

Anna Antonina Nogaj
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Psychologiczne kompetencje nauczycieli w świetle wybranych trudności uczniów szkół muzycznych

Psychological competences of teachers in the light
of selected students' difficulties music schools

W pedagogice potrzebne są takie trzy C:
Ciepło, Cierpliwość i Czas.

Halina Semenowicz¹

Szkoły muzyczne w Polsce stwarzają szansę na wszechstronny (ogólnokształcący i artystyczny) rozwój dla uzdolnionych muzycznie dzieci i młodzieży. O rozwój ten dbają tysiące wysoce i różnicowanie wykwalifikowanych nauczycieli. Edukacja muzyczna, a szczególnie profesjonalna edukacja muzyczna, zapewnia nabywanie przez dzieci i młodzież wysokiego poziomu kompetencji muzycznych – w warstwie techniczno-wykonawczej, w warstwie artystycznej oraz w zakresie wiedzy teoretyczno-muzycznej. Aby uczniowie szkół muzycznych mogli efektywnie czerpać wiedzę i doświadczenie z tych obszarów niezbędny jest kontakt z nauczycielami, także z nauczycielami-artystami, którzy obok dużego poziomu umiejętności i wiedzy specjalistycznej, charakteryzują się postawą odpowiedzialności za

¹ Za: Z. Konaszek, *Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga - muzyka*, Warszawa 1998, s. 143

jakość relacji uczeń-nauczyciel – często w szkolnictwie artystycznym podkreślając znaczenie relacji mistrz-uczeń.

Współczesna szkoła muzyczna stawia przed nauczycielami wszystkich specjalności zróżnicowane i specyficzne wyzwania. Z jednej strony należy pamiętać, że szkoła muzyczna jest instytucją, w której kształcą się szczególnie zdolne i wrażliwe muzycznie dzieci i młodzież. W tej perspektywie zwraca się głównie uwagę na zapewnienie uczniom wszechstronnego rozwoju artystycznego, z uwzględnieniem psychofizycznych sfer i zmian rozwojowych ucznia charakterystycznych do wieku.

Z drugiej strony współczesna szkoła muzyczna kształci dzieci i młodzież, które nie są wolne od zróżnicowanych trudności wynikających z przemian cywilizacyjnych. Uczniowie funkcjonują nie tylko w przestrzeni realnej, ale i wirtualnej. Na różnych etapach rozwoju mogą doświadczać zaburzeń wynikających z tzw. „chorób cywilizacyjnych” czy dynamicznych przemian społeczno-obyczajowych. Ta druga perspektywa stawia przed nauczycielami szkół muzycznych, a szczególnie przed nauczycielami-artystami, wymagania zdecydowanie wykraczające poza typowe kompetencje pedagogiczne.

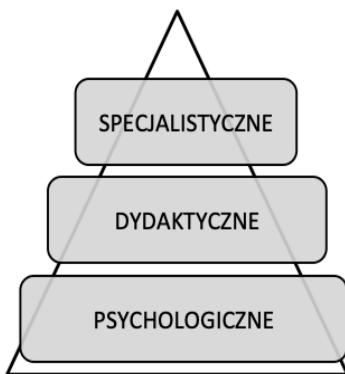
Niniejszy rozdział uwzględnia obie perspektywy. W pierwszej kolejności omówione będą najważniejsze kompetencje nauczycielskie, uszczegółowione w kontekście nauk pedagogicznych. Następnie zaprezentowane zostaną oczekiwane kompetencje nauczycieli-artystów w kontakcie z uczniami szkół muzycznych będących na różnych etapach kształcenia muzycznego. Ostatnim zagadnieniem będzie prezentacja trudności, których mogą doświadczać współcześni uczniowie szkół muzycznych wraz ze wskazaniem powinności nauczycieli (w tym także nauczycieli-artystów) w zakresie respektowania obowiązku udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w świetle *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2017 poz. 1591).

Psychologiczne kompetencje nauczycieli

W powszechnej percepcji zawód nauczyciela wymaga kompetencji specjalistycznych, dydaktycznych i psychologicznych (por. rys. 1). Aby

podjąć pracę w charakterze nauczyciela trzeba wykazać się przede wszystkim ukończeniem studiów wyższych w zakresie specjalności nauczycielskiej oraz ukończeniem studium pedagogicznego zgodnie z posiadaną specjalnością². Na etapie kształcenia zdecydowanie najwięcej czasu i zaangażowania wymaga się od przyszłych nauczycieli w obszarze doskonalenia własnego warsztatu kompetencji specjalistycznych – one bowiem gwarantują rzetelną wiedzę i umiejętności zawodowe. Istotnie mniej czasu poświęca się na kwestie dydaktyczne i uwarunkowania psychologiczne³. Choć w praktyce edukacyjnej oczekiwania są zdecydowanie odwrotne. Przede wszystkim zwraca się uwagę na to *jakim nauczyciel jest człowiekiem* (kompetencje psychologiczne), następnie czy *wie jak uczyć* (kompetencje dydaktyczne) i czy *ma odpowiednią wiedzę aby nauczyć* (kompetencje specjalistyczne).

Rys. 1: Model kompetencji nauczycielskich

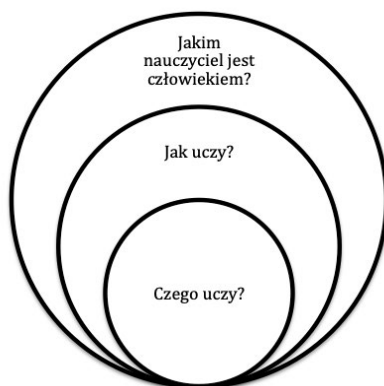


Źródło: opracowanie własne na podstawie H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2009 nr 50 poz. 400).

³ Por. H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994.

Rys. 2. Model kwalifikacji nauczycielskich



Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje pedagogiczne rozumiane są powszechnie jako zbiór fachowej wiedzy, profesjonalnych umiejętności, wyznawanie społecznie akceptowalnych wartości i norm ujawniających się w zachowaniu nauczyciela.

Wśród licznych podziałów i form uszczegółowienia kompetencji nauczycieli warto wskazać dwa modele. Różnią się one przede wszystkim poziomem uszczegółowienia zagadnienia kompetencji, ale jednocześnie zawierają jego wszystkie najważniejsze aspekty. Pierwszy model – autorstwa Jana Průchy – podkreśla podział kompetencji nauczycielskich na kompetencje specjalistyczne (w tym zawodowe i dydaktyczne) oraz na kompetencje osobowościowe (w tym podwyższony poziom inteligencji emocjonalnej i społecznej)⁴.

Drugi model – autorstwa Chrisa Kyriacou – wyróżnia siedem rodzajów kompetencji nauczycielskich: (1) *kompetencje specjalistyczne* (przedmiotowe); (2) *kompetencje psychodydaktyczne* (tworzenie szeroko rozumianych optymalnych warunków do uczenia się, z uwzględnieniem problematyki motywowania uczniów, kierowania procesem uczenia się, z uwzględnieniem różnic indywidualnych

⁴ Por. J. Průcha, *Pedeutologia*, [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, tom 2, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 293-316.

charakteryzujących uczniów); (3) *kompetencje komunikacyjne* (związane bezpośrednio z tworzeniem jakościowo dobrych relacji uczeń-nauczyciel-rodzic-i inne zaangażowane w proces kształcenia osoby); (4) *kompetencje organizacyjne i kierownicze* (związane z koniecznością planowania i zarządzania pracą dzieci i młodzieży, a także wynikające z podejmowania działań ponadprogramowych); (5) *kompetencje diagnostyczne i interwencyjne* (bezpośrednio odwołujące się do wrażliwości nauczyciela w zakresie rozpoznawania trudności dydaktycznych i emocjonalnych uczniów); (6) *kompetencje poradnicze i doradcze* (skoncentrowane na adekwatnej ocenie możliwości uczniów i wsparciu w przewidywaniu przyszłych obszarów sukcesu uczniów); (7) *kompetencje w zakresie refleksji nad własną działalnością* (pozwalające na rzeczową autorefleksję opartą na analizie własnych zasobów i poziomu satysfakcji z podejmowanych działań)⁵.

Nauczyciele muzyki, nauczyciele pracujący w szkołach muzycznych a przede wszystkim nauczyciele-artyści-muzycy także zobowiązani są do wykorzystywania w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej powyższych zróżnicowanych obszarów kompetencji. W praktyce szkolnej jest to związane z potrzebą zapewnienia uczniom odpowiednich warunków edukacyjnych oraz z koniecznością przestrzegania zapisów zawartych w zadaniach wychowawczo-profilaktycznych szkoły⁶. Jednak w specyfice kształcenia muzycznego, a szczególnie kształcenia uwzględniającego indywidualną relację ucznia z nauczycielem-muzykiem, niezbędne jest zwrócenie uwagi na wiele aspektów psychospołecznego funkcjonowania zarówno ucznia jak i nauczyciela w kontekście doświadczania muzyki.

Psychologiczne kompetencje nauczycieli-artystów na różnych etapach kształcenia muzycznego dzieci i młodzieży

Światowa, ale i szczególnie polska literatura z zakresu psychologii muzyki i pedagogiki muzycznej wielokrotnie podejmowała temat kompetencji psychologicznych, koncentrując się na zagadnieniu jakości relacji w diadzie uczeń – nauczyciel-artysta. Oczekiwaną postawę

⁵ Por. Ch. Kyriacou, *Essential Teaching Skills*, Cheltenham (UK) 1998.

⁶ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).

nauczyciela-artysty charakteryzuje zindywidualizowane podejście do ucznia-adepta sztuki muzycznej⁷. Zainteresowanie tym problemem jest w Polsce duże z uwagi na system edukacji muzycznej, który stwarza możliwość profesjonalnej nauki gry na instrumencie w relacji uczeń-nauczyciel już od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Celem istniejącej literatury jest nie tylko teoretyczne omówienie zagadnień, ale i wskazanie implikacji praktycznych dla nauczycieli⁸. Służą temu badania realizowane zarówno na potrzeby nauki, jak i jako forma diagnozy faktycznego stanu relacji uczeń – nauczyciel-artysta przeprowadzane w ramach raportów szkolnictwa muzycznego⁹.

Szczególnie wartościowym modelem, wielokrotnie w literaturze powtarzanym, ale ciągle nie słabnącym na swojej aktualności, jest model rozwoju uzdolnień muzycznych dzieci i młodzieży Lauren Sosniak¹⁰, przyporządkowany do zmieniających się etapów kształcenia muzycznego, z uwzględnieniem perspektywy zmieniających się postaw nauczyciela-muzyka.

⁷ Por. M. Manturzevska, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, Warszawa 1974/2014; *Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga -muzyka*, red. Z. Konaszkiewicz, Warszawa 1998; *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego. Materiały z ogólnopolskiego seminarium dla nauczycieli i psychologów szkół muzycznych*, red. M. Manturzevska, M. Chmurzyńska, Warszawa 1999; S. Hallam, *Music Psychology in Education*, London 2008; M. Gliniecka-Rękawik, *Relacja z obserwacji indywidualnych lekcji gry na instrumencie w klasach 0-3 szkoły muzycznej I stopnia*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, red. Z. Konaszkiewicz, Warszawa 2009, s. 37-65; S. Hallam, A. Bautista, *Processes of Instrumental Learning: The Development of Musical Expertise*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Education*, eds. G. E. McPherson, G. Welch, vol. 1, New York 2012, pp. 658-676; *Relacja mistrz – uczeń. Rozważania z perspektywy psychologii muzyki*, red. G. E. Kwiatkowska, J. Pośluszna, Kraków 2014.

⁸ Por. „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2013, nr 1; 2014, nr 2; 2015, nr 3; 2017, nr 4.

⁹ Por. M. Chmurzyńska, *Przedmiot główny – instrument. Nauczyciele i nauczanie*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problem, wnioski modelowe*, red. B. Jankowski, Warszawa 2012, s. 35-54; M. Chmurzyńska, *Nauczanie, nauczyciele i uczniowie*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, red. Z. Konaszkiewicz, M. Chmurzyńska, Warszawa 2014, s. 32-56.

¹⁰ L. A. Sosniak, *Learning to be a concert pianist*, [w:] *Developing Talent in Young People*, ed. B. S. Bloom, New York 1985, pp. 19-67.

Pierwszym etapem jest tzw. *romans z muzyką*, w ramach którego (mniej więcej do około 10 roku życia) dziecko powinno doświadczyć pozytywnych emocji wynikających z obcowania z muzyką i nauką gry na wybranym instrumencie. Aby zbudowanie pozytywnych relacji między dzieckiem a muzyką było możliwe, niezbędna jest pełna empatii i cierpliwości postawa nauczyciela, który posiada szeroki wachlarz pomysłów zwiększających atrakcyjność wymagającego kształcenia muzycznego w aspekcie techniczno-wykonawczym¹¹.

W drugim etapie, nazywanym *fazą perfekcjonizmu*, dziecko/nastolatek doświadcza zwiększonych wymagań w zakresie techniki gry. Pod względem psychofizycznym uczeń jest gotowy do zintensyfikowania czasu ćwiczenia, a kompetencje poznawcze pozwalają nastolatkowi na bardziej świadome poszerzanie technicznych umiejętności. Nauczyciel jest zazwyczaj bardziej dyrektywny w stawianych oczekiwaniach, a jego wymagania związane z jakością gry w aspekcie technicznym i interpretacyjnym wzrastają¹².

Trzecim etapem modelu Sośniak jest *faza integracji*. Charakteryzuje ona nastolatków w okresie później adolescencji oraz młodych dorosłych w okresie studiów muzycznych. Fazę tę osiągną młodzi adepci sztuki, którzy po pierwsze – pomyślnie przebrną wcześniejsze fazy edukacji muzycznej, a po drugie – mają wewnętrzną motywację do dalszego zajmowania się muzyką oraz poszerzania swojej wiedzy i umiejętności (muzycznych/wykonawczych i teoretycznych). Postawa nauczyciela jest w dużym stopniu ukształtowana przez oczekiwania samych uczniów/studentów. W tym okresie młodzi muzycy poszukują w nauczycielu gry na instrumencie swojego

¹¹ Por. E. Jaślar-Walicka, *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w świetle badań amerykańskich i polskich nad muzykami i talentami muzycznymi*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego...* op. cit., s. 163-170; J. W. Davidson, M. J. A. Howe, J. A. Sloboda, *Environmental factors in the development of musical performance skills over the life span*, [w:] *The Social Psychology of Music*, ed. D. J. Hargreaves, A. C. North, New York 2009, pp. 188-206.

¹² Por. E. Jaślar-Walicka, *Różne modele nauczycieli...*, op. cit.; A. Hewitt, *A Q study of music teachers' attitudes towards the significance of individual differences for teaching and learning in music*, "Psychology of Music" 2006, 34 (1), pp. 63-80, <http://pom.sagepub.com> [dostęp: 29.05.2008].

mistrza, który swoją grą, kompetencjami ale i osobowością zwiększy pole doświadczeń muzycznych¹³.

Swoim doświadczeniem pedagogicznym dzielą się także instrumentalni-praktycy, często będący jednocześnie wielkimi artystami z dorobkiem koncertowym¹⁴. Mając świadomość ścisłego związku między procesem nauczania (proces kierowania procesem uczenia się uczniów) i uczenia się (nabywanie względnie trwałych zmian w szeroko rozumianym zachowaniu w toku poznawania różnorodnej rzeczywistości)¹⁵, pedagodzy-instrumentaliści formułują szereg zasad ułatwiających nabywanie przez uczniów kompetencji muzycznych. Tym samym ujawniają swoją dużą wrażliwość na potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży, bowiem stosowanie tych zasad opiera się na szeregu psychologicznych kompetencji ujawnianych w relacji uczeń-nauczyciel artysta.

Leon Markiewicz wskazał na kilka szczególnie istotnych zasad pedagogiki instrumentalnej, których przestrzeganie zapewni uczniom psychologiczny komfort w nabywaniu złożonych kompetencji i umiejętności muzycznych¹⁶:

- *zasada indywidualnego traktowania ucznia* – wymaga ona od nauczyciela wykorzystywania wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży, psychologii temperamentu i osobowości, wiedzy z zakresu stylów radzenia sobie ze stresem oraz innej

¹³ Por. M. Manturzevska, *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, 1990, s. 305-327; E. Jaslar-Walicka, *Różne modele nauczycieli...*, op. cit.; L. Markiewicz, *O sztuce pedagogiki instrumentalnej...*, op. cit.

¹⁴ Por. T. Wroński, *Techniki gry skrzypcowej*, Warszawa – Łódź 1996; R. Smendzianka, *Mój warsztat artystyczny – mój warsztat pedagogiczny*. *Wybrane zagadnienia*, [w:] *Mój warsztat artystyczny. Mój warsztat pedagogiczny*, red. Z. Konaszkiewicz, Warszawa 2007, s. 13-21; L. Markiewicz, *O sztuce pedagogiki instrumentalnej*. *Wybrane zagadnienia*, Katowice 2008; G. Klickstein, *The Musician's Way. A Guide to Practice, Performance, and Wellness*, New York 2009; S. Suzuki, *Karmieni miłością. Podstawy kształcenia talentu*, Warszawa 2010.

¹⁵ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, za: K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2009, s. 21-33.

¹⁶ L. Markiewicz, *O sztuce pedagogiki instrumentalnej...*, op. cit.

wysoce wyspecjalizowanej wiedzy z zakresu wybranych psychofizycznych wymiarów funkcjonowania człowieka, pozwalających nauczycielowi na jak najbardziej trafną próbę poznania ucznia;

- *zasada przystępności nauczania* – także uwzględni perspektywę psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży, a szczególnie koncepcję strefy najbliższego rozwoju¹⁷, która ma swoje bezpośrednie implikacje do praktyki szkolnej; strefa aktualnego rozwoju uwzględnia wszystkie umiejętności, zadania i czynności ucznia, które jest w stanie wykonać poprawnie samodzielnie, natomiast strefa najbliższego rozwoju to zadania i czynności, które uczeń może wykonać dzięki wsparciu osoby dorosłej/nauczyciela; w dosłownym znaczeniu, zasada przystępności nauczania będzie też wymagać od nauczyciela kompetencji komunikacyjnych, które wyrażać się będą w zrozumiałym dla uczniów języku i adekwatnych metaforach;
- *zasada stopniowania trudności* – jest niejako kontynuacją poprzedniej, ale w zakresie doboru zadań; np. podczas wyboru repertuaru nauczyciel będzie uwzględniał bieżące możliwości wykonawcze ucznia wraz z elementami stanowiącymi dla ucznia wyzwanie; celem nauczania jest mobilizowanie ucznia do podejmowania nowych działań, jednak takich, które stanowią logiczny ciąg zadań wcześniej opanowanych;
- *zasada aktywnego i świadomego udziału uczniów w procesie nauczania* – koncentruje się wokół trzech aspektów związanych z kształtowaniem wśród uczniów kompetencji: (1) związanych z umiejętnością budowania odpowiedzialności za cele uczenia się wynikające z systemu edukacji, które to cele nauczyciel realizuje poprzez ciekawą, inspirującą uczniów dydaktykę; (2) związanych z rozwojem własnej ciekawości poznawczej oraz gotowością do zdobywania nowych wiadomości, umiejętności i nawyków; (3) związanych z samokontrolą efektów kształcenia;
- *zasada wiązania teorii z praktyką* – stanowi fundament dla dobrego rozwoju umiejętności wykonawczych ucznia, które będą osa-

