

*Ewa Klimas-Kuchtowa**

Kraków, Katowice

Zasoby indywidualne i systemowe w diadzie mistrz–uczeń

The individual and system resources in the master-student relation

W opinii osób niezaangażowanych w nauczanie dość powszechne jest mniemanie, iż w przypadku uczniów obdarzonych szczególnieymi zdolnościami ogólnymi lub kierunkowymi, nauczający nie musi wkładać zbyt wiele wysiłku w osiągnięcie przez uczącego się wybitnych rezultatów. Praktyka i historia nauki pokazują, że jest to opinia całkowicie mylna i niestety, na skutek przyjęcia jej przez niektórych, wiele talentów zostaje zaprzepaszczone. W komentarzu do książki W. Limont¹ podkreśla się, że uczniowie wybitni, ze względu na specyficzne potrzeby edukacyjne, także wymagają szczególnej pomocy i wsparcia. Opinie zgodne z tym stanowiskiem, na szczęście również nie są obce w literaturze przedmiotu, a wśród determinant realizacji talentów (poza wspomnianymi już zdolnościami) wymienia się jeszcze (S. J. Cohn za: Strelau J. oraz A. J. Tannenbaum

* dr, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa w Katowicach, Katedra Psychologii Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Mieczysława Karłowicza w Krakowie

¹ LIMONT, W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

i współpracownicy, za: Strelau J.)²: inteligencję wyższą od przeciętnej (szczególnie w obszarze wnioskowania i rozumowania), strukturę osobowości sprzyjającą dużej efektywności działania (czynniki motywacyjne, niezależność, wytrwałość itd.), silnie rozbudowane myślenie twórcze, sprzyjające rozwojowi zdolności ogólnych i specjalnych środowisko społeczne, aktywność własną, wzmacniającą maksymalną interakcję między warunkami wewnętrznymi i zewnętrznymi oraz czynnik losowy (indywidualnie zmienny). Stanowisko akcentujące znaczenie szczególnej troski w pracy z uczniem wybitnym rozwinęła także autorka³, a tutaj chciałaby je skonkretyzować w odniesieniu do ucznia uzdolnionego muzycznie.

Czas teraz przejść do ogólnych, psychologicznych założeń sformułowanego w tytule tematu. Podkreślić oczywiście trzeba, że chodzi o diadę w profesjonalnym kształceniu artystycznym, a nie o relację nauczyciel-uczeń w obszarze przedmiotu muzyka czy wychowanie muzyczne w ogólnym szkolnictwie masowym, choć sformułowane tutaj założenia tam także obowiązują.

Zgodnie z holistycznym i systemowym podejściem do istoty człowieka, jest on jednością bio-psycho-społeczną, jest systemem obejmującym wspomniane tą nazwą podsystemy (w literaturze spotkać można czteroczłonową jedność – istota bio-psycho-społeczno-kulturowa lub bio-psycho-społeczno-duchowa, co jest jedynie podejściem komplementarnym, rozwijającym poprzednie, bardziej lapidarne sformułowanie). Dla pełnej realizacji istoty ludzkiej, konieczne jest utrzymywanie równowagi pomiędzy wymienionymi obszarami. Wszystkie one, wszystkie wspomniane systemy są jednakowo ważne, nie ma pomiędzy nimi hierarchii

² STRELAU, J., *Inteligencja*. W: Tomaszewski, T. (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 1995, str. 83- 151.

³ KLIMAS-KUCHTOWA, E., *Uczeń zdolny – kim jest, kim może być?* W: Krzywoń, D., Matusek, B. (red.), *Szkoła na miarę możliwości dziecka*, Sosnowiec: Wyższa Szkoła „Humanist”, 2009.

ważności, a jedynie hierarchia zakresów (szersze, obszerniejsze zawierają w sobie węższe, bardziej szczegółowe). Każdy z systemów, sam w sobie, jest całością, ale może być również częścią całości obszerniejszej. Podkreślić należy, że zmiany, na którymkolwiek poziomie, w systemie nadrzędnym zakresowo, bardziej ogólnym, czy podrzędnym zakresowo, działają na cały system.

Człowiek jest więc układem, który odbiera, identyfikuje (sposstrzega), przechowuje (zapamiętuje), przetwarza, tworzy i przekazuje informacje (dokonuje na nich różnorodnych operacji), a także przypisuje tym informacjom znaczenie (podsystem poznawczy). To z kolei wywołuje reakcje emocjonalne i może zmotywować do określonego działania (podsystem emocjonalno-motywacyjny). Reakcje emocjonalne pociągają za sobą zmiany biologiczne, a dzięki korelatom behawioralnym mogą oddziaływać na funkcjonowanie społeczne. Przeżyciowy aspekt emocji może stanowić istotę samopoznania, wpływać na kształtowanie się doświadczenia, relacje ze światem zewnętrznym, budować osobowość.

W powyższym podejściu zawarta jest już idea wzajemnego związku podsystemu poznawczego, emocjonalno-motywacyjnego i osobowości każdego człowieka. Istotę tego podejścia sprowadzić można do stwierdzenia o **percepcyjnej kreacji sytuacji, rzeczywistości, w jakiej podmiot żyje, funkcjonuje i na jaką reaguje** (reakcje behawioralnie, emocjonalnie, motywacyjnie), co pozwala na subiektywne, twórcze budowanie doświadczenia indywidualnego, systemu przekonań, systemu oczekiwań i cech osobowości (ujęcie poznawcze). Podkreśla to jeden z czołowych reprezentantów podejścia poznawczego w słynnej monografii „Poza dostarczone informacje” pisząc, że spostrzeganie jest wynikiem nie tylko sytuacji bodźcowej (wyznaczniki autochtoniczne), ale także wspomnianych wyżej determinant, określanych przez niego mianem wyznaczników behawioralnych⁴. Podobne zdania znaleźć można

⁴ BRUNER, J., *Poza dostarczone informacje*, Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1978.

u A. Bandury (za: Z. Juczyńskim), który zakłada, że zachowanie człowieka zależy nie tylko od bodźców, ale też od systemów oczekiwań, wśród których najistotniejsze, jego zdaniem, jest oczekiwanie dotyczące skuteczności własnej. Ukształtowane na odpowiednim, adekwatnym do możliwości podmiotu i trudności zadania poziomie, stanowi istotny zasób i wiąże się z inicjowaniem pozytywnych doznań emocjonalnych⁵.

Dochodzimy tutaj do trzeciego teoretycznego filaru prezentowanych rozważań, do **ujęcia pozytywnego, podkreślającego samowzmacniające i motywujące dalsze działanie znaczenie emocji pozytywnych**. Szczególnie ilustratywna może być teoria poszerzania umysłu i budowy zasobów osobistych autorstwa B. Fredrickson. Zgodnie z tym stanowiskiem, emocje negatywne wyznaczają cel jasny i jedyny: zlikwidowanie zagrożenia. Emocje pozytywne natomiast otwierają na nowe możliwości, nowe rozwiązania, sprzyjają wychodzeniu poza ustalone schematy, otwierają nowe kierunki poszukiwