

dr Franciszek Wyrwa

Zespół Szkół Licealno-Gimnazjalnych w Ratajach

Aleksander Chrzczonowicz

Zespół Szkół Licealno-Gimnazjalnych w Ratajach

Wspieranie rozwoju uzdolnień artystycznych młodzieży w wybranych krajach Europy

Wstęp

Rozwój zdolności nie jest stały w naszym życiu. Z biegiem lat ulega zróżnicowaniu i wyspecjalizowaniu, zgodnie z prawidłowościami rozwoju psychicznego człowieka. Każdy z nas rodzi się z wieloma talentami, ale nie każdy ma szansę na ich ujawnienie i rozwój.

Badania nad rozwojem mózgu wskazują nie tylko na ogromne możliwości jego rozwoju, ale również na ramy czasowe, w których ten rozwój powinien następować. W przypadku gdy we właściwym momencie nie nastąpi rozwój naszych uzdolnień lub pojawią się zaburzenia, wówczas bezpowrotnie tracimy potencjał, jakim nas natura obdarzyła (Emde, Polak i Spitz, 1965).

W powszechniej świadomości nadal utrzymuje się pogląd, że wysoka inteligencja determinuje osiągnięcie sukcesu w szkole i w pracy. Pogląd ten uległ jednak weryfikacji w świetle badań pozaintelektualnych czynników warunkujących rozwój zdolności człowieka (Goleman, 1997), (Ledzińska i Czerniawska, 2011).

Autorzy podjęli próbę poszerzenia rozważań teoretycznych o zbadanie zróżnicowania psychospołecznych korelatów osiągnięć artystycznych wybranych szkół w Hiszpanii, Turcji, Finlandii, Niemczech i Belgii, poznanych w ramach realizacji partnerskich projektów Comenius. Wymogi edycyjne sprawiły jednak, że analizy na potrzeby opracowania ograniczono do szkół w Hiszpanii, Turcji i Rumunii.

Koncepcje zdolności

A. Pierścieniowy model Renzulliego

Jedną z najbardziej znanych koncepcji zdolności, z powodzeniem stosowanych w praktyce, jest koncepcja Josepha Renzulliego. W latach 70. opracował on triadę czynników decydujących o rozwoju zdolności – model zdolności (*The Three-Ring Model of Giftedness*).

Wysoki poziom osiągnięć w jakiegokolwiek dziedzinie jest funkcją cech intelektualnych (inteligencja) i pozaintelektualnych (motywacja, osobowość).



Rysunek 1. Pierścieniowy model Renzulliego

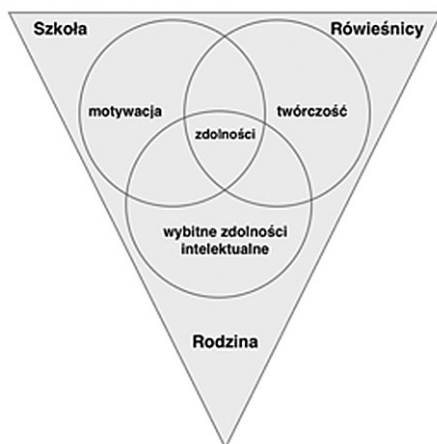
Model składa się z trzech elementów:

1. **uzdolnienia** ogólne i kierunkowe (*above average ability*) – zdolność przyswajania wiedzy i umiejętności wykorzystywania posiadanych zdolności;
2. **kreatywność** (*creativity*) – oryginalność myślenia, elastyczność, otwartość na doświadczenia, wrażliwość na bodźce, gotowość podejmowania ryzyka;
3. **zaangażowanie** w zadanie (*task commitment*) – motywacja ukierunkowana na działanie wynikająca z fascynacji problemem i wiarą we własne możliwości.

Wymienione elementy, podlegające oddziaływaniom środowiska społecznego, wzajemnie się przenikają i mogą decydować o rozwoju uzdolnień (Renzulli, 1984).

B. Wieloczynnikowy model zdolności Mönksa (1985)

Rozwinięciem modelu Renzulliego był wieloczynnikowy model zdolności Mönksa.



