineum”.

Tokarz, A. (2005). *Procesy motywacyjne a dyspozycje do wybitnych osiągnięć w kontekście rozwoju*. W: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 35–59.

Dilemmas of Artistically Gifted People in Their Everyday Life Experiences

Summary. In the article the author relates to the results of their own biographical researches realized among some graduates of The Academy of Fine Arts in Łódź and presents conflicts and oppositional tendencies which characterized biographies of creative people. An analysis of activities of artistically gifted people which are particularly complicated is conducted because these people express their personality by creative work in an unconventional and innovative way. Artistic activities often demand to violate some norms and to ignore social expectations. Such behaviours can cause some tensions and dilemmas in the artists’ relationships with society. Dąbrowski assumes that such difficulties can evoke their multidimensional personal development because such situations demand to transgress their own limitations and barriers.

Keywords: artistically gifted people, conflicts and dilemmas creators, transgressive aspiration, positive disintegration, self-realization

Barbara Kaczorowska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Projekt edukacyjno-artystyczny „Bestiariusz”, czyli jak średniowieczne księgi mogą inspirować do tworzenia w świecie rzeczywistym i wirtualnym

Streszczenie: Autorka artykułu poddaje analizie projekt edukacyjno-artystyczny „Bestiariusz”. Inspiracją do działań w ramach projektu były średniowieczne księgi – bestiariusze – z ich specyficzną zawartością, konstrukcją formy wizualnej i tekstowej. Jednak praca nad tym tematem nie ograniczała się do poznania historii i treści tych dzieł literackich. Uczestnicy projektu, podobnie jak średniowieczni autorzy, stanęli przed zadaniem zakomponowania spójnej informacji tekstowo-wizualnej, za punkt wyjścia mając pozornie sprzeczne, przypadkowe informacje. Elementem wstępnym było losowe wybranie kilku cech projektowanej bestii. Cechy te, przez zestawienie w często absurdalny, niemożliwy, zaskakujący sposób, nie pozwalały na wzorowanie się na realnej istocie, zmuszały uczestnika do wymyślenia całkiem nowej postaci o nieoczekiwanych właściwościach. Efektem końcowym były karty bestiariusza zawierające ilustracje oraz tekst będący słownym komentarzem dotyczącym wyglądu, anatomii, fizjologii, trybu życia czy przygód zaprojektowanej bestii. Projekt, ze względu na specyfikę uzyskanych rezultatów, został przeniesiony w środowisko wirtualne. To pozwoliło na rozszerzenie jego formuły, właściwe kolekcjonowanie i prezentowanie prac uczestników oraz sprowokowało autorkę projektu do wykonania interaktywnej formy, tak aby karty bestiariusza można było tworzyć i zamieszczać na stronie internetowej projektu³⁴.

Słowa kluczowe: projekt edukacyjno-artystyczny, bestiariusz

Spośród wielu celów, jakie stawia sobie edukacja artystyczna, najważniejszymi są rozwijanie zdolności specjalnych (np. plastycznych, muzycznych), myślenia twórczego oraz upowszechnianie wiedzy o kulturze. Dodatkowo, istotne jest, aby oferta edukacyjna była dostosowana do współczesnego odbiorcy, wchodziła w obszar nowoczesnej komunikacji i pozwalała wykorzystać aktualne media i narzędzia. Jak wobec tego można budować sytuację twórczą, a zwłaszcza jak transponować treści ze sztuki dawnej, tak aby uniknąć nudy i anachronizmów?

Projekt edukacyjno-artystyczny „Bestiariusz” jest przykładem działań, które próbowały integralnie realizować te cele. Punktem wyjścia i odniesieniem dla tego projektu były średniowieczne księgi – bestiariusze. Warto zwrócić uwagę, że sięgnięto tu po gatunek literacki bardzo odległy i zapomniany, w dodatku pomijany w podręcznikowych kanonach zabytków piśmiennictwa i sztuk wizualnych. Z jednej strony taki zamysł dał okazję do zmierzenia się z wyzwaniem, jakim jest poruszanie się w obszarach nieznanymi uczestnikowi, z drugiej – było okazją do działań prawdopodobnie nieobciążonych uprzedzonymi schematami.

³⁴ Kaczorowska, B. *Projekt artystyczny Bestiariusz*. Strona internetowa: www.bestiariusz.net

Bestiariusz

W tym miejscu koniecznym jest wyjaśnienie, czym są bestiariusze. Na pierwszy rzut oka najbliższe w swej idei byłyby encyklopediom czy kompendiom botanicznym i zoologicznym, jednak przy bardziej wnikliwym zapoznaniu się nie można być tego pewnym. Są odrębną jakością, w dodatku wymykającą się współczesnej klasyfikacji.

O księgach tych jako średniowiecznym gatunku literackim niewystępującym współcześnie pisze Umberto Eco (2007, s. 107–129), za ich źródło wskazując oczywistą tradycję antyczną i biblijną. Można znaleźć starożytne dzieła literackie, począwszy od Homera, z literackimi opisami niezwykłych zwierząt czy istot zwierzęcopodobnych oraz wiele dzieł plastycznych przedstawiających ich wizualne wyobrażenia. We wczesnym średniowieczu na kartach ksiąg nastąpiło spotkanie się dwóch typów przekazów: słownego i wizualnego. Osobliwość tego przekazu wynikała z kilku powodów. Pierwszy to sposób postrzegania świata. Współczesne rozumienie realności nijak się ma do tego, jak ono wyglądało dla człowieka średniowiecza – granica pomiędzy światem realnym a nierealnym była dość płynna, równie przekonywujące i pewne było istnienie innych ludzi czy zwierząt postrzeganych zmysłami, jak i istot duchowych: aniołów, diabłów, Boga.

Drugim aspektem, który miał wpływ na treści bestiariusza, był sposób tworzenia średniowiecznej literatury. To bardzo często komentarze, polemiki, kompilacje innych dzieł. Istniał swoisty dialog pomiędzy księgami. Autorzy zazwyczaj darzyli szacunkiem dzieła innych autorów, przyjmowali na wiarę wszystkie zawarte tam informacje. Jedynym wyjątkiem mogły być te, które nie mieściły się w kanonie dyskursu teologicznego.

Kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym na kształt bestiariuszy było to, że autor bardzo często nie oglądał na własne oczy istot, które opisywał, zakładając jednak, że one istnieją. Wiedzę czerpał z przekazu pisanego, ilustracyjnego lub ustnego innych osób. Stąd z równym przekonaniem przedstawiane są lwy, słonie, jak i bazyliuszki, jednorożce czy gryfy. Dodatkowo, wrażenie dziwności było osłabione przez św. Augustyna, który „uważał monstra za piękne, gdyż były stworzeniami boskimi” (za: Eco 2007, s. 113), dając tym samym rozgrzeszenie pozwalające przedstawiać istoty przeczące doświadczeniu zmysłów, ludzkiej logice i poczuciu piękna. „Potwory zatem włączone są w opatrnościowy zamysł Boga, dla którego, według Allana z Lille, wszelkie stworzenie tego świata, takie jak księga lub obraz, jawi się nam jako zwierciadło życia i umierania, naszego stanu obecnego i naszego przeznaczenia. Jeśli wszakże sam Bóg włączył je w swój zamysł, jakże te potwory mogłyby być «potworne» i wtargnąć w harmonię stworzenia jako żywioł zakłócenia i deformacji” (Eco 2006, s. 145). Innym sposobem radzenia sobie z osobliwością opisu było uzasadnienie, że dziwność bestii służy nauce moralnej człowieka. Pierwszy takie stanowisko prezentuje *Fizjolog* – grecki tekst z II–III w. n.e. „Na przykład lew, który według legendy zamiata własne ślady ogonem, by nie zdradzić się przed myśliwymi, jest symbolem Chrystusa wymazującego grzechy człowieka” (Eco 2007, s. 114).

Trzeba uznać, że w świetle powyższej specyfiki gatunku praca średniowiecznego autora bestiariuszy cechowała się wysoką kreatywnością. Musiał połączyć w całość często sprzeczne ze sobą elementy, nadać im jakąś dającą się zaakceptować logikę oraz zamieścić adekwatny teologiczny komentarz. Oto próbka z *Fizjologa*: „Słoń ma taką właściwość, że gdy upadnie, nie może się podnieść, nie ma bowiem stawów w kolanach. Jakże zatem odpoczywa? Otóż, kiedy chce spać, opiera się o drzewo i zasypia. Myśliwi, znając tę właściwość słonia, podchodzą i lekko nadpiłowują drzewo. Słoń nadchodzi, aby oprzeć

się o drzewo i razem z nim pada. Zaczyna lamentować i ryczeć, słyszy to inny słoń i przybywa na pomoc, lecz nie może go podnieść. Wtedy ryczą już oba słonie, toteż przybywa dwanaście innych słoń, lecz i one nie mogą podnieść tego, który upadł. Potem ryczą wszystkie. Jako ostatni przybywa mały słoń, który podkłada swoją trąbę pod słonia i podnosi go. [...] Nadszedł olbrzymi słoń, czyli Prawo, i nie mógł podnieść słonia. Potem przyszło dwanaście słoń, czyli chór proroków, lecz oni również nie zdołali podnieść tego, który upadł. Jako ostatni przyszedł duchowy święty słoń i podniósł człowieka...” (Eco 2007, s. 115).

Na tego typu tekstach wzorowały się późniejsze bestiariusze – od *De rerum naturis* Hrabana Maura (VII–IX w.) po wielkie kompendia XII- i XIII-wieczne: *De imagine mundi* Honoriusza z Autun, *De naturis rerum* Aleksandra Neckhama, *De rerum proprietatibus* Bartolomea Angelica, *Spectrum naturale* Wincen-tego z Beauvias, *Skarbiec wiedzy*, *Tesoretto* Brunetta Latiniego (Eco 2007, s. 116). Stamtąd znany jest wygląd, zwyczaj i tryb życia osobliwych istot: bazyliżków, mantrykor, chimer, smoków, bocanonów.

Bestiariusze nie ograniczały się do przekazania tekstu, lecz były bogato ilustrowane. Przykładem takiego współlistnienia przekazu werbalnego i wizualnego może być *Bestiariusz* z *Aberdeen* autorstwa Arnota. Motyw zwierzęcy jest tu opracowywany na wiele sposobów – jest ilustracją do tekstu, ornamentem, elementem budującym literę, oplata inicjały, przewija się między wersami³⁵.

Projekt edukacyjno-artystyczny „Bestiariusz”

Wszystkie cechy bestiariuszy miały ogromny wpływ na treść, formę i przebieg projektu edukacyjno-artystycznego „Bestiariusz”. Projekt ten jest wynikiem interakcji, sytuacji twórczej, której wyjściowym elementem był warsztat artystyczny pod tym samym tytułem.

Celem warsztatu było sprowokowanie uczestników do wypowiedzi, która łączyłaby dwa aspekty przekazu – obrazowy i pojęciowy, czyli odwoływałaby się do dwóch kodów: wizualnego i werbalnego. W obszarze języka wizualnego tematem, który podlegał modyfikacjom, był motyw zwierzęcy. Instrukcje zadania zostały tak sformułowane, aby koniecznym było porzucenie przez uczestników utartych schematów przedstawiania postaci zwierzęcych. Dodatkowym celem było więc uzyskanie wizerunków o znamionach oryginalności. Twórczy efekt zamierzano także osiągnąć w obszarze kodu werbalnego, gdyż do obrazu miał być załączony oryginalny tekst. Ostatnim etapem działań miało być połączenie obu wypowiedzi – wizualnej i werbalnej, tak aby uzyskać spójną całość o wartościach estetycznych.