¹⁷ Por. L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, za: H. Liberska, *Teorie rozwoju psychicznego*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 71-126.

dzione w ugruntowanej wiedzy teoretycznej; zagadnienia z zakresu teorii muzyki stanowią uzupełnienie wiedzy pozwalającej na rozumienie muzyki, jej struktury i zasad, bezpośrednio wpływając na jakość wykonywania muzyki;

- *zasada pogładowości* – odwołuje się bezpośrednio do psychologicznej teorii poznania, która koncentruje się na funkcjonowaniu umysłu ludzkiego, sposobach przetwarzania informacji i zdobywania wiedzy; w kontekście nauki gry na instrumencie zasada pogładowości odwołuje się do trzech obszarów zdobywania przez ucznia wiedzy o muzyce, a szczególnie wiedzy z zakresu wykonawstwa muzycznego: (1) ***pokaz form wykonawczych*** – wszelkie sytuacje, podczas których uczeń może doświadczać muzyki, wykonując ją samodzielnie lub obserwując innych wykonawców, połączone z omówieniem wraz z nauczycielem tych doświadczeń i obserwacji; (2) ***pokaz form ćwiczenia*** – polega na prezentowaniu przez nauczyciela wzorców wykonawczych, wymagających dalszego ich utrwalania przez ucznia; (3) ***pokaz stylu wykonawczego i wzorów interpretacyjnych*** – znaczenie tej formy jest bardzo mocno uzależnione od wieku ucznia i jego indywidualnych możliwości; celem tego doświadczenia jest kształtowanie szeroko pojętej muzykalności, świadomości stylów wykonawczych, zasad interpretacji muzyki, adekwatne zastosowanie określonych sposobów artykulacji, doskonalenie jakości brzmienia instrumentu i odpowiednie (zgodne z kanonami muzycznego wykonawstwa) frazowanie;
- *zasada systematyczności* – wyzwala w uczniu konieczność i potrzebę regularnej pracy, której efekty widać zarówno w warstwie technicznej jak i artystycznej przygotowywanego repertuaru; usprawnia zrozumienie muzycznych treści i przyczynia się do utrzymania stałego tempa przyrostu muzycznych umiejętności i kompetencji; systematyczność pracy nauczyciela zwiększa prawdopodobieństwo osiągnięcia przez ucznia dobrych efektów swojej pracy;
- *zasada trwałości wyników nauczania* – odwołuje się do kompetencji poznawczych, a szczególnie do aspektów związanych z pracą pamięci; o jakości tej zasady świadczą efekty wynikające z powtarzania i przetwarzania materiału przeznaczonego do nauczania się; zgodnie z nią warto aby nauczyciel prowokował ucznia do róż-

nych form odwoływania się do już posiadanej wiedzy i umiejętności i na tej podstawie poszerzał wiedzę o kolejne aspekty poznania.

Przedstawione powyżej zasady pedagogiki instrumentalnej według Markiewicza stanowią *psychologiczne wyposażenie* nauczycieli-artystów – przynajmniej takie są wobec nauczycieli-artystów oczekiwania ze strony środowiska muzycznego¹⁸.

Niestety wyniki badań realizowanych w polskich szkołach muzycznych nie potwierdzają aby nauczyciele-artyci w pełni uwzględniali powyższe zasady¹⁹ oraz aby celowo modyfikowali swoje postawy względem uczniów będących na różnych etapach muzycznej edukacji²⁰. Przede wszystkim kształcenie dziecka najmłodszego jest przesycone koncentracją na zagadnieniach aparatuowych i techniczno-wykonawczych, zamiast na szeroko rozumianym umuzykalnianiu, które charakteryzuje etap tzw. *romansu z muzyką*. W ciągu ostatnich dekad poruszano ten problem niejednokrotnie, nadmieniając, iż zawodowe kształcenie muzyczne na poziomie szkoły muzycznej I stopnia może być czynnikiem zwiększającym ryzyko rezygnacji z dalszej nauki muzyki²¹. Ponadto wśród badanych nauczycieli-artystów dominuje przekonanie, iż priorytetem kształcenia w klasie I podstawowej szkoły muzycznej jest ustawienie prawidłowego aparatu gry. Niemal połowa respondentów uważa, że rozwijanie umiejętności technicznych jest ważniejsze niż przyczynianie się do wzbudzenia w uczniu radości z muzykowania²². Z jednej strony jest to zgodne z oczekiwaniami polityki edukacyjnej realizowanej aktualnie przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej

¹⁸ L. Markiewicz, *O sztuce pedagogiki instrumentalnej...*, op. cit.

¹⁹ M. Gliniecka-Rękawik, *Relacja z obserwacji indywidualnych lekcji gry na instrumencie w klasach 0-3 szkoły muzycznej I stopnia*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, red. Z. Konaszkiewicz, Warszawa, 2009, s. 37-65; M. Gliniecka-Rękawik, *Poglądy nauczycieli-instrumentalistów na temat pracy z uczniami klas 0-3 szkoły muzycznej I stopnia*, [w:] *Szkoła muzyczna...*, op. cit., s. 67-81.

²⁰ M. Chmurzyńska, *Przedmiot główny – instrument...*, op. cit.

²¹ Por. M. Straszewski, *Rola nauczyciela w kształtowaniu motywacji ucznia*, [w:] *Trwałe wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*, red. Z. Konaszkiewicz, Warszawa 2003.

²² M. Chmurzyńska, *Przedmiot główny – instrument...*, op. cit.

Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Z drugiej jednak strony szereg badań dowodzi, że mniej sformalizowane muzykowanie na pierwszym etapie kształcenia muzycznego przyczynia się do wyższych osiągnięć muzycznych w przyszłości, sprzyja silniejszej wewnętrznej motywacji i rozwija wszechstronne zainteresowania muzyczne²³.

W polskich szkołach muzycznych wśród nauczycieli-instrumentalistów zdecydowanie dominuje *dyrektywny styl nauczania* (charakteryzujący się przewagą krytyki ucznia i eksperckiej pozycji nauczyciela), choć na poziomie deklaracyjnym nauczyciele wskazują na doniosłą rolę wzmocnień, pochwał i konieczność stwarzania przyjaznej atmosfery podczas lekcji gry na instrumencie²⁴. Lekcje indywidualne – tak charakterystyczne dla kształcenia muzycznego – powinny prowokować nauczycieli-artystów do aktywnego podążania za potrzebami edukacyjnymi i poznawczymi uczniów, zwiększając tym samym wewnętrzną motywację do nauki muzyki także na kolejnych etapach kształcenia²⁵.

Przeciwieństwem dyrektywnego stylu nauczania będzie postrzeżenie przez nauczycieli doświadczenia *uczenia się jako procesu konstruowania wiedzy*²⁶, w którym to procesie nauczyciel jest przewodnikiem prowadzącym ucznia za rękę. Tego typu nauczanie gwarantuje uczniowi przechodzenie przez poszczególne zagadnienia z zachowaniem tendencji od zadań prostych do coraz bardziej złożonych. Jest to model kształcenia szczególnie oczekiwany w szkolnictwie muzycznym, gdzie nauczyciel-artysta/instrumentalista ma regularną, i w bezpośrednim kontakcie, możliwość oddziaływania na wiedzę i kompetencje swojego ucznia.

²³ J. M. Renwick, G. E. McPherson, *Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behavior*, „British Journal of Music Education” 2002, 19(2), 173-188.

²⁴ M. Chmurzyńska, *Przedmiot główny – instrument...*, op. cit.

²⁵ G. Welch, A. Ockelford, *The role of the institution and teachers in supporting learning*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Psychology*, ed. S. Hallam, I. Cross, M. Thaut, New York 2009, pp. 307-319.

²⁶ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańsk 2003.

Wzorcowymi typami nauczycieli gry na instrumencie są:

- *pedagog elementarny* – bezcenny w początkowej fazie nauczania; potrafiący analizować grę ucznia w zakresie podstawowych elementów technicznych, umiejętnie dobierać techniki służące doskonaleniu warsztatu techniczno-wykonawczego ucznia;
- *pedagog-demonstrator* – może mieć niższe kompetencje w zakresie głębszej refleksji nad grą ucznia, jednak posiada wyjątkową umiejętność pokazywania wzorców wartych naśladowania; najczęściej charakteryzuje się jeszcze silnym entuzjazmem i zaangażowaniem w pracę pedagogiczną;
- *pedagog-artysta* – to połączenie umiejętności pedagoga elementarnego i demonstratora z wysokim poziomem subiektywizmu i obiektywizmu oraz zdolnością do refleksyjności i intuicyjnego nauczania²⁷.