Rysunek 2. Model zdolności Mönksa

Model Mönksa dodatkowo uwzględnia warunki zewnętrzne takie jak rodzina, szkoła i grupa rówieśnicza (Mönks i in., 1986). Uwzględnienie tych warunków wpływa w optymalny sposób na rozwój zdolności uczniów.

Praca z uczniem zdolnym – przegląd rozwiązań

Szkolne uzdolnienia w różnych systemach szkolnych najczęściej są diagnozowane za pomocą wyspecjalizowanych testów. Wyniki tych testów mają wpływ na zakwalifikowanie uczniów do pracy według specjalnych programów.

USA

Od 1976 r. w USA stosowany jest Model Wzbogaconego Kształcenia (SEM), będący praktycznym rozwinięciem wyników badań Renzzuliego (Giza i Pelgan, 2012). Na etapie wdrażania programu pojawiły się trudności metodologiczne w zakresie selekcji uzdolnionej młodzieży – brak było wystandaryzowanych narzędzi do diagnozowania uzdolnień młodzieży szkolnej.

Program SEM jest przykładem rozwiązań systemowych obejmujących 15–20% populacji wszystkich uczniów szkół podstawowych i średnich. Dostarczył wielu praktycznych rozwiązań i pozwolił na weryfikację teoretycznych hipotez.

Przeprowadzone badania dowiodły, że definiowanie zdolności i inteligencji wyłącznie za pomocą specjalistycznych testów jest niewystarczające, bowiem nie uwzględniają one sytuacji życiowych, które weryfikują naturalne zdolności. Istotne okazało się również znaczenie czynników środowiskowych i kulturowych wpływających na rozwój uzdolnień młodzieży (Renzulli i Reis, 1997). Rozwiązania systemowe są kosztowne i wymagają ingerencji w programy szkolne, przygotowania nauczycieli do diagnozowania uczniów oraz specjalistycznego wsparcia.

Europa

Podejmowane działania edukacyjne wobec dzieci i młodzieży zdolnej i utalentowanej w wybranych krajach europejskich są zróżnicowane. W analizach stosowanych rozwiązań skupiono się przede wszystkim na poznaniu nowatorskich rozwiązań i przykładów dobrej praktyki w krajach, z którymi szkoła współpracowała w ramach projektów Comenius.

Hiszpania

Praca z młodzieżą uzdolnioną została prawnie usankcjonowana w postaci:

- dekretu królewskiego (*Royal Decree* 696/1995) w 1965 r., który reguluje aspekty prawne dotyczące struktury organizacyjnej wsparcia młodzieży uzdolnionej oraz metody identyfikację zasobów;
- ustawy z 1991 r. o powszechnym systemie oświaty LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*) zawierającej m.in. wytyczne dotyczące identyfikacji specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Finlandia

W Finlandii nie funkcjonuje pojęcie ucznia zdolnego. Kładzie się nacisk na wyrównywanie szans edukacyjnych (Finowie nie znają pojęcia drugoroczności!), ale występują zaniedbania w zakresie kształcenia uczniów szczególnie uzdolnionych. Bardzo mało dzieci uczęszcza do przedszkola, ale zadanie przygotowania dzieci do nauki szkolnej skutecznie wykonują fińskie matki. Dzieci w wieku 5 lat są zdiagnozowane pod kątem deficytów, które są następnie korygowane w okresie nauki w szkole. Rozwój uczniów oraz tempo pracy są dostosowane do indywidualnych stylów uczenia się. Studia podejmuje 70% absolwentów szkół średnich.

System fiński należy do najefektywniejszych systemów edukacyjnych na świecie. Fińscy uczniowie zajmują czołowe miejsca w badaniach PISA oraz w badaniach innowacyjności. Efektywność systemu możliwa jest dzięki wysokim wymaganiom stawianym kandydatom na studia nauczycielskie, wysokiemu kapitałowi społecznemu oraz jakości programów nauczania.

Turcja

Od 1994 r. w Stambule rozpoczęła swoją działalność prestiżowa sieć prywatnych szkół Bahçeşehir. Instytucja obejmuje obecnie 109 szkół, w tym szkoły podstawowe, średnie i wyższe (cztery uczelnie na czterech kontynentach). Całością zarządza Bahçeşehir Uğur. Sieć szkół słynie z bardzo wysokiego poziomu nauczania w zakresie nauczania STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*). Absolwenci dostają się na prestiżowe uczelnie – Yale, MIT, Stanford.