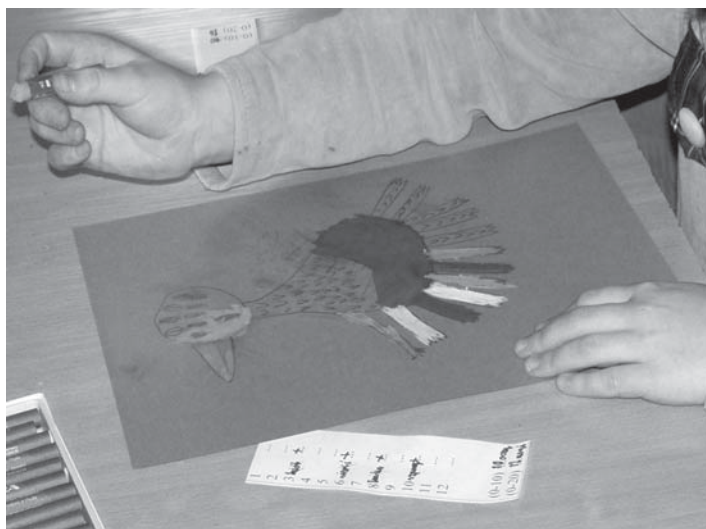
Warsztat realizowany był wielokrotnie z różnymi uczestnikami. Po raz pierwszy pilotażowo wzięli w nim udział studenci kierunku pedagogika Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi w roku akademickim 2005/2006. Działanie to dało ciekawe rezultaty, a pomysł na pisanie bestiariuszy został włączony do programu edukacyjnego „Rozwijanie zdolności twórczych przy użyciu reprezentacji wizualnych” (Kaczorowska 2008) i używany w latach następnych jako ćwiczenie rozwijające jedną ze zdolności twórczych – abstrahowanie (Nęcka 2001). W latach 2006–2008 w programie uczestniczyło wiele grup studentów kierunków nieartystycznych. Na podstawie ich działań udało się pomysł dopracować i rozszerzyć jego formułę. W 2008 roku projekt zyskał autonomiczność – został

³⁵ Zapoznanie się z wizualną stroną bestiariuszy napotyka wiele trudności. Oryginały kart rzadko są eksponowane na wystawach, również reprodukcje nie są popularne ze względu na niewielką liczbę publikacji na ten temat. Na uwagę zasługuje więc *The Aberdeen Bestiary* – w całości, karta po karcie, prezentowany na stronie www.abdn.ac.uk; dostęp z 15 czerwca 2011 r.

zaprezentowany jako osobny warsztat edukacyjno-artystyczny „Bestiariusz – księga dziwnych zwierząt” na 8. Festiwalu Nauki, Techniki i Sztuki w Łodzi. Brali w nim udział studenci kierunków artystycznych, kierunków nieartystycznych, młodzież i dzieci.

Na etapie wstępnym warsztatu uczestników zapoznano z definicją, ideą i przykładami bestiariuszy. Następnie, podobnie jak średniowieczni autorzy, uczestnicy stanęli przed zadaniem zakomponowania spójnej informacji tekstowo-wizualnej, otrzymując za punkt wyjścia pozornie sprzeczne, przypadkowe informacje (poprzez losowe wybranie kilku cech projektowanej postaci, takich jak: pazury, płetwy, łuski, skrzydła, ogon, dziób, rogi, sierść, kły, szpony, trąba, ryj). Cechy te, poprzez zestawienie w często absurdalny, niemożliwy i zaskakujący sposób, nie pozwalały na wzorowanie się na realnie żyjącej istocie, a tym samym zmuszały uczestnika do wymyślenia całkiem nowej postaci o nieoczekiwanych właściwościach (patrz ryc. 1).

Rycina 1. Losowanie cech – rysowana bestia powinna mieć: dziób, sierść, łuskę, szpony, 10 oczu i 12 nóg



Zdjęcie: Barbara Kaczorowska.

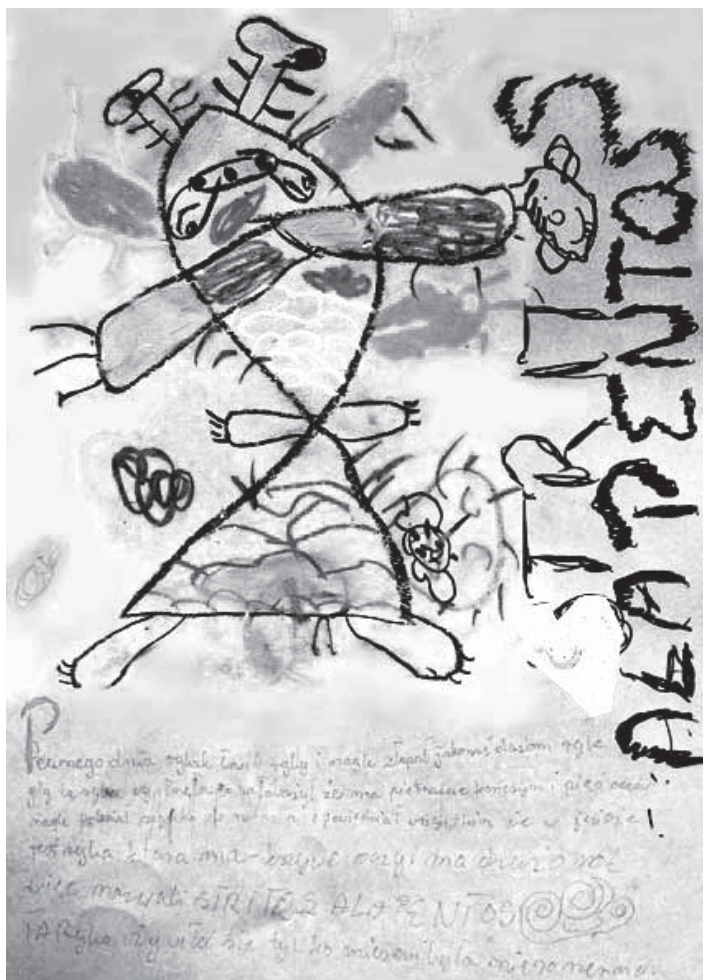
Pomysł był przedstawiany w formie ilustracji – używano techniki rysunku pastelami lub malowania farbami ekolinowymi (typ akwareli) na kartonie o formacie A3 w kolorze szarym lub kremowym. Następnie wykonywano opis – komentarz dotyczący bestii: wygląd, anatomia, fizjologia, tryb życia, przygody – zgodnie z decyzją autora. Efektem końcowym były karty bestiariusza zawierające ilustrację oraz tekst. Wyzwaniem było również zmierzenie się z plastycznym aspektem zadania – zakomponowaniem płaszczyzny zawierającej elementy wizualne i typografię.

Realizacje wykazują kilka ciekawych tendencji:

1. Przewaga formy wizualnej nad werbalną. Ważniejszy jest obraz niż tekstu, o czym świadczy jego lokalizacja – najczęściej ilustracja znajduje się w centrum, a tekst na obrzeżach płaszczyzny kartonu. Tendencja odwrotna jest bardzo rzadka. Ilustracja zajmuje też więcej miejsca niż tekst. Zdarza się, że tekstu nie ma w ogóle. Ani razu nie podano samego tekstu, bez rysunku (patrz ryc. 2 i 3).

2. Tekst przyjmuje rolę wyjaśniającą obraz. Ta tendencja jest związana ze sposobem budowania całej wypowiedzi – pierwszym etapem było wykonanie ilustracji, tekst powstawał w odpowiedzi na nią (patrz ryc. 4). Zdarzają się jednak wypowiedzi pisemne wykraczające poza to, co widoczne na rysunku (patrz ryc. 5).
3. Ilość tekstu zwiększa się wraz z wiekiem uczestników. Prace dzieci są opatrzone krótszym komentarzem słownym (wyjątek patrz ryc. 5), prace studentów są bardziej rozbudowane i mają bardziej wyrafinowaną treść.
4. Spójność logiczna i estetyczna przekazu werbalnego i wizualnego jest związana z wiekiem wykonawcy. W pracach dzieci treść słowna i ilustracja częściej stanowiły odrębne części, o odmiennych sposobach traktowania. Przy rysowaniu uwzględniane były: kompozycja, rozmieszczenie

Rycina 2. Przewaga formy wizualnej nad werbalną – rysunek 10-letniego chłopca

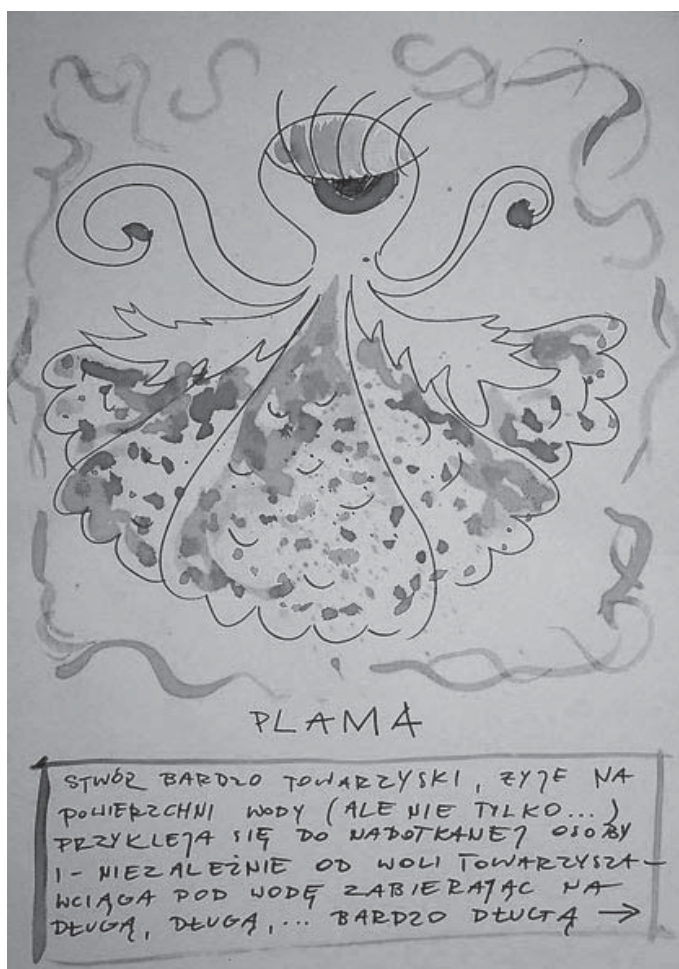


Zdjęcie: Barbara Kaczorowska.

elementów i inne cechy formy plastycznej, ale zdarzało się, że tekst był umieszczany bez troski o formę graficzną całości. U starszych uczestników postrzeganie i dbałość o wszystkie elementy wypowiedzi była większa.

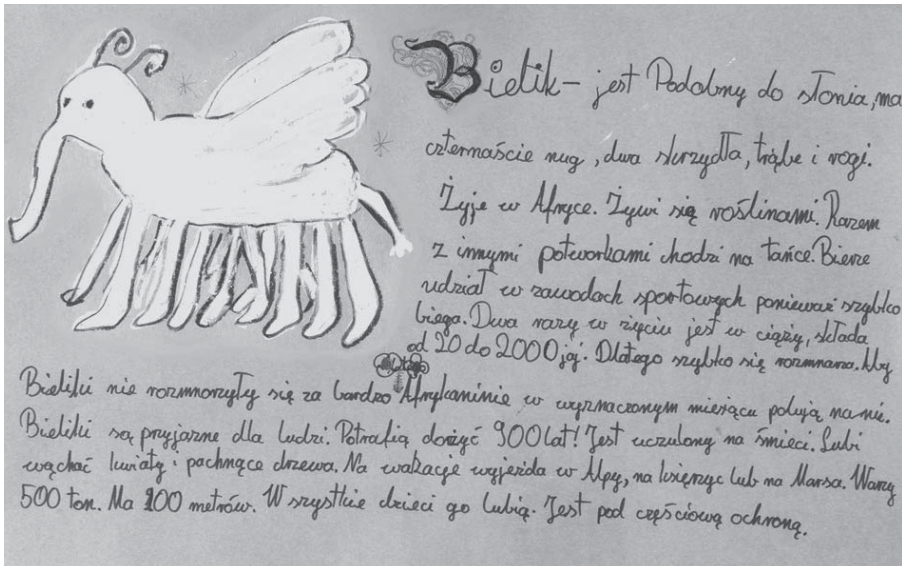
5. Nawiązania do motywów znanych z bajek i literatury. Tendencja została zauważona tylko w niektórych pracach, nie jest ona silna z racji charakteru konstrukcji warsztatu.
6. Pojawia się różnorodność w traktowaniu formy plastycznej i treści słownej. Mimo wielu jednokowych elementów wyjściowych: formatu, koloru płaszczyzny, używanej techniki, tematu, prace poszczególnych osób różnią się między sobą zarówno pod względem przyjętej estetyki, jak i opisu słownego.

Rycina 3. Przewaga formy wizualnej nad werbalną – rysunek studentki kierunku pedagogika



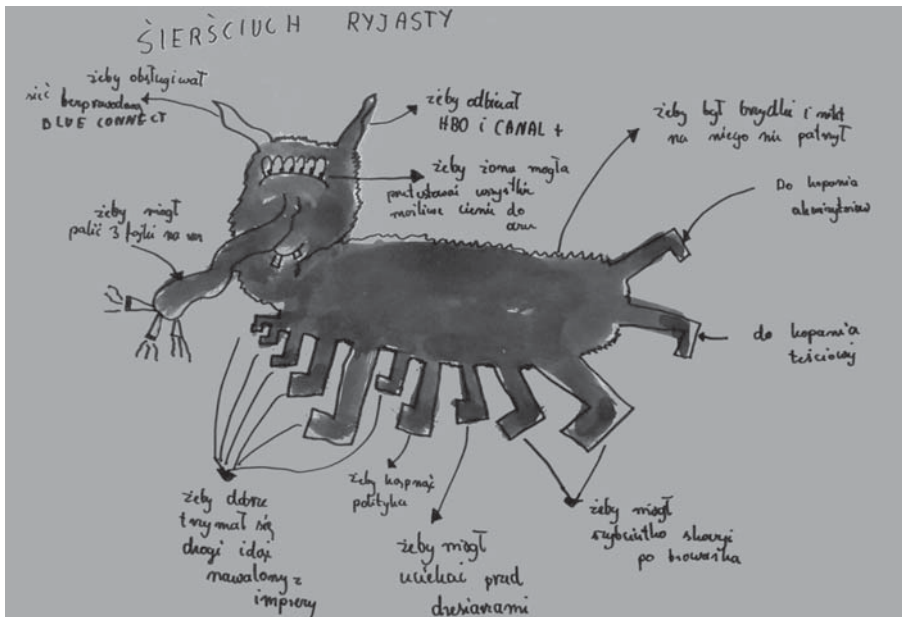
Zdjęcie: Barbara Kaczorowska.

Rycina 4. Tekst wyjaśnia obraz – rysunek studenta kierunku informatyka



Zdjęcie: Barbara Kaczorowska.

Rycina 5. Tekst wyjaśnia obraz i wykracza poza niego – rysunek 10-letniej dziewczynki



Zdjęcie: Barbara Kaczorowska

Wszystkie te tendencje spowodowały wybór finalnej formy prezentacji kolekcji prac uczestników jako książki wirtualnej. Wybór formy w postaci książki wydaje się oczywisty – jest ścisłym nawiązaniem do wymienionego w tytule gatunku piśmiennictwa. Wyjaśnienia wymaga przeniesienie jej w wirtualne środowisko. Pierwszy powód to duża liczba stale przybywających prac. Projekt cieszył się popularnością, miał kilka edycji i trudno było zaplanować rozmiar docelowej realizacji. Dla autorki ważne było także, aby nie faworyzować żadnej z kart bestiariusza oraz by odbiorca-czytelnik w sposób aktywny mógł sam decydować, co i w jakiej kolejności obejrzy lub przeczyta. Kolejny powód miał charakter techniczny – nie wszystkie prace czytelnie eksponowały zwykle bardzo ciekawą treść. Należało więc wykonać działania „edytorskie”, aby prace uczynić bardziej przejrzystymi i czytelnymi, jednocześnie jednak jak najmniej ingerując w oryginalną strukturę. Wszystkie te postulaty dawały się spełnić w wirtualnej przestrzeni.

Zamysł merytoryczny i opracowanie graficzne strony internetowej są również autorstwa Barbary Kaczorowskiej. Identyfikacja graficzna nawiązuje do stylistyki średniowiecznych bestiariuszy. Szczególną uwagę zwrócono na opracowanie liternictwa, inicjałów i oczywiście motywów zwierzęcych. Wykorzystano też fragmenty prac uczestników – pojawiają się jako cytaty w ilustracjach i animacjach.

Obszar strony internetowej został tak zaaranżowany, aby w spójny, a jednocześnie szanujący koncepcję poszczególnych autorów sposób wyeksponować ich prace. Oprócz kolekcji prac (zakładki: „inventariusz” i „autoriusz”), strona zawiera archiwum: historię bestiariusza (zakładka „bestiariusz”), informacje o projekcie (zakładka „e-ideariusz”), informacje o autorce (zakładka „inicjariusz”), scenariusz zajęć (zakładka „scenariusz”) i dokumentację z warsztatów (zakładka „tu zdjęciariusz”).

Jest też część poświęcona aktywnemu, twórczemu działaniu odbiorcy: „zoo-sfera”, w której interapeuta, w ramach zaproponowanych narzędzi interfejsu, może stworzyć własną pracę, oraz zakładka „subiekтариusz”, gdzie może kolekcjonować i dowolnie układać poszczególne karty, tak aby stworzyć swoją księgę. Projekt edukacyjno-artystyczny „Bestiariusz” jest więc kontynuowany w świecie wirtualnym – biorą w nim udział kolejni uczestnicy, dodawane są nowe treści i realizacje. Wskazuje to na niesłabnącą atrakcyjność i skuteczność tego pomysłu.

Literatura

- Arnot, M. *The Aberdeen Bestiary*. Strona internetowa: www.abdn.ac.uk; dostęp z 15 czerwca 2011 r.
- Eco, U. (2006). *Historia piękna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis Sp. z o.o.
- Eco, U. (2007). *Historia brzydoty*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis Sp. z o.o.
- Kaczorowska, B. (2008). *Projekt fotograficzny „Przedmiot, którego nie ma”*. W: W. Limont, J. Cieślilkowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności, talent, twórczość*, t. 2. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 89–98.
- Kaczorowska, B. *Projekt artystyczny Bestiariusz*. Strona internetowa: www.bestiariusz.net; dostęp z 15 czerwca 2011 r.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

The Educational and Artistic Project – Bestiary – or, How Medieval Books Can Inspire Creation in the Real and Virtual World

Summary. The author of the article analyses the educational and artistic project called *Bestiary* inspired by medieval books called Bestiaries – with their specific contents and visual and text forms. However, the work on the subject was not limited to learning about the history and contents of the compositions. The participants of the project, like the medieval authors, were given the task to compose a coherent, visual-text message, at the beginning having only a number of seemingly contradictory and accidental pieces of information. One of the initial elements was about randomly choosing a few features of the Beast which was to be designed. Those features, often being set in ridiculous, impossible, and surprising ways, did not follow the example of the real creature and forced the participants to come up with a completely new creature of unexpected properties. The end effects were presented in forms of Bestiary cards containing illustrations and texts constituting a commentary on the appearance, anatomy, physiology, lifestyle, or adventures of a designed Beast. Due to the specification of obtained results the project was moved to a natural environment. It made it possible to develop its formula, collect and present the participants' works, and provoked the author to prepare an interactive platform so that the Bestiary cards could be created and later featured on the project's webpage³⁶.

Keywords: educational and artistic project, Bestiary

³⁶ www.bestiarusz.net

Elżbieta Frołowicz

Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki w Gdańsku

Rozwój muzyczny dziecka wczesnoszkolnego i jego stymulacja

Streszczenie: Autorka, przedstawiając aspekty wybranych koncepcji rozwoju muzycznego, które dotyczą dziecka wczesnoszkolnego (m.in. A. Sloboda, E.E. Gordon, M. Manturzevska, B. Kamińska), zwraca uwagę na konieczność znajomości specyfiki tego rozwoju przez nauczycieli I etapu edukacji jako niezbędnego warunku jego stymulacji. Okres ten w życiu dziecka – jak pokazują wyniki badań w zakresie psychologii i pedagogiki muzycznej – ma ogromne znaczenie dla rozwoju jego zdolności muzycznych. Podkreślając potrzebę uwzględniania w procesie edukacyjnym najnowszych osiągnięć badawczych, między innymi w zakresie wykorzystania procedur identyfikacji i diagnostyki zdolności muzycznych dziecka, autorka przedstawia wyniki badań własnych.

Słowa kluczowe: rozwój muzyczny, zdolności muzyczne, edukacja wczesnoszkolna

Spśród wielu czynników wpływających na ogólny rozwój dziecka muzyka odgrywa istotną rolę, oddziałując szczególnie silnie na sferę emocjonalną i estetyczną. W życiu jednostki może ona mieć różne znaczenie i pełnić odmienne funkcje, jednak rozwój muzyczny – proces złożony, wielopoziomowy i ciągły – jest zjawiskiem powszechnym i przejawia się już od pierwszych miesięcy życia człowieka.

Podjęta w niniejszym opracowaniu problematyka związana z rozwojem muzycznym dziecka w wieku wczesnoszkolnym stanowi przedmiot rozważań, w których teorie i koncepcje psychologiczne powinny się spotykać z określonym podejściem pedagogicznym. Na przestrzeni ostatnich dwóch dziesiętków lat widać wzrost zainteresowania zagadnieniami związanymi z rozwojem muzycznym człowieka (m.in. Gembris 2009; Gordon 1999; North, Hargreaves 2008; Sacks 2009; Sloboda 2002; Swanwick 1995; w Polsce: Manturzevska i wsp. 1990; Burowska, Głowacka 1998; Suświłło 2005), co z jednej strony sytuuje podjętą tematykę w kręgu ważnego i interesującego obszaru badań, z drugiej – owocuje coraz pełniejszym rozpoznaniem poruszanych zagadnień. Jednak nadal zbyt mała liczba badaczy kieruje swoją uwagę na implikacje pedagogiczne wynikające z badań i ustaleń z zakresu muzycznego rozwoju człowieka, zwłaszcza z kluczowego, jak się okazuje, okresu wczesnoszkolnego.

Punktem wyjścia do dalszych rozważań jest integracyjny model rozwoju uzdolnień, opracowany przez Stanisława Popka (2001). Autor wyróżnił wpływające na siebie zdolności intelektualne, uzdolnienia specjalne i twórcze oraz elementy środowiska społeczno-kulturowego, a także motywację własną jednostki. Analogicznie, w niniejszym opracowaniu zaproponowano rozumienie rozwoju muzycznego jako funkcji wrodzonego potencjału muzycznego, oddziaływania środowiska oraz własnej aktywności muzycznej jednostki i jej motywacji wewnętrznej (por. Suświłło 2007, s. 17–35).

Dotychczas nie zdołano empirycznie ustalić proporcji udziału czynnika wrodzonego i środowiskowego (natury i kultury) w rozwoju muzycznym dziecka, jednak faktem bezspornym pozostaje, że bez względu na poziom wrodzonych zdolności muzycznych (Manturzevska, Kamińska 1990) – aby rozwój

muzyczny jednostki przebiegał prawidłowo, a dziecko miało szansę na ujawnienie wrodzonego potencjału muzycznego – konieczne są sprzyjające doświadczenia muzyczne we wczesnych latach życia. Kontekst rozwojowy i społeczny jawi się więc jako nieodzowny element współczesnej edukacji muzycznej.

Osobnym problemem pozostaje czas tego rozwoju: o ile początek wyznacza początek człowieka (prenatalny rozwój muzyczny jest okresem coraz lepiej poznawanym i cenionym) (por. Kosslyn, Rosenberg 2006), to wyznaczenie kresu możliwości rozwijania potencjału muzycznego jest zadaniem trudniejszym. Wiele koncepcji rozwoju muzycznego człowieka jako granicę takich możliwości przyjmuje końcowy etap wieku wczesnoszkolnego. Jeśli w tym czasie stymulacja środowiska nie nastąpi bądź nie jest optymalna, to szansa na ujawnienie się i rozwinięcie w pełni potencjału muzycznego dziecka może zostać bezpowrotnie stracona (Jordan-Szymańska 2009, s. 121–136). By nauczyciel pierwszego etapu edukacji mógł skutecznie i odpowiedzialnie działać, powinien posiadać wiedzę o mechanizmach i specyfice rozwoju muzycznego. Jednocześnie ważna jest świadomość, że możliwość skutecznej stymulacji uzdolnień muzycznych ucznia poprzez edukację może być w istotny sposób ograniczana przez ich związek z ogólnymi procesami rozwoju emocjonalnego, umysłowego i sensomotorycznego.

