

Czasopismo Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu

4/2012–2013

Uczyć lepiej

ISSN 1641-5825

ISO 9001



OŚRODEK
DOSKONALENIA
NAUCZYCIELI
W POZNANIU



Miejsce Odkrywania Talentów

www.men.gov.pl



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

W kraju (liczba miejsc - 642)



Na terenie działania ODN w Poznaniu (liczba miejsc – 22)

Powiat międzychodzki

- Stowarzyszenie Grupa Muzyczna MIKANO w Sierakowie
- Stowarzyszenie Młodzieżowa Orkiestra Dęta z Sierakowa Wlkp.

Powiat obornicki

- Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Rogoźnie

Powiat poznański

- Fundacja Edukacji Społecznej EKOS w Swarzędzu
- Ośrodek Pomocy Społecznej w Swarzędzu

Powiat średzki

- Uczniowski Klub Sportowy „Ziółka” przy Zespole Szkół w Klęce

Powiat wrzesiński

- Gminny Ośrodek Kultury im. Wł. Reymonta w Kloczkowie
- Fundacja Dzieci Wrzesińskich we Wrześni
- Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna we Wrześni

Miasto Poznań

- DaVinciSchool
- Dziecięca Akademia Rękodziela Malowana „Kuznia”
- Młodzieżowy Dom Kultury nr 1
- Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
- Stowarzyszenie Przyjaciół II Liceum Ogólnokształcącego
- Wyższa Szkoła Języków Obcych im. S.B. Lindego
- Fundusz Stypendialny „Lednickie Talenty”
- Invention-Group
- Młodzieżowy Dom Kultury nr 3
- Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnej
- Polskie Centrum Origami
- Pracownia „Sztuka Puka”
- Stowarzyszenie Przyszłych Doradców i Menedżerów *Cognitis*

Hasło XVII Targów Edukacyjnych *Talent – Edukacja – Sukces* łączy się ściśle z ideą wspierania i rozwoju talentów dzieci i młodzieży. Nie ma dzieci nijakich, przeciętnych, statystycznie uśrednionych. Wszyscy uczniowie są uzdolnieni – w myśl koncepcji, że tyle jest rodzajów talentów, ile dziedzin ludzkiej aktywności.

Naszym zadaniem – nauczycieli, którzy pozostają kluczowym elementem w procesie odkrywania, diagnozowania i rozwijania talentów – jest zapewnienie uczniom podmiotowości. Do tego potrzebna jest zmiana filozofii edukacji. Uczeń z poczuciem sprawstwa to już nie numer w dzienniku, ale Janek, który w ramach projektu gimnazjalnego buduje z kolegami model łazika marsjańskiego, albo Marta, która przygotowuje na szkolną wystawę komiksową historię swojej szkoły. Szkoła będzie ważną przestrzenią kształtowania młodego człowieka tylko wówczas, jeśli stanie się instytucją wzmacniającą indywidualne predyspozycje, uzdolnienia i talenty i tym samym odpowiadającą na specyficzne potrzeby edukacyjne swoich podopiecznych.

J. Korczak powiedział: *Wszyscy jesteśmy sobie potrzebni. Razem – łatwiej, radośniej, mądrzej i bezpieczniej.* Rozwijając tę myśl, chcemy, aby Targi Edukacyjne były początkiem dobrych pomysłów, pozwalających zbudować poczucie sukcesu w każdej społeczności szkolnej. Szukajmy mocnych stron naszych uczniów i wychowanków, naszych dzieci i nas samych.

Okazją do rozbudzania talentów artystycznych oraz kształtowania estetycznej wrażliwości uczniów jest zawsze bezpośredni kontakt ze sztuką. Taką możliwość stwarza wystawa *Co ma koronka do wiatraka? Niderlandy*, którą współtworzyli nauczyciele i pracownicy Muzeum Narodowego w Poznaniu. Pokażmy uczniom ekspozycję przygotowaną specjalnie dla nich! (więcej informacji na ostatniej stronie czasopisma).

Zachęcając Państwa do inicjatyw służących kształtowaniu talentów, dzielimy się satysfakcją z otrzymania przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu tytułu Miejsca Odkrywania Talentów. Takich miejsc w Wielkopolsce jest wiele, a listę tych, które znajdują się na terenie powiatów objętych naszym działaniem, zamieściliśmy obok (pod plakatem projektu).

Zapraszam także do lektury najnowszego numeru „Uczyć lepiej”, w którym zwracamy uwagę na psychologiczne, wychowawcze, społeczne i kulturowe uwarunkowania kształtowania talentów. Podajemy przykłady aktywności na polu artystycznym – plastycznym, muzycznym i literackim. Inspirujemy do refleksji na temat potrzeby wszechstronnego rozwoju osoby ludzkiej, nie tylko w wymiarze sukcesów intelektualnych, ale także rozumienia siebie i innych.

Ewa Superczyńska
– redaktor naczelna „Uczyć lepiej”;
dyrektor ODN w Poznaniu



Uczyć lepiej

Adres redakcji

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
ul. Górecka 1, 60-201 Poznań
tel. 61 858 47 00, fax 61 852 33 29
e-mail: uczycylepiej@odn.poznan.pl
http://www.odn.poznan.pl

Konto

KB S.A. III O/Poznań
86 1500 1621 1216 2005 9460 0000

Redakcja

Redaktor naczelna: Ewa Superczyńska
Sekretarz redakcji: Joanna Marchewka
Zespół redakcyjny: Tadeusz Nowik

Reklamy i ogłoszenia

różne warianty
konkurencyjne ceny
szeroki krąg odbiorców związanych z oświatą

Kontakt

Joanna Marchewka (tel. 61 858 47 64)
joanna.marchewka@odn.poznan.pl

Korekta

Krystyna Klimontowicz

Autorzy tekstów

Justyna Deręgowska
Ewa Drażkowska
Dagna Dmitrowicz
Joanna Imielska
Natalia Maćkowiak-Jankowska
Anna Podemska-Kaluza
Joanna Marchewka
Michał Piechowski
Elżbieta Szutowicz-Rozwadowska
Sabina Sadecka
Iwona Werner
Elżbieta Witkiewicz

Opracowanie graficzne

Tomasz Filiponek

Autorzy grafiki

Sylwia Pragłowska
http://oknonawarsztat.blogspot.com
Alicja Rabenda – absolwentka Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu
Anna Brandys – studentka Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu
Aleksandra Nowak – studentka Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu
Dagna Dmitrowicz – artysta-plastyk, www.arsinfinita.pl
Anna Tomczak – absolwentka Liceum Plastycznego w Poznaniu

Druk

Zakład Poligraficzny A. Frąckowski
ul. Unii Lubelskiej 3, 61-249 Poznań
tel./fax 61 874 82 13, e-mail: afdruk@icpnet.pl

Redakcja zastrzega sobie prawo adiustacji i skracania tekstów oraz zmiany tytułów. Materiałów niezamówionych nie zwracamy. Za treść płatnych ogłoszeń nie odpowiadamy.

„Tajemnica chleba i wina”

(...)

O, bo Ty wiesz, że głębsza niż wina i cnota
Jest tajnia duszy ludzkiej i serca tęsknota,
Ku której z dalaś przyszedł jak dobra nowina.

I że serc prawdę, miłość, tylko miłość rodzi,
Jak słońce z ziemi prochu i próchna wywodzi
Najcudniejszy, radosny dar chleba i wina.

(...)

Leopold Staff



Z okazji Świąt Wielkiej Nocy
przebudzenia sił witalnych, poruszenia serc,
ożywienia nadziei, harmonii z Naturą, sobą i bliźnimi

życzy

Esuperczyńska

Dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli
wraz z Pracownikami

Globalnie i lokalnie

Kto ma uczyć „Einsteina”? 4

Dydaktyka

Kształty dźwięku 5

Żeby talent owocował 7

Obudzić „piękny umysł” 8

Wychowanie

Relacja, która leczy 10

Rozwój talentu a rozwój osoby 11

Inspiracje

Czy zamarnowany talent boli? 12

Potwory kreatywności 14

W poszukiwaniu talentu 15

Dobre praktyki

Coaching i mentoring w szkole 16

Ludzie, miejsca, zdarzenia

Inna twarz w wierszu ... osoby 18

Kto ma uczyć „Einsteina”?

Polski system oświaty wydaje się wychodzić z założenia, że uczeń zdolny sam sobie poradzi. Nie przygotowujemy nauczycieli do pracy z nimi. Tymczasem w najbardziej rozwiniętych krajach świata funkcjonują specjalne struktury wspierające uzdolnionych. Na szczególną uwagę zasługuje Centrum Josepha Renzulliego w Connecticut.

Wpisując na stronie Biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu hasło przedmiotowe *Uzdolnienia* (ogólnie), 23 pozycje książkowe, a 22 pod hasłem *Zdolność uczenia się*. Na temat *Uzdolnień kierowniczych* ukazało się 50 pozycji, a z zakresu *Przywództwa* jest ich aż 124. Rodzi się pytanie, o czym mogą mówić – niewątpliwie „z grubsza” – przytoczone liczby? Kierując się kryterium rynkowym, według którego popyt rodzi podaż, można sądzić, że spora część z nas pragnie w wieku dorosłym nauczyć się być sprawnym liderem. To z pewnością wartościowy trend, biorąc pod uwagę, że przełożeni pozbawieni umiejętności zarządzania wzbudzają frustrację podwładnych, która przyczynia się do porzucenia przez nich pracy, najczęściej przez tych najbardziej utalentowanych. A co z pracą u podstaw? Jak wygląda w naszym kraju „zagospodarowanie” osób szczególnie zdolnych?

Ranking systemów edukacyjnych (*The Index of cognitive skills and educational attainment*) przygotowany przez firmę Pearson wskazuje, że Polska edukacja jest na 14 miejscu w świecie (według badania, najlepszą edukację oferuje Finlandia, a kolejne miejsca zajęły Korea Południowa, Hongkong i Japonia)¹. Jednocześnie według badań Richarda Floridy, twórcy koncepcji twórczej klasy, pod względem stymulowania kreatywności i wykorzystywania jej produktów w praktyce Polska znalazła się na 34 miejscu na 45 badanych krajów. Inne badania, dotyczące społeczno-kulturowych uwarunkowań rozwoju kreatywności na przestrzeni dziejów wskazują, że nasz kraj może poszczycić się 24 wybitnymi twórcami, gdzie dla porównania nasi sąsiedzi zza miedzy – Niemcy mieli ich aż 550, a Rosja 130. Biorąc pod uwagę rzeczone dane, Polska nie wydaje się regionem geograficznym, który wyróżnia twórczy potencjał. Może między innymi i z tej przyczyny rok szkolny 2010/2011 przez Ministerstwo Edukacji Narodowej został ogłoszony Rokiem Odkrywania Talentów.

Co robić, by rozwijać i wykorzystywać swój potencjał oraz uczyć tego samego innych? To jedno z kolejnych zadań szkoły. W ubiegłym roku Ośrodek Rozwoju Edukacji opublikował niezmiernie zajmujące poradniki dla nauczycieli i wychowawców (polecam!),

w których można znaleźć konkretne wskazówki, jak pracować ze zdolnym dzieckiem. A co z systemem oświaty? Czy struktury edukacyjne odpowiednio przygotowują nauczycieli do pracy z uczniami, których możliwości są ponadprzeciętne?

System oświaty wydaje się wychodzić z założenia, że uczeń zdolny i tak sobie poradzi. Nie ma w naszym kraju specjalnych struktur kształcenia przygotowujących nauczycieli do pracy z nimi. Wiedza i umiejętności zdobyte w toku regularnych studiów nie wystarczą. O bezradności nauczycieli w tej sferze świadczą żale rodziców: *Mam zdolne dziecko, ale w szkole ledwie udaje mu się przetrwać*. Polskie przepisy oświatowe nie wymagają od nauczycieli szczególnych kwalifikacji zawodowych. Szkoły wyższe nie przygotowują więc odpowiednich ofert edukacyjnych (np. studia podyplomowe). Jak w takiej sytuacji ma sobie radzić uczeń wybitnie zdolny? Otóż właśnie nie zawsze sobie radzi. Uczni wskazują się na konieczność uprawiania „pedagogiką zdolności”.

Najbardziej rozwinięte kraje świata, jak na przykład Stany Zjednoczone, Anglia czy wiele innych krajów mają rozbudowany system wspierający osoby szczególnie uzdolnione, zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Na uwagę zasługuje Centrum Josepha Renzulliego, profesora Uniwersytetu w Connecticut, twórcy jednej ze znanych koncepcji zdolności, z której wynika, że nauczyciela powinny charakteryzować te same właściwości, co ucznia zdolnego. Powinny to być ponadprzeciętne zdolności kierunkowe lub ogólne, zdolności twórcze oraz duże zaangażowanie. Ta z ostatnich cech jest w procesie nauczania szczególnie podkreślana. Oprócz rozległej wiedzy z zakresu danego przedmiotu nauczyciel powinien mieć opanowane odpowiednie metodyki, przejawiać pasję, zafascynowanie i duże zaangażowanie w daną dziedzinę, nazywane wręcz przez autora „romansem z dyscypliną”.² Renzulli podkreśla, że nauczyciele w pracy z dzieckiem zdolnym nie mogą czuć się osamotnieni w podejmowanych działaniach. Centra, którymi kieruje, oprócz



prowadzonej działalności badawczej, w dużej mierze koncentrują swe działania na opracowywaniu praktycznych rozwiązań w zakresie kształcenia uczniów zdolnych. Idea Renzulliering oparta na modelu kształcenia wzbogaconego, kierowana jest do uczniów w każdym wieku i pochodzących z dowolnych środowisk, przy czym program kształcenia jest realizowany właśnie on-line. Przy użyciu sieci przeprowadza się wstępną diagnozę ucznia, zostaje opracowany zindywidualizowany program kształcenia, w trakcie realizacji zadań powstaje portfolio zawierające dokumenty osiągnięć ucznia. Dzięki Internetowi nauczyciel sprawuje opiekę nad uczniem na każdym etapie jego pracy, może w dowolnym momencie śledzić jego poczynania, dzięki czemu wie, kiedy trzeba motywować go do pracy. Stosunki na linii uczeń-nauczyciel opierają się na partnerstwie. Zachęcanie do takiej formy kontaktu jest w USA powszechne i podkreślane na rozmaite sposoby. Na przykład na latarniach na terenie Uniwersytetu Kalifornijskiego (region Zatok San Francisco, najlepsze centrum kreatywności na świecie) umocowane są zdjęcia studentów, na których zapisane są ich opinie na temat uczelni i profesorów. Zdjęcia te, o wielkim formacie, wkomponowane w rozległą przestrzeń uniwersytetu, sprawiają niezwykle wrażenie. Od progu budują „mosty zamiast murów”, zachęcając przybyśza do bezpośrednich kontaktów. Centra Renzulliego dodatkowo pełnią funkcję doradczą oraz informacyjną, udostępniają adresy przydatnych instytucji, umożliwiają kontakt z wybitnymi specjalistami w danych dziedzinach, pomagają nauczycielom w rozwiązywaniu problemów. Na stronie www.renzulliering.com można zapoznać się z historiami sukcesów. Historie te przedstawione w formie studiów przypadku opisują określone wyzwania edukacyjne, metody ich rozwiązania oraz rezultaty. Gdy temat nas zaintryguje, istnieje możliwość kontaktu.

Według Renzulli, najlepsze co można w kraju zrobić dla edukacji uczniów zdolnych to: uzyskanie wsparcia rządu w zakresie korzystnych rozwiązań legislacyjnych i finansowych, rozbudowane sieci ośrodków działających na rzecz zdolnych, zajmujących

się m. in. identyfikacją zdolności i ewaluacją podejmowanych działań praktycznych, posiadanie wysoko wykwalifikowanych nauczycieli oraz liderów działających na rzecz edukacji uczniów zdolnych.³

W Polsce wydarzyło się wiele pozytywnych zmian w obszarze szkolnictwa wyższego. Nareszcie przebija się myślenie, że są ludzie, których trzeba wspierać, gdyż dzięki nim możliwy jest postęp technologiczny. Znoszone są sztywne listy kierunków studiów (jest więcej indeksów na studiach interdyscyplinarnych), wprowadzono „Diamantowy grant” (ścieżka dla najzdolniejszych studentów, którzy rozpoczną pracę nad doktoratem bez konieczności obrony magisterium), dla

najwybitniejszych doktorantów podniesiono stypendia o 50%, najlepszym ośrodkom badawczym przyznano status Krajowego Naukowego Ośrodka Wiodącego – skupią one najwybitniejszych naukowców i studentów, staną się kuźnią talentów (Status KNOW w 2012 r. przyznano sześciu jednostkom specjalizującym się w dziedzinie nauk ścisłych i w zakresie nauk medycznych), utworzono Wirtualną Bibliotekę Nauki.

Czas na pracę u podstaw. Konieczne są zmiany strategiczne – kształtowanie u uczniów zdolności krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów. Twórcza edukacja jest kluczem do innowacji. Tymczasem staję przed problemem remontu mieszkania

i szukam fachowca, który potrafi zastosować trochę matematyki w praktyce.

¹ http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,126928,12941313,Polska_educacja_na_14_miejscu_w_swiatowym_rankingu.html (dostęp 07.02.2013 r.)

² Cieślakowska J., (2008). *Miejsce nauczyciela w systemie edukacji uczniów zdolnych – na podstawie koncepcji i praktycznych rozwiązań Josepha Renzulliego*. {w:} W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer: *Zdolności. Talent. Twórczość*, Toruń 2008, s. 27 -38.

³ Szmidt J. K. *Twórczy Zachód, twórcza Polska? Rozważania o społeczno-kulturowych uwarunkowaniach rozwoju kreatywności*. {w:} W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer. *Zdolności. Talent. Twórczość*. T. I, Toruń 2008, s. 103-115.

dr Elżbieta Szutowicz-Rozwadowska
– psycholog; pracuje w Poradni
Pedagogiczno-Psychologicznej w Swarzędzu

Dydaktyka

Kształty dźwięku

Świadome słuchanie muzyki i jej amatorskie wykonanie są dziś doświadczeniem rzadkim. Szkoda, bo śpiew dla przyjemności i spontaniczny taniec to formy aktywności, które w najbardziej skuteczny sposób pozwalają obudzić w dzieciach talent muzyczny.

Był cudownym dzieckiem. Koncertował w wieku zaledwie sześciu lat. Pierwsze zagraniczne tournée odbył zanim osiągnął wiek szkolny. Zapewne nie potrafił jeszcze dobrze pisać, a na swoim koncercie miał już

mami – tymi przyziemnymi, ale i bardziej zasadniczymi, ponieważ prawdziwe uznanie jako kompozytor zyskał dopiero po śmierci.

Jak to się stało, że cudowne dziecko nie odniosło sukcesu na miarę swojego talentu,



dzeniem, że „to były inne czasy”. Dużo słuszności w takiej konkluzji, a jednak, pisząc o talentcie, edukacji i sukcesie w kontekście muzyki, mam wrażenie, że czasy nie zmieniły się aż tak bardzo. Regularna edukacja muzyczna kieruje się bowiem twardymi prawami, którym trzeba się podporządkować, aby osiągnąć sukces. Od tej konieczności nie ma odstępstw – trening muzyczny w swej istocie różni się od ćwiczeń sportowych tym tylko, że ćwiczenia te praktykuje się w wytlumionej sali, a nie w hali sportowej. Przypominająca syrenę mezzosopranistka w wieczorowej sukni, stojąca przed orkiestrą odzianą we fraki ma wiele wspólnego z Justyną Kowalczyk, która w pocie czoła pokonuje ostatnie kilometry narciarskiego biegu – warto o tym pamiętać. Nie na darmo jednym z ulubionych i najczęściej przypominanych powiedzeń nauczycieli muzyki jest to, że sukces to zaledwie dziesięć procent talentu i dziewięćdziesiąt procent pracy. Jestem pewna, że trenerzy sportowi używają podobnego hasła, aby zmotywować do wysiłku swoich podopiecznych.

W tekście tym pragnę jednak skupić się na innym wymiarze edukacji muzycznej, która, co prawda nie jest nakierowana na sukces sceniczny, a jednak wiąże się i z talentem (czy może bardziej – potencjałem), i z sukcesem (a jeszcze lepiej – życiowym powodzeniem).



Kinga Finke (uczennica XII LO w Poznaniu), „Kształty dźwięku. Wydechy”

pierwszą publikacją. I to nie byle jaką, bo cykl sonat na skrzypce i fortepian.

Choć dzieciństwo i wczesna młodość tego geniusza zwiastowały wspaniałe życie, Wolfgang Amadeusz Mozart wciąż borykał się z proble-

em symbolicznym zakończeniem jego życia jest nieznanne do dzisiaj miejsce ostatniego spoczynku?

Odpowiedź na to pytanie można udzielić wiele, a wszystkie dałoby się skwitować stwier-

Muzyka towarzyszyła człowiekowi od zarażenia jego dziejów. Bez przesady można stwierdzić, że jest jednym z filarów zachodniej kultury, a krótki przegląd historii muzyki pozwala przekonać się, jak duże niegdyś było znaczenie tej właśnie dziedziny sztuki. Starożytni widzieli w niej sztukę pozwalającą na kształtowanie charakteru – w tym podobna była ich zdaniem do ćwiczeń fizycznych. Na równi z treningiem doskonalącym ciało stanowiła podstawę edukacji każdego młodego Greka. Później edukacja muzyczna odbywała się w przykościelnych średnio-wiecznych scholach, renesansowych kapelach dworskich, a wreszcie w operach, filharmoniach, gdzie znaleźć można było już profesjonalnych muzyków i w salonach, w których na klawesynie przygrywały panny z dobrych domów. Nie należy też zapominać o uboższej siostrze muzyki klasycznej – muzyce ludowej, która rozwijała się bujnie wszędzie tam, gdzie ludzie czuli potrzebę wyrażenia swych emocji za pomocą dźwięków i słów.

Kontakt współczesnego człowieka z muzyką wydaje się ubogi. Wbrew logice, ponieważ możliwości w dostępie do wszelkich informacji, w tym także do muzyki jako jednego z przejawów kultury, są dziś niemal nieograniczone. Mimo iż dźwięki otaczają nas zewsząd, a czasem nawet próbują osaczyć, świadome słuchanie i amatorskie wykonywanie muzyki są doświadczeniem rzadkim. Odbiorcą muzyki jest dziś każdy, melomanami zaś niewielka garstka ludzi, gotowych poświęcić czas (sic!) i pieniądze na to, by móc prawdziwie słuchać. Wielka szkoda, że muzyka – rozumiana jako sztuka niosąca pewne określone możliwości rozwoju człowieka – nie jest dziś w pełni wykorzystywana.

O tym, jak duże znaczenie dla rozwoju człowieka ma muzyka, przeczytać można w książce Sally Goddard Blythe „Harmonijny rozwój dziecka”¹. Obok innych ważnych kwestii, takich jak znaczenie ruchu oraz prawidłowa dieta, autorka zwraca uwagę na korzyści płynące z kontaktu dziecka z muzyką już od najwcześniejszych chwil jego życia. Rodzice i opiekunowie niemowląt zdają sobie sprawę z terapeutycznej roli, jaką odgrywać może odpowiednio dobrana muzyka w oswojaniu noworodka. W wielu księgarniach i sklepach muzycznych można kupić płyty z nagraniami kojących melodyjek, które przecież nie są niczym innym, jak bardziej nowoczesną formą dawnych śpiewanych kołysanek.

Wydaje się jednak, że w późniejszym etapie wychowania – po okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym – znaczenie muzyki w procesie edukacji zostaje osłabione przez wagę, jaką przykładana się do przedmiotów ogólnokształcących. Tymczasem, jak zauważa Sally Goddard Blythe, muzyka może pomóc w rozwiązaniu wielu problemów emocjonalnych, które rzutują na zachowania społeczne, a także wyniki osiągane w nauce, ponieważ jest ona odbierana na wszystkich poziomach organizacji mózgu. Jej rola polega m. in. na

oddziaływaniu fizycznym – przyspieszenie tętna, oddechu, wprowadzenie w stan pobudzenia lub wyciszenia, ale także psychicznym – pobudzanie określonych emocji, wywołanie skojarzeń, prowokujących do wizualnych wyobrażeń. Autorka „Harmonijnego rozwoju dziecka” podkreśla także, że liczne eksperymenty dowodzą, że proste ćwiczenia



Paulina Chaniawko (uczennica XII LO w Poznaniu), „Kształty dźwięku”

muzyczne – śpiew, układy ruchowe lub taneczne wpływają znacząco na rozwój dzieci i młodzieży, a także pomagają przezwyciężać niektóre problemy, takie jak dysleksja, wady wymowy, jąkanie się. Stosowanie muzyki w procesie kształcenia i wychowania ma także pozytywny wpływ na poczucie własnej wartości, usłyszenie własnego „ja”, ale też umiejętność współpracy w grupie (zwłaszcza śpiew chórally). Doskonałe rezultaty daje także amatorskie, regularne uprawianie muzyki – gra na instrumentach poprawia bowiem pamięć, pozwala dostrzec naturalną formę gramatyki, wynikającą z następstw akordów i kadencji (w muzyce tonalnej), co jest pomocne w procesach systematyzowania informacji o języku i wpływa na zdolność czytania i porozumiewania się w językach obcych.

Warto podkreślić, że ogromny wpływ na rozwój dziecka ma w tym wypadku nie tyle profesjonalna edukacja w zakresie muzyki, ale śpiew dla przyjemności czy spontaniczny taniec. To właśnie takie formy aktywności pozwalają uwolnić uśpiony w dzieciach potencjał (lub talent) i przyczynić się do ich samozadolenia i poczucia szczęścia, a więc sukcesu, jakiego życzą im i rodzice, i wychowawcy.

Poruszającym przykładem tego, w jaki sposób ćwiczenia muzyczne mogą wpłynąć na dziecko, jest opisana przez Sally G. Blythe historia jej syna, borykającego się ze znacznym ubytkiem słuchu, który dzięki śpiewaniu w chórze przezwyciężył wiele trudności wynikających z upośledzenia zmysłu słuchu.

Przekonanie o tym, że muzyka jest dla wszystkich i że każdy – na miarę swoich potrzeb i możliwości – może jej doświadczać, było także ideą towarzyszącą projektowi edukacyjnemu „5 zmysłów. Pauza”, który odbywał się w Poznaniu pod koniec ubiegłego roku. Adresatem przedsięwzięcia były osoby niesłyszące. Przez ponad dwa miesiące

uczestniczyły one w warsztatach, wykładach, spotkaniach z muzykami, czy wreszcie regularnych próbach orkiestry, by w finale wystąpić pod batutą Agnieszki Duczmal podczas uroczystego koncertu w Auli Uniwersyteckiej w Poznaniu.

Działania, jakie miały miejsce podczas trwania projektu, polegały także na próbie zachęcenia osób słyszących do tego, by w nieco inny sposób spojrzeć na muzykę. Jedną z tych propozycji był konkurs fotograficzny dla młodzieży szkół ponadgimnazjalnych, zatytułowany „Kształty dźwięku” (prace nadesłane na konkurs stanowią ilustrację tekstu). Przedsięwzięcie to pozwoliło – przynajmniej na chwilę – zmienić perspektywę dotyczącą definiowania tego, na czym polegać może edukacja muzyczna. Ważne okazało się nie tyle doskonalenie umiejętności, ale raczej odkrywanie własnego potencjału, nie tyle solowy sukces sceniczny, ile radość ze wspólnego doświadczenia rozmaitych zjawisk związanych z muzyką.

Pozostaje mieć nadzieję, że propozycje zawarte w działaniach projektu „5 zmysłów. Pauza” staną się inspiracją i zachętą dla pedagogów i rodziców, którzy pragną urozmaicić i wzbogacić swoje metody wychowawcze.

¹ Sally Goddard Blythe, *Harmonijny rozwój dziecka*, Warszawa 2006.

Ewa Drajzkowska
– muzyk, historyk sztuki;
zajmuje się pracą z młodzieżą;
koordynatorka projektu „5 zmysłów. Pauza”,
a wcześniej projektu „5 zmysłów. Audiodeskrypcja”

Żeby talent owocował

Uzdolnionym plastycznie uczniom należy stwarzać okazję do prezentowania własnej twórczości, zachęcać do uczestnictwa w konkursach, wzmacniać ich w podejmowaniu niestandardowych rozwiązań. A czasami wystarczy po prostu nie przeszkadzać!

W języku polskim przez „zdolności” rozumie się predyspozycje do łatwego opanowania pewnych umiejętności, zdobywania wiedzy, uczenia się. Zamiennie na określenie tych dyspozycji używa się też pojęć: „uzdolnienie”, „dar”, „talent”. Nieodparcie nasuwa się tu skojarzenie z biblijną przypowieścią o talentach, której przesłanie jest nadal aktualne. Zgodnie z przypowieścią, człowiek zobowiązany jest do wykorzystania i pomnażania talentów. Każdy z nas został obdarzony jakimś darem: jedni mają łatwość uczenia się języków obcych, inni szczególne predyspozycje do uprawiania sportów, jeszcze inni obdarzeni zostali umiejętnością niesienia radości lub posiadają niezwykły dar obserwacji. Różnorodność talentów i uzdolnień jest ogromna. Wszystkie można i powinno się pomnażać. Ale można je także „zakopać” – zmarnować.

Jan Paweł II
do artystów

Artyści
do Jana Pawła II



Pogłębieniu refleksji na ten temat służyć może lektura publikacji „Jan Paweł II do artystów. Artyści do Jana Pawła II”.