Rumunia

W Rumunii nie występuje jednolity system wspierania młodzieży uzdolnionej uczącej się w szkołach publicznych. Aktywniejsze szkoły wypracowały własne style diagnozowania uzdolnień oraz własne metody pracy z uczniami.

W większych miastach pojawiają się prywatne centra rozwoju rekrutujące uzdolnioną młodzież. Wysokie koszty czesnego sprawiają jednak, że ich zasięg jest ograniczony. W formie pilotażu uruchomiono niekomercyjne centra CGE (*Centrul Gifted Education – Gifted Education Center*). Wspierane są one przez Ministerstwo Edukacji oraz podmioty publiczno-prawne.

Wspieranie rozwoju uczniów

Uzdolniona młodzież różni się od swoich rówieśników pod względem rozwojowym, psychomotorycznym, emocjonalnym, duchowym, intelektualnym i społecznym (Davis i Rimm, 1998; Tournon i Silvero, 2005).

Cechuje ją zróżnicowana pobudliwość emocjonalna, przejawiająca się m.in. skłonnością do emocjonalnego przywiązywania się do ludzi, zwierząt i miejsc, kłopotami adaptacyjnymi, nieśmiałością, gwałtownością reakcji emocjonalnych, lepszym wglądem w świat własnych przeżyć, ale również surowy osąd siebie samego (Dyrda, 2008).

Negatywne skutki wrażliwości emocjonalnej

Badania wykazały, że uzdolniona i utalentowana młodzież najczęściej jest zastraszana. Zdarza się jednak, że sama również potrafi być tyranami dla rówieśników (Peterson i Colangelo, 1996). Uzdolnieni uczniowie doświadczyli intensywnej izolacji społecznej w publicznych szkołach, co mogło prowadzić do ciągłego stresu emocjonalnego (Robinson i in., 2002; Neihart, 1999).

Uzdolnioną młodzież często cechuje niestabilność emocjonalna przejawiająca się poprzez takie zachowania jak nadwrażliwość i perfekcjonizm. Często prowadzi to do pojawiania się problemów emocjonalnych i psychicznych (Bailey, 2007).

Przedstawione wyniki badań wskazują na konieczność ciągłego i systematycznego wsparcia psychologicznego i społeczno-emocjonalnego zarówno młodzieży, jak i nauczycieli.

Ciekawych wniosków dostarczyły badania jakościowe przeprowadzone w grupie uzdolnionych nastolatków z objawami depresji. Wyodrębniono trzy podstawowe potrzeby uzdolnionych nastolatków:

1. potrzeba zrozumienia siebie i świata;
2. potrzeba uczestniczenia w świecie, wymiany myśli, uczuć, dzielenia się z innymi swoimi doświadczeniami;
3. możliwość wyrażania własnych przeżyć w sposób werbalny i niewerbalny (poprzez muzykę, sztuki plastyczne itp.).

Wszystkie trzy potrzeby można uznać za typowe dla nastolatków bez względu na ich możliwości poznawcze i emocjonalne (Jackson i Moyle, 2008).

Pozytywne skutki wrażliwości emocjonalnej

Osoby inteligentne zdiagnozowane na podstawie testów inteligencji w porównaniu z osobami mającymi niskie wyniki testów w większym stopniu ceniły szczęście, mądrość, równość, szacunek dla siebie, osiągnięcia. Preferują one również wartości intelektualne, logiczność myślenia, uczciwość i niezależność (Rim, 1984). Młodzież taka najbardziej ceni wartości poznawcze i estetyczne (Gromadzka, 1990).

Colangelo wyróżnia dwa rodzaje programów wspomagających uzdolnionych uczniów: programy naprawcze i programy rozwojowe. Programy naprawcze uruchamiane są w sytuacjach kryzysowych i mają na celu rozwiązywanie problemów. Podejście rozwojowe opiera się na diagnozie uzdolnień i ma na celu wspomaganie potrzeb emocjonalnych i edukacyjnych młodzieży (Colangelo, 2002).

Praktyczne przykłady

Przegląd różnych koncepcji zdolności oraz analiza programów edukacyjnych bazujących na tych koncepcjach wskazuje na złożoność problemu i nie daje gotowych odpowiedzi.

Autorzy podjęli próbę analizy praktycznych rozwiązań stosowanych w wybranych szkołach Turcji, Rumunii, Hiszpanii i Niemiec, poznanych podczas realizacji jednego z projektów Comenius – *Show The Artist In You*. Projekt zrealizowano w latach 2013–2015. Założeniem projektu było nie tylko odkrycie

i pokazanie uzdolnień młodzieży. Z partnerami zagranicznymi szukaliśmy odpowiedzi na pytania, które pojawiły się w badaniach Renzulliego i Reisa – jak silny wpływ na rozwój uzdolnień mają czynniki środowiskowe i kulturowe.

Do projektu wybrano przedstawicieli Wschodu (Rumunia), Zachodu (Niemcy), Północy (Polska) i Południa (Hiszpania, Turcja); przedstawicieli różnych dyscyplin kultury. Każda ze szkół biorących udział w projekcie wybrała w swoim kraju jednego lub dwóch wybitnych przedstawicieli sztuki działających w różnych formach aktywności artystycznej – malarzy: Pedra Cano, Małgorzatę Dobrzyńską-Kojder, Georga Lipinsky, Selme Taner, pisarzy: Jerónimo Tristante, Gittę Rutledge, śpiewaka Leo Iorga, rzeźbiarza Mircea Roman.

Turcja – szkoła Bahçeşehir Knightsbridge Koleji

Szkoła jest przykładem nowoczesnego kształcenia skierowanego na rozwój trzech sfer poznawczych młodzieży: wzrokowych, słuchowych i kinestetycznych. Plan zajęć układa się nie jako jednolity system dla całej szkoły, lecz na podstawie stylów uczenia się poszczególnych uczniów. Tworząc warunki do nauki i zabawy indywidualnej i grupowej, rozwija się określony rodzaj inteligencji uczniów. W dydaktyce dominuje konstruktywizm pedagogiczny. Nauczyciel rozwija naturalną ciekawość dziecka w nauczaniu wczesnoszkolnym, stymuluje rozwój rozpoznanych uzdolnień, akceptując samodzielność dziecka i jego prawo do popełniania błędów.

W nauczaniu wykorzystuje się najnowocześniejsze technologie: iPady w nauczaniu języków obcych, przedmiotów ścisłych. Nauczyciele tworzą interaktywne podręczniki i udostępniają je młodzieży na platformie iTunes U.

Z powodzeniem wdrożono kaskadowy rozwój uzdolnień tanecznych; w klasach 1–3 balet klasyczny dla wszystkich uczniów, grę w szachy, gry i zabawy logiczne. W starszych klasach następuje rozdzielenie dzieci na różne formy rozwoju artystycznego: tradycyjny taniec turecki, malarstwo (technika marmurkowa).

Młodzież uzdolniona tanecznie prowadzona jest przez zawodowego instruktora i na studiach trafia do prestiżowej grupy Bahçeşehir University Folk Dance.

W kształceniu uzdolnień bardzo duży nacisk kładzie się na powiązanie edukacji z kontekstem środowiskowym (taniec ludowy, tureckie techniki plastyczne, motyw plastyczny na dany rok szkolny). Osiągane efekty wyróżniają szkołę turecką na arenie międzynarodowej, szczególnie w zakresie edukacji STEM.

System okazał się bardzo efektywny, ale jest niestety kosztowny (ok. 7 000 euro na rok) i dostępny dla niewielkiej grupy osób.

Hiszpania - szkoła Beniján, region Murcia

Wybierając przedstawicieli sztuki, brano pod uwagę doświadczenia szkół w stosowaniu różnorodnych form aktywności artystycznej. Warunkiem wyboru było żywe obcowanie z kulturą podczas zajęć szkolnych lub pozaszkolnych.

Jednym z zadań projektowych była analiza twórczości artystycznej przedstawicieli kultury wskazanych przez partnerów projektu.

Szkoła polska wybrała jako przedstawiciela polskiej liryki Gittę Rutledge. Skoro poezję odbieramy sercem, nie rozumem, znaczenia nabiera jakość przekładu literackiego. A. Wilkus w swoich badaniach zwraca uwagę na podatność przekładu na wszelkie mechanizmy zewnętrzne takie jak tło społeczne, kulturowe, ideologiczne czy literackie, którymi otacza się tłumacz (Wilkus, 2015). Wybór Gitty Rutledge, która przez 37 lat przebywała w amerykańskim kręgu kulturowym, pozwolił na uniknięcie tych pułapek i wpisywał się w to, o czym pisał Stanisław Barańczak, że przekład powinien być piękny, a nie wierny.

W projekcie szukano odpowiedzi na pytanie, jak młodzi ludzie wychowani w określonym kręgu kulturowym, w określonej tradycji literackiej, artystycznej, odbiorą piękno poezji stworzonej gdzieś daleko. Okazało się, że takie kulturowe doświadczenia oraz młodzieńcza spontaniczność, nieokiełznana jeszcze inteligencja emocjonalna potrafiły nadać przeżywaniu poezji nowy, niedostępny w szkolnym warunkach wymiar.

Autorów projektu szczególnie ujęła młodzież hiszpańska z niewielkiej szkoły publicznej Beniajan k. Murcia – wychowywana w poszanowaniu kultury regionalnej, pracująca z przedstawicielami malarstwa, rzeźbiarstwa, poezji i prozy.

Młodzież szkoły Beniajan czuła ducha malarstwa i poezji, potrafiła okazać należyty szacunek twórczości literackiej poprzez umiejętne wkomponowanie się w podniosły kontekst otoczenia ubiorem i zachowaniem. Gdy w przestrzeni tej pojawiali się autentyczni artyści (np. pisarz Jerónimo Tristante, malarz Pedro Cano), wówczas przekaz artystyczny trafiał bezpośrednio w sferę emocji młodego odbiorcy sztuki.

Najciekawszymi metodami pracy z młodzieżą okazały się:

- wolontariat studentów Konserwatorium Muzycznego Murcia, mający funkcję diagnostyczną i dydaktyczną w stosunku do młodzieży uzdolnionej muzycznie i tanecznie;
- realizacja projektów artystycznych z udziałem autentycznych artystów (pisarza Jerónimo Tristante i malarza Pedra Cano).

Powyższe działania pozwoliły na osadzenie rozwoju zainteresowań młodzieży w środowisku naturalnym z dużym zaangażowaniem rodziców i instytucji partnerskich.

Wysoki poziom kompetencji artystycznych można było zaobserwować podczas koncertu dla mieszkańców Murcia oraz podczas umiejętnej interpretacji wierszy Gitty Rutledge.

Podsumowanie

Zgodnie z teorią inteligencji wielorakich Gardnera najbardziej efektywną metodą rozwoju uzdolnień młodzieży okazał się wysoki poziom motywacji wewnętrznej (stan uskrzydlenia), wywołany skupieniem się młodzieży w danej chwili na realizacji zadań. Młodzież spełniająca się w swojej artystycznej pasji zatracala poczucie czasu i przestrzeni. Motywatorem stała się przyjemność działania oraz poczucie akceptacji ze strony rówieśników z szkół partnerskich.

Ze względu na kontekst kulturowy, różne metody rozwoju artystycznych pasji w systemie szkolnym i pozaszkolnym oraz jakość kadry nauczycielskiej zaobserwowano zróżnicowanie w rozwoju uzdolnień uczestników projektu. Najwyższy poziom zaprezentowała młodzież hiszpańska z uwagi na zrównoważony wpływ czynników wewnętrznych (inteligencja, motywacja, twórczość) i zewnętrznych (środowisko lokalne, rodzina, atmosfera szkoły).

System turecki okazał się efektywny, ale przy mniejszym zaangażowaniu lokalnego środowiska i rodziców. Efektywność uzyskano przy pomocy wysokich nakładów finansowych oraz dzięki wsparciu specjalistów na etapie diagnozowania osiągnięć i w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Zaobserwowano również mniejszy entuzjazm i zapał nauczycieli w pracy z młodzieżą. Pytaniem bez odpowiedzi pozostaje problem: które systemy z punktu widzenia kapitału społecznego są społecznie bardziej pożądate.

Wnioski

1. Kluczem do edukacyjnego sukcesu młodzieży szkolnej jest poziom motywacji wewnętrznej, szczególnie motywacji poznawczej opartej na rozwoju zainteresowań.
2. Instytucjonalne rozwiązania rozwoju zdolności młodzieży stosowane w USA i Turcji są efektywne, ale bardzo kosztowne, przez co niemożliwe do zastosowania na szerszą skalę.
3. Nauczyciel oddziałuje na różne elementy środowiska szkolnego: indywidualnie na ucznia, na pracę zespołową, na tworzenie klimatu szkolnego. Jego pasja zawodowa potrafi niwelować braki spowodowane niedoinwestowaniem różnych form rozwoju zainteresowań i uzdolnień młodzieży.
4. Uwzględnienie warunków zewnętrznych takich jak wpływ grup rówieśniczych (współpraca międzynarodowa), tradycji środowiskowych i rodzinnych (np. taniec i sztuka regionalna w Turcji, malarstwo i rzeźba w Hiszpanii) wpływa w optymalny sposób na rozwój zdolności uczniów.
5. Zrównoważony rozwój całych grup rówieśniczych stosowany w Hiszpanii i Finlandii jest ciekawą przeciwwagą dla zindywidualizowanych i kosztownych form rozwoju uzdolnień młodzieży. Wymaga on jednak pozyskania do współpracy nauczycieli z pasją oraz lokalnego środowiska (rodziców i szkoły). Konieczne jest również wsparcie psychologiczno-pedagogiczne nauczycieli w zakresie diagnozowania uzdolnień oraz wsparcie rodziców w zakresie metod pracy z dzieckiem zdolnym.

Bibliografia

- Bailey C., *Social and emotional needs of gifted students: What school counselors need to know to most effectively serve this diverse student population*, Association for Counselor Education and Supervision Conference, 2007.
- Colangelo N., *Counseling Gifted and Talented Students*, 2002.
- Davis G. i Rimm S., *Education of the gifted and talented*, Boston: Allyn & Bacon, 1998.
- Dyrda B., *Problemy w diagnozowaniu niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych [w:] Pola poznawcze dydaktyki: w dialogu i perspektywie*, Białystok, 2008.
- Emde R., Polak R., Spitz R., *Anaclitic depression in an infant raised in an institution*, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 4 (4): 545–53, 1965.
- Giza T., Pelgan I., *Praca z uczniem zdolnym - teoria i praktyka*, 2012.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań, 1997.
- Gromadzka W., *Wpływ poziomu intelektualnego młodzieży na system wartości. Identyfikacja zdolnych i wczesna inicjacja pracy z nimi*, Białystok: Publishing Division of the Warsaw University Branch, 211–25, 1990.
- Jackson S. i Moyle F., *Inner awakening, outward journey: The intense gifted child in adolescence [w:] Living with intensity*, (red.) Daniels S., Piechowski M., Great Potential Press, Scottsdale, 2008.
- Ledzińska M. i Czerniawska E., *Psychologia nauczania: ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Mönks F., van Boxtel J., Roelofs J., Sanders J., *The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation in Holland*, identifying and nurturing the gifted. An international perspective, 39–66, 1986.
- Neihart M., *The impact of giftedness on psychological well-beings: What does the empirical literature say?*, *Roeper Review*, nr 22: 10–17, 1999.
- Peterson J., Colangelo N., *Gifted Achievers and Underachievers: A Comparison of Patterns Found in School Files*, 1996.
- Renzulli J., *The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*, 1984.
- Renzulli J. i Reis S., *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*, 1997.
- Rim Y., *Importance of values according to personality, intelligence and sex*, *Personality and Individual Differences*, 5 (2): 245–46, 1984.
- Robinson N., Reis S., Neihart M. i Moon S., *Social and emotional issues facing gifted and talented students: What have we learned and what should we do now*. The social and emotional development of gifted children: What do we know, 267–89, 2002.
- Touron J., Silvero M., *The Center for Talented Youth Spain: An initiative to serve highly able students*. *High Ability*, nr 15: 121–35, 2005.
- Wilkus A., *Poeta vs. Poeta-tłumacz. O niemieckim i norweskim przekładzie wiersza Czesława Miłosza „Campo di Fiori” [w:] Rocznik Karla Dedeciusa*, VIII/2015, 103–114, 2015.