Znaczenia szerokiego wachlarza kompetencji nauczycieli, zwłaszcza w sferze artystyczno-wykonawczej w zakresie nauczania gry na instrumencie, nie da się przecenić. Stanowią one warunek *sine qua non* rozpoczęcia pracy pedagogicznej w szkolnictwie artystycznym. Są one także moderatorem relacji uczeń-nauczyciel/mistrz. Ale ich efektywność widać przede wszystkim w urozmaiconych umiejętnościach pracy nauczyciela z uczniami, charakteryzującymi się zróżnicowanym temperamentem, osobowością, czy zdolnościami artystycznymi i poznawczymi. Dlatego też warto przypomniać sobie wybrane typy uczniów szkół muzycznych, których charakterystyka pojawiła się w polskiej literaturze z zakresu psychologii muzyki już w latach 70. XX wieku i do dziś w dużym stopniu nie straciła na swojej aktualności.

Sylwetki uczniów i studentów szkół muzycznych a psychofizyczne funkcjonowanie dzieci i młodzieży XXI wieku

W pionierskich w Polsce badaniach z zakresu psychologicznych wyznaczników powodzenia w studiach muzycznych, obejmujących zróżnicowany pomiar czynników wskazujących na powodzenie

²⁷ Za: L. Markiewicz, *O sztuce pedagogiki instrumentalnej...*, op. cit.; por. A. A. Nogaj, *Wsparcie pedagogiczne w edukacji muzycznej*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, 47(5), s. 91-103.

w działalności muzycznej, wyodrębniono ciekawą typologię młodych adeptów sztuki muzycznej²⁸. Wskazano w nich występowanie dobrych i złych typów uczniów szkół muzycznych, których poszczególne cechy w większym lub mniejszym stopniu predysponują ich do zdobywania określonego poziomu osiągnięć muzycznych.

Cechą wspólną wszystkich uczniów z tzw. *typu dobrego* był podwyższony poziom zdolności specyficznie muzycznych. Wśród typów uczniów dobrych wyróżniono:

- *typ zrównoważony* – wyróżnia się dobrym i zrównoważonym poziomem rozwoju zdolności muzycznych; jako uczeń posiada oczekiwane cechy osobowe ze względu na prawidłowo ukształtowaną motywację do nauki, połączoną ze świadomością systematycznej konieczności ćwiczenia na instrumencie i z prawidłowo ukształtowanymi reakcjami emocjonalnymi na sytuacje stresogenne; jest raczej skoncentrowany na aktywnościach muzycznych, niekiedy kosztem innych zainteresowań i nauki wybranych przedmiotów;
- *typ „Janko Muzykant”* – charakteryzuje się szerokimi zainteresowaniami muzycznymi, które stanowią zdecydowaną przewagę nad innymi zainteresowaniami, preferuje granie w zróżnicowanych zespołach muzycznych zamiast solo; ma predyspozycje do gry na kilku instrumentach lub – zanim wybierze instrument docelowy – często dokonuje zmian instrumentu, na którym uczy się grać;
- *typ niezrównoważony* – cechuje go silne zróżnicowanie w poziomie wybranych uzdolnień; wyróżnia się zarówno wysokim poziomem zalet i umiejętności w wybranych obszarach, jak i niskim poziomem predyspozycji w innych obszarach muzycznego uzdolnienia, przez co jego rozwój jest dość nieprzewidywalny; przejawia także niski poziom odporności na stres, co spotęgowane jest podwyższonym poziomem neurotyczności (rozumianej jako niezrównoważenie emocjonalne); charakteryzuje go także mało regularny rytm pracy; jednak z uwagi na ukryty potencjał i sporadyczne sukcesy jest to uczeń cieszący się sympatią nauczycieli, którzy rokują u niego pozytywne i oczekiwane postępy rozwojowe, edukacyjne i artystyczne.

²⁸ M. Manturzevska, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia ...*, op. cit.

Z kolei cechą wspólną dla uczniów z tzw. *typu złego* był istotnie niższy poziom zdolności specyficznie muzycznych. Wśród typów uczniów złych wyróżniono:

- *typ intelektualno-towarzyski* – wyróżnia się dobrym poziomem ogólnej sprawności intelektualnej przy obniżonym poziomie zdolności muzycznych; cechuje się aktywnością o charakterze poznawczym i społecznym, przez co niejako brakuje mu czasu na zaangażowanie się w codzienną, systematyczną aktywność związaną z ćwiczeniem na instrumencie, lub odwrotnie – niepowodzenia w działalności muzycznej rekompensuje aktywnością towarzysko-organizacyjną; w typologii temperamentalno-osobowościowej najczęściej charakteryzuje go ekstrawersja;
- *typ melomana* – charakteryzuje go bardzo wysoki poziom zainteresowań muzycznych i wrażliwość na poziomie odbioru muzyki, ale niski poziom muzycznych zdolności wykonawczych; mogą pojawiać się trudności wynikające z wiedzy ogólnej;
- *typ mało zdolnego neurotyka o cechach histeryoidalnych* – wyróżnia się chaotycznością w pracy i niskim poziomem zrównoważenia emocjonalnego; posiada raczej niski poziom zdolności muzycznych i przeciętny potencjał intelektualny; cechuje go jednak duża wrażliwość na aprobatę społeczną (czyli tendencja do pokazywania siebie w lepszym świetle niż jest w rzeczywistości).

Powyższe charakterystyki uczniów/studentów szkół i uczelni muzycznych z dużym prawdopodobieństwem odzwierciedlają tendencje występujące w zachowaniach współczesnych adeptów sztuki muzycznej. Trendy te wymagają od nauczycieli-artystów umiejętności zindywidualizowanego podejścia do kształcenia każdego z uczniów, z uwzględnieniem jego możliwości, potencjału i zamierzonych celów kształcenia. Ponadto dzisiejsza młodzież ucząca się w szkołach muzycznych, nie jest wolna od doświadczania zróżnicowanych trudności wynikających ze specyfiki współczesnego świata. Wszechobecna technologia informatyczna, intensywna aktywność na portalach społecznościowych czy przemiany obyczajowe związane ze stylami funkcjonowania rodziny, wywołują szereg zmian w zachowaniu dorastającej młodzieży.

Uwzględniając zróżnicowane sfery funkcjonowania człowieka (m.in. sferę fizyczną, poznawczą, emocjonalno-motywacyjną

i społeczną), można zauważyć²⁹, że uczniowie szkół muzycznych deklarują doświadczanie problemów specyficznie muzycznych i problemów natury ogólnej, które obejmować mogą każdą z ww. sfer funkcjonowania człowieka. Wyniki zawarte w tabeli 1 wskazują jednocześnie, że nie każdy problem można jednoznacznie zaklasyfikować do wybranej kategorii, ponieważ jego natura (zwłaszcza problemu dotyczącego specyfiki funkcjonowania w środowisku muzycznym) może być bardzo skomplikowana. Te same badania dotyczące psychologicznej sytuacji ucznia szkoły muzycznej dowiodły, że uczniowie ci nie są wolni od doświadczania wszelkich powszechnie występujących trudności rozwojowych, psychofizycznych, edukacyjnych i społeczno-obyczajowych³⁰.

Tabela 1: Klasyfikacja trudności doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych przyporządkowanych do wybranych sfer psychofizycznego rozwoju człowieka

NATURA PROBLEMU	PSYCHOFIZYCZNA SFERA FUNKCJONOWANIA CZŁOWIEKA			
	poznawcza	emocjonalno -motywacyjna	społeczna	
problemy specyficznie muzyczne	nieharmoonijny rozwój zdolności muzycznych	trema	trudności adaptacyjne	trudności w relacjach między -ludzkich
	nieefektywne strategie ćwiczenia na instrumencie			
problemy natury ogólnej	trudności z koncentracją uwagi	niski poziom motywacji		

Źródło: Nogaj-Gluska, *Psychologiczna sytuacja ucznia* 2012, s. 143.

W świetle doświadczania przez uczniów coraz większej liczby trudności o psychologicznym charakterze, od nauczycieli-instrumentalistów wymaga się coraz szerszego wachlarza kompetencji osobistych.

²⁹ Za: A. A. Nogaj-Gluska, *Psychologiczna sytuacja ucznia*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnoza, problemy, wnioski modelowe*, red. W. Janowski, Warszawa 2012, s. 135-157.

³⁰ *Ibidem*.

Wymagania te nie są formułowane jedynie w kontekście życzliwych oczekiwań, ale są ujęte formalnie w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Jest to Rozporządzenie, które obejmuje wszystkich nauczycieli, we wszystkich typach szkół. Jednocześnie jego realizacja dla nauczycieli szkół artystycznych, a szczególnie dla nauczycieli przedmiotów muzycznych i nauczycieli-artystów, ze względu na specyfikę wybranych przedmiotów, może stanowić duże wyzwanie pedagogiczne³¹. O sposobie pracy z w pierwszej kolejności decyduje specyfika trudności doświadczanych przez ucznia, a następnie kompetencje nauczycieli w zakresie udzielania formalnego wsparcia uczniom, które uwzględnia możliwości i potrzeby ucznia oraz charakter przedmiotu.

Charakterystyka trudności doświadczanych przez współczesnych uczniów w świetle Rozporządzenia MEN dotyczącego pomocy psychologiczno-pedagogicznej a możliwości oddziaływań pomocowych w szkolnictwie muzycznym

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach uczniowie doświadczający trudności w co najmniej jednej z poniżej opisanych kategorii mają prawo do otrzymania opieki psychologiczno-pedagogicznej, która polega na rozpoznaniu i zaspokojeniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz na rozpoznaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych ucznia, które wpływają na jego funkcjonowanie. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest przede wszystkim udzielana uczniom przez specjalistów i nauczycieli, ale w sytuacjach szczególnie trudnych, to nauczyciele

³¹ Por. U. Bissinger-Ćwiercz, *Wdrażanie w szkolnictwie artystycznym Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2013, nr 1, s. 107-119.

i rodzice mogą oczekiwać pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która ma w konsekwencji przyczynić się do zwiększenia efektywności pomocy udzielanej potrzebującym uczniom.