Rozwój muzyczny dziecka w młodszym wieku szkolnym

Trudno jest jednoznacznie rozstrzygnąć, która z obecnie rozpowszechnianych koncepcji rozwoju muzycznego (np. Helmuta Mooga, Keitha Swanwicka i June Tillman, Edwina E. Gordona, Johna A. Slobody czy Marii Manturzewskiej i Barbary Kamińskiej) jest najtrafniejsza, a tym bardziej – narzucać ją komukolwiek jako podstawę praktyki edukacyjnej. W związku z powyższym w artykule zaprezentowano te aspekty wybranych koncepcji rozwoju muzycznego, których ustalenia – w odczuciu autora opracowania – są szczególnie istotne dla młodszego wieku szkolnego. Należy jednocześnie podkreślić, że koncepcje te zawierają wiele elementów wspólnych, takich jak przyjęcie zasady sekwencyjności i ciągłości rozwoju, czy oparcie tych koncepcji na ogólnych teoriach rozwojowych, głównie Jeana Piageta, Jerome’a Bruneta czy społeczno-historycznej teorii Lwa S. Wygotskiego (por. Suświłło 2003, s. 223–232).

Okres od 6. roku życia uważa się za początek rozwoju intencjonalnej i racjonalnej postawy dziecka wobec muzyki. Przystaje być ona już tylko tłem zabawy i sama w sobie staje się przedmiotem zainteresowania (Manturzewska 1987, s. 170–171). Dziecko muzyczne zaczyna chcieć uczyć się muzyki oraz dbać o formę i jakość swojego muzykowania. Według Rosamund Shuter-Dyson jest to okres krytyczny dla podjęcia nauki gry na instrumencie muzycznym (Shuter-Dyson, Gabriel 1986, s. 171).

Cały okres wczesnoszkolny, który według Davida Hargreavesa, także w kontekście rozwoju muzycznego ucznia, obejmuje fazę schematyczną i początki fazy zasad systemowych³⁷, to czas intensywnego muzycznego rozwoju dziecka, warunkowanego zmianami w postrzeganiu świata. Jest to czas charakteryzujący się przechodzeniem ze stadium myślenia przedoperacyjnego do stadium operacji konkretnych, co znacząco wpływa na sposób organizacji percepcyjnej materiału muzycznego i tworzenie się pojęć muzycznych w umyśle dziecka (Manturzewska, Kamińska 1990); w konsekwencji wzrasta zdolność do wyraźnego klasyfikowania muzyki jako zgodnej z prawidłami lub stylem (Sloboda 2002).

³⁷ www.muzykadyleksja.waw.pl/proces.htm; dostęp z 20 września 2010 r.

Jak wykazały badania Arlette Zenatti, otwarcie na muzykę operującą materiałem dźwiękowym poza systemem dur-moll systematycznie maleje po 5.–6. roku życia, ponieważ do 9.–10. roku życia następuje intensywny rozwój poczucia tonalnego. Wtedy też ostatecznie kończy się proces akulturacji zachodniego systemu tonalności opartej na skalach majorowo-minorowych (Gembris 2009), na co niewątpliwie ma wpływ wszechobecne oddziaływanie muzycznej popkultury. Tak więc okres wczesnoszkolny jest ostatnim momentem, w którym za pomocą przemyślanych działań edukacyjnych można próbować zainteresować uczniów muzyką opartą na innym systemie dźwiękowym niż dur-moll, ucząc otwartości na różnorodne doznania dźwiękowe i muzykę innych kultur.

W najnowszych badaniach zwraca się też uwagę na wpływ mass mediów na rozwój muzyczny. Badania z lat 70. XX w. dowodziły, że pojęcie metrum nie rozwija się aż do 7. roku życia i utrwała się do około 9. roku życia. Jednak wyniki badań z ostatnich lat pokazują, że obecnie już dziecko 5-letnie potrafi utrzymać podane metrum, co tłumaczy się większym wpływem mass mediów na przyswajanie elementów kultury muzycznej przez dziecko (Gembris 2009). Zgodnie z badaniami przeprowadzonymi przez Mary Lou Serafine, większość dzieci w wieku 9 lat (76%) jest zdolna do rozróżniania metrum dwudzielnego i trójdzelnego (Shuter-Dyson, Gabriel 1986). Stopniowo wzrasta też ich zdolność do właściwego odtwarzania coraz trudniejszych wzorów rytmicznych i koordynacji motorycznej z tempem muzyki (Bonna 2007, s. 171–181).

Pamięć melodyczna po okresie gwałtownego przyrostu między 8. a 9. rokiem życia, rozwija się równomiernie, przy czym należy tu zauważyć nieznaczną przewagę dziewcząt (Bonna 2007, s. 171–181). John A. Sloboda zwraca też uwagę na kształtowanie się silnej estetycznej reakcji negatywnej na dysonanse, jak również na przewagę dziewcząt nad chłopcami w zakresie percepcji konsonansów i dysonansów. Obserwuje się też kształtowanie rozumienia pojęcia formy muzycznej oraz zdolności do percypowania i odtwarzania wyrazu w muzyce i jej charakteru uczuciowego (Sloboda 2002). W tym okresie ujawniają się już wyraźnie różnice między uczniami w zakresie słuchu wysokościowego – od jednostek rozróżniających ćwierćtony, do takich, które na skutek niedostatków w tym zakresie mają tendencję do uproszczeń i zniekształceń odtwarzanych głosem melodii (Suświłło 2001).

Preferencje muzyczne uczniów są związane ze stroną brzmieniową i kolorystyką dźwiękową utworów muzycznych, ważny jest też aspekt melodyczny. Rezultatem tego jest duża podatność dzieci w tym wieku na produkty muzycznej popkultury.

Do klasy trzeciej szkoły podstawowej włącznie zachodzi intensywny rozwój podstawowych zdolności muzycznych – tonalnych i rytmicznych, zaliczanych przez Edwina E. Gordona do rozwijających się, a zarazem takich, których poziom się zmienia – wzrasta lub maleje do około 9. roku życia w zależności od stymulacji zewnętrznej. Gordon (1999, s. 16) pisze: „Rozwój uzdolnień muzycznych kończy się mniej więcej w 9. roku życia: poziom, jaki dziecko osiągnie w wieku 9 lat w zasadzie nie zmienia się do końca życia [...] i nie należy oczekiwać, że dziecko będzie miało wyższy poziom osiągnięć niż ten, na którym ustabilizował się jego potencjał do osiągnięć” w tym okresie.

Trzeba dodać, że dziecko wczesnoszkolne nie ma jeszcze ukształtowanego słuchu harmonicznego, co zdaniem Manturzewskiej i Kamińskiej może być związane ze specyfiką kultury europejskiej. Tak więc dopiero około 10. roku życia następuje postęp w zakresie percepcji polifonicznej oraz wyobraźni dźwiękowej (Shuter-Dyson, Gabriel 1986).

Według Kingi Lewandowskiej (1978, s. 159) na zainteresowanie muzyką wpływa wyższy poziom zdolności muzycznych, staje się bowiem dodatkowym źródłem satysfakcji. Powyższe ustalenia nasuwają wnio-

sek, że w omawianym okresie z jednej strony należy dbać o rozwój zdolności i umiejętności muzycznych, z drugiej – wspierać zainteresowanie dziecka muzyką, ponieważ te dwa czynniki wzajemnie się stymulują.

Znajomość aktualnych możliwości i potrzeb muzycznych grupy uczniów, z którymi pracuje nauczyciel, jest warunkiem skuteczności podejmowanych przez niego działań w zakresie edukacji muzycznej, adekwatnych do danego poziomu ich rozwoju muzycznego. Pomocne dla ustalenia tego poziomu są narzędzia diagnozujące w postaci testów muzycznych, których stosowanie ma już ponad wiekową historię.

Test szkolny stanowi jedną z metod klasyfikacji i ocen stosowaną w edukacji do ustalenia poziomu wiedzy, umiejętności oraz różnego rodzaju predyspozycji i zdolności. W nauczaniu muzyki, gdzie ze względu na subiektywność i wielowymiarowość nauczyciel napotyka trudności w ocenie, test stanowi jeden z bardziej obiektywnych i wymiernych narzędzi pomiaru zdolności. Wspomagany psychologią i neurobiologią, jest wykorzystywany do mierzenia tego, co kiedyś wydawało się niezbadane. Trzeba jednak zauważyć, że pewne dziedziny muzyki wciąż są tajemnicą, pozostają bowiem w sferze oceny smaku, gustu czy przeżycia muzycznego.

Konieczność znajomości testów muzycznych i procedur ich stosowania, pomocnych przy właściwej ocenie poziomu rozwoju muzycznego poszczególnych uczniów, wydaje się bezdyskusyjna w świetle niepokojących wyników badań dotyczących trafności nauczycielskich ocen zdolności artystycznych. Jak wynika z badań Krystyny Bielugi (1997), nie stwierdzono wpływu nauczania w szkole na rozwój zdolności muzycznych (i plastycznych). Wskaźnik niewłaściwych ocen – zarówno w oszacowaniu zdolności muzycznych, jak i plastycznych – wynosił ponad 60%, co ukazuje wagę problemu.

W kontekście przedstawionych wyników badań, szczególnej uwadze nauczycieli kształcenia wczesnoszkolnego można polecić dwa dostępne na rynku polskim narzędzia diagnostyczne, skonstruowane z myślą o stosowaniu na tym etapie edukacji. Są to Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych Agnieszki Weiner (2007) oraz Test Średnia Miara Słuchu Muzycznego Edwina E. Gordona (1999). Oba testy zostały przygotowane z myślą o udostępnieniu nauczycielom i badaczom muzyki obiektywnego, trafnego, rzetelnego i znormalizowanego na populacji polskiej narzędzia do mierzenia osiągnięć muzycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Testy te są wyposażone w reguły obliczania wartości mierzonych cech (w tym wypadku zdolności i umiejętności muzycznych), jasno określają też zakres i rodzaj dopuszczalnych zachowań ze strony diagnosty³⁸.

Próba działań praktycznych

Badania typu *action research* przeprowadzono w cyklu zajęć muzycznych we współpracy z nauczycielami prowadzącymi klasy trzecie dwóch gdańskich ogólnokształcących szkół podstawowych, w semestrze letnim roku szkolnego 2009/2010. Diagnozowaniu i analizie poddano jedynie wybrane psychologiczne (zdolności muzyczne) i pedagogiczne (osiągnięcia szkolne) aspekty związane z rozwojem muzycznym uczniów.

Badania objęły 102 uczniów wszystkich klas trzecich. W celu przydziału do grupy A (grupy warsztatowej, związanej z *action research*) i do grupy B (grupy kontrolnej), prowadząca badania przeprowadziła indywidualny wywiad niestandardowy z nauczycielami wychowawcami klas. Grupy A i B liczyły po 51 dzieci. Dwie grupy A brały udział w cyklu warsztatów muzycznych autorstwa prowadzącej badania,

³⁸ Omówienie zawartości merytorycznej cytowanych narzędzi pomiarowych znajdzie czytelnik w cytowanych publikacjach ich autorów.

których tematyka i zakres został uzgodniony z nauczycielkami prowadzącymi³⁹. Z kolei dwie grupy B realizowały zgodnie z harmonogramem program kształcenia (obejmujący również edukację muzyczną) wybrany przez nauczyciela w roku szkolnym 2009/2010.

Zdecydowano, że zajęcia związane z realizacją projektu *action research* realizowane będą w stosunkowo krótkim czasie – od stycznia do czerwca 2010 roku. Wynikało to z chęci zminimalizowania wpływu dojrzewania uczniów na różnice między przeprowadzonym pomiarem początkowym i końcowym, co mogłoby stanowić zagrożenie dla trafności wnioskowania o charakterze przyczynowo-skutkowym (Frankfurt-Nachmias, Nachmias 2001, s. 123). Przeprowadzono 20 spotkań (1 raz w tygodniu), które zostały oparte na określonych strategiach aktywizujących uczniów w różnych sferach rozwoju.

Procedura badawcza wykorzystywała zarówno metodologię ilościową, jak i jakościową i związana była z szerszym spektrum problemów kształcenia muzycznego we wczesnej edukacji. W tym miejscu zaprezentowana zostanie tylko część ilościowych rezultatów badań, związanych z użyciem polecanych wcześniej narzędzi – testów muzycznych Gordona i Weiner⁴⁰.