Zawiera ona list Ojca Świętego, który ukazał się w „L'Osservatore Romano” w 1999 r. oraz refleksje ludzi nauki, kultury i sztuki, podejmujących dialog z Papieskim przesłaniem. Na szczególną uwagę zasługuje myśl Jana Pawła II: *Nie wszyscy są powołani, aby być artystami w ścisłym sensie tego słowa. Jednak według Księgi Rodzaju zadaniem każdego człowieka jest być twórcą własnego życia: człowiek ma uczynić z niego arcydzieło sztuki¹.*

Jak odkryć i rozwijać uzdolnienia plastyczne?

Szczególnym czasem odkrywania talentów są lata edukacji szkolnej, zwłaszcza zaś okres młodości. Najlepiej odkrywamy siebie, podejmując pierwsze samodzielne decyzje, mające istotny wpływ na nasze życie. Ważne, aby był wtedy obok ktoś, kto dopomoże w rozpoznaniu i w rozwoju tego skarbu, jakim są szczególnie zdolności. Czasami tą osobą bywa nauczyciel.

W każdej klasie, na każdym etapie edukacyjnym znajdzie się uczeń obdarzony uzdolnieniami, które pozwalają na uzyskiwanie bardzo dobrych rezultatów w dziedzinie szeroko pojętej plastyki. Takiemu uczniowi należy się bliżej przyjrzeć.

Nauczyciel ma do dyspozycji określony repertuar sposobów: długotrwałe obserwowanie podopiecznego w procesie twórczym, analizę jego wytworów, badanie zainteresowań, a także poziomu artystycznych aspiracji. Trafne rozpoznanie uzdolnień ucznia to dopiero początek drogi. Dzieci szczególnie uzdolnione potrzebują właściwej opieki, dostosowanej do ich indywidualnych potrzeb. Kierowanie ich rozwojem twórczym powinno się sprowadzać do indywidualizowania kształcenia poprzez stopniowanie trudności, stwarzanie atmosfery poszukiwań twórczych w zakresie formy, treści i warsztatu plastycznego, wprowadzania elementów innych dziedzin sztuki w celu wywołania odpowiedniego nastawienia emocjonalnego. Nauczyciel-opiekun ucznia uzdolnionego często musi także wziąć na siebie brzemień udzielania pomocy w wyborze drogi życiowej swego podopiecznego. Dzieje się tak najczęściej w sytuacji, kiedy relacja z podopiecznym budowana jest na autorytecie i zaufaniu.

W trafnym wykrzyku uzdolnień plastycznych pomocna natomiast okazuje się wiedza na temat **struktury uzdolnień plastycznych**. U ich podstaw leży specyficzna organizacja anatomiczno-fizjologiczna aparatu wzrokowego, wyposażonego w dostateczną wrażliwość i czułość na barwy, kształty, układy płaskie i przestrzenne. Na bazie tych właściwości może dopiero rozwijać się wysoka jakość spostrzeżeń wzrokowych, preradzających się po pewnym czasie w **świadomą obserwację rzeczy i zjawisk**. Zdolność obserwacji wzrokowej pozwala danej osobie dostrzegać znacznie więcej i dokład-



niej, niż to ma miejsce u ludzi nieobdarzonych tymi właściwościami i tych, którzy nie wyćwiczyli się w obserwowaniu. O charakterze i poziomie uzdolnień plastycznych decyduje także **pamięć wzrokowa natychmiastowa i odroczone**. Ta ostatnia, umożliwiając dość długie i stosunkowo wierne przechowywanie treści spostrzeżeń, wywiera znaczny wpływ na poziom wytworów plastycznych. Treści pamięci odroczonej kształtują niezmiernie istotną warstwę **uzdolnień plastycznych, a mianowicie wyobraźnię odwrotną i twórczą**. Dzięki twórczej wyobraźni i myśleniu można mówić o takich cechach wytworów, jak oryginalność czy nowość. Kolejną ważną warstwą uzdolnień plastycznych jest **wrażliwość emocjonalna na zjawiska świata realnego i wyobrażonego**. Emocje wpływają bezpośrednio na charakter środków wyrazu plastycznego, a więc na ekspresję i nastrój wytworu².

Uzdolniony uczeń wyzwaniem dla nauczyciela

Zwykle już po pierwszych lekcjach plastyki nauczyciel rozpoznaje, który z uczniów wyróżnia się uzdolnieniami plastycznymi, tworzy on bowiem ciekawe, oryginalne kompozycje, dobierając świadomie i celowo środki artystycznego wyrazu. Wykorzystuje ponadto różne techniki plastyczne, wykazując się przy tym kreatywnością i odwagą w poszukiwaniu różnorodnych rozwiązań. Pracuje z zaangażowaniem, wkładając w działalność twórczą serce i pasję.

Taki uczeń jest darem, ale i wyzwaniem dla nauczyciela. Ten powinien stać się dla niego z jednej strony wymagającym partnerem, z drugiej zaś strony – wspierającym opiekunem. Takiemu uczniowi trzeba poświęcić więcej czasu, stawiać przed nim dodatkowe zadania, wyjaśniać więcej i dogłębniej, wskazywać nowe ścieżki. Trzeba go wspierać, budując jego poczucie wartości poprzez pracę: uczestnictwo w projektach, konkursach, akcjach i warsztatach plastycznych, olimpiadach oraz udział w przedsięwzięciach na rzecz szkoły i otoczenia. Zajęciami, na których w większym niż na lekcjach stopniu można uwzględnić i rozwijać indywidualne uzdolnienia, są zajęcia

Koła Plastycznego. To czas i miejsce na szczególną „pielęgnację” uczniowskich zamiłowań i zainteresowań. Różnorodność zajęć i większa swoboda działania, mniejsza liczebność grupy, możliwość poznania i doskonalenia innych niż na lekcji technik plastycznych to elementy, które mogą, ale nie muszą zachęcić uzdolnionego ucznia do udziału w zajęciach. Nauczyciel, który zna i rozumie cechy osobowościowe uczniów uzdolnionych plastycznie, nie zdziwi się ich nieobecnością na dodatkowych zajęciach. U uczniów tych bowiem wcześniej ujawnia się potrzeba samotności – są często zamknięci w sobie i nieprzystępni. Dobrowolnie rezygnują z zespołowych działań, unikają hałasu i zgiełku; wola tworzyć w domu. Trzeba to uszanować.

Wszystkim uzdolnionym plastycznie uczniom należy stwarzać okazję do prezentowania własnej twórczości w klasie i w szkole w formie wystaw. Należy także zachęcać ich do uczestnictwa w konkursach plastycznych. Nauczyciel powinien ponadto wzmocnić takie ich cechy, jak: otwartość na nowe idee i doświadczenia, gotowość, odwagę i śmiałość w podejmowaniu ryzyka, autonomię, pozytywną samoocenę, skłonność do wybierania niestandardowych rozwiązań.



Aleksandra Nowak: „Bez tytułu”
(studentka II roku architektury
Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu)

W swojej pamięci przechowuję obraz uczenicy o wyjątkowym plastycznym talencie. Gdy trafiła do gimnazjum, miała już własny, rozpoznawalny styl, ulubioną technikę i tematy. Starałam się towarzyszyć jej w rozwoju na tyle, na ile tego oczekiwała. Nie przychodziła na zajęcia Koła, wolała pracować w domu. W konkursach plastycznych brała udział bez większego entuzjazmu, zawsze jednak zdoby-

wała najwyższe, najczęściej pierwsze miejsca. Pamiętam jej rozterki w trzeciej klasie gimnazjum i nasze wielokrotne rozmowy: Liceum Plastyczne czy Liceum św. Marii Magdaleny? I tu chyba udało mi się pomóc? Dziś jest studentką Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu – uśmiechniętą i zadowoloną z wyboru swojej życiowej drogi! Może więc czasem wystarczy najzwyczajniej „nie przeszkadzać”?

Życzę Państwu (i sobie) takiej nauczycielskiej intuicji, przenikliwości i zrozumienia, które pomogą naszym uczniom na wzrastanie i pomnażanie różnorodnych talentów i uzdolnień, na owocowanie. Zapraszam jednocześnie do włączenia się w dyskusję nad tym zagadnieniem na spotkaniach metodycznych nauczycieli plastyki, które od lat stanowią okazję do wymiany poglądów, doświadczeń i przykładów dobrej praktyki, a dotyczących także pracy z uczniem o szczególnych potrzebach edukacyjnych – uczniem zdolnym.

¹ Jan Paweł II do artystów. *Artyści do Jana Pawła II*, Lublin 2006

² S. Popek: *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1985.

Elżbieta Witkiewicz
– doradca metodyczny ODN w Poznaniu;
nauczyciel plastyki w Gimnazjum nr 22 w Poznaniu

O dysleksji w doświadczeniu nauczycieli

Obudzić „piękny umysł”

Edukacyjne „sianie i zbieranie plonów” w odniesieniu do uczniów o specyficznych potrzebach wymaga szczególnego zaangażowania merytorycznego i emocjonalnego. Porzucenie stereotypów i empatia są drogą do przebudzenia uspionych talentów.

Efektywny proces nauczania-uczenia się wymaga wielopłaszczyznowych interakcji nauczyciel – uczniowie. Rozwój relacji interpersonalnych w środowisku szkolnym jest motywowany obecnością ożywionego dialogu edukacyjnego, który sprzyja intensyfikacji czynności poznawczych, kształcących i socjalizacyjnych. Wartością dodaną uaktywniania dialogu we współczesnej szkole jest nie tylko poszerzenie zakresu wiedzy i umiejętności uczniów, ale również wspomaganie uzdolnień wychowanków i odkrywanie ich predyspozycji w określonej dziedzinie. Lekcja jako najbardziej intensywny czas oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego nauczyciela powinna umożliwić twórcze odkrywanie talentów – jak w biblijnej przypowieści albo możemy je zakopać i zmarnotrawić, albo w nie zainwestować i pomnożyć. Dla części nauczycieli ów proces siania i zbierania plonów,

zamknięty w formie paraboli, jest przedmiotem ożywionej dyskusji w perspektywie efektywnego nauczania uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych.

Uczeń dyslektyczny w szkole

Dysleksja rozwojowa jest jedną z dysfunkcji, która już na trwałe wpisała się we współczesny pejzaż edukacyjny. W codziennej praktyce nauczyciel styka się z różnymi typami zaburzeń szkolnych. Najczęściej spotykane to dysleksja, dysortografia, dysgrafia, dyskalkulia. W opinii pedagogów i psychologów dysleksja rozwojowa ma negatywny wpływ na efektywność procesów uczenia się oraz rozwój psychoemocjonalny ucznia. Jako jedna z podstawowych przyczyn wystąpienia niepowodzeń szkolnych ogranicza skuteczność działań dydaktycznych większości nauczycieli, a zwłaszcza szkolne go polonisty. Często sygnalizowany przez pe-



dagogów brak prawidłowej komunikacji z uczniem pogłębia frustrację młodego człowieka, a kontakt z rówieśnikami i otoczeniem szkolnym nabiera cech negatywnych. Poczucie bezradności i niezrozumienia sprzyja wyalienowaniu, odrzuceniu i marginalizacji ucznia dyslektycznego. Tym bardziej warto podjąć intensywne działania, by klasa stała się przestrzenią przyjazną, a nie polem bitwy. Jednym ze skutecznych instrumentów jest dialog edukacyjny.

Potrzeba dialogu

W ocenie pedagogów tworzenie relacji dialogowych z uczniem dyslektycznym jest procesem długotrwałym, wymagającym obustronnego zaangażowania, nierzadko trudnym w przypadku podopiecznych, którzy już legitymują się poważnymi niepowodzeniami szkolnymi. I uczeń, i nauczyciel powinni sygnalizować gotowość wejścia

w interakcję dialogową. To podstawa rozwijania więzi interpersonalnych – tak znamiennej dla przyszłej współpracy. Dialog edukacyjny stawia jednak nauczyciela przed koniecznością podjęcia szeregu wyzwań.

Rzeczywisty, a nie pozorowany dyskurs nauczyciela z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych wymaga znacznie większego zaangażowania merytorycznego i emocjonalnego uczestników, szczególnie zaś osób dorosłych. Uczeń z dysleksją, wbrew stereotypowym opiniom, jest uczniem bystrym, rezolutnym, głęboko myślącym, nierzadko o wysokim ilorazie inteligencji. Przez pryzmat rozwiniętej inteligencji emocjonalnej, tak cenionej we współczesnym świecie jako rzadko spotykana predyspozycja, uczeń dyslektyczny poddaje wnikliwej analizie przejawy obserwowanej rzeczywistości zewnętrznej. Konkluzje to nierzadko wypowiedzi nieschematyczne, oryginalne, twórcze. Aby jednak móc je poznać, trzeba znaleźć skuteczną receptę na wzajemne porozumienie, rozmowę, wreszcie autentyczną wymianę poglądów. A to wymaga dynamicznego rozwoju kompetencji, którymi jako nauczyciele dysponujemy, choć często bagatelizujemy ich znaczenie w codzienności szkolnej.

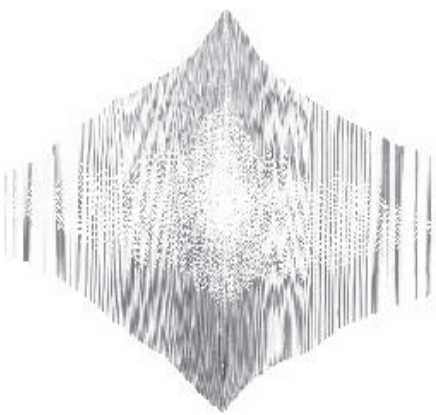
Aktywizowanie poprzez aktywne słuchanie

Praca z uczniem dyslektycznym wymaga umiejętności aktywnego słuchania – nauczyciel powinien uważnie wysłuchać wypowiedzi ucznia, nawet jeżeli są one merytorycznie chybione, niespójne, nielogiczne. Umiejętność słuchania ze zrozumieniem może zaktywizować ucznia werbalnie i zachęcić go do swobodnych wypowiedzi na forum klasy. Takiej formie oczekiwanej aktywizacji służy stosowanie zachęt werbalnych: są to najczęściej pojedyncze pytania i precyzyjne polecenia, których celem jest zmotywowanie ucznia do uczestnictwa w rozmowie, wymianie zdań, dyskusji. Uczniowie z dysleksją niechętnie występują publicznie, tym bardziej rozwijanie tej umiejętności stanowi jedno z kardynalnych działań, którym powinien sprostać współczesny nauczyciel. Z perspektywy socjalizacji jednostki kompetencja ta zyskuje na znaczeniu, gdy uwzględni się fakt, że właśnie ta grupa uczniów ulega szybkiej alienacji i marginalizacji w środowisku szkolnym z powodu braku utożsamienia z grupą rówieśniczą. Wówczas status ucznia o specyficznych potrzebach edukacyjnych w klasie jako zróżnicowanym zespole osobowości można porównać do funkcjonowania wolnego elektronu w budowie atomu: jest integralną częścią struktury, ale w ograniczony sposób wchodzi w interakcje.

Bezpieczna przestrzeń

Drugim istotnym czynnikiem kształtującym przestrzeń klasowego dyskursu jest two-

żenie poczucia bezpieczeństwa w klasie – sygnalizowanie przez nauczyciela braku wrażliwości i dobrej woli zazwyczaj uniemożliwia rzeczywisty dialog edukacyjny. Negatywny stosunek nauczyciela do wychowanka i klasy jako zespołu kwestionuje porozumienie i wyzwala szereg niekorzystnych reakcji; od inercji i apatii po jawnie manifestowane odrzucenie kontaktu czy agresję. W przypadku sfery emocjonalnej ucznia z dysleksją doświadczanie tych negatywnych odczuć ulega zwielokrotnieniu: powodem są liczne niepowodzenia szkolne i poczucie osamotnienia w tłumie rówieśników. Zatem szczególnie w przypadku tej grupy uczniów stopień otwartości nauczyciela na wypowiedzi uczniów ma kardynalne znaczenie, ponieważ w o wiele większym stopniu niż u pozostałych młodych ludzi decyduje



Alicja Rabenda (absolwentka Wydziału Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu)

o jakości procesu porozumiewania się, wpływa na wystąpienie oczekiwanych reakcji poznawczych i emocjonalnych, warunkuje potencjalne powodzenie działań dydaktycznych i rzeczywiste rozwijanie osobowości.

Wbrew stereotypom

I czynnikiem trzeci: jako nauczyciele przewarściujemy dotychczasowy sposób postrzegania ucznia ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi we współczesnej szkole. Zerwijmy z przekonaniem, że dysleksja utrudnia wszystkim życie, a zwłaszcza nauczycielom. Redefiniujemy nasz sposób postrzegania dysleksji: nie jest ona jedynie zespołem zaburzeń ograniczających rozwój intelektualny ucznia, ale swoistym darem, z trudem podającym się naukowemu poznaniu. Jako nauczyciele spróbujmy odnaleźć mocne strony osobowości młodego człowieka, dążmy do podniesienia jego samooceny (zazwyczaj poważnie zaniżonej) i rozwijmy te sfery kompetencji, które konstytuują uzdolnienia. Milczący, introwertyczny uczeń w pierwszej ławce rzadko bywa podmiotem nauczycielskiej sympatii. Zazwyczaj postrzegany jest jako podmiot „szczególnej troski” i uczeń gorszej kategorii, którym stał się na podsta-

wie diagnozy z poradni pedagogicznej-psychologicznej. Pisemne potwierdzenie występowania jakiegokolwiek z dysfunkcji sprzyja bardziej negatywnej etykietyzacji niż sygnalizuje konieczność systematycznych działań na rzecz minimalizowania symptomów dysleksji.

Wsparcie emocjonalne

Nauczyciele nierzadko bagatelizują obecność systematycznie powiększającej się grupy uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych. Tylko część nauczycieli dostrzega konieczność indywidualizacji nauczania i rozumie sens mozolnej pracy dydaktycznej bez spektakularnych sukcesów. Tymczasem tworzenie sytuacji dialogowych na lekcji czy podczas zajęć pozalekcyjnych jest pierwszym krokiem ku skutecznemu odkrywaniu talentów uczniów dyslektycznych. Istotnym czynnikiem naszego nauczycielskiego sukcesu jest rozbudzenie naszej empatii i dostrzeżenie autentycznych potrzeb tej grupy dzieci i młodzieży. Dopóki nauczyciel nie podejmie działań, by samemu zrozumieć „inny świat”, wykreowany przez doświadczanie dysleksji, nie zaistnieje szansa na wzbogacanie potencjału wiedzy i umiejętności ucznia o specyficznych potrzebach emocjonalnych. Niech obecność uczniów dyslektycznych w klasie motywuje nauczyciela do poszukiwania kolejnych inspiracji dydaktycznych i tworzenia nowych, zapewne innowacyjnych projektów. Niezrealizowanie tych ambitnych zamierzeń bez pozytywnego wzmocnienia psychologicznego: niech młody człowiek z dysleksją czuje, że nauczyciel obdarza go sympatią, zachęca z życzliwością do podejmowania wyzwań edukacyjnych, które zazwyczaj rówieśnikom nie sprawiają takich kłopotów. Udzielanie wsparcia emocjonalnego jest nie mniej istotne dla samego nauczyciela: umożliwi mu nawiązanie lepszego kontaktu i bardziej intensywne poznanie osobowości młodego człowieka.

Tworzenie pozytywnych relacji interpersonalnych między uczniem a nauczycielem wzmacnia skuteczność czynności dydaktycznych w procesie nauczania-uczenia się. Jako nauczyciele bądźmy w stosunku do tej grupy równie kreatywni, jak w przypadku uczniów niemających dysfunkcji. Rezygnacja z negatywnego etykietywania, rzeczywiste zrównanie statusu z pozostałymi wychowankami pełne zaangażowanie w codzienne poszerzanie przestrzeni edukacyjnej może zaowocować zgoła nieoczekiwanymi rezultatami: odkryciem dla społeczeństwa uspijonych talentów – „pięknych umysłów” dotychczas zamkniętych w świecie stereotypów.

dr Anna Podemska-Kałuża – adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego UAM w Poznaniu, autorka publikacji z zakresu wielozmysłowości, edukacji wielokulturowej, poetyki odbioru tekstów kultury, indywidualizacji nauczania uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych

To nie intelekt uczy inny intelekt – to ludzie uczą ludzi.
C. Roland Christensen

Relacja, która uczy

To, co stanowi o niepowtarzalności dydaktycznego podejścia nauczyciela, to sposób, w jaki udaje mu się skłonić ucznia do refleksji i pragmatycznego myślenia. Co składa się na nasz nauczycielski garnitur zachowań i jak go odświeżyć?

Nauczanie innych to ciągle wchodzenie w nowe – często bardzo trudne – relacje. Relacje z nowym uczniem, z jego rodzicami, z klasą jako grupą, z zespołem nauczycieli... Nie od dziś mówi się o tym kalejdoskopie interakcji jako o czynniku, który wystawia nauczycieli na podwyższone ryzyko wypalenia zawodowego. Bezsilność, frustracja, żal – to częste uczucia, które pojawiają się, gdy analizujemy oddziaływanie na siebie ucznia i nauczyciela. Ten artykuł będzie jednak o czymś zgoła innym. O interakcjach, które wspierają proces nauczania. Do napisania go zainspirowała mnie lektura prac czołowego przedstawiciela psychologii humanistycznej – Carla Rogersa. Ten wybitny psycholog i psychoterapeuta zakładał, że tylko poprzez pełny – czyli autentyczny i empatyczny – kontakt z drugim człowiekiem jesteśmy w stanie wpłynąć na niego tak, by dokonał w swym życiu ważnych zmian na lepsze.

Czy możliwe jest jednak przetransponowanie podejścia Rogeriańskiego na grunt szkolnych klas? Czy sytuacje psychoterapeuty i nauczyciela są chociaż po części analogiczne? Czy w obliczu masowości kształcenia i natłoku obowiązków warto inwestować w nauczycielskie relacje z uczniami? Załóżmy, że warto. Załóżmy, że Rogeriańską relację, która leczy można w szkole, w naszej pracy z uczniami potraktować jako relację, która uczy. Jak ten model komunikacji skutecznie realizować?

Po pierwsze – autentyczność

Prawdziwa, pełna komunikacja zachodzi między osobami a nie między pełnionymi przez nie rolami. Tymczasem właśnie rola nauczyciela, wyobrażenie ideału, które sobie narzucamy, w znaczący sposób wpływa na to, czy podczas naszych lekcji pozwalamy sobie na poczucie humoru, czy wypytujemy uczniów o źródła ich zmniejszającego się zaangażowania, motywujemy ich do pracy poprzez rozmowy sam na sam.

Zadaj sobie teraz zatem, Czytelniku, pytanie: czego w swoich relacjach z uczniami nigdy nie zrobisz, a na co pozwalasz sobie w relacjach z przyjaciółmi? I odwrotnie: których z Twoich klasowych zachowań nigdy nie zaprezentowałbyś na spotkaniu towarzyskim? Może masz też w swoim środowisku zaufaną osobę, która pomogłaby Ci zauważyć, co składa się na Twój nauczycielski garnitur zachowań. Jeśli pomiędzy Twoją sferą codzienną i zawodową istnieją po-

ważne rozbieżności – niewytłumaczalne prawnymi lub etycznymi aspektami zawodu nauczyciela – możliwe, że wpadłeś w szpony swojej zawodowej roli.

Pomyśl teraz zatem, które aspekty Twojej roli wpływają na Twoich uczniów wspierająco, mobilizująco, a które wręcz przeciwnie – osłabiają uczniowską motywację do nauki. Zastanów się, co zjednuje do Ciebie Twoich przyjaciół i bliskich i jak te cenne zasoby wykorzystać możesz w szkole. Jak często uśmiechasz się w klasie? Zdarza Ci się przy uczniach śmiać na głos? I ostatnie zadanie domowe z serii autentyczność – odpowiedź na pytanie: Jakie zachowania ze sfery szkolnej przenieś do sfery „dom”? Możliwe, że rola nauczyciela wpłynęła na Ciebie tak mocno, że realizujesz ją również po godzinach pracy. Jaki ma to wpływ na osoby Tobie bliskie? Jak możesz intensyfikować pozytywny wpływ zawodowej roli, a kiedy tę rolę zupełnie porzucić?



Anna Tomczak (absolwentka Liceum Plastycznego w Poznaniu)

Po drugie – intuicja

Od najwcześniejszych lat szkolnych uczono nas, by robić jak najlepszy użytek z lewej półkuli naszego mózgu. Półkula ta odpowiada (w dużym skrócie) za analizę, logikę i myślenie przy czynowo-skutkowe. Kultura, w której wzrastaliśmy, wysoko ponad czuciem i emocjonalnością stawia bowiem przewidywalność i racjonalność. Rozsądku wymaga się zwłaszcza od tak nobliwej profesji, jaką jest zawód nauczyciela. I choć intuicja, jedna z głównych umiejętności



półkuli prawej, weszła już w ubiegłym dziesięcioleciu do kanonu naukowej psychologii i kognitywistyki, nadal wstydzimy się do niej przyznać i z niej korzystać. Albo po prostu tego nie potrafimy. Intuicję trzeba bowiem ćwiczyć, a jak ćwiczyć coś, co rzadko dopuszczamy do głosu?

Jak często zatem kierujesz się w swojej pracy tym, co podpowiadają Ci emocje? Czy wybierasz techniki dydaktyczne, do których masz pełne przekonanie, czy takie, które są powszechnie stosowane i aprobowane? Zdarza Ci się eksperymentować w klasie i wprowadzać techniki, na które nikt przed Tobą się nie odważył? Czy zatrzymujesz się wraz ze swoimi uczniami nad zagadnieniem, które nie w pełni odpanowali, czy pędzisz z programem, bo czas nagli? Jeśli czujesz w którymś z uczniów wyjątkowy potencjał w jakiejś dziedzinie, mówisz mu to? Czy ufasz opiniom (w tym etykietkom) innych nauczycieli o swoich uczniach, czy opierasz swoje zachowanie wobec nich na swoich przeświadczeniach?

Z intuicją silnie powiązane jest uczucie nadziei pokładanej w naszych uczniach. W fantastycznej książce „Psychologia nadziei” Józef Kozielski opisuje ogromną rolę, jaką w dokonaniach uczniów odgrywa nadzieja i uczniów i ich profesorów. Pięknie zobrazował twórczy aspekt nadziei C. Roland Christensen w książce „Mosty zamiast murów”. Pracował on długo i intensywnie ze studentem, któremu kilkakrotnie już nie udawało się zaliczyć egzaminu końcowego. Gdy przyszedł dzień ostatniego możliwego podejścia, Christensen zapytał studenta: Andy, czy myślisz, że poradzisz sobie z jutrzejszym egzaminem? Student ów odpowiedział mu: *Panie profesorze, nie w tym rzecz. Pytanie brzmi: czy pan myśli, że poradzę sobie z egzaminem? Czy pan we mnie wierzy?*¹

Po trzecie – sposób myślenia

Z pełnym przekonaniem twierdzę, że przekazywanie informacji z zakresu przedmiotu, którego uczysz, nie należy do unikatowych kompetencji. I jakkolwiek zabrzmi to dość śmiało, jestem pewna, że przy odrobinie poświęconego czasu i samozaparcia wielu z Twoich uczniów mogłaby się z Tobą – w zakresie przekazywania bitów informacji – zamienić miejscami. To, co stanowi o niepowtarzalności Twojego dydaktycznego podejścia, to sposób, w jaki udaje Ci się swoich uczniów skłonić do refleksji i pragmatycznego myślenia. Edward de Bono w swej

książce „Naucz swoje dziecko myśleć” zauważa bowiem, że nie każdy inteligentny, wszechstronnie wykształcony człowiek, jest równocześnie osobą sprawnie myślącą (*good thinker*). Istnieje też według niego zależność odwrotna – niekoniecznie osoba mniej inteligentna będzie gorzej posługiwać się swoim umysłem². Tworzy on też ważne rozróżnienie na myślenie reaktywne *versus* aktywne. To pierwsze, kojarzone najczęściej właśnie z nauką szkolną, oznacza wysiłek umysłowy, jaki podejmujemy w odpowiedzi na zadanie, pytanie, wymóg nauczyciela. Myślenie aktywne zaś to refleksja pojawiająca się spontanicznie, cechująca się otwartością umysłu, świeżością spojrzenia, pragmatycznością i abstrakcyjnością zarazem. De Bono zachęca nauczycieli i rodziców do tego, by wspierali swoich podopiecznych w rezygnacji z przymusu zdobywania coraz to nowych informacji i wskazują na konieczność uczenia ich myślenia. Uwaga ta, mimo że zwerbalizowana w ostatnim

dziesięcioleciu XX wieku, wydaje się jeszcze cenniejsza teraz, kiedy poszerzanie swojej wiedzy – stało za sprawą Internetu – czynnością niemalże kompulsywną i bezrefleksyjną.

W nauczaniu myślenia i mądrości – de Bono nie boi się tego słowa – ogromną rolę odgrywa tzw. modelowanie, czyli inspirowanie uczniów własnym przykładem. Nie musimy jednak koniecznie stawiać metr nad ziemią, by skłonić ich do myślenia aktywnego. Czasami wystarczy przyznać się przed uczniami do błędu, okazać swoją naturalną ciekawość wobec wybranej tematyki, zaprezentować sprzeczne dane dotyczącego tego samego zjawiska. Innymi słowy – wyjść poza kanon wiedzy encyklopedycznej, w jej miejsce zaproponować zabawę w naukowych archeologów lub – a czemu by nie! – psychoanalitików.

To, jacy jesteśmy, jest funkcją związków, których doświadczyliśmy. Ta piękna i ważna myśl znajduje się we wstępie do książki „Mosty za-

miast murów”. Relacje – i te dobre, i te złe zmieniają nas i wpływają na nas. Możemy w znaczący sposób zaistnieć w życiu naszych uczniów, jeśli pozbedziemy się usztywniających wyznaczników naszej nauczycielskiej roli, oferując zamiast niej zrozumienie, intuicję i odwagę w myśleniu. Tylko i aż tyle.

¹ C. Roland Christensen, *Każdy student uczy i każdy wykładowca zdobywa wiedzę: wzajemne obdarowywanie się w uczeniu przez dyskusję*, {w:} *Mosty zamiast murów*, Warszawa 2008, s. 567

Sabina Sadecka
– psycholog, psychoterapeuta w *Insperio*
– Centrum Inspiracji Życiowej, doktorantka i wykładowca
w *Szkołe Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie*

Bibliografia:

Bono E., *Naucz swoje dziecko myśleć*, Warszawa 1995
Koziński J., *Psychologia nadziei*, Warszawa 2006
Peltier B., *Psychologia coachingu kadry menedżerskiej. Teoria i zastosowanie*, Poznań 2005
Rogers C., *O stawianiu się osobą*, Poznań 2002
Stewart J., *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2008

Rozwój talentu a rozwój osoby

Położenie nacisku na wybitne osiągnięcia przy jednoczesnym zaniedbaniu rozwoju osobistego jest pewnego rodzaju eksploatacją. Programy kształcenia powinny także uwzględniać zdobywanie wiedzy o samym sobie.

W edukacji młodzieży wybitnie zdolnej można wyróżnić dwa przeciwstawne systemy myślenia: jeden ukierunkowany na rozwijanie zdolności i talentu, drugi wspierający rozwój jednostki. Pierwszy skoncentrowany jest na uzyskaniu konkretnych osiągnięć, a drugi na rozwoju osobowości. W kształceniu talentu kładzie się nacisk na wybitne, wysoko oceniane osiągnięcia, nagradzane lub budzące uznanie. W chwili obecnej pojawia się tendencja, aby definiować wybitnie uzdolnienie (*giftedness*) wyłącznie w kontekście rozwoju zdolności i talentu oraz dążenia do osiągania wybitności. Część autorów uważa, że wybitnie zdolne dzieci, jeżeli mają być uznane w przyszłości za szczególnie zdolne osoby dorosłe, to muszą posiadać wybitne osiągnięcia lub wytwory¹. Taka postawa kryje w sobie opinię, że osoby zdolnej bez wyraźnych osiągnięć nie można uznać za wybitnie uzdolnioną, ponieważ w tym przypadku za wartość uważa się uzyskiwane wyniki i osiągnięcia.

Presja na wybitne osiągnięcia powoduje, że nie bierze się pod uwagę rozwoju uczuciowego młodzieży. W wielu przypadkach (z wyjątkiem psychoterapii) życie wewnętrzne jednostki to *terra incognita*. Trafnie wyraziła to Jean Peterson: *Rówieśnicy, wychowawcy i znaczące osoby do-*

roste oraz społeczeństwo, nie posiadają okna, przez które mogą widzieć świat wewnętrzny wybitnie zdolnych dzieci?

Dlaczego powinno się brać pod uwagę życie wewnętrzne jednostki wybitnie uzdolnionej? Ponieważ nie jest ono wolne od trudności i niepokoju. Może to być choroba w rodzinie lub śmierć, utrata dochodów, utrata przyjaciół, doświadczenie wrogości otoczenia, a także zmaganie się z problemami, wynikającymi z posiadania wybitnych zdolności.

Położenie nacisku na wysoki poziom osiągnięć i dążenie do uznania z zewnątrz związane są z ryzykiem rozdwojenia między rozwojem talentu a własnym „Ja” młodej osoby. Co więcej, w atmosferze dążenia do uzyskania wybitnych osiągnięć powstaje ostra rywalizacja, a często nawet postępowanie nieetyczne. Pojawia się zatem pytanie związane ze sposobem rozwijania zdolności: czy poświęcić siebie w celu dążenia do wybitnych osiągnięć, czy potraktować rozwój osobisty jako podstawę, na której mogą rozwijać się zdolności i talenty w kierunku osiągania coraz wyższego poziomu?

Pouczające jest bliższe przyjrzenie się uczniom wybitnie zdolnym, którzy uzyskują wysokie wyniki w nauce oraz grupie wybitnie zdolnych bez wy-



rażnych osiągnięć. Grupy dyskusyjne prowadzone przez wiele lat przez Jean S. Peterson wskazały na różnice w funkcjonowaniu i zachowaniu uczniów zdolnych należących do obu wspomnianych grup. W szkole zidentyfikowani jako zdolni, ale z niskimi wynikami w nauce słyszeli, że marują posiadany potencjał. Pozostali nie tylko nie zostali rozpoznani jako zdolni, ale nie byli nawet zauważeni. Zachowanie uczniów z grupy niezidentyfikowanych charakteryzowało się otwartością i spontanicznością. Uczniowie szybko nawiązali ze sobą kontakt, szczerze rozmawiali, byli pogodni, dzielili się otwarcie swoimi problemami, okazywali sobie wzajemnie uczucia i sympatię, szanowali opinie innych, byli naturalni, dowcipni. Mówili jednocześnie, że są przyzwyczajeni do tego, że dorośli nie pytają ich o zdanie. Wolni od presji rywalizacji żyli w zgodzie ze sobą, byli dojrzałsi i bardziej zaawansowani w procesie rozwoju własnej tożsamości. Niewątpliwie dlatego, że musieli walczyć o swoją odrębność, indywidualność, o własną tożsamość w kontekście znaczących dorosłych. W rezultacie rozwój ich tożsamości był bardziej autonomiczny w porównaniu z wieloma zdolnymi rówieśnikami osiągającymi wysokie wyniki. Natomiast uczniowie o wybitnych osiągnięciach rywalizowali ze sobą i dyskutowali zapalczywie. Charakteryzowali się brakiem poczucia humoru. Dominowali nad spokojnymi studentami. W większości przypadków nie poświęcali specjalnej uwagi rozwojowi własnej tożsamości

ani tworzeniu odpowiednich relacji interpersonalnych z rówieśnikami. Nie posiadali także samoświadomości, która cechowała uczniów nieuzyskujących wysokich wyników w nauce. Pasjonowała ich raczej dyskusja na tematy globalne³.

Jean Peterson prowadziła dziesięcioletnie badania wśród uczniów z wybitnymi wynikami. Celem badań było znalezienie wydarzeń, które miały wpływ na ich życie. Okazało się, że wiele sytuacji i zdarzeń miało charakter negatywny, mocno uderzający w uczucia, powodujący przerwę w nauce, brak poczucia stabilności, rozłam w stosunkach z bliskimi, utrudniający koncentrację. Wśród 105 absolwentów szkoły średniej w okresie dziesięciu lat nauki odnotowano 94 zgony w bliskiej i dalszej rodzinie, 77 poważnych chorób, 17 zmian struktury rodziny, 15 chorób chronicznych wśród samych uczniów, 10 zgonów przyjaciół oraz 8 ciężkich wypadków samochodowych. Ponadto dwoje rodziców i jeden nauczyciel znaleźli się w więzieniu. W takich nieszczęściach zazwyczaj ludzie nawzajem sobie pomagają. Ale wybitnie zdolna młodzież nie szukała pomocy w trudnych sytuacjach, raczej wołała poradzić sobie samodzielnie z nieszczęściami, pomimo że z tego powodu często ich nauka cierpiała. Jednakże ani rodzice, ani nauczyciele nie zauważyli ich zmartwienia. Nikt nie powinien być sam w nieszczęściu i okresach kryzysu, a szczególnie dotyczy to młodzieży, ponieważ ma ona jeszcze mało doświadczeń.

Warto zatrzymać się w tym momencie i zadać pytanie: czy w edukacji dzieci i młodzieży wiedza o samym sobie jest ceniona? Może to pytanie powinno być sformułowane inaczej: czy programy kształcenia zawierają wiedzę związaną z poznawaniem siebie samego? Mimo że nazwisko Sokratesa można znaleźć jeszcze w niektórych programach, warto jednak podkreślić, że praktyczne zagadnienia związane ze sposobem do-

chodzenia do wiedzy o sobie są zupełnie pomijane. Jeżeli dziecko ma szczęście i posiada dobrych rodziców, to młoda osoba będzie lepiej przygotowana na trudy życia i wybór odpowiedniego zawodu. Można także zdobywać wiedzę o sobie, studiując książki napisane przez ludzi, którzy przeszli proces wewnętrznej przemiany psychicznej, np. opis pracy nad sobą Eleanorą Roosevelt *You Learn by Living* albo pamiętniki Etty Hillesum. W niektórych szkołach (np. typu „Waldorf”) zwraca się uwagę na rozwój osobisty, podobnie jak w przypadku podjęcia dyscypliny duchowej istniejącej w wielu nurtach kontemplacyjnych. Praktycznie rzecz biorąc, niezwykle skuteczne są kierowane grupowe dyskusje, takie jakie prowadziła przez wiele lat Jean Peterson.

Inną możliwość daje udział młodzieży wybitnie zdolnej w obozie, na którym część programu dotyczy rozwoju osobistego. Takim obozem jest *Yunasa*, zorganizowanym po raz pierwszy w roku 2002 przez Institute for Educational Advancement. Idea *Yunasa* jest prosta. Należy zebrać grupę dzieci i pozwolić im na wzajemne wspomaganie się w rozwoju. Ta idea jest znacznie szersza. Nikt z nas nie zdawał sobie sprawy, że potrzebujemy pomocy w rozwijaniu takich aspektów jak: społeczny, uczuciowy lub duchowy. Biorąc udział w programie *Yunasa*, dowiedzieliśmy się, że potrzebujemy tego do uzyskania równowagi w rozwoju. To jest dokładnie to, co oznacza w języku lakota słowo *yunasa* – równowaga. Nigdzie w specjalnych programach dla wybitnie zdolnych nie jest to podkreślane czy nawet wspomniane. A jednak równowaga jest w sercu *Yunasa*.

Życie wewnętrzne młodzieży wybitnie zdolnej jest przed nami ukryte, ale ogromnie ważne dla dobrostanu i powodzenia tej młodzieży. Dzieci wybitnie zdolne muszą wykonywać zadania rozwojowe związane z ustalaniem własnej tożsamości, rozwiązywaniem konfliktów pojawiających się

w wyniku posiadanych wybitnych zdolności i nadzwyczajnego potencjału, nawiązywaniem przyjaźni i stosunków intymnych z innymi osobami oraz właściwym wybraniem zawodu. Ich życie nie jest wolne od tragedii, rozłamów w rodzinie, chorób, strat finansowych czy zwątpienia w siebie. Konieczne jest więc zaproponowanie im bezpiecznego środowiska, w którym problemy osobiste mogą być dyskutowane, a młoda osoba może otrzymać pomoc w ich rozwiązywaniu. W przeciwnym przypadku zbyt wielki ciężar spoczywający na jednostce może stanowić przeszkodę w rozwijaniu talentów i zdolności.

Położenie nacisku na wybitne osiągnięcia przy jednoczesnym zaniedbaniu rozwoju osobistego jest pewnego rodzaju eksploatacją. Związana jest ona z wymaganiami uzyskiwania jak najwyższych wyników, przy jednoczesnym lekceważeniu prawa młodej osoby do posiadania własnej woli. To znaczy do możliwości podejmowania samodzielnego wyboru kierunku rozwoju własnego życia, bez względu na to, czy jest ono lub nie jest wbudowane w ramy nawet najwybitniejszego talentu.

¹ Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C., *Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science*, {w:} „Psychological Science in the Public Interest” 2011, 12(1), s. 3–54.

² Peterson J. S., *The counseling relationship*. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.) *Handbook for counselors serving students with gifts and talents*, Waco, TX: Prufrock, 2012, s. 443–459

³ Peterson J. S., Duncan, N., Canady K., *A longitudinal study of negative life events, stress, and school experience of gifted youth*, „Gifted Child Quarterly” 2009/53

prof. Michael Piechowski
– biolog i psychoterapeuta, wykładowca na wielu amerykańskich uczelniach, wieloletni współpracownik prof. Kazimierza Dąbrowskiego, twórcy teorii dezintegracji pozytywnej.

Tekst jest fragmentem wystąpienia na międzynarodowej konferencji: Systemowe strategie kształcenia uczniów zdolnych drogą edukacji przyszłości (Warszawa, październik 2012 r.)

Inspiracje

Czy zmarnowany talent boli?

Najłatwiej powiedzieć, że osiągnęło się sukces dzięki talentowi, ale przecież talent nie jest jednoznaczny z sukcesem. Najlepiej do jednego i drugiego mieć dystans.

Rozważania na temat „talentu” zacznę od myśli bardzo dla mnie ważnej, wyrażonej przez Wisławę Szymborską w wierszu „Przyczynek do statystyki” z tomiku „Chwila”.
Na stu ludzi
wiedzących wszystko lepiej

– pięćdziesięciu dwóch;
niepewnych własnego kroku
– prawie cała reszta;
(...)
żyjących w stałej trwodze

przed kimś lub przed czymś
– siedemdziesięciu siedmiu;

uzdolnionych do szczęścia
– dwudziestu kilku najwyższej;
(...)





Anna Brandys (III rok, Wydział Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu) „Z rodzinnego albumu“, 2010

Poetka zwraca uwagę między innymi na to, jak wiele zależy od nas samych, od naszej woli, odwagi, pracy i wiary w swoje zdolności. To od nas zależy, do jakich statystyk się wpisujemy.

Angielski pisarz Terry Pratchett stwierdził z kolei, że: *Talent określa, co człowiek robi, nie określa, kim jest. (...) Kiedy wiesz, kim jesteś, możesz dokonać wszystkiego.*

Często zastanawiam się nad tym, co powoduje, że niektórym ludziom wszystko przychodzi łatwiej, szybciej się uczą, osiągają sukcesy. Zadziwia nas ten efekt wybitności obserwowany u innych osób już od najmłodszych lat, którego nie da się wytłumaczyć ciężką pracą. W „Przypowieści o talentach” (Nowy Testament, Ewangelia wg św. Mateusza) przytaczana jest historia rozdawania talentów i ich wykorzystania. Za czasów Jezusa „talent” był jednostką wagi i wynosił ok. 35 kilogramów, był zatem ogromną sumą wyrażoną w srebrze, która w przypowieści zyskuje zdecydowanie głębszy, symboliczny sens. Wierzę w to, że wszyscy obdarowani jesteśmy jakimś talentem, ale problem w tym, czy potrafimy ten talent odkryć i odpowiednio wykorzystać.

Jedne z ważniejszych dla mnie pytań to: Czy talent jest wrodzony, czy uzależniony od innych czynników, np. środowiskowych? Czy

posiadanie talentu prowadzi do sukcesu? Czy talent daje nam szczęście, czy jest naszym obciążeniem? Czy zmarnowany talent boli?

Aby odpowiedzieć sobie na te pytania, należy zastanowić się nad tym: czym jest „talent”? Definicja mówi, że talent to wybitne uzdolnienie do czegoś, nieprzeciętna sprawność i umiejętności w określonej dziedzinie. Talentu nie da się wyćwiczyć, jest on czymś, co się objawia, czymś w rodzaju daru, który otrzymujemy lub dziedziczymy.

Prowadzone badania naukowe przeczą jednak tak pojmowanemu talentowi. Dziennikarz amerykański Geoff Colvin w swojej książce pt. „Talent jest przeceniany” również podważa takie myślenie o talencie. Przesłanie tej książki jest jednoznaczne – wielka praca, to wielki sukces. Autor opisuje historie wybitnych ludzi, którzy dzięki zastosowaniu określonych reguł, osiągnęli nieprzeciętne sukcesy.

Podsumowując – każdy z nas może być wybitny, choć na tę wybitność trzeba sobie solidnie zapracować.

Talent to pojęcie bardzo złożone. Doskonale określają to słowa rzymskiego architekta żyjącego, w I w. p. n. e. Witruwiusza: *Ani bowiem talent bez wiedzy, ani wiedza bez talentu nie mogą stworzyć doskonałego mistrza.* Talent to potencjał, praca pozwala ten potencjał wykorzystać, ale oprócz tych dwóch pod-

stawowych elementów ważnych jest wiele innych czynników, takich jak: wrodzone predyspozycje, np. wytrwałość, zdolność do ciężkiej pracy, inteligencja, środowisko i wychowanie oraz szczęście polegające na tym, że znalazło się w właściwym miejscu i spotkało się na swojej drodze odpowiednich ludzi i to wszystko na dodatek potrafiło się odpowiednio wykorzystać.

Najłatwiej powiedzieć, że osiągnęło się sukces dzięki talentowi, ale przecież talent nie jest jednoznaczny z sukcesem. Od przeszło dwudziestu lat prowadzę Pracownię Rysunku na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu i mogę powiedzieć, że w tym czasie spotkałam wielu studentów obdarzonych nieprzeciętnymi zdolnościami. Ale te zdolności niekoniecznie przełożyły się na sukces, ponieważ nie każdy potrafi ten dar odpowiednio wykorzystać, a dla niektórych osób staje się on obciążeniem nie do pokonania. Świadomość posiadania pewnych predyspozycji niejednokrotnie zwalnia od obowiązku pracy, pozbawia czujności. Nie ceni się tego, co łatwo przychodzi, wydaje się, że tak będzie zawsze, ale w którymś momencie ten potencjał zostaje wyczerpany, wypala się, gaśnie. Uważam, że zmarnowany talent jest nie do wybaczenia.

Moje zawodowe doświadczenia pokazują, że edukacja jest jednym z podstawowych elementów ujawniających talent. Dlatego lubię pracować ze studentami, którym z pozoru wszystko przychodzi ciężiej, patrzeć, jak pokonują własne słabości, walczą o drobne sukcesy i odkrywają ich uspijony talent – ponieważ talent ujawnia się w różnych momentach, nie zawsze jest dany od początku, to konsekwencja wielu godzin poświęconych pracy, długotrwałym ćwiczeniom, to wiara w to, że można zrealizować swoje marzenia i plany.

Do talentu jak i do sukcesu trzeba mieć jednak dystans. Antoni Dubiec, polski poeta i satyryk, podsumował to w sposób następujący: *Jedni artyści mają talent, a drudzy nazwisko, rożgłos i pieniądze – może warto zastanowić się nad tymi słowami.*

Moje rozważania na temat „talentu” zamykam również słowami Wisławy Szymborskiej:

*Dopóki ta kobieta z Rijksmuseum
w namalowanej ciszy i skupieniu
mleko z dzbanka do miski
dzień po dniu przelewa,
nie zasługuje świat
na koniec świata.*

Wisława Szymborska „Vermeer”
z tomu „Tutaj”

W optymistycznym przesłaniu wiersza zawarta jest wiara w człowieka i jego potencjał, możemy ten potencjał nazwać talentem.

prof. dr hab. Joanna Imielska
– prowadzi Pracownię Rysunku
na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu;
pełni funkcję dziekana
Wydziału Edukacji Artystycznej na UAP

Potwory kreatywności

Badania na temat fenomenu twórczości mówią także o czynnikach ograniczających. Są wśród nich: podleganie zewnętrznemu ocenianiu, uruchomienie mechanizmu krytyka wewnętrznego, poddawanie się schematom.

Kim był *homo habilis*? Poza hasłem, iż był to „człowiek zręczny”, nie mam pojęcia. Natomiast przypuszczam, że dzięki jego próbom, eksperymentom, obserwacji, zabawie, komunikacji znalazłam się w komfortie współczesności. Ten prehistoryczny przodek najprawdopodobniej nie zdawał sobie sprawy z tego, kim jest i może dlatego nie czuł ograniczeń. Był wolny.

Koncepcja twórcy zmieniała się na przestrzeni wieków — od podejścia elitarnego, kiedy twórcą był Bóg, do egalitarnego, kiedy twórcą może nazwać się każdy z nas. Czy każdy jednak nim jest? Czy domknęło się koło ewolucji? Czy obecnie my, tak samo jak człowiek pierwotny, mamy w sobie niepokromioną ciekawość, wolę ryzyka, spontaniczność?

Wyobraźmy sobie naszego *homo habilis* w współczesnej szkolnej ławce. Co by musiało takiego się zdarzyć, by zmotywować go do nauki i poszukiwań? Młodzi ludzie stoją przed nie lada wyzwaniem — jak uwolnić to pierwotne twórcze napięcie w chwili, gdy podlega się bezustannej ocenie, jest się porównywanym z innymi, atakowanym normami i wytycznymi? Młodzi ludzie są przekarmieni założeniami, że już wszystko wynaleziono, że tylko geniusze coś osiągną, że już w piątym roku życia trzeba umieć pisać, że wielcy mistrzowie bez trudu osiągali sukcesy, że popełnianie błędów świadczy o słabości. Zdarza się, niestety, że ci młodzi ludzie bezwiednie wchodzą do gry w przeciętność, która wynika również ze strachu przed karą, przed wykluczeniem, izolacją, przed byciem innym.

Kto pyta, nie błądzi. A jak często uczniowie mogą zadawać pytania nauczycielom? W szkole często pozwalamy na wytracanie twórczej energii, właśnie dlatego, że nie dajemy uczniom przyzwolenia na niedoskonałość, ryzyko poszukiwań na własną rękę, odbieramy prawo do zabawy i spontanicznej radości. Przyjrzyjmy się dokładniej, co może stymulować zachowania twórcze i w jakim stopniu te elementy są obecne w szkole, w pracy, w rodzinie?

Przed wszystkim trzeba być wolnym od ocen typu: *Jesteś taki utalentowany./Nasza córka to wzorowa uczennica i naklejania na czole etykietek: Najlepsza średnia w szkole./Czerwony pasek.* Środowisko sprzyjające twórczym zachowaniom pozwala odciąć się od ciągłego utwierdzania lub zaprzeczania kolejnym subiektywnym opiniom. To przestrzeń, w której spotyka się człowiek z człowiekiem, w której można być „tu i teraz”

bez nadanej formy, roli, maski. Można w pełni podłączyć się do własnych zasobów i swobodnie je eksplorować.

Analizując badania dotyczące fenomenu twórczości, spotkałam się z obrazowym stwierdzeniem: „potwory kreatywności”. Można ich znaleźć wiele, jest jednak kilka, które zasługują na szczególną uwagę. Ocenianie jest jednym z nich, niezwykle przeraźliwym. Często ma na celu motywowanie do działania, a w rezultacie straszy, blokuje drogę do niezbadanych zasobów twórczych. Przykładem negatywnych oddziaływań mogą być różnego rodzaju konkursy. W zasadzie mechanizmy współczesnego życia społecznego nasuwają skojarzenie, że świat oparty jest na regule Wielkiego Konkursu, w którym nieustannie bierzemy udział. Ścigamy się w różnych dziedzinach: startujemy w konkursie na najlepsze stanowisko, stajemy w rankingu mądrości i urody. Co więcej, zapraszamy dzieci do konkursów na najlepszy obrazek, najlepszy wierszyk, najlepiej rozwiązane zadanie. Podczas spotkań z nauczycielami, bardzo często widzę



Zapraszając do konkursu, zapraszamy do pewnego napięcia, które faktycznie mobilizuje do pracy, natomiast przenosi uwagę z procesu — z czasu, który powinien być poświęcony poszukiwaniom, eksperymentom — na rezultat. W takiej sytuacji nie ma mowy o podjęciu ryzyka, swobodnej zabawie, bo bezpieczniej jest korzystać ze sprawdzonych wzorców i delikatnie je modyfikując, wygrać. W odpowiedzi słyszę kilka pomruków z sali: *No tak, jedynie jak jesteśmy dziećmi pozwalamy sobie na pełną radość twórczą.*

W ten oto sposób spotykamy kolejnego potwora — smoka założeń i dogmatów. Niejednokrotnie już przekonałam się, że dzieci są bardziej twórcze niż dorośli. Wchodząc w polemikę z tym stwierdzeniem, zachęcam do zapoznania się z badaniami *marshmallow challenge*. Uczestnicy eksperymentu mają za zadanie zbudować jak najwyższą konstrukcję, na której szczyt utrzyma się słodycz. Za materiały budowlane służą: makarony, taśmy i nitki. To proste ćwiczenie stało się badaniem, które objęło swoim zasięgiem przeróżne grupy docelowe. Okazało się, że faktycznie dzieci z przedszkola



Dagna Dmitrowicz „Drzewo-Centrum”, www.arsinfinita.pl

pytające spojrzenia: *Co jest takiego złego w tym, że organizujemy konkursy?* Nic, pod warunkiem, że będziemy umiejętnie korzystać z osiągnięć psychologii motywacji, nie zapominając jednak o nadal nieodkrytych łąkach — potencjale pierwotnej, nieprzewidywalnej twórczości.

miały lepsze rezultaty niż uczestnicy konferencji naukowych, ale tylko w pierwszym podejściu. Najmłodszy od razu budowali, próbując różnych konstrukcji, ryzykowali różne rozwiązania, a przy tym mieli świetną zabawę. Dorośli z kolei najpierw długo debatowali nad różnymi

możliwymi opcjami, często podpatrywali konkurencję i w ostatniej chwili budowali. Wyniki były zatrważające. Wszystko jednak uległo zmianie, gdy ci sami uczestnicy konferencji zrozumieli, że skupienie na rezultacie nie pomaga w twórczości, że zabawa i brak obawy przed wewnętrzną oceną pozwalają na wypracowanie znacznie lepszych efektów. Jak podjąć dialog z wewnętrznym krytykiem zagłuszającym w nas innowacyjność? To zasadniczy problem wyzwania kreatywności.

Czy zdarzyło się Państwu wpaść na jakieś rozwiązanie podczas spaceru, kąpieli, jazdy autobusem? Ciekawe, dlaczego? Otóż w procesie twórczym niezwykle ważnym etapem, a często kompletnie zignorowanym, jest czas poszukiwań, inkubacji, czas kiedy nie zastanawiamy się nad danym rozwiązaniem, a pozwalamy naszym umysłom popracować nieświadomie,

pozierać różnorodne elementy. Czas „zbieractwa” może trwać dzień, tydzień lub kilka lat. Planując ćwiczenia wymagające postawy twórczej, warto zadbać o tę chwilę pomiędzy zadaniem a prezentacją rozwiązania. Najlepiej zająć się czymś innym, dzięki temu nasz umysł odpocznie, zmieni perspektywę i połączy elementy, które na pierwszy rzut oka nie miały ze sobą nic wspólnego.

Ciekawe, ile czasu na poszukiwania dajemy uczniom? Czy cykl twórczy – od pomysłu przez inkubację po wybór i innowację – domknie się w 45 minutach? Czasem wystarczyłoby wspólne obieranie pomarańczy, porzucanie piłeczkami, obejrzenie filmu, by zmienić zbieżne myślenie na to bardziej otwarte, poszukujące, na myślenie rozbieżne.

Każdy z nas ma inne doświadczenia życiowe. Ważne, by zespół, w którym tworzymy, był

różnorodny, a różnorodność była doceniona, bez klasyfikacji: *lepszy/gorszy*. By to mogło się zdarzyć, podstawowym warunkiem jest poczucie bezpieczeństwa i akceptacji. I muszę przyznać, że w obecnym świecie, często tym miejscem jest jedynie własny pokój. Co zrobić, by edukacja również była przestrzenią otwartą na odmienność?

Nasz przodek żył blisko świata natury, w sposób organiczny i bliski swoim potrzebom. Podążał za naturalnym impulsem do zmiany. Żył w grupie, w której pełnił rolę adekwatną do swoich umiejętności. Żył i w pewnym momencie rozpałł ogień....

Dagna Gmitrowicz
– arteterapeutka, artystka plastyk,
edukatorka społeczna
<http://dgmmitrowicz.wix.com/art>;
<http://dgmmitrowicz.wix.com/terapia>

W poszukiwaniu talentu

Edukacja uczniów zdolnych to nowe wyzwanie oświatowe, wymagające wielostronnej refleksji. O różnych aspektach zagadnienia świadczyć może przegląd wybranych publikacji.

Czym są zdolności? Jaka jest ich geneza? Zależą od środowiska, w jakim żyjemy, czy od pakietu genetycznego, który dziedziczymy? To zestaw najbardziej podstawowych pytań, nasuwających się w związku z hasłem: *Talent – Edukacja – Sukces*. Psychologia odpowiada na nie, wskazując dwa równorzędne źródła sukcesu: *Na osiągnięcia człowieka w jego działalności składają się zarówno czynniki biologiczne – wrodzone, jak i czynniki środowiskowe, przez które rozumie się przede wszystkim wychowanie. Alternatywa może dotyczyć jedynie tego, który z tych czynników ma znaczenie decydujące.*¹

Talent często jest mylony ze zdolnościami, uzdolnieniami a nawet zwykłymi umiejętnościami. Zwraca na to uwagę Krzysztof J. Szmidt w swojej książce „ABC kreatywności”. Jako przykład podaje popularny show „Mam talent”: *Wiele osób uczestniczących w tym programie, (...) może wykazać się różnymi umiejętnościami i sprawnościami, często bardzo rzadkimi i trudnymi do opanowania, ale z pewnością nie mają talentu.*¹ Szmidt uważa, że talent to suma trzech składników: wybitnych uzdolnień, zdolności twórczych oraz rzeczywistych osiągnięć w danej dziedzinie. Oznacza to, że utalentowany matematyk to ten, który nie tylko w mig opanowuje wszelkie prawa i wzory obliczeń, ale sam wymyśla nowe prawa i wzory².

Odkrywanie młodych talentów to jedno z istotniejszych zadań edukacyjnych. Równie

istotne jest jednak pytanie, jak ci zdolni podopieczni radzą sobie w dorosłym życiu. Badania takie zapoczątkowała w Anglii Joan Freeman w latach siedemdziesiątych. Analizując kariery osób, które dziś mają ok. 40-50 lat, a w dzieciństwie uznane zostały za zdolne lub uzdolnione, zauważyła, że na ich rozwój bardzo duży wpływ miała ich autonomiczna osobowość oraz ustawiczne wspieranie ich w wybranej drodze. Wiele osób, mimo posiadanych zdolności, rezygnowało z kariery zawodowej i wybierało bezpieczną, niskopłatną i wygodną pracę.

Jednym z wniosków płynących z badań była obserwacja: *Przedwczesny rozwój zdolności, przyspieszone kształcenie, przeskakiwanie z klasy do klasy, 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.*³

Kolejnym uproszczeniem związanym z myśleniem o tym, czym jest talent, bywa utożsamianie go z wysokim poziomem inteligencji. Powszechnie uważa się, że osoba uzdolniona czy utalentowana cechuje się wysokim wskaźnikiem IQ, a przecież na przykład wybitny wirtuoz niekoniecznie musi mieć ponadprzeciętny iloraz inteligencji. Szczególnie ważne jest uświadomienie sobie tej prawdziwości w odniesieniu do edukacji szkolnej, na co zwracają uwagę autorzy książki podejmującej problemy diagnozy i wspierania rozwo-

ju talentów: *Ponadprzeciętne zdolności mogą być synonimem inteligencji, ale nie muszą być z wysoką inteligencją związane. Jednakże obserwując, chociażby szkolną rzeczywistość należy stwierdzić, że dla dziecka bezpieczniejsze jest, gdy oprócz uzdolnień specjalnych ma jeszcze tzw. inteligencję szkolną. Oznacza ona zdolność do przyswajania treści szkolnego kształcenia i do logicznego myślenia.*⁴

Funkcjonowanie dzieci zdolnych w rzeczywistości szkolnej to bardzo obszerny temat, dotyczący bardzo wielu aspektów. Przedmiotem obserwacji może być np. syndrom braku osiągnięć szkolnych przez dzieci zdolne. To złożone zjawisko analizowane jest w książce S. Rimma: „Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole”. Autor m. in. zwraca uwagę na taki mianowicie paradoks – mimo że dzieci te wywodzą się z rodzin, w których wykształcenie i zdobywanie wiedzy jest wysoką wartością, a w szkole nauczyciele dostrzegają ich uzdolnienia w określonych kierunkach, np. językowym czy matematycznym – to jednak uczniowie ci uzyskują niskie oceny.

Dziecko zdolne w trakcie swojej edukacji mierzy się z wieloma przeciwnościami. Jego zainteresowania mogą się znacznie różnić od zainteresowań innych dzieci, więc nie chce uczestniczyć w zabawach grupowych. Nazywane jest „kujonem” lub „prymusem”. To wszystko może być przyczyną odsunięcia się takiego dziecka od rówieśników.



Dodatkowym czynnikiem wpływającym na izolację dziecka zdolnego mogą być zbyt liczne klasy. Nauczyciel dysponujący ograniczonym czasem, który może poświęcić poszczególnym dzieciom, bardziej będzie się koncentrował na uczniu słabym, bo wie, że zdolny sobie poradzi. Natomiast uczeń zdolny na takich lekcjach może się nudzić. Dlatego tak ważny jest dobór odpowiednich metod pracy z uczniami o specyficznych potrzebach edukacyjnych. Sprawdzone strategią dobrze służącą indywidualizacji nauczania i aktywizacji uczniów jest metoda projektów. Inspiracje do włączania jej do oferty dydaktycznej można znaleźć w bardzo wielu publikacjach⁵.

Sposób, w jaki dziecko przyswaja wiedzę, może być kluczowy dla jego rozwoju. Według amerykańskiego psychologa, Howarda Gardnera, autora teorii inteligencji wielorakich, istnieje osiem niezależnych od siebie inteligencji: językowa, matematyczno-logiczna, przyrodnicza, ruchowa, wizualno-przestrzenna, muzyczna, intrapersonalna oraz interpersonalna. Dobrze przygotowany nauczyciel powinien mieć umiejętność rozpoznania predyspozycji ucznia i bazując na jego mocnych stronach, niwelować te słabsze.

Ciekawe spostrzeżenia na ten temat indywidualizacji nauczania znaleźć można w artykule G. Kozioł „Każde dziecko jest zdolne”⁶.

Rozwój ucznia zdolnego w dużej mierze uzależniony jest od zaangażowania nauczycieli. Minister edukacji, Katarzyna Hall, ogłosiła rok szkolny 2010/2011 Rokiem Odkrywania Talentów. Podjęto z tego tytułu wiele różnorodnych inicjatyw, ale wiele też głosów rozgoryczenia płynię ze strony środowiska nauczycielskiego, bo żeby szkoła mogła zaoferować dodatkowe zajęcia, rozwijające uzdolnienia, potrzebuje na to funduszy od samorządu. Tych, niestety, często brakuje⁷.

W Polskiej rzeczywistości oświatowej dopiero od kilkudziesięciu lat zwraca się szczególną uwagę na edukację uczniów zdolnych. Dużą rolę przypisuje się nauczycielom, oczekując od nich dodatkowych kompetencji i predyspozycji osobowościowych. To bardzo ważne ogniwo w łańcuchu społecznej odpowiedzialności za rozwój najzdolniejszych, ale warto pamiętać, że także „pedagodzy zdolności” wymagają wsparcia i profesjonalnego przygotowania.

¹ Słownik psychologii, red. A. S. Reber, Warszawa 2000, s. 923.

² K. J. Schmidt, *Abc kreatywności*, Warszawa 2010, s. 184.

³ Joan Freeman, *Losy zdolnych. Co się zdarza, kiedy zdolne dzieci dorastają*. [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Warszawa

⁴ J. Lenart, *Odkrywanie talentów. Mit czy rzeczywistość?*, [w:] *Odkrywanie talentów. Wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji*, red. K. Barłóg i in., Rzeszów 2012, s. 82-83.

⁵ Między innymi warto sięgnąć do pozycji: *Nauczanie przez działanie, czyli dlaczego lubimy pracować metodą projektów*, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Warszawa; M. Kowalska, *Metoda projektu – prezentacja PP*, Olsztyn 2010

⁶ G. Kozioł, *Każde dziecko jest zdolne*, [w:] „Psychologia w szkole” 2011 nr 1, s.132

⁷ P. Skura, *Talent w portfelu*, [w:] „Głos Nauczycielski” 2012 nr 12, s. 8.

Natalia Maćkowiak-Janowska
– nauczyciel bibliotekarz
w Publicznej Bibliotece Pedagogicznej w Poznaniu.

Zapraszamy 15 marca br. o godz. 12.30 na konferencję w ramach XVII Targów Edukacyjnych „Od talentu do sukcesu”. W programie m.in. wykład prof. Krzysztofa Szmidta „Szkoła jako środowisko stymulujące zdolności twórcze uczniów”. MTP, pawilon 7, sala GH.

Dobre praktyki

Projekt „Dwuczynnikowy model motywowania nauczycieli do innowacyjności”

Coaching i mentoring w szkole

Prezentowany model powstał w wyniku diagnozy problemu i został zweryfikowany empirycznie; współtworzyli go dyrektorzy szkół, nauczyciele, doradcy metodyczni oraz konsultanci merytoryczni.

Intensywny rozwój różnych sfer życia społecznego inicjuje potrzebę przemian w całym systemie edukacji, również na poziomie poszczególnych placówek oświatowych, które zobligowane są do aktywności, a przede wszystkim poszukiwania innowacyjnych rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych.

Pomocny w tym zadaniu może być „Dwuczynnikowy model motywowania nauczycieli do innowacyjności”, produkt powstały w wyniku realizacji projektu współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Priorytet IX, Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 9.6. Projekt ten uzyskał patronat honorowy Ośrodka Rozwoju Edukacji ORE, a realizowany był przez Insty-

tut IHR-Ewa Gordziej-Niewczyk, w partnerstwie z Wyższą Szkołą Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu.

Proponowany model ma na celu wspieranie nauczycieli w ich rozwoju zawodowym poprzez motywowanie ich do działań nowatorskich. Przewidziane w modelu postępowanie ukierunkowane jest na wykorzystywanie istniejącego już potencjału oraz na racjonalne planowanie rozwiązań, zmierzających do podniesienia jakości pracy szkoły. Poza głównym założeniem, dużą wagę przywiązuje się w nim także do rozbudzania w tej grupie zawodowej potrzeby partnerskiego współdziałania z doradcą metodycznym i dyrektorem szkoły, co gwarantować ma wysoki poziom komunikacji interpersonalnej w systemie szkolnym. Komunikacji uważanej za istotny element klimatu społecznego.



W modelu przewiduje się czteroetapowe postępowanie. Pierwszy etap – wprowadzający, polega na przekazaniu przez dyrektora informacji nauczycielom na temat celu wdrożenia modelu, planowanych działań oraz antycypowanych efektów, zarówno dla samej placówki oświatowej, jak też dla poszczególnych jej pracowników. Etap drugi sprowadza się do dwóch operacji, a mianowicie oceny i samooceny nauczycieli, skupionej na trzech obszarach: postawie, warsztacie i efektach pracy oraz na udzielaniu nauczycielom adekwatnej do oceny informacji zwrotnej i zaplanowaniu w stosunku do nich zabiegów motywujących i jednocześnie wzmacniających. Jest to etap bardzo ważny, bo działania w nim prowadzone sprzyjają przeformułowaniu procedury oceny nauczyciela w kierunku wspólnie wypracowanego przez dyrektora i nauczyciela stanowiska dotyczącego działalności i osiągnięć nauczyciela. W trzecim etapie zakłada się wykorzystanie *coachingu*, prowadzonego przez dyrektora placówki, celem wzmacniania tych obszar-

rów, w których nauczyciel uzyskał stosunkowo niskie oceny; *mentoringu*, prowadzonego przez doradcę metodycznego i *monitoringu* jako oceny efektywności pracy nauczyciela, czynionej zarówno przez dyrektora placówki, jak i doradcę metodycznego.

Jak można zauważyć, w modelu proponuje się adaptację dwóch kluczowych procesów i działań interwencyjnych – *mentoringu* i *coachingu*, stosowanych do tej pory w sferze biznesu. Mentoring oznaczać ma pracę o charakterze indywidualnym lub grupowym doradcy metodycznego z nauczycielami w celu poszerzenia ich wiedzy i kompetencji z zakresu nowatorskich rozwiązań programowych. *Coaching* natomiast jako specyficzny typ interakcji międzyludzkiej przewidziany został w indywidualnej pracy dyrektora szkoły z nauczycielem, mającej prowadzić do wzbudzenia w nauczycielu motywacji wewnętrznej do działań innowacyjnych i uwolnienia jego potencjału.

Nawiązując do powyższego, podkreślić należy, że zastosowanie *coachingu* w pracy z nauczycielem może być szczególnie wartościowe również ze względu na fakt, iż u jego podstaw leży idea umacniania człowieka poprzez ułatwianie mu samokształcenia, rozwoju osobistego i poprawy wydajności jego pracy. W konsekwencji tego, oprócz kluczowego, oczekiwanego efektu, czyli zwiększenia motywacji wewnętrznej nauczyciela, przyczynić się on może znacząco do autorefleksji, odpowiedzialności za siebie, zdolności do okazywania szacunku i akceptacji, prawości, elastyczności myślenia, dyskrekcji, a także optymalizacji zarządzania wszelkimi zmianami na terenie szkoły.

Coaching wydaje się godny uwagi także ze względu na specyficzną i często niełatwą interakcję dyrektora z nauczycielami. Relacja, jaką jest *coaching*, stwarza realną szansę na optymalizację współpracy nauczycieli z dyrektorem w takim wymiarze i zakresie, na jaki zazwyczaj w szkole brakuje czasu i możliwości (tj. lepszego wzajemnego poznania się, budowania zaufania, wymiany informacji o potrzebach, celach, wartościach itd.). Bliższe poznanie nauczyciela przez dyrektora sprzyjać może przyjęciu innej perspektywy postrzegania swoich pracowników, co w konsekwencji może prowadzić do bardziej efektywnych działań, a także stworzenia dobrej atmosfery pracy.

Coaching wpłynąć więc może pozytywnie na komunikację w całym systemie szkolnym, a to z pewnością ma duże znaczenie w procesie adaptacji do wszelkich zmian, wymagań otoczenia i ogółu warunków kształtowanych przez współczesny system oświaty. Zastosowanie *coachingu* w systemie szkolnym traktować można jako nowe i ciekawe spojrzenie na komunikację interpersonalną i element twórczego zarządzania szkołą.

Na uwagę zasługuje duża możliwość użyteczności praktycznej modelu. Nie wymaga on bowiem stosowania skomplikowanych procedur, jego użycie nie jest ograniczone barierami zewnętrznymi, a poszczególne elementy z powodzeniem mogą być stosowane także w innych konfiguracjach. Ponadto przedstawiony jest on za pomocą czytelnego schematu, na którym podkreślono wykorzystaną w modelu koncepcję systemowego funkcjonowania środowiska szkolnego i uwzględniono wszystkie podmioty zaangażowane w realizację przyjętego celu, przy wskazaniu możliwości interakcji między nimi. Do schematu modelu dołączona jest odpowiednio rozbudowana instrukcja, w której oznaczone zostały kolejno następujące po sobie etapy działań, czyli wprowadzenie, ocena, *coaching*, *mentoring* i *monitoring*; wskazane zostały powiązane ze sobą operacje w ich obrębie, przewidywane efekty działań oraz osoby, które bądź powinny inicjować działania, bądź im podlegać. Integralną częścią modelu jest odpowiednio rozbudowany zestaw narzędzi obligatoryjnych i wspomagających, wśród których na uwagę zasługują: tzw. kwestionariusz motywacji (narzędzie diagnostyczne), *expose* szefa, instrukcja dotycząca *coachingu* i *mentoringu* (narzędzie o charakterze instruktazowym), narzędzie w zakresie użytkowania samego modelu oraz specjalnie sporządzony film instruktazowy, przedstawiający symulację rozmowy między dyrektorem a nauczycielem.

Zaprezentowany model jako odpowiedź na małą efektywność praktyk podejmowanych w zakresie motywowania nauczycieli do innowacyjności wydaje się rozwiązaniem nowatorskim, przede wszystkim ze względu na to, że wskazuje się w nim na dwa istotne, komplementarne wymiary działań, a więc wymiar interpersonalny, zorientowany na wzbudzenie motywacji wewnętrznej nauczycieli w dążeniu do innowacyjnych rozwiązań

oraz wymiar kompetencyjny, związany z dostarczaniem wiedzy na temat innowacyjnych metod pracy oraz przekazywaniem nowych narzędzi. Ponadto przewiduje się w nim specyfikę dynamiki relacji międzyludzkich, cykliczność działań oraz możliwość jego wielokrotnego użycia, zarówno jeżeli chodzi o tę samą osobę, jak też tę samą placówkę. Jest on na tyle funkcjonalny, że z dużym powodzeniem może być stosowany we wszystkich placówkach oświatowych i z całą pewnością przyczyni się zarówno do wyeksponowania nauczycielskich talentów, jak też do sukcesu na szeroko rozumianym polu edukacji.

Warto też dodać, że prezentowany model powstawał w kolejnych etapach, począwszy od diagnozy problemu, poprzez testowanie wstępnej jego wersji, dokonywanie modyfikacji w oparciu o doświadczenia zespołu roboczego (w skład którego wchodził dyrektorzy, nauczyciele, doradcy metodyczni, wspierani przez konsultantów merytorycznych), aż do wersji ostatecznej. Dowodzi to, że koncepcja projektu została dokładnie zweryfikowana empirycznie i uzasadniona teoretycznie.

Doświadczenia zebrane w trakcie tworzenia modelu pozwoliły zaproponować także inne rozwiązania, które mogłyby przyczynić się do podnoszenia efektywności motywowania nauczycieli do innowacyjności. Na polu tym pojawiły się trzy rekomendacje dotyczące utworzenia: Zespołu Mentorskiego, prowadzącego wewnętrzny system doskonalenia (w tym *coaching* i *mentoring*), Lokalnego Forum Dyrektorów oraz Regionalnej Sieci Innowacyjnych Szkół. Wymienione propozycje mają na celu zwiększenie elastyczności stosowania modelu, podniesienie szans na jego realizację w konkretnych szkolnych warunkach, które charakteryzują się przecież różnymi uwarunkowaniami organizacyjnymi, interpersonalnymi i społecznymi.

Do zapoznania się ze wszelkimi materiałami dotyczącymi „Dwuczynnikowego modelu motywowania nauczycieli do innowacyjności” oraz wspomnianymi rekomendacjami zapraszamy na stronę <http://efs.institut-hr.pl/>

dr Justyna Deręgowska – pedagog
dr Iwona Werner – psycholog
Autorki są adiunktami w Wyższej Szkole
Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu



Wyższa Szkoła
Nauk Humanistycznych
i Dziennikarstwa



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Inna twarz w wierszu...

Joanna Marchewka: Pod wpływem jakiego impulsu napisał Pan swój pierwszy wiersz?

Jerzy Grupiński: Oczywiście impulsem była miłość – pierwsza, wielka. Publikacja w almanachu „Morwa” w 1968 r.

Jakie składniki i w jakich proporcjach dobrane decydują według Pana o dojrzałości poezji?

Wrażliwość, czułość na drugiego człowieka, otwartość na świat, na rzeczywistość. Mniej lektury, edukacja.

Zachęta do pisania czy zniechęcanie – którą strategię stosuje Pan częściej wobec początkujących poetów?

Zawsze zachęta, bo w tekstach nawet bardzo słabych jest dobra intencja, próba otwarcia się – kontaktu, akt konfesji. Jeśli autor pierwocin nie będzie pisarzem, pozostanie wrażliwym odbiorcą sztuki.

Pierwsze kroki poetyckie stawia się zwykle podpierając się mistrzami. Po jakie wzorce sięga dzisiejsza młodzież?

Wzorce najczęściej przekazują nauczyciele, ukształtowani przez dykcję, które rodziły się między poezją Tadeusza Różewicza i Zbigniewa Herberta, i ten typ poezji dominuje w młodszym pokoleniu i dodatkowo Czesław Miłosz w starszym pokoleniu. U najmłodszych także próby wzbogacenia wiersza piosenką estradową, hip-hopową, młodzieżową.

Jaki obraz pokolenia wyłania się z tekstów młodych Polaków?

Pod maską wulgarności i brutalizmów są poszukujący, wrażliwi, rewidujący zastane wartości. Na zewnątrz, dla rówieśników inna twarz, a jeszcze inna w wierszu.

W jakim zakresie zmiana środków i sposobów komunikowania się odciska swój ślad na kształcie języka poetyckiego młodych twórców?

Internet, komputer, komórka, dyktafon przenoszą sobie właściwe terminy do języka kolokwialnego, a stąd do wiersza, gdy udaje język rozmowy. W tekstach pojawiają się elementy żargonu, slangu wytworzonego przez nowe media i sposoby komunikacji. Czyta się wiersze e-maile, teksty skręcane, składane na wzór „komputerowy”, blogowy.

Jaki jest cel i sens organizowania konkursów poetyckich dla młodzieży? Czy nie ma w tym ryzyka uruchomienia grafomanii?

Konkursów – jak najwięcej! Brakuje mi turniejów poetyckich. Są trudniejsze do zrobienia. Wyzwalają większe emocje, mają większą publiczność, zmuszają do autorskich interpretacji. Wyzwalają szybką ocenę. Zmuszają autorów do wyraźnego, autorskiego czytania. Teraz nazywa się to „slam”.

Konkursom często towarzyszą warsztaty poetyckie? Jak uświadomić młodym twórcom, gdzie zaczyna się Poezja, a co jest zaledwie jej próbą?

Myślę, że nie należy tej granicy wykreślać. A warsztaty są bardzo potrzebne, bardziej niż konkursy. Łatwo łączyć je z turniejem.

Czy zdarzyło się Panu śledzić rozwój twórcy któregoś ze zwycięzców konkursowych? W ilu przypadkach udaje się być POETĄ po debiucie?

Z najmłodszych, tych którzy debiutowali w konkursach, wydawnictwach i imprezach (inicjowałem m. in. „Zielone Pióra” w Zamku, o czym zapomniano...) m. in. Dawid Jung, Roman Bromboszcz; starsi, np. Tadeusz Wyrwa-Krzyżański,



źródło: streemo.pl

Jerzy Grupiński

Poeta, krytyk literacki, juror konkursów poetyckich. Założył w Centrum Kultury „Zamek” Klub Literacki, organizował „Konkurs Wierszy o Laur Klemensa Janickiego, juror w Ogólnopolskim konkursie poetyckim dla młodzieży „O Laur Wierzbaka”.

Odnznaczony m. in. Medalem im. Ryszarda Milczewskiego-Bruno, Nagrodą Roku 2005 „Centrum Poezji”, medalem „Labor Omnia Vincit”, medalem Zasłużony kulturze „Gloria Artis”.

Autor książek poetyckich, m. in.: „Kształt fali”, „Wiersze do miłości”, „Wiersz na oddech, światło i falę”, „Dziesięć palców”, wierszy dla dzieci „Herb mego miasta”.

Tadeusz Żukowski, Norbert Skupniewicz i inni. Większość błyskotliwych debiutantów sprawdza się czasem dopiero po latach.

z Jerzym Grupińskim

rozmawiała Joanna Marchewka

– nauczyciel konsultant ODN w Poznaniu



Muzeum Kazimierzy Illakowiczówny w Poznaniu. Uczestnicy i jurorzy międzyszkolnego konkursu poetyckiego „Mój Poznań”.

„Moje miasto”

Poznań, piękne miasto moje,
Był stolicą nazywany,
Kart historii dzierży znoje,
Przez mieszkańców uwielbiany.

Za Przemysła, choć czas krótki,
Nim na króla mord zadano,
Wciąż z niejasnej nam pobudki,
O Poznaniu zapomniano...

Gród nad Wartą położony,
Gdzie Piotr z Pawłem klucze trzyma,
Z oszczędności wystawiony,
Pruskim dryblem się nadyma.

Wśród koziołków i bamberek,
Śwą tradycję chowa miasto,
Oczekując listopada,
Na Marcińskie słodkie ciasto.

Na Ostrowie nad Cybiną,
Piętrzy się katedry gmach,
Gdzie spoczywa Piasta owoc,
Co utworzył polski świat.

Tutaj mieszkał i Cegielski,
Kraj z kryzysu uratował,
Dając pracę robotnikom,
Nową Polskę nam zgotował.

Dziś, po czerwca wydarzeniach,
Idąc w ślady Strzałkowskiego,
Chcemy dzieje Twe rozgłaszać,
Głosząc chwałę czynu jego.

Karolina Rzymek, Maria Tomczak, Natalia Panas
(uczennice III LO w Poznaniu)



Nowości wydawnicze w Publicznej Bibliotece Pedagogicznej w Poznaniu

Uczeń zdolny – metody pracy / Małgorzata Boraczyńska i in. – Warszawa : Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza, 2012. - 115 s. - (Raabe Zajrzyj i Znajdź). - ISBN 978-83-7696-590-1

Pierwsza część książki, napisana przez Małgorzatę Boraczyńską, nauczycielkę języka polskiego z wieloletnim stażem, ukazuje wrogów i przyjaciół uczniów zdolnych. Do pierwszych autorka zalicza przede wszystkim społeczeństwo, które dziedziczy pogardę dla pracy intelektualnej, nie liczy się z człowiekiem jako jednostką, powodując u niej strach przed wybięciem się ponad przeciętność. Przyjaciółmi ucznia zdolnego są przede wszystkim tutorzy, czyli osoby, które wspierają go poprzez pracę zindywidualizowaną, pomagając mu odkryć zdolności i zainteresowania.

Część druga została napisana przez Irenę Dzierżowską, autorkę wielu książek i opracowań dotyczących standardów edukacyjnych. Ukazano tu kwestię wybitnie zdolnych uczniów w perspektywie szkolnej. Zaprezentowano: przykłady uczniów zdolnych, mity dotyczące różnic płciowych, problemy rodziców zdolnych dzieci oraz przepis na pracę z takim dzieckiem.

O tym, jak pracować z uczniem zdolnym, aby wykorzystać jego potencjał twórczy, piszą w kolejnej części Lidia Pasich i Krzysztof Łysak. Prezentują program szkolenia dla nauczycieli pod nazwą *Taki jak Mozart*, a także scenariusze zajęć rozwijających osobowość twórczą uczniów.

Ostatnia część, napisana przez Beatę Sądzińską, porusza problem ucznia zdolnego w klasie szkolnej. Autorka diagnozuje oraz proponuje strategię postępowania na konkretnym przykładzie ucznia zdolnego.

Oprac. **Joanna Koterba** – nauczyciel bibliotekarz w PBP w Poznaniu



Zdolne, ale rozkojarzone : wspieranie rozwoju dziecka za pomocą treningu umiejętności wykonawczych / Peg Dawson, Richard Guare. – Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, cop. 2012. - XV, 379, 111 s. – ISBN 978-83-233-3274-9

Publikacja skierowana jest do wychowawców i rodziców dzieci z deficytem objawiający się problemami z wykonaniem i organizacją swoich działań, samokontrolą oraz utrzymaniem dobrych relacji z otoczeniem. Autorzy wskazują, jak pomóc dziecku rozwijać tzw. umiejętności wykonawcze. W pierwszej kolejności należy rozpoznać mocne i słabe umiejętności dziecka. Pomocne w takiej diagnozie mogą być załączone kwestionariusze. Kolejnym etapem jest dobranie odpowiedniej strategii działania. Przy jej realizacji należy przestrzegać dziesięciu zasad szerzej opisanych w jednym z rozdziałów.

Autorzy proponują też działania, zmierzające do poprawy takich umiejętności jak: wykonywanie codziennych czynności, pamięć robocza, hamowanie reakcji, zwiększanie kontroli emocjonalnej, planowanie i ustalanie priorytetów, umiejętne zarządzanie czasem, zwiększenie wytrwałości w dążeniu do celu.

W książce znajdziemy też informacje, jak współpracować ze szkołą w zakresie zwiększenia umiejętności wykonawczych, jak szukać fachowej pomocy, gdy sami sobie nie radzimy oraz jak pomóc dziecku w kolejnych etapach życia.

Oprac. **Mariola Muszyńska** – nauczyciel bibliotekarz w PBP w Poznaniu

Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych : poradnik dla nauczycieli i wychowawców / pod red. Wiesławy Limont, Joanny Cieślukowskiej, Dominiki Jastrzębskiej. - Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012. - 173 s. – ISBN 83-62360-13-0

Publikacja została przygotowana w ramach projektu Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym, który jest realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej od 2010 r., a przez Ośrodek Rozwoju Edukacji od lipca 2011 r. Prezentowany materiał dotyczy najnowszych koncepcji kształcenia uczniów zdolnych, zawiera także przykładów rozwiązań praktycznych.

Opisywane badania prowadzono na wybranej grupie badawczej przez 35 lat. Przedstawiają one losy osób zdolnych, ich wybory, szanse, postawę, ale także czynniki osobowościowe, które decydowały o stopniu wykorzystania posiadanego potencjału w dorosłym życiu. Zdobyte doświadczenia potwierdzają znaczącą i odpowiedzialną rolę nauczyciela w rozpoznawaniu, wspieraniu i motywowaniu uczniów zdolnych na początku edukacji.

Autorzy podkreślają, że w stymulowaniu działań człowieka szczególną rolę odgrywają emocje, a także to, że najbardziej inspirującą metodą do samodzielnego działania jest projekt.

W kolejnych artykułach omówiono zdolności twórcze uczniów, zwracając uwagę na warunki rozwoju i kreatywności, inteligencję emocjonalną, potencjał czy też twórcze zdolności uczniów dyslektycznych. Na uwagę zasługuje fakt, iż każdy rozdział opatrzony jest bogatą bibliografią co daje możliwość wykorzystania wskazanej literatury do poszerzenia wiedzy na dany temat.

Oprac. **Marzanna Sroka** – nauczyciel bibliotekarz PBP w Poznaniu





Co ma koronka do wiatraka?



NIDERLANDY

Muzeum Narodowe w Poznaniu
10 maja – 14 lipca 2013 r.

Wystawa przygotowana przez nauczycieli
oraz pracowników Muzeum Narodowego w Poznaniu

Wystawa edukacyjna stawia pytania o współczesność, a poznawanie kultury flamandzkiej i niderlandzkiej jest pretekstem do budowania wyobrażeń o świecie i odkrywania swojego w nim miejsca.

Aranżacja ekspozycji, program wydarzeń towarzyszących oraz przygotowane materiały do samodzielnej edukacji uwzględniają różne style uczenia się oraz odmienne preferencje zwiedzających. Wystawa oferuje narzędzia do realizacji wielu celów nauczania wynikających z obowiązującej podstawy programowej.

Przekonajmy się *Co ma koronka do wiatraka?*
Zapraszamy do zwiedzania wystawy!

Adresaci: dzieci i młodzież szkolna oraz ich rodzice i nauczyciele

Materiały do pobrania

Na stronie www.mnp.art.pl znajdują się propozycje działań dydaktycznych, wprowadzające w temat ekspozycji, inspirujące do zajęć w przestrzeni muzealnej oraz możliwe do wykorzystania po obejrzeniu wystawy

Konsultacje i rezerwacje

- konsultacje z pracownikami Działu Edukacji Muzealnej pod kątem praktycznego wykorzystania przygotowanych materiałów dydaktycznych
- zamawianie lekcji muzealnych

Partner



Patronat honorowy

Ambasada Królestwa Belgii
Ambasada Królestwa Holandii