Klasyfikacja możliwych trudności doświadczanych przez uczniów uwzględnia³²:

1. uczniów z niepełnosprawnością – wyróżnia się 6 głównych kategorii niepełnosprawności wśród uczniów. Są to: (1) uczniowie niesłyszący lub słabosłyszący, (2) uczniowie niewidzący lub słabowidzący, (3) uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, (4) uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, (5) uczniowie z autyzmem, w tym z Zespołem Aspergera oraz (6) uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi, u których diagnozuje się więcej niż jedną niepełnosprawność;

Refleksje własne dotyczące niepełnosprawności w kontekście kształcenia muzycznego...

- z uwagi na bardzo duże zróżnicowanie dysfunkcji trudno jednoznacznie wskazać w jakim stopniu możliwe jest podjęcie nauki gry na instrumencie przez dziecko z niepełnosprawnością; a sylwetki wybranych muzyków pokazują, że niepełnosprawność nie wyklucza efektywnego zajmowania się muzycznym wykonawstwem (m.in. przykład brytyjskiej niesłyszącej perkusistki Evelyn Glennie, niemieckiego waltornisty bez rąk Felixa Kleisera, izraelskiego skrzypka Itzhaka Perlmana, który po przebytej w dzieciństwie chorobie polio pozostał na wózku inwalidzkim);
- choć aktualna polityka edukacyjna przejawia tendencję zwiększającą nacisk na profesjonalizację kształcenia już na poziomie szkół muzycznych I stopnia, to nie można wykluczyć możliwości kształcenia muzycznego dzieci z niepełnosprawnością; z praktyki edukacyjnej znane są przykłady niewidomych lub słabosłyszących dzieci i młodzieży uzdolnionych muzycznie lub uczniów, którzy

³² Za: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz. 1591); M. Jas, M. Jarośnińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010.

w trakcie edukacji muzycznej otrzymali diagnozę np. Zespołu Aspergera;

- wybrane niepełnosprawności (np. ruchowe) mogą być efektem nieszczęśliwego wypadku, który może być udziałem dziecka będącego już uczniem szkoły muzycznej, co w konsekwencji wymaga od nauczycieli prób dostosowania wymagań do aktualnych możliwości dziecka (np. mechaniczne uszkodzenie nerwu czuciowego w jednej z rąk u ucznia grającego na pianinie wymaga zmian w doborze repertuaru czy zmian w aplikaturze, albo może wiązać się z koniecznością zmiany instrumentu na taki, przy którym zwinnosć, bieglność czy elastyczność jednej z rąk nie są priorytetem);

2. **uczniów niedostosowanych społecznie**³³ – którzy charakteryzują się zaburzeniami w sferach emocjonalnej, behawioralnej i osobowościowej; mają trudności w dostosowaniu się do powszechnie uznawanych norm społecznych, prawnych i zasad moralnych; niedostosowanie społeczne uniemożliwia konstruktywny proces socjalizacji, utrudnia efektywną komunikację i pozytywną realizację zadań życiowych³⁴; niedostosowanie społeczne diagnozuje się u dzieci i młodzieży, u których na skutek zaburzeń wewnętrznych lub niekorzystnych warunków środowiskowych występują utrwalone (powtarzające się) zaburzenia w zachowaniu³⁵; diagnoza niedostosowania społecznego, jak i diagnoza kolejnej kategorii mówiącej o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym, pozwala na ubieganie się przez ucznia o orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego³⁶;

3. **uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym** – ich

³³ *Uczniowie niedostosowani społecznie lub zagrożeni niedostosowaniem społecznym*, <https://www.ore.edu.pl/2015/03/zagrozenie-niedostosowaniem-spoecznym-i-niedostosowanie-spoeczne/> [dostęp: 18.12.2019].

³⁴ A. Makowski, *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, Warszawa 1994.

³⁵ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.

³⁶ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2017 poz. 1591).

typowymi cechami są powtarzające się i utrwalone wzorce zachowań dyssocjalnych, agresywnych lub buntowniczych, które mogą doprowadzić do przekraczania norm społecznych i oczekiwań dla danego wieku³⁷; częste niepowodzenia szkolne, brak sukcesów i nieumiejętność sprostania wymaganiom rodziców i szkoły, przy jednoczesnym braku wsparcia i zrozumienia dziecka może być pierwszym krokiem do podejmowania przez nie zachowań dyssocjalnych³⁸; uczniowie zagrożeni niedostosowaniem społecznym to dzieci i młodzież wychowująca się w warunkach niekorzystnych dla rozwoju psychospołecznego, na które negatywny wpływ wywierają takie środowiska jak własna rodzina, grupa rówieśnicza czy inne, a także u których rejestrowane są grupy objawów zaburzeń zachowania występujące sporadycznie³⁹;

Refleksje własne dotyczące uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanych społecznie w kontekście kształcenia muzycznego...

- w związku z faktem, iż uczniowie przejawiający tak skrajne tendencje do łamania norm społecznych powszechnie nie wyróżniają się wrażliwością estetyczną i podwyższonym poziomem zdolności artystycznych, więc raczej nie spotyka się przykładów uczniów szkół muzycznych posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym;
- psychologiczne sylwetki artystów, a także młodych adeptów sztuki muzycznej zdecydowanie mocniej koncentrują się na opisie cech wskazujących na podwyższony poziom wrażliwości, empatii i emocjonalności niż na charakterystyce negatywnych, a wręcz patologicznych społecznie zachowań, które mogą przyczynić się do destrukcji ładu społecznego;
- muzyka, jej wykonywanie i współpraca w zespole muzycznym, wyzwalają zdecydowanie częściej pozytywne/oczekiwane kompetencje w zakresie komunikacji społecznej niż te z pograni-

³⁷ M. Jas, M. Jarosińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży...* op. cit.

³⁸ *Uczeń zagrożony niedostosowaniem społecznym w szkole ogólnodostępnej*, <https://www.ore.edu.pl/2015/03/zagrozenie-niedostosowaniem-spoecznym-i-niedostosowanie-spoeczne/> [dostęp: 18.12.2019].

³⁹ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna...*, op. cit.

cza niedostosowania społecznego; ale nie można wykluczyć, że wśród uczniów szkół muzycznych nie zdarzają się przykłady negatywnych zachowań; zdecydowanie częściej są one jednak klasyfikowane jako zaburzenia zachowania, uszczegółowione poniżej;

4. uczniów z zaburzeniami zachowania lub emocji –

a. zaburzenia zachowania mogą być efektem interakcji czynników środowiskowych (wynikających z dysfunkcji rodziny i różnych form krzywdzenia dziecka), biologicznych (wynikających z nieprawidłowości układu nerwowego) i temperamentalno-osobowościowych⁴⁰; zaburzenia zachowania charakteryzują się występowaniem zachowań nieadekwatnych do wieku dziecka i niezgodnych z oczekiwaniami społecznymi (np. aspołeczność, agresja, buntowniczość); typowymi zachowaniami wskazującymi na zaburzenia zachowania są: częste bójkki, napady złości, tyranizowanie i okrucieństwo wobec ludzi i zwierząt, dewastacja otoczenia i podpalenia, kradzieże, częste kłamstwa wagarowanie, uciekanie z domu, napady złości oraz brak posłuszeństwa; przykładami zaburzeń psychopatologicznych w tej kategorii trudności są m.in. zaburzenia opozycyjno-buntownicze oraz zespół deficytu uwagi z nadruchliwością⁴¹;

Refleksje własne dotyczące uczniów doświadczających zaburzeń zachowania a kształcenie muzyczne...

- zaburzenia zachowania stanowią coraz częściej występującą diagnozę wśród uczniów szkół muzycznych; niemal w każdej z nich, zwłaszcza o profilu ogólnokształcącym, pojawiają się przypadki dzieci i młodzieży, które łamią normy społeczne czy przejawiają zachowania agresywne, szczególnie w stosunku do rówieśników; jedną z form reagowania i minimalizowania wpływu negatywnych zachowań dziecka jest bieżące podejmowanie w szkole działań o charakterze wychowawczo-profilaktycznym⁴²; zaburzenia za-

⁴⁰ *Uczeń z zaburzeniami zachowania. Budowanie strategii pracy w środowisku szkolnym*, <https://www.ore.edu.pl/2017/11/uczen-z-zaburzeniami-zachowania-w-szkole-materialy-do-pobrania/> [dostęp: 18.12.2019].

⁴¹ M. E. P. Seligman, E. F. Walker, D. L. Rosenhan, *Psychopatologia*, Poznań 2003.

⁴² *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, art. 26, ust. 1; Rozporządzenie MEN z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach*

chowania, przede wszystkim takie, które są efektem nieprawidłowego oddziaływania środowiska, nie wykluczają posiadania przez ucznia wysokiego poziomu zdolności muzycznych;

b. zaburzenia emocji rozpoczynają się często we wczesnym dzieciństwie i przyjmują różne postacie zaburzeń lękowych; według klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-IV⁴³wyróżnia się siedem rodzajów zaburzeń lękowych (zespół paniki z agorafobią lub bez agorafobii, agorafobia bez zespołu paniki, fobia społeczna, fobia specyficzna, zaburzenie obsesyjno-kompulsywne, zespół stresu pourazowego, zespół uogólnionego lęku); w późniejszym okresie życia zaburzenia emocjonalne mogą przyjąć charakter depresji lub choroby afektywnej dwubiegunowej⁴⁴;

Refleksje własne dotyczące uczniów doświadczających zaburzeń emocjonalnych a kształcenie muzyczne...

- w kontekście kształcenia muzycznego występowanie trudności emocjonalnych najczęściej powiązane jest doświadczaniem przez młodych adeptów sztuki muzycznej stresu związanego z częstymi występami publicznymi, powszechnie określanym jako zjawisko tremy; a zgodnie z większością definicji charakteryzujących treść, jest ona problemem wpisującym się w zaburzenia lękowe, ponieważ uwzględnia pojawienie się objawów typowych dla tego zaburzenia; kategorie objawów lękowych uwzględniają objawy poznawczo-emocjonalne (różnorodne odczucia lękowe, trudności w koncentracji uwagi, nieadekwatne do sytuacji myśli, luki pamięciowe), objawy behawioralne (wszelkie zachowania wskazujące na odczucie zdenerwowania: drżenie kończyn, nienaturalne zachowania i odruchy), objawy fizjologiczne (zwiększona potliwość, uczucia gorąca lub zimna, przyspieszona akcja bicia serca, problemy żołądkowe)⁴⁵;

i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii.

⁴³ Za: S. Rachman, *Zaburzenia lękowe. Modele kliniczne i techniki terapeutyczne dla praktyków i pacjentów*, Gdańsk 2005.

⁴⁴ *Psychiatria dzieci i młodzieży*, red. I. Namysłowska, Warszawa 2007.

⁴⁵ Por. J. Kaleńska-Rodziej, *Trema: czym jest i jak powstaje? Definicje, zjawiska pokrewne, źródła*, [w:] *Strategie radzenia sobie z tremą w kształceniu muzycznym oraz*

- aktualnie coraz częściej podejmowane są w szkolnictwie muzycznym działania mające na celu upowszechnianie wiedzy psychologicznej w kontekście radzenia sobie z treścią podczas występów publicznych; w szkołach muzycznych I i II stopnia organizowane są cykliczne warsztaty dla dzieci i młodzieży dotyczące szeroko rozumianego psychologicznego przygotowania do występów publicznych; Centrum Edukacji Artystycznej w roku szkolnym 2019/2020 wskazało w jednym z priorytetów do realizacji w ramach programów wychowawczo-profilaktycznych rozwijanie kompetencji psychologicznych uczniów jako wsparcie sukcesów artystycznych; wszystkie te działania mają na celu minimalizowanie negatywnych doświadczeń związanych ze stresem wynikającym z ekspozycji publicznej oraz kształtowanie umiejętności kontroli emocji związanych z występami scenicznymi;

5. uczniów szczególnie uzdolnionych – Rozporządzenie MEN dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej podkreśla, że uczniowie wyróżniający się wysokim poziomem uzdolnień także potrzebują odpowiedniego systemowego wsparcia ze strony nauczycieli, które zapewni jak najlepszy poziom indywidualnego rozwoju zgodnie z ich własnym potencjałem, możliwościami, zainteresowaniami i ambicjami; uczniów szczególnie uzdolnionych można podzielić na dwie kategorie: pierwszą stanowią **uczniowie uzdolnieni kierunkowo**, drugą – **uczniowie uzdolnieni wszechstronnie**⁴⁶; uczniowie zdolni wyróżniają się przede wszystkim silną akceleracją tempa rozwoju poznawczego, chłonnością intelektualną oraz zakresem i jakością nabywanych informacji⁴⁷;

Refleksje własne dotyczące funkcjonowania uczniów szczególnie uzdolnionych w szkolnictwie muzycznym...

- ideą profesjonalnego szkolnictwa muzycznego jest kształcenie zdolnych muzycznie dzieci i młodzieży; specjalistyczna rekrutacja do szkół muzycznych zwiększa prawdopodobieństwo, że

w zawodzie muzyka, red. U. Bissinger-Ćwierz, A. A. Nogaj, Warszawa 2018, s. 25-40.

⁴⁶ M. Jas, M. Jarosińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży...* op. cit.

⁴⁷ J. Raubo, *Wybrane aspekty pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów wybitnie zdolnych*, [w:] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Warszawa 2000, s. 92-94.

uczniami tych szkół są osoby, które na tle populacji wyróżniają się ponadprzeciętnymi zdolnościami muzycznymi i wrażliwością na sztukę muzyczną; wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, rozumiane zgodnie z ideą *Rozporządzenia MEN (...) w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy p-p w (...) szkołach publicznych*, jest standardową procedurą skierowaną wobec wszystkich uczniów zdolnych muzycznie, którzy kształcąc się w zakresie wybranej specjalności instrumentalnej, mają bezpośredni, regularny i dostosowany do indywidualnych możliwości kontakt z nauczycielami, a przede wszystkim z nauczycielem-artystą;

- warto jednak pamiętać, że ww. Rozporządzenie wskazuje na konieczność wspierania uczniów uzdolnionych kierunkowo i wszechstronnie, co nakłada także na szkoły artystyczne obowiązek stwarzania wszechstronnych możliwości rozwojowych, jeśli dostrzeżone będą u ucznia także inne predyspozycje, zarówno w zakresie sfery poznawczej jak i w innych obszarach sztuki czy nauki;

6. uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – specyficzne trudności w uczeniu się stanowią kategorię nadrzędną dla takich zaburzeń jak dysleksja (specyficzne trudności w czytaniu), dysortografia (trudności w opanowaniu poprawnej pisowni), dysgrafia (trudności w opanowaniu czytelnego i kształtnego pisma), dyskalkulia (specyficzne trudności w uczeniu się matematyki)⁴⁸;

Dysleksja, dysmuzja czy amuzja szkole muzycznej...

- choć w polskiej literaturze przyjął się termin dysmuzja⁴⁹, rozumiany jako jedna z kategorii specyficznych trudności w uczeniu się, definiowany jako trudność związana z percepcją muzyki i nieumiejętność rozumienia podstawowych informacji z zakresu muzyki, to w światowej literaturze funkcjonuje termin amuzja, który definiowany jest jako szeroko rozumiana utrata zdolności muzycznych, o podłożu wrodzonym lub nabytym⁵⁰; wśród trudności

⁴⁸ Por. *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/MEN_specyficzne_trudnosci.pdf, [dostęp: 18.12.2019]; M. E. P. Seligman, E. F. Walker, D. L. Rosenhan, *Psychopatologia*, Poznań 2003.

⁴⁹ Za: M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin 1994.

⁵⁰ Por. B. Wrzałka, *Życie bez muzyki; wrodzona i nabyta amuzja*, [w:] *Muzyka*

ze spektrum amuzji wskazuje się najczęściej na utratę zdolności do odbioru muzyki, rozumienia muzyki, tworzenia muzyki, czytania i/lub zapisywania muzyki, śpiewania, poczucia rytmu i ekspresji muzyki;

- odrębnym zagadnieniem staje się praca z uczniem doświadczającym dysleksji w szkole muzycznej; dysleksja może, ale nie musi wpływać na proces czytania, rozumienia czy zapisywania notacji muzycznej; w polskiej literaturze w bardzo szczegółowej formie niniejszemu zagadnieniu przyjrzała się Urszula Bissinger-Ćwierz⁵¹;
- istnieje wiele dowodów naukowych, że nauka gry na instrumencie wspomaga rozwój tych obszarów mózgu, które z powodu dysleksji nie mogą wykorzystać w pełni swojego potencjału, a tym samym aktywne zajmowanie się muzyką przez osoby doświadczające dysleksji wspomaga rozwój ich kompetencji w zakresie rozumienia języka czytanego⁵²;

7. uczniów z deficytami kompetencji i zaburzeń sprawności językowych – zaburzenia komunikacji językowej dzielą się na dwie kategorie: (1) **zaburzenia języka**, wśród których wyróżnia się zaburzenia składni, trudności w opanowaniu form gramatycznych, trudności z organizacją tekstu, kłopoty z nabywaniem nowego słownictwa, trudność w używaniu zwrotów adekwatnie do sytuacji, nieumiejętność spójnego wypowiedzania się; (2) **zaburzenia mowy** dotyczące m.in. artykulacji (nieprawidłowe wymawianie głosek), fonacji (mówienie z dużym wysiłkiem, mówienie bardzo głośno), płynności mowy (np. jąkanie)⁵³;

i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka, red. E. Czerniawska, Warszawa 2012, s. 184-197.

⁵¹ U. Bissinger-Ćwierz, *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*. Poradnik dla nauczycieli klas instrumentalnych zawierający ponad 50 ćwiczeń i zabaw wspomagających grę na instrumencie, Warszawa 2016.

⁵² Por. Dyslexia: Integrating theory and practice, ed. M. Snowling, M. Thomson, London 1993; S. Douglas, P. Willatts, *The relationship between musical ability and literacy skills*, „Journal of Research in Reading” 1994, 17(2), 99-107; K. Overy, *Dyslexia and music: From timing deficits to musical intervention*, „Annals of the New York Academy of Science” 2003, 999, 497-505.

⁵³ M. Jas, M. Jarosińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży...* op. cit.

Refleksje własne dotyczące pracy z uczniami doświadczającymi trudności językowych w szkole muzycznej...

- głównym specjalistą odpowiedzialnym za pracę z uczniem doświadczającym trudności językowych jest logopeda; jednak do rzadkości należy zatrudnianie logopedów w szkolnictwie artystycznym, dlatego w tym przypadku niezbędna jest współpraca szkoły z innymi instytucjami, w ramach których dziecko będzie mogło doskonalić swoje kompetencje językowe i komunikacyjne;

8. uczniów chorych przewlekle – wśród najczęstszych chorób przewlekłych, jakie obserwuje się u dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, a które jednocześnie wymagają poszerzenia świadomości nauczycieli o ich występowaniu zalicza się m.in.: astmę, białaczkę i inne specyficzne choroby nowotworowe, cukrzycę, fenylketonurię, hemofilię, mukowiscydozę, otyłość, padaczkę, zakażenie HIV, choroby układu sercowo-naczyniowego, choroby układu oddechowego, przewlekle choroby przewodu pokarmowego i wątroby, a także wybrane zaburzenia psychiczne⁵⁴;

Refleksje własne dotyczące pracy z uczniami doświadczającymi chorób przewlekłych w szkole muzycznej...

- zdrowie jest zdecydowanie jedną z nadrzędnych wartości w życiu człowieka, dlatego priorytetem każdej placówki oświatowej jest zapewnienie uczniom bezpiecznych warunków do rozwoju i kształcenia⁵⁵; służą temu zarówno formalne jak i nieformalne sposoby zdobywania informacji o samopoczuciu i zdrowiu uczniów; jednym z formalnych sposobów jest zadeklarowanie przez rodziców, w rokrocznie uzupełnianej Karcie Ucznia, informacji o stanie zdrowia swojego dziecka; podanie informacji o ewentualnych chorobach dziecka jest dobrowolne, jednak wart rozważenia zdaje się być fakt, w jakim stopniu niebezpieczne jest nieinformowanie wybranych przedstawicieli szkoły o chorobie dziecka w przypadku, gdyby nagłe pojawienie się objawów mogło zagrozić bezpieczeństwu i życiu dziecka (np. w przypadku padaczki);

⁵⁴ *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2010.

⁵⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach* (Dz.U. 2003 nr 6 poz. 69).

- odrębnym zagadnieniem w kontekście zdrowia uczniów szkół muzycznych jest kształtowanie odpowiednich nawyków prozdrowotnych i podejmowanie działań profilaktycznych w zakresie utrzymania dobrej jakości zdrowia; zagadnieniem tym zajmuje się mało jeszcze w Polsce rozpowszechniona dziedzina *medycyna sztuki muzycznej (medycyna sztuk performatywnych)*, której nadrzędnym celem jest minimalizowanie występowania dolegliwości mięśniowo-szkieletowych związanych z praktyką wykonawczą⁵⁶;

9. uczniowie doświadczających sytuacji kryzysowych lub traumatycznych –

a. spośród licznych definicji kryzysu, w kontekście psychologicznym **kryzys** jest

odczuwaniem lub doświadczaniem wydarzenia bądź sytuacji jako trudności nie do zniesienia, wyczerpującej zasoby wytrzymałości i naruszającej mechanizmy radzenia sobie z trudnościami⁵⁷;

sytuacja kryzysowa jest też często postrzegana jako zbieg zdarzeń, okoliczności i zachowań, które zakłócają normalny tryb funkcjonowania człowieka; może ona być spowodowana jednym traumatycznym zdarzeniem lub może być konsekwencją długotrwałych innych, pomniejszych kryzysów w sferze wychowawczej, edukacyjnej, psychologicznej, ekonomicznej czy innej⁵⁸;

b. **trauma** jest definiowana jako

stan psychiczny lub fizyczny wywołany realnie zagrażających zdrowiu i życiu czynników zewnętrznych (przyroda, ludzie), prowadzący często do głębokich i długo utrzymujących się zmian w funkcjonowaniu człowieka, które wyrażają się w zaburzeniach somatycznych i psychicznych⁵⁹;

⁵⁶ J. Śmieszchalska, *Profilaktyka dolegliwości wynikających ze specyfiki gry na instrumentach muzycznych – nowe wyzwanie dla nauczycieli*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2015, nr 3, 55-61.

⁵⁷ R. K. James, B. E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, Warszawa 2008.

⁵⁸ M. Jas, M. Jarosińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży...* op. cit.

⁵⁹ B. Zawadzki, J. Strelau, *Zaburzenia pourazowe jako następstwo kataklizmu*, „Nauka” 2008, nr 2, 47-55.

Refleksje własne dotyczące pracy z uczniami doświadczającymi sytuacji kryzysowych lub traumatycznych w szkole muzycznej...

- nie można przewidzieć zakresu trudnych doświadczeń, jakie mogą być udziałem uzdolnionych muzycznie dzieci i młodzieży, ponieważ uczniowie szkół muzycznych nie są wolni od doświadczania wszelkich życiowych sytuacji losowych; bezsprzecznie jednak można pokusić się o stwierdzenie, że każda życiowa próba może odbić się na jakości pracy twórczej; to w jaki sposób uczeń „przeżyje” swoje trudne doświadczenie jest uzależnione od wielu czynników osobistych. Czy doświadczenie to będzie dla ucznia wzmocnieniem czy porażką, czy muzyka stanie się odskocznią od myślenia o traumatycznym przeżyciu, a może zajmowanie się muzyką będzie wówczas traktowane jako zajęcie marginalne? Bez względu na charakter trudnego przeżycia najważniejsze dla ucznia szkoły muzycznej, jak i dla każdej innej osoby w kryzysie, jest poczucie posiadania bliskich, wspierających osób, które pomogą przetrwać trudną sytuację; wrażliwość, empatia, uszanowanie prawa do cierpienia, zmniejszenie szkolnych wymagań i okazanie różnych form wsparcia będą najlepszą instytucjonalną i nieformalną pomocą, jaką nauczyciele mogą okazać uczniowi w kłopotcie;

10. uczniów z niepowodzeniem edukacyjnym – niepowodzenie edukacyjne stanowi istotną rozbieżność między celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi ucznia oraz kształtowaniem się negatywnego stosunku młodzieży wobec wymagań szkoły⁶⁰; skrajnymi przykładami niepowodzeń szkolnych jest m.in. powtarzanie klasy i inne okoliczności, które wskazują na brak możliwości sprostanania wymogom szkoły⁶¹;

11. uczniów doświadczających zaniedbań środowiskowych – zaniedbania środowiskowe związane są przede wszystkim z trudną sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, a także mogą wynikać z nieodpowiednich sposobów spędzania czasu wolnego i negatywnego wpływu kontaktów środowiskowych⁶²;

⁶⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2010.

⁶¹ M. Jas, M. Jarosińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży...*, op. cit.

⁶² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad ...*, op. cit.

12. uczniów z trudnościami adaptacyjnymi – trudności adaptacyjne związane są przede wszystkim z różnicami kulturowymi lub wynikają ze zmian środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą⁶³.

Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach stawia przed nauczycielami wszystkich specjalności szereg wyzwań. W największym stopniu wyzwania te dotyczą umiejętności rozpoznawania i zaspokajania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, zgodnie z ich psychofizycznymi możliwościami. Priorytetem w zakresie kompetencji psychologicznych nauczycieli jest posiadanie wrażliwości i empatii względem drugiego człowieka. Z tej perspektywy skuteczna działalność pedagogiczna opiera się nie tylko na dydaktyce, ale na szeroko rozumianej wiedzy o uczniu, o jego potrzebach, o jego problemach, połączona z próbą zrozumienia ich przyczyn i, na ile to możliwe, z możliwością ich rozwiązania⁶⁴.

Działania pomocowe uwzględnia się w ramach określonego dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia. Obszarami dostosowania są zarówno warunki kształcenia (metody, formy i środki dydaktyczne), zewnętrzna organizacja procesu nauczania (bezpośrednie formy oddziaływania na ucznia) jak i warunki sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności. Rozporządzenie jednak nie podaje sposobów jak to zrobić, wskazuje jedynie na możliwe formy (rodzaje zajęć) pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wśród których wymienia: klasy terapeutyczne, zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, różne rodzaje zajęć specjalistycznych (np. korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, terapeutyczne) i inne. Choć zdecydowana większość zajęć ma być realizowana przez specjalistów, także na nauczycielach poszczególnych przedmiotów spoczywa odpowiedzialność, aby w ramach ich zajęć uwzględnić potrzeby uczniów zgodnie z ich ewentualnymi

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ M. Jas, M. Jarosińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży...*, op. cit.

deficytami lub trudnościami. Dlatego dostosowanie wymagań powinno mieć naprawdę indywidualny wymiar nie tylko ze względu na funkcjonowanie samego ucznia, ale także ze względu na specyfikę przedmiotu – a szczególnie przedmiotu artystycznego.

Podsumowanie

Najprawdopodobniej niniejszy rozdział nie wyczerpuje zagadnienia psychologicznych kompetencji nauczycieli-artystów. Jednak może stanowić przyczynek do dalszych dyskusji nad kierunkiem rozwoju tych kompetencji, z uwzględnieniem potrzeb uczniów szkół muzycznych XXI wieku. Jednocześnie warto podkreślić, że w literaturze metodycznej problem psychologicznych kompetencji nauczycieli nie jest tylko wymysłem XXI wieku!!! Już w latach 20. XX wieku, wspomniany wcześniej Carl Flesch podkreślał, że

nauczyciel musi posiadać dostateczne wiadomości z dziedziny psychologii, aby mógł rozpoznać i zaspokoić techniczne, muzyczne i duchowe potrzeby powierzonego mu ucznia. (...) warunkiem postępu w naszej sztuce jest nie doskonalenie poszczególnych jednostek spośród uczących się, lecz podniesienie kwalifikacji ogółu uczących⁶⁵.

Bibliografia

Bissinger-Ćwierz U., *Wdrażanie w szkolnictwie artystycznym Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2013, nr 1.

Bissinger-Ćwierz U., *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej. Poradnik dla nauczycieli klas instrumentalnych zawierający ponad 50 ćwiczeń i zabaw wspomagających grę na instrumencie*, Warszawa 2016.

Bogdanowicz M., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin 1994.

Chmurzyńska M., *Przedmiot główny – instrument. Nauczyciele i nauczanie*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problem, wnioski modelowe*, red. B. Jankowski, Warszawa 2012.

Chmurzyńska M., *Nauczanie, nauczyciele i uczniowie*, [w:] *Raport o stanie*

⁶⁵ L. Markiewicz, *O sztuce pedagogiki instrumentalnej...*, op. cit., s. 83.

- szkolnictwa muzycznego II stopnia, red. Z. Konaszkiewicz, M. Chmurzyńska (red.), Warszawa 2014.
- Davidson J. W., Howe M. J. A., Sloboda J. A., *Environmental factors in the development of musical performance skills over the life span*, [w:] *The Social Psychology of Music*, eds. D. J. Hargreaves, A. C. North, New York 2009.
- Douglas, S., Willatts, P., *The relationship between musical ability and literacy skills*, „Journal of Research in Reading” 1994, 17(2).
- Dyslexia: Integrating theory and practice*, ed. M. Snowling, M. Thomson, London 1993.
- Gliniecka-Rękawik M., *Relacja z obserwacji indywidualnych lekcji gry na instrumencie w klasach 0-3 szkoły muzycznej I stopnia*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, red. Z. Konaszkiewicz, Warszawa 2009.
- Gliniecka-Rękawik M., *Poglądy nauczycieli-instrumentalistów na temat pracy z uczniami klas 0-3 szkoły muzycznej I stopnia*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, red. Z. Konaszkiewicz, Warszawa 2009.
- Hallam S., *Music Psychology in Education*, London 2008.
- Hallam, S., Bautista A., *Processes of Instrumental Learning: The Development of Musical Expertise*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Education*. Vol. 1, eds. G. E. McPherson, G. Welch, New York 2012.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994.
- Hewitt A., *A Q study of music teachers' attitudes towards the significance of individual differences for teaching and learning in music*, “Psychology of Music” 2006, 34 (1), <http://pom.sagepub.com> [dostęp: 29.05.2008].
- James R. K., Gilliland B. E., *Strategie interwencji kryzysowej*, Warszawa 2008.
- Jas M., Jarosińska M., *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010.
- Jaślar-Walicka E., *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w świetle badań amerykańskich i polskich nad muzykami i talentami muzycznymi*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego. Materiały z ogólnopolskiego seminarium dla nauczycieli i psychologów szkół muzycznych*, red. M. Manturzevska, M. Chmurzyńska, Warszawa 1999.
- Kaleńska-Rodzaj J., *Trema: czym jest i jak powstaje? Definicje, zjawiska pokrewne, źródła*, [w:] *Strategie radzenia sobie z tremą w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka*, red. U. Bissinger-Ćwierz, A. A. Nogaj, Warszawa 2018.
- Klickstein G., *The Musician's Way. A Guide to Practice, Performance, and Wellness*, New York 2009.
- Kyriacou Ch., *Essential Teaching Skills*, Cheltenham (UK) 1998.

- Liberska H., *Teorie rozwoju psychicznego*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011.
- Makowski A., *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, Warszawa 1994.
- Manturzevska M., *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, Warszawa 1974/2014.
- Manturzevska M., *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990.
- Markiewicz L., *O sztuce pedagogiki instrumentalnej. Wybrane zagadnienia*, Katowice 2008.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańsk 2003.
- Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/MEN_specyficzne_trudnosci.pdf, [dostęp: 18.12.2019].
- Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*, red. Z. Konaszkiwicz, Warszawa 1998.
- Nogaj A. A., *Wsparcie pedagogiczne w edukacji muzycznej*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, 47(5).
- Nogaj-Gluska A. A., *Psychologiczna sytuacja ucznia*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnoza, problemy, wnioski modelowe*, red. W. Jankowski, Warszawa 2012.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2010.
- Overy K., *Dyslexia and music: From timing deficits to musical intervention*, „Annals of the New York Academy of Science” 2003, 999.
- Průcha J., *Pedeutologia*, [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, tom 2, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006.
- Psychiatria dzieci i młodzieży*, red. I. Namysłowska, Warszawa 2007.
- Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego. Materiały z ogólnopolskiego seminarium dla nauczycieli i psychologów szkół muzycznych*, red. M. Manturzevska, M. Chmurzyńska, Warszawa 1999.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.
- Rachman S., *Zaburzenia lękowe. Modele kliniczne i techniki terapeutyczne dla praktyków i pacjentów*, Gdańsk 2005.
- Raubo J., *Wybrane aspekty pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów wybitnie zdolnych*, [w:] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Warszawa 2000.

Relacja mistrz – uczeń. Rozważania z perspektywy psychologii muzyki, red. G. E. Kwiatkowska, J. Pośluszna, Kraków 2014.

Renwick J. M., McPperson G. E., *Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behavior*, „British Journal of Music Education” 2002, 19(2).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii.

Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, red. Z. Kwieciński, B. Sliwerski, Warszawa 2009.

Seligman M. E. P., Walker E. F., Rosenhan D. L., *Psychopatologia*, Poznań 2003.

Smendzianka R., *Mój warsztat artystyczny – mój warsztat pedagogiczny. Wybrane zagadnienia*, [w:] *Mój warsztat artystyczny. Mój warsztat pedagogiczny*, red. Z. Konauskiewicz, Warszawa 2007.

Sosniak L. A., *Learning to be a concert pianist*, [w:] *Developing Talent in Young People*, ed. B. S. Bloom, New York 1985.

Straszewski M., *Rola nauczyciela w kształtowaniu motywacji ucznia*, [w:] *Trwałe wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*, red. Z. Konauskiewicz, Warszawa 2003.

Suzuki S., *Karmieni miłością. Podstawy kształcenia talentu*, Warszawa 2010.

Śmieszchalska J., *Profilaktyka dolegliwości wynikających ze specyfiki gry na instrumentach muzycznych – nowe wyzwanie dla nauczycieli*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2015, nr 3.

Uczeń zagrożony niedostosowaniem społecznym w szkole ogólnodostępnej,

<https://www.ore.edu.pl/2015/03/zagrozenie-niedostosowaniem-spoecznym-i-niedostosowanie-spoeczne/>, [dostęp:18.12.2019].

Uczeń z zaburzeniami zachowania. Budowanie strategii pracy w środowisku szkolnym, <https://www.ore.edu.pl/2017/11/uczen-z-zaburzeniami-zachowania-w-szkole-materialy-do-pobrania/>, [dostęp:18.12.2019].

Uczniowie niedostosowani społecznie lub zagrożeni niedostosowaniem społecznym, <https://www.ore.edu.pl/2015/03/zagrozenie-niedostosowaniem-spoecznym-i-niedostosowanie-spoeczne/>, [dostęp:18.12.2019].

Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację, red. B. Woynarowska, Warszawa 2010.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.

Welch G., Ockelford A., *The role of the institution and teachers in supporting learning*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Psychology*, ed. S. Hallam, I. Cross, M. Thaut, New York 2009.

Wroński T., *Techniki gry skrzypcowej*, Warszawa – Łódź 1996.

Wrzałka B., *Życie bez muzyki; wrodzona i nabyta amuzja*, [w:] *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, red. E. Czerniawska, Warszawa 2012.

Wygotski L., *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.

Zawadzki B., Strelau J., *Zaburzenia pourazowe jako następstwo kataklizmu*, „Nauka” 2008, nr 2.

„Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2013/1 2014/2, 2015/3, 2017/4.

Streszczenie

Artykuł koncentruje się na problematyce psychologicznych kompetencji nauczycieli-artystów pracujących z dziećmi, młodzieżą i studentami szkół i uczelni muzycznych. Kompetencje psychologiczne zaprezentowane są w kontekście szerokiego wachlarza kompetencji dydaktycznych i specjalistycznych. Ich posiadanie i rozwijanie jest czynnikiem warunkującym możliwość, skuteczność i prawidłowość w realizowaniu optymalnej relacji nauczyciel – uczeń, a w przypadku szkolnictwa artystycznego relacji mistrz – uczeń.

Psychologiczne kompetencje nauczycieli-artystów wymagają przeobrażeń ze względu na etap rozwojowy ucznia, a także ze względu na zindywidualizowane potrzeby i możliwości uczniów. W artykule zaprezentowana jest typologia uczniów szkół muzycznych według Marii Manturzewskiej uzupełniona o współczesną sylwetkę dzieci i młodzieży. Rozbudowanym podsumowaniem artykułu jest zapoznanie Czytelnika z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, do której niesienia nauczyciele-art

tyści pracujący w różnych typach szkół muzycznych są zobowiązani.

Słowa kluczowe: nauczyciel, kompetencje, psychologia, pomoc, uczeń, rozwój

Abstract

The article focuses on the psychological competences of teachers-artists working with children, youth, as well as students of music schools and universities. Psychological competences are presented in the context of a wide range of didactic and specialist competences. Their possession and development is a factor conditioning the capability, efficiency, and correctness in executing an optimal teacher-student relation, and in the case of artistic education the master-student relation.

The psychological competences of teachers-artists require transformations due to the student's developmental stage, as well as due to the individual needs and capabilities of students. The article presents a typology of music school students according to Maria Manturzewska supplemented with a contemporary image of children and youth. An extensive summary of the article consists in familiarizing the reader with the Regulation of the Minister of National Education concerning the principles of organizing and providing psychological and pedagogical assistance, which teachers-artists working in different types of music schools are obliged to carry out.

Key words: teacher, competences, psychology, support, student, development