Wyniki badań Testem Melodii Gordona potwierdzają prezentowane wcześniej ustalenia dostępne w literaturze tematu, że po ukończeniu 9. roku życia możliwości stymulowania rozwoju słuchu melodycznego są już wyraźnie ograniczone. Wyniki w grupie kontrolnej pozostały praktycznie niezmienione po półrocznym okresie kształcenia, a po przeprowadzonym cyklu warsztatów muzycznych słuch ten uległ tylko bardzo nieznacznej poprawie (patrz tab. 1).

Tabela 1. Średnie wyniki surowe w Teście Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych (TMUP) i Teście Melodii – Średnia Miara Słuchu Muzycznego (Test Gordona) w podziale na grupy uczniów

Grupy uczniów	TMUP styczeń 2010	TMUP czerwiec 2010	Test Gordona styczeń 2010	Test Gordona czerwiec 2010
52 A1 Śr surowa	21,32	27,96	32,28	35,12
77 A2 Śr surowa	20,64	30,48	31,84	33,08
52 B1 Śr surowa	20,583	19,92	31,5	31,21
77 B2 Śr surowa	20,185	21,82	31,148	31,96

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowanie inaczej sytuacja wygląda w odniesieniu do rezultatów uzyskanych w Teście Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych (TMUP) Weiner. Tu osiągnięto znacząco wyższy wynik w grupie warsztatowej realizującej program stymulujący rozwój muzyczny uczniów klas III. Natomiast, potwierdzając ustalenia badań Bielugi, możliwości percepcyjne dzieci z grup kontrolnych pozostały na tym samym poziomie (patrz tab. 2).

Tabela 2. Średnie wyniki surowe uzyskane w grupach A i B przed rozpoczęciem i po zakończeniu badań

Wyniki	TMUP styczeń	TMUP czerwiec	Gordon styczeń	Gordon czerwiec
Grupa A	20,98	29,22	32,06	34,10
Grupa B	20,38	22,37	31,32	31,59

Źródło: opracowanie własne.

³⁹ Podczas zajęć wykorzystywane były propozycje zawarte w publikacji: Frołowicz, E. (2008). *Aktywny uczeń w świecie muzyki. Propozycje dla nauczycieli*. Gdańsk: Wydawnictwo „HARMONIA”.

⁴⁰ Pełne opracowanie wyników przeprowadzonych badań w przygotowaniu.

Zastosowane techniki badań pozwalają jedynie w ograniczony sposób określić obiektywnie poziom rozwoju muzycznego danej osoby czy grupy. Jest to spowodowane uwzględnieniem w użytych narzędziach zagadnień czysto słuchowych i mierzeniem umiejętności muzycznych tylko w obszarze akustyczno-sensorycznym, z pominięciem „zdolności typowo produkcyjnych (np. umiejętności praktycznych w grze na instrumencie, stopnia muzykalności, kreatywności muzycznej) oraz zdolności recepcyjno-estetycznych, tj. preferencji i zainteresowań muzycznych, umiejętności przeżywania i oceny muzyki, emocjonalnej reakcji na muzykę” (Kaczmarek 2010, s. 16).

Można więc powiedzieć, że w badaniach testami zdolności i umiejętności muzycznych nie uwzględnia się istotnych aspektów uzdolnienia muzycznego. Dlatego uzyskane wyniki należy traktować jedynie orientacyjnie, a uzyskane rezultaty diagnostyczne uzupełnione powinny być przez nauczyciela (a w tym przypadku także przez badacza) podczas obserwacji działalności muzycznej ucznia.

Literatura

- Bieluga, K. (1997). *Rozpoznawanie plastycznych i muzycznych zdolności przez nauczycieli – w świetle badań*. W: A. Białkowski (red.), *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 159–168.
- Bonna, B. (2007). *Rozwój muzyczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako cel edukacyjny*. W: B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli* Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, s. 171–181.
- Burowska, Z., Głowacka, E. (1998). *Psychoddydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Muzycznej.
- Frankfurt-Nachmias, Ch., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Frołowicz, E. (2008). *Aktywny uczeń w świecie muzyki. Propozycje dla nauczycieli*. Gdańsk: Wydawnictwo „HARMONIA”.
- Gembris, H. (2009). *Grundlagen der musikalischen Begabung und Entwicklung*. Wyd. 3. Augsburg: Wißner.
- Gordon, E. (1999). *Podstawowa miara słuchu muzycznego i średnia miara słuchu muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5–9 lat. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina i Centrum Edukacji Artystycznej.
- Jordan-Szymańska, A. (2009). *Rola zdolności muzycznych i inteligencji w ćwiczeniu na instrumencie*. W: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria – badania – praktyka* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego F. Chopina, s. 121–136.
- Kaczmarek, S. (2010). Co mierzą testy zdolności muzycznych? *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 4, s. 12–22.
- Kosslyn, S.M., Rosenberg, R.S. (2006). *Psychologia – mózg, człowiek, świat*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Lewandowska, K. (1978). *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Manturzewska, M. (1987). *Dotychczasowe badania nad rozwojem muzycznym człowieka*. W: Z. Burowska, E. Głowacka (red.), *Z zagadnień zdolności percepcji i kształcenia muzycznego*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Muzycznej, s. 163–177.
- Manturzewska, M., Kamińska, B. (1990). *Rozwój muzyczny człowieka*. W: M. Manturzewska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 25–50.
- North, A.C., Hargreaves, D.J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

- Popek, S. (2001). *Człowiek – jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Sacks, O. (2009) *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Shuter-Dyson, R., Gabriel, C. (1986). *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina.
- Sloboda, A. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina.
- Suświłło, M. (2001). *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Suświłło, M. (2003). Wybrane determinanty wczesnej edukacji muzycznej. *Wychowanie muzyczne w szkole*, 5, s. 223–232.
- Suświłło, M. (2005). Teorie psychologiczne a koncepcje rozwoju muzycznego dziecka. *Edukacja muzyczna*, 1, vol. 1, s. 117–137.
- Suświłło, M. (2007). *Wczesna edukacja muzyczna – w poszukiwaniu nowej koncepcji*. W: E. Szatan (red.), *Wybrane problemy wczesnej edukacji artystycznej*. Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, s. 17–35.
- Swanwick, K. (1995). *Music, Mind and Education*. London and New York: Routledge.
- Weiner, A. (2007). *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych. Podręcznik*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Child's Musical Development and Its Stimulation

Summary. Presenting aspects of a selected child's musical development on an early education child (A. Sloboda, E.E. Gordon, M. Manturzevska, B. Kamińska and others), the author notes the necessity of possessing knowledge about this development by the teachers of the first stage in primary school. This understanding is crucial for teachers to be able to support a child's development in this area. According to musical, psychological, and pedagogical researches, this particular stage in a child's life owes huge influence to its musical skills. Emphasizing the need of including the latest accomplishments in researches, especially those using identifying and diagnostic procedures for child's musical skills, the author presents her own research conclusions.

Keywords: musical development, musical skills, early education

Maciej Kołodziejski

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku

The Gordon Institute for Music Learning w Chicago

Testy Edwina E. Gordona w identyfikacji ucznia (nie tylko) zdolnego

Streszczenie: Artykuł jest sumą tez przemawiających za stosowaniem pomiarów testowych w diagnozie uzdolnienia muzycznego oraz gotowości do podjęcia improwizacji muzycznej (harmonicznej i rytmicznej). Autor wyraża przekonanie, że jedynie stosowanie obiektywnych testów przyczynia się do rzetelnego i trafnego rozpoznania zdolności muzycznych w celu nakreślenia optymalnej strategii nauczania/uczenia się muzyki.

Słowa kluczowe: testowanie zdolności muzycznych, pomiar osiągnięć muzycznych, koncepcja Edwina E. Gordona, ewaluacja

Wprowadzenie

Stworzenie odpowiednich warunków sprzyjających nauczaniu i uczeniu się w nowoczesnej szkole na miarę XXI wieku ma prowadzić do optymalnego i wielostronnego rozwoju inteligencji wielorakich uczniów. Swoistą „linię Maginota”, czyli fortyfikację wyznaczającą nabywanie sprawności intelektualnych, stanowi posiadany potencjał uczniów, którym może być także uzdolnienie muzyczne, jawiące się jako wewnętrzna możliwość warunkująca nabywanie osiągnięć/sprawności/umiejętności muzycznych. Wspomniana linia odsłania swoje dwa podstawowe oblicza – jako silne umocnienie decydujące o szybkości, efektywności i jakości nabywanych osiągnięć, ale też jako miękka i przekraczalna granica dopuszczająca sytuacje sprzyjające rozwojowi zdolności oraz wychodzenia poza ramy zdiagnozowanego potencjału. Równość szans zależy w głównej mierze od zapewnienia każdemu takiego kształcenia, które pozwoli na rozwinięcie drzemających indywidualnych możliwości zdeterminowanych wrodzonym potencjałem. Uzdolnienie stanowi jeden z bardziej istotnych predyktorów osiągnięć muzycznych i w żadnym wypadku nie należy pomijać jego roli i znaczenia dla przyszłych umiejętności ucznia.

W perspektywie edukacyjnej przyjęcie założenia o obiektywizacji kształcenia wiąże się szczególnie z pomiarem zdolności muzycznych i osiągnięć. Istnieją testy inteligencji ogólnej mierzące wskaźnik ludzkich możliwości intelektualnych oraz mierzące zdolności umysłowe i manualne. Równolegle rozwija się psychometria muzyczna (Walker, Soltis 2000, s. 99–100). Istotą metod testowych jest wnioskowanie o cechach psychicznych podmiotu z określonych jego wytworów i czynności dowolnych. Testy mierzące zdolności stosowane są głównie do celów selekcyjnych i prognostycznych, badają możliwości danej osoby i kierunki dalszych, możliwych oddziaływań (Wierszyłowski 1979, s. 175–179) oraz optymalnych strategii nauczania/uczenia się.

Nietypową na warunki polskie strategię pomiaru zdolności muzycznych i oceniania osiągnięć muzycznych prezentuje koncepcja Edwina E. Gordona, w ramach której utworzono zestaw rozmaitych obiektywnych testów: zdolności muzycznych⁴¹, preferencji barwy instrumentalnej⁴², gotowości do podjęcia improwizacji muzycznej⁴³ i osiągnięć muzycznych⁴⁴.

Z uwagi na dychotomiczny podział uzdolnienia muzycznego na rozwijające się i ustabilizowane, Edwin E. Gordon zaprojektował serię testów odpowiadających tej dyferencjacji. Do tych pierwszych należą testy mierzące uzdolnienie muzyczne, które według wskazań teorii uczenia się muzyki – rozwija się do około 9. roku życia i podlega okresowym pomiarom (nawet co pół roku). Po 9. roku życia uzdolnienie muzyczne się stabilizuje, wskutek czego podlega wyłącznie jednorazowemu pomiarowi. Do badania poziomu zdolności muzycznych służą jedynie standaryzowane testy, natomiast osiągnięcia muzyczne mierzy się za pomocą odpowiednich skal szacunkowych (ciągłych, addytywnych i numerycznych), służących w miarę obiektywnemu określeniu aktualnego poziomu osiągnięć muzycznych dziecka, zgodnie z jego unikatowym profilem inteligencji muzycznej w wymiarze idiograficznym i normatywnym. Edwin E. Gordon niejednokrotnie podkreśla wartość teleologiczną stosowania testów muzycznych, związaną głównie z podejściem diagnostycznym i prognostycznym do zdolności i osiągnięć muzycznych.

Do głównych celów stosowania testów w muzycznej praktyce szkolnej zaliczyć można:

- wyłonienie w drodze badań ilościowych uczniów nieprzeciętnie uzdolnionych do udziału w rozszerzonych działaniach muzycznych;
- odkrywanie mocnych i słabych stron ucznia;
- dostosowanie zabiegów edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia w ramach powszechnej edukacji muzycznej;
- zakwalifikowanie uczniów do udziału w zespołach muzycznych oraz w lekcjach indywidualnych;
- pomoc nauczycielowi w nauczaniu (Gordon 1997), a uczniowi – w uczeniu się;
- identyfikacja ucznia (nie tylko) zdolnego w celu dostosowania programu nauczania do indywidualnych możliwości ucznia;
- zastosowanie obiektywnego pomiaru zamiast subiektywnej oceny zdolności muzycznych (Gordon 1997);
- odpowiednie intencjonalne muzyczne kierowanie i świadoma edukacja uwzględniająca predyspozycje ucznia, prowadząca do muzycznych osiągnięć na miarę jego potencjału, rozumianego jako zespół wrodzonych dyspozycji warunkujących nabywanie osiągnięć/umiejętności/kompetencji;
- projektowanie autentycznego oceniania po to, by mierzyć indywidualny postęp ucznia w relacji do podstawy programowej;
- dostarczanie informacji służących porównywaniu linii rozwoju ucznia w kontekście jego własnych możliwości i osiągnięć na tle klasy (Brophy 2000, s. 64), a także w kontekście uznania różnego profilu inteligencji wielorakich (por. Kołodziejski 2011, s. 24–44);
- asekuracja ucznia przed wygórowanymi oczekiwaniami ze strony rodziców oraz przesadnie ambitnych nauczycieli;

⁴¹ *Intermediate Measures of Music Audiation* (Średnia Miara Słuchu Muzycznego), *Musical Aptitude Profile* (Profil Zdolności Muzycznych) oraz *Advanced Measures of Music Audiation* (Zaawansowana Miara Audiacji Muzycznej) – wszystkie autorstwa Edwina E. Gordona.

⁴² *Instrument Timbre Preference Test* (Test Preferencji Barwy Instrumentalnej) Edwina E. Gordona.

⁴³ *Harmonic Improvisation Readiness Record* (Rejestr Gotowości do Improwizacji Harmonicznej) i *Rhythm Improvisation Readiness Record* (Rejestr Gotowości do Improwizacji Rytmicznej) Edwina E. Gordona.

⁴⁴ *Gordon Iowa Test of Music Literacy* (Iowański Test Znajomości Muzyki) Edwina E. Gordona.

- wnikliwa analiza uzdolnienia muzycznego i weryfikacja nabytych w ten sposób rzetelnych informacji ze stanem wiedzy wynikającej z obserwacji dziecka w szkole i domu rodzinnym;
- projektowanie działań kompensujących wobec innych uzdolnień;
- sposobność porównania uzdolnień uczniów z ich rówieśnikami, co skutkuje pozyskaniem znaczących informacji o charakterze ilościowym, uzupełniając równocześnie pomiar danymi jakościowymi;
- obiektywna ocena postępów ucznia w dziedzinie edukacji muzycznej (Gordon 1997), wraz z ewaluacją stopnia realizacji celów edukacyjnych;
- wyeliminowanie anachronizmu edukacyjnego w zakresie potocznej wiedzy nauczycieli na temat niemożności dostosowywania wymagań edukacyjnych do predyspozycji ucznia;
- wyrównywanie szans edukacyjnych;
- określenie poziomu różnic indywidualnych i w efekcie planowanie indywidualizacji nauczania i doskonalenia pracy pedagogicznej (Kotarska, Kamińska 1990, s. 97–98; por. Niemierko 1975, s. 34; Brzeziński 2002; Ferguson, Takane 2004; Łobocki 2000);
- optymalizacja systemu oświaty w różnych zakresach i na różnych szczeblach dzięki zastosowaniu badań diagnostycznych pozwalających na stałe kontrolowanie jego funkcjonowania (Kotarska, Kamińska 1984, s. 12).

Według Lwa S. Wygotskiego (2002, s. 89) każda [dopisek M.K.] „diagnoza powinna opierać się na krytycznym i ostrożnym wyjaśnieniu danych otrzymanych z różnych źródeł”, dlatego tak istotne jest kontrolowanie wyników pomiaru z wykorzystaniem innych źródeł wiedzy o uczniu – środowiska rodzinnego, obserwacji własnych nauczycieli i samooceny ucznia⁴⁵. Należy jednak pamiętać, że swobodne nadużywanie wyników testowych może skutkować fałszywą interpretacją danych liczbowych, w tym nadmiernym poleganiem na nich, poczuciem winy i obawy przed oskarżeniem o pominięcie dostępnych danych liczbowych, uskutecznieniem zasady podobieństwa, czyli skłonności uznawania ludzi podobnych do nas samych za inteligentnych (Sternberg, Saper-Swerling 2003, s. 20–21).

Testy Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej

Spośród pozycji testowych dotyczących pomiaru uzdolnień muzycznych autorstwa Edwina E. Gordona należy szczególnie wyróżnić te, które znajdują zastosowanie w szkolnictwie ogólnokształcącym. Zestawienie testów przedstawia tabela 1.

⁴⁵ Więcej o tym W: Kołodziejki, M. (2009). *Wybrane sposoby oceniania osiągnięć muzycznych uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*. Płock: Wydawnictwo Naukowe PWSZ.

Tabela 1. Zestawienie testów Edwina E. Gordona znajdujących zastosowanie w szkolnictwie ogólnokształcącym

Nazwa testu	Cel ogólny	Grupa docelowa
Audie	Odkrycia potencjału muzycznego (melodycznego i rytmicznego) dziecka	3–4 latkowie
Am I Musical? Music Audiation Games	Odkrycie potencjału muzycznego dziecka w zakresie melodii, rytmu i harmonii	od 7 do 12 lat i od 13 wzwyż
Intermediate Measures of Music Audiation	Diagnoza podstawowych zdolności muzycznych rozwijających się: tonalnych i rytmicznych	Dzieci przedszkolne i z klas I–III szkoły podstawowej, nie dalej jednak, jak do ukończenia 9. roku życia

Źródło: opracowanie własne⁴⁶.

Audie jest grą muzyczną, mającą pomóc rodzicom w analizowaniu i zrozumieniu muzycznych umiejętności dziecka 3- i 4-letniego. Wiedza o możliwościach dziecka to instrument pozwalający na projektowanie działań zorientowanych na zwiększenie przyrostu potencjału muzycznego dziecka. Uzyskane wyniki dostarczają informacji o indywidualnych potrzebach dziecka w zakresie muzyki. Audie (Tonal i Rhythm) jest rodzajem zabawy, w którą dziecko chce grać samo lub z którymś z rodziców. Zrozumienie sposobu działania Audie jest kluczem do efektywnego zastosowania testu-zabawy (Gordon 1989, s. 1).

Am I Musical? Music Audiation Games to test (zabawa muzyczna) złożony z dwóch części – pierwsza *Adult Game* jest przeznaczona dla osób powyżej 13. roku życia, druga – *Youth Game* jest skierowana do osób poniżej 12. roku życia. Jeśli jedna z gier jest zbyt łatwa lub zbyt trudna, wówczas należy zastosować drugą. Całość testu zajmuje nie więcej niż 12 minut i składa się z 40 pytań w każdej grze. Test-zabawa muzyczna *The Adult Game* polega na porównywaniu tak zwanej *Model Song*, czyli melodii wzorcowej z inną melodią. Testowany ma za zadanie wskazać, czy melodia odtwarzana jako druga jest taka sama, czy różni się od wzorcowej pod względem melodii, rytmu lub harmonii. *The Youth Game* polega na uchwyceniu różnic między wzorcową melodią a inną melodią w parze, bez określania szczegółów różnic. Celem testu jest uzyskanie informacji na temat posiadania muzykalności lub jej braku (Gordon 2003, s. 17–20).

Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA) (Gordon 1999a, s. 11–12), czyli Średnia Miara Słuchu Muzycznego, jest testem do badania rozwijających się zdolności muzycznych. Mierzy dwa wymiary uzdolnienia muzycznego – tonalny i rytmiczny (składa się więc z dwóch podtestów, każdy trwa około 15 minut). Celem testu jest identyfikacja uczniów uzdolnionych muzycznie (aby mogli uczestniczyć w różnych aktywnościach muzycznych) oraz diagnoza mocnych i słabych stron w zakresie zdolności muzycznych dziecka (Gordon 2004, s. 10). Test posiada standaryzację polską i jest dostępny w Wydawnictwie Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie⁴⁷, ma służyć nauczycielom i rodzicom do obiektywnej oceny zdolności muzycznych dziecka, tak aby stworzyć jak najlepsze warunki do rozwoju muzycznego jednostek. Wyniki testowe pozwalają także na okresową ocenę i porównanie tonalnych i rytmicznych zdolności dziecka w relacji do wyników innych dzieci (Kotarska, Kamińska 1990, s. 9; por. Gordon 1998b, s. 9, 127–132).

⁴⁶ Na podstawie: Gordon, E.E. (1989). *Audie. A Game for Understanding and Analyzing Your Child's Music Potential*. Chicago: GIA Publications Inc.; Gordon, E.E. (2003). *Am I Musical? Discover Your Music Potential (Aults and Children Ages 7 and Up). Music Audiation Games*. Chicago: GIA Publications Inc.; Gordon, E.E. (1998a). *Harmonic Improvisation Readiness Record and Rhythm Improvisation Readiness Record*. Chicago: GIA Publications Inc.; Gordon, E.E. (1995). *Musical Aptitude Profile. Manual*. Chicago: GIA Publications Inc.; Gordon, E.E. (1986). *Intermediate Measures of Music Audiation. Test Manual*. Chicago: GIA Publications Inc.

⁴⁷ www.chopin.edu.pl.

Musical Aptitude Profile (MAP), czyli Profil Uzdolnienia Muzycznego to test, który głównie ma służyć obiektywnej ocenie ustabilizowanych zdolności muzycznych (Kotarska, Bogdan 1980, s. 5). Mierzy trzy podstawowe czynniki uzdolnienia muzycznego: wrażliwość muzyczną, percepcję słuchową i kinestetyczne poczucie muzyki. Test MAP jest zaawansowanym percepcyjnym narzędziem składającym się z trzech części: Testu Wyobraźni Dźwiękowej (zawiera podtesty: Melodia i Harmonia), Testu Wyobraźni Rytmicznej (zawiera podtesty: Tempo i Metrum) oraz Testu Wrażliwości Muzycznej (zawiera podtesty: Frazowanie, Zwroty zakończeniowe i Styl). Głównym celem testu jest dostarczenie obiektywnej oceny zdolności muzycznych uczniów, dokonanej na podstawie analizy profilu poszczególnych wyników części testu. Nie wymaga żadnego przygotowania muzycznego i można go stosować do badania osób o różnym poziomie zdolności muzycznych. Materiał muzyczny użyty w teście nie pochodzi z literatury muzycznej, lecz został skomponowany interkulturowo (Kotarska, Bogdan 1980, s. 5–13). Test MAP może mieć szerokie zastosowanie w poradnictwie muzycznym czy też w diagnozowaniu lub prognozowaniu muzycznych uzdolnień dzieci i młodzieży szkół ogólnokształcących⁴⁸, ale także szkół muzycznych. Interpretacja wyników winna być przeprowadzana łącznie z innymi danymi uzyskanymi od rodziców czy nauczycieli muzyki. Wyniki MAP mogą dostarczyć rodzicom obiektywnych i trafnych informacji na temat muzycznych możliwości ich dzieci, co może zdecydować o ich dalszych losach artystycznych (Wierszyłowski 1979, s. 196; por. Gordon 1998b, s. 94–109), gdyż mając wiedzę o uzdolnieniach muzycznych, można zniwelować czynnik różnicowania negatywnego, a przydzielając uczniom zadania, z którymi mogą sobie poradzić, dać szansę na budowanie wysokiej samooceny (Gordon 1995).

Harmonic Improvisation Readiness Record (HIRR), czyli Rejestr Gotowości Improwizacji Harmonicznej to 17-minutowy test z 43 zadaniami. Do zadań badanego należy zaznaczenie, czy słyszane pary brzmią tak samo, czy inaczej. Prezentowane melodie zostały nagrane na elektronicznym instrumencie klawiszowym Yamaha DX-7 (Gordon 2000, s. 464).

Rhythm Improvisation Readiness Rekord (RIRR), czyli Rejestr Gotowości Improwizacji Rytmicznej to 20-minutowy test z 40 parami zadań, w którym badany określa, podobnie jak w teście HIRR, czy prezentowane pary melodii są takie same, czy różne. Jeśli dwa prezentowane wzory nie brzmią tak samo, znaczy to tyle, że drugi wzorec jest krótszy lub dłuższy (Gordon 2004, s. 3).

Podsumowanie

Zamiast ignorować i bagatelizować różnice indywidualne wśród dzieci, winniśmy zadbać o to, by każdy uzyskał wykształcenie maksymalizujące jego potencjał intelektualny (Gardner 2002, s. 109). Wyniki testów powinny być brane pod uwagę w połączeniu z innymi formalnymi i nieformalnymi danymi. Szczególnie przy ocenie uzdolnień muzycznych należy stosować standaryzowane testy, a ich użycie powinno się łączyć z określonymi pytaniami, jakie rodzi kształcenie (Sloboda 2002, s. 286–291).

⁴⁸ Praktyka jednak pokazuje, że zastosowanie testu MAP w szkole podstawowej nie jest zabiegiem łatwym. Głównym powodem ewentualnych trudności może być długość testu wykraczająca poza możliwości percepcyjne dziecka w wieku 10–12 lat. Stosowanie testu należy zatem pozostawić w gestii mądrego i wrażliwego nauczyciela-praktyka.

Literatura

- Brophy, T. (2000). *Assessing The Developing Musician. A Guide for General Music Teachers*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Brzeziński, J. (2002). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ferguson, G.A., Takane, Y. (2004). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria i praktyka*. Poznań: Media Rodzina.
- Gordon, E.E. (1986). *Intermediate Measures of Music Audiation. Test Manual*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Gordon, E.E. (1989). *Audie. A Game for Understanding and Analyzing Your Child's Music Potential*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Gordon, E.E. (1995). *Musical Aptitude Profile. Manual*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Gordon, E.E. (1997). *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*. Kraków: Zamiat Korepetycji.
- Gordon, E.E. (1998a). *Harmonic Improvisation Readiness Record and Rhythm Improvisation Readiness Record*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Gordon, E.E. (1998b). *Introduction to Research and The Psychology of Music*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Gordon, E.E. (1999a). *Podstawowa Miara Słuchu Muzycznego i Średnia Miara Słuchu Muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5–9 lat. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina.
- Gordon, E.E. (1999b). *Sekwencje uczenia się w muzyce*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Gordon, E.E. (2000). *Audiation: The foundation for harmonic improvisation*. W: W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz (red.), *Człowiek – Muzyka – Psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, s. 459–472.
- Gordon, E.E. (2003). *Am I Musical? Discover Your Music Potential (Adults and Children Ages 7 and Up)*. *Music Audiation Games*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Gordon, E.E. (2004). *Music Aptitude and Related Tests. An Introduction*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Kołodziejki, M. (2011). *Zdolności i umiejętności muzyczne w kontekście inteligencji wielorakich – wybrane sposoby oceny i pomiaru*. W: *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*. Materiały Konferencyjne, Konferencja edukacyjno-informacyjna na temat wdrożenia elastycznego modelu edukacji opartego na teorii Inteligencji Wielorakich Howarda Gardniera. Kielce: Grupa Edukacyjna.
- Kołodziejki, M. (2009). *Wybrane sposoby oceniania osiągnięć muzycznych uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Kotarska, H., Bogdan, M. (1980). *Test Zdolności Muzycznych Edwina E. Gordona Musical Aptitude Profile. Podręcznik tymczasowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina.
- Kotarska, H., Kamińska, B. (1990). *Metody pomiaru i oceny zdolności oraz osiągnięć muzycznych*. W: M. Manturzevska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 85–87.
- Kotarska H., Kamińska B. (1984). *Testy osiągnięć muzycznych dla młodzieży szkolnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko, B. (1975). *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Sloboda, J. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina.

Sternberg, R., Saper-Swerling, L. (2003). *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Walker, D.F., Soltis, J.F. (2000). *Program i cele kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

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

Wygotski, L.S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Edwin E. Gordon's Tests to Identify (not just) gifted students

Summary. The article is also a sum of the thesis for the use of test measurements in the diagnosis of musical aptitudes and a willingness to take musical improvisation (harmonic and rhythm). The author believes that only the application of objective tests contributes to a fair and accurate recognition of musical ability in order to outline the optimal strategy for teaching and learning of music.

Keywords. Musical aptitude tests, measurement of musical abilities, Gordon's Edwin E. Theory, evaluation

Anna Róża Makaruk

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Repertuar oddziaływań nauczycielskich służących rozwijaniu potencjału informatycznego uczniów gimnazjum

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań prezentujących oddziaływania nauczycielskie prowadzone w gimnazjum, które służą rozwijaniu umiejętności, zainteresowań oraz uzdolnień uczniów w zakresie informatyki. Podstawa programowa ogranicza swobodę nauczyciela w zakresie wyboru treści związanych z realizacją przedmiotu podczas „podstawowych zajęć lekcyjnych”, natomiast nie ogranicza podejmowania dodatkowych działań służących wspomaganie umiejętności czy zainteresowań uczniów. Rozpoznawanie predyspozycji uczniów oraz czynności związane z szeroko pojętą indywidualizacją kształcenia są niezwykle ważne dla rozwoju ucznia. W związku ze znacznym wpływem zajęć informatycznych na przygotowanie jednostki do życia w społeczeństwie informacyjnym istotne jest podjęcie działań służących diagnozie oraz ocenie stanu realizacji zajęć informatycznych na poziomie szkolnym.

Słowa kluczowe: informatyka w gimnazjum, uzdolnienia informatyczne

Na każdym poziomie kształcenia przedmiotowego uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności przygotowujące ich do dalszego rozwoju. Informatyka jest stosunkowo nową dziedziną nauki, upowszechnioną w związku z pojawieniem się komputerów. Pomimo sukcesów naszej młodzieży w zakresie informatyki odnoszonych w skali międzynarodowej, nadal trudno określić pożądany przebieg kształcenia informatycznego na poziomie gimnazjalnym, wskazać możliwości rozwijania zainteresowań uczniów, ocenić warunki do rozwijania uzdolnień lub podać cechy uczniów będące wskaźnikami uzdolnień informatycznych. Sytuacja taka pokazuje, że kształcenie informatyczne uczniów ciągle jest obszarem, w którym brakuje odpowiedzi na wiele pytań. Dlatego właśnie problematyka kształcenia informatycznego stanowi ciekawe zadanie dla badacza, pragnącego włączyć się w organizację procesu kształcenia informatycznego na poziomie gimnazjalnym.

Jednym z zadań współczesnej szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności pracy z komputerem oraz posługiwania się technologią informacyjną. W związku ze znacznym wpływem zajęć informatycznych na przygotowanie jednostki do życia w społeczeństwie informacyjnym ważne wydaje się podjęcie działań służących diagnozie oraz ocenie stanu realizacji tych zajęć na poziomie szkolnym. Posiadanie owej wiedzy może bowiem stanowić punkt wyjścia do przeprowadzenia szerszej analizy procesu kształcenia informatycznego na terenie kraju, służącej znalezieniu pożądanych sposobów wspomaganie rozwoju umiejętności, zainteresowań oraz uzdolnień uczniów w tym zakresie.

Wymagania stawiane społeczeństwu informacyjnemu są dość wysokie w odniesieniu do znajomości różnych obszarów informatycznych. W związku z tym potrzeby uczniów szczególnie zainte-

resowanych informatyką także są większe. Obecnie obszarami wzbudzającymi ich ciekawość wydają się zwłaszcza grafika komputerowa, tworzenie stron internetowych czy programowanie. Tymczasem podstawa programowa nauczania informatyki uwzględnia wymienione obszary, jednak nie odgrywają one w programie nauczania kluczowej roli. Ważne jest przede wszystkim nauczenie uczniów obsługi komputera w podstawowym zakresie, a więc korzystanie z edytora tekstu, arkusza kalkulacyjnego, tworzenie prezentacji multimedialnych czy korzystanie z sieci internetowej. Istotnym zagadnieniem staje się wobec tego znalezienie skutecznego sposobu rozwijania informatycznych zainteresowań uczniów wychodzących poza obszar „kształcenia podstawowego”.

Dotychczas niewielu badaczy zajmowało się informatyką jako przedmiotem szkolnym w kontekście rozwijania umiejętności uczniów, nieznanne są też opinie nauczycieli na temat możliwości pracy z uczniem szczególnie zainteresowanym informatyką. Być może niedostatek publikacji na ten temat wynika z faktu, że komputery stały się powszechnie wykorzystywane w ciągu ostatnich 15 lat, choć do szkół wprowadzono informatykę jako przedmiot już kilka lat wcześniej. W obliczu zmieniającej się rzeczywistości i kształtowania się społeczeństwa informacyjnego prowadzenie badań nad kształceniem informatycznym stanowi zagadnienie nie tylko aktualne, ale również ciekawe i potrzebne. Kluczowym etapem kształcenia informatycznego są zajęcia prowadzone w gimnazjum, dlatego gimnazjaliści wydają się odpowiednią grupą do prowadzenia badań w określonym zakresie.

Powyższe rozważania stały się podstawą do ustalenia celu badawczego – diagnoza stanu działań podejmowanych na rzecz rozwijania umiejętności, zainteresowań i uzdolnień uczniów w szkolnym nauczaniu informatyki. W związku z tym sformułowano następujące pytanie badawcze: Jaki jest repertuar oddziaływań nauczycielskich skierowany na rozwój umiejętności i informatycznych zainteresowań uczniów gimnazjum? W celu znalezienia odpowiedzi na podane pytanie wyróżnione zostały następujące zmienne:

- treści realizowane podczas lekcji (wskaźniki: przedstawienie na lekcjach następujących zagadnień: budowa komputera, usługi systemu operacyjnego, przepisy BHP, zasady pracy w sieci, obsługa edytora tekstu, obliczenia w arkuszu kalkulacyjnym, bazy danych, komunikacja przez internet, internet i multimedia jako źródła informacji, tworzenie i odtwarzanie muzyki, prezentacje multimedialne, projekty graficzne, tworzenie stron internetowych, algorytmika i programowanie, modelowanie i symulacja, pozytywne i negatywne aspekty rozwoju informatyki, ochrona danych i prawa autorskie, tworzenie projektów technicznych);
- rodzaj organizowanych zajęć dodatkowych (wskaźniki: kółka zainteresowań informatycznych, zajęcia wyrównawcze, warsztaty dla przyszłych olimpijczyków);
- sposoby wykorzystania komputera na lekcji (wskaźniki: treści nabyte na lekcji informatyki, treści inne niż informatyczne nabyte w toku samokształcenia, np. w zakresie komunikowania się za pomocą sms, e-mail, gg, czy rozrywki – gry itp.);
- sposoby motywowania uczniów (wskaźniki: zachęcanie uczniów do korzystania z dodatkowych pomocy dydaktycznych, takich jak zbiory zadań, literatura fachowa, strony internetowe, multimedialne programy edukacyjne; organizowanie informatycznych konkursów wewnątrzszkolnych, ocena, pochwała, pozytywna uwaga, odnajdowanie w pracy ucznia mocnych stron, prezentacja osiągnięć uczniów na szerszym forum, pozytywna rywalizacja w grupie rówieśniczej, wskazywanie ucznia jako wzoru osobowego);
- sposoby kontrolowania wyników nauczania (wskaźniki: sprawdziany, odpowiedzi ustne, zadania do samodzielnego wykonania, osiągnięcia uczniów, tj. uczestnictwo w krajowych i międzynarodowych konkursach);

- dowych konkursach informatycznych, dobre wyniki na tle klasy, wykonywanie zadań dodatkowych wykraczających poza program nauczania informatyki);
- poziom indywidualizacji kształcenia w zakresie informatyki (wskaźniki: działania diagnostyczne wobec uczniów wyróżniających się poziomem umiejętności informatycznych, dostosowywanie zadań do indywidualnych predyspozycji ucznia, dostosowanie nauczanych treści do indywidualnych zainteresowań uczniów);
 - cechy osobowości nauczyciela (wskaźniki: otwartość na nowości, wiedza i umiejętności, kreatywność, umiejętność współpracy z uczniem, wczuwanie się w potrzeby ucznia, zaspokajanie potrzeb samorealizacji ucznia).

W celu realizacji badań został opracowany i skierowany do nauczycieli kwestionariusz ankiety. Zagadnienia w nim zawarte były ściśle związane z wyżej podanymi zmiennymi i służyły poznaniu stanowiska i przekonania nauczycieli na temat repertuaru możliwości przyczyniających się do rozwijania umiejętności i zainteresowań informatycznych uczniów w szkole. Należy zaznaczyć, że podstawa programowa ogranicza swobodę nauczyciela w zakresie wyboru treści związanych z realizacją przedmiotu podczas „podstawowych zajęć lekcyjnych”, natomiast nie ogranicza jej w podejmowaniu dodatkowych działań służących wspomaganie umiejętności, zainteresowań czy uzdolnień uczniów.

Większość pytań była skonstruowana w taki sposób, aby nauczyciel mógł zaznaczać wiele odpowiedzi, czyli były to pytania wielokrotnego wyboru.

W badaniach ankietowych wzięło udział 44 nauczycieli informatyki pracujących w gimnazjach w Warszawie i okolicach (29 kobiet i 15 mężczyzn). Wśród respondentów znaleźli się również nauczyciele, których przedmiotem wiodącym prowadzonym w szkole była matematyka. Znaczną grupę, to jest około 30 respondentów stanowili nauczyciele zgłaszający się na kursy do Ośrodka Edukacji i Zastosowań Komputerów w Warszawie. Ze względu na specyfikę grupy badawczej (badani stanowili grupę nauczycieli otwartych na współpracę, chętnych do samorozwoju) można się spodziewać, że wyniki badań nie są reprezentatywne, to znaczy nie należy ich odnosić do całej populacji.

W tabeli 1 przedstawiono zestawienie zmiennych wyróżnionych w badaniu wraz z uzyskanymi wynikami.

Wyniki badań ankietowych pozwoliły na zapoznanie się ze stanem rzeczy na temat kierunków oddziaływań nauczycieli na rozwijanie umiejętności i zainteresowań informatycznych uczniów.

Niezaprzeczalną wartość badań stanowi także możliwość przedstawienia ich wyników w postaci wytycznych dla innych nauczycieli informatyki. Wniosek ten dotyczy w szczególności odpowiedzi związanych z podejmowaniem prób diagnostyki i dostosowania poziomu zadań czy treści do predyspozycji i zainteresowań informatycznych uczniów, motywowania ich, organizowania zajęć pozalekcyjnych o charakterze rozwijającym umiejętności i zainteresowania informatyczne oraz zaangażowania w konkursy.

Ponad 50% respondentów wskazało, że podejmuje działania mające na celu rozpoznanie uczniów wyróżniających się poziomem umiejętności informatycznych oraz deklarowało dostosowywanie poziomu zadań oraz ich treści do indywidualnych predyspozycji ucznia. Jest to bardzo wysoki wynik, zwłaszcza przy uwzględnieniu, że niektórzy z badanych nie byli wyłącznie nauczycielami informatyki, ale ich wiodącym przedmiotem nauczania była matematyka.

Podczas zajęć z zakresu informatyki w gimnazjum wszyscy nauczyciele wykorzystywali oprogramowanie biurowe, przy czym podając rodzaj wykorzystywanego oprogramowania, nauczyciele informatyki oddzielali programy biurowe od prezentacji multimedialnych.

Tabela 1. Zestawienie zmiennych zastosowanych w badaniach ankietowych z uzyskanymi wynikami

Problem badawczy	Jaki jest repertuar oddziaływań nauczycielskich skierowany na rozwój umiejętności i zainteresowań uczniów gimnazjum w zakresie informatyki?	
Zmienne zależne	Wskaźniki	Wyniki
treści realizowane podczas lekcji	budowa komputera, usługi systemu operacyjnego, przepisy BHP, zasady pracy w sieci, obsługa edytora tekstu, obliczenia w arkuszu kalkulacyjnym, bazy danych, komunikacja przez internet, internet i multimedia jako źródła informacji, tworzenie i odtwarzanie muzyki, prezentacje multimedialne, projekty graficzne, tworzenie stron internetowych, algorytmika i programowanie, modelowanie i symulacja, pozytywne i negatywne aspekty rozwoju informatyki, ochrona danych i prawa autorskie, tworzenie projektów technicznych	100% odpowiedzi dotyczących realizowanych treści obejmuje: edytor tekstu, arkusz kalkulacyjny i prezentacje multimedialne, czyli pakiet biurowy; treści obejmujące pakiet biurowy przeważają także wśród liczby zagadnień podawanych w podręczniku i programie nauczania dla gimnazjum; w odpowiedzi na pyt. 4 nauczyciele wymieniają następujące treści, którymi uczniowie są szczególnie zainteresowani: 64% odpowiedzi – tworzenie stron internetowych, 61% – prezentacje multimedialne; zgodnie z odpowiedziami udzielanymi w pyt. 11 na zajęciach dodatkowych nauczyciele poświęcają czas na: algorytmikę i programowanie (59% odpowiedzi); poza tym obszarem (niezbędnym do udziału w olimpiadach), 57% odpowiedzi stanowią treści związane z tworzeniem stron internetowych, a 50% – z tworzeniem prezentacji multimedialnych, czyli te treści, które według nauczycieli są najbardziej interesujące dla uczniów
rodzaj organizowanych zajęć dodatkowych	kółka zainteresowań informatycznych, zajęcia wyrównawcze, warsztaty dla przyszłych olimpijczyków	kółka zainteresowań – 66% odpowiedzi, indywidualne konsultacje wyrównawcze – 41%, zajęcia wyrównawcze – 30%, warsztaty dla przyszłych olimpijczyków – 9%
sposoby wykorzystania komputera na lekcji	nauka – treści nauczania prezentowane na lekcji informatyki; samokształcenie – w zakresie innych treści niż informatyczne; komunikacja – sms, e-mail, gg, rozrywka; gry, internet itp.	1. samokształcenie w zakresie informatyki: uczniowie uczą się treści prezentowanych podczas zajęć informatycznych – 55% odpowiedzi; 2. komunikacja i rozrywka: 70% – komunikowanie się z innymi, 68% – korzystanie z internetu, 61% – poświęcanie czasu na gry; 3. samokształcenie w zakresie innych treści niż informatyczne: 50% – uczą się treści innych niż informatyczne
sposoby motywowania uczniów	zachęcanie uczniów do korzystania z dodatkowych pomocy dydaktycznych – zbiory zadań, literatura fachowa, strony www, multimedialne programy edukacyjne organizowanie informatycznych konkursów wewnątrzszkolnych ocena, pochwała, pozytywna uwaga, odnajdowanie w pracy ucznia mocnych stron, prezentacja osiągnięć uczniów na szerszym forum, pozytywna rywalizacja w grupie rówieśniczej, wskazywanie ucznia jako wzoru osobowego	95% odpowiedzi – zachęcanie uczniów do korzystania ze stron internetowych, 64% – polecenie czasopism, 64% – polecenie korzystania z multimedialnych programów edukacyjnych; 57% odpowiedzi – nauczyciele organizują konkursy informatyczne 1. pozytywna uwaga 73% odpowiedzi – nauczyciele motywują uczniów poprzez wyrażanie pozytywnych uwag, 2. ocena i pochwała 89% – oceny, 84% – pochwały, 77% – prezentacja prac uczniów na szerszym forum, 66% – odnajdowanie w pracy mocnych stron 3. inne sposoby motywowania uczniów – 7%

sposoby kontrolowania wyników nauczania	<p>sprawdziany, odpowiedzi ustne, zadania do samodzielnego wykonania</p> <p>osiągnięcia uczniów, tj. uczestnictwo w krajowych i międzynarodowych konkursach informatycznych, dobre wyniki na tle klasy, wykonywanie zadań dodatkowych wykraczających poza program nauczania informatyki</p>	<p>98% odpowiedzi – zadania do samodzielnego wykonania, 64% – zadania grupowe, 57% – udział w konkursach; 1. 95% odpowiedzi – właściwe wykonywanie zdań z informatyki, 2. 91% – wykonywanie zadań dodatkowych wykraczających poza program, 3. 73% – wyniki na tle klasy, 70% – uczestnictwo w konkursach informatycznych, 66% – tempo pracy</p>
poziom indywidualizacji kształcenia w zakresie informatyki	<p>działania diagnostyczne uczniów wyróżniających się poziomem umiejętności informatycznych</p> <p>dostosowywanie zadań do indywidualnych predyspozycji ucznia</p> <p>dostosowanie nauczanych treści do indywidualnych zainteresowań uczniów</p>	<p>9% odpowiedzi – bardzo często, 43% – często, 43% – czasem</p> <p>14% odpowiedzi – bardzo często, 52% – często, 34% – czasem</p> <p>9% odpowiedzi – bardzo często, 43% – często, 39% – czasem</p>
cechy osobowości nauczyciela	otwartość na nowości, kompetencje – wiedza i umiejętności, kreatywność, umiejętność współpracy z uczniem – wczuwanie się w potrzeby ucznia, zaspokajanie potrzeb samorealizacji ucznia	82% – otwarty na nowości, 59% – stara się zaspokajać potrzeby samorealizacji ucznia w zakresie informatyki, 57% – kreatywny

Źródło: opracowanie własne.

Realizacja treści podawanych przez nauczycieli była zgodna z podstawą programową. Badani deklarowali poruszanie zagadnień z każdego działu informatycznego, łącznie z ważnymi treściami teoretycznymi (np. dotyczącymi przepisów BHP czy ochrony danych i praw autorskich). Najwięcej czasu nauczyciele informatyki poświęcali na pracę z arkuszem kalkulacyjnym i edytorem tekstu. Na zajęciach dodatkowych skupiali się przede wszystkim na programowaniu w Logo, przygotowując uczniów do konkursów i olimpiad. Ponad 50% respondentów wskazało, że organizuje konkursy informatyczne dla swoich wychowanków, mając na myśli przede wszystkim udział w znanych konkursach informatycznych, takich jak Logia czy Bóbr, i uznając tym samym siebie jako inicjatorów oraz współorganizatorów przygotowań do olimpiad i konkursów informatycznych.

Za interesujące dla uczniów działły informatyczne badani uznali tworzenie stron internetowych i prezentacji multimedialnych. W związku z tym wymagane zakresy treściowe również starali się pogłębiać podczas zajęć dodatkowych. W celu poszerzenia wiedzy i umiejętności nauczyciele polecali uczniom przede wszystkim konkretne strony internetowe, ewentualnie czasopisma komputerowe lub programy multimedialne.

Uzyskano również ważną wskazówkę dotyczącą metod stosowanych podczas pracy na lekcji informatyki. Otóż praca jednostkowa ucznia czy nawet praca grupowa nie stanowi wystarczającego

przygotowania do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Dlatego pomimo trudności, jakie towarzyszą pracy metodą projektów, warto postarać się o jej rozpowszechnianie i praktyczne stosowanie. Wspólna realizacja projektów oraz dzielenie się zadaniami w zespole wpływa korzystnie na zaangażowanie uczniów w realizację zadań oraz pozwala na poznanie charakteru pracy zespołowej. Rolą nauczycieli jest organizowanie działań wspierających uczniów w nawiązywaniu współpracy oraz motywowanie do podejmowania nie tylko samodzielnej pracy, ale także zachęcanie do pracy grupowej, zespołowej i otwartości na relacje w innych.

Zainicjowane badania wymagają dalszej kontynuacji oraz przebadania większej grupy nauczycieli.

Teacher Influences Repertoire Supporting the Development of IT Potential of Junior High School Students

Summary. In the article the author presents the results of study carried out in junior high school on the effectiveness of educational strategy that support the development of skills, interests, and students' IT skills. The core curriculum restricts teachers' freedom in the choice of contents connected with the realization of the material during regular lessons. However, it does not restrict them in taking additional actions supporting the development of students' interests and skills. The recognition of students' predispositions and the actions connected with the widely understood individualization of education are extremely important for student development. Due to significant influence of IT lessons on the individual's preparation for life in an informative society, it is important to take actions supporting the diagnosis and assessment of the present state of realization of the lessons at school.

Keywords: IT in the junior high school, IT skills



egzemplarz bezpłatny

OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00, fax 22 345 37 70
mail: sekretariat@ore.edu.pl
www.ore.edu.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Ośrodek
Rozwoju
Edukacji



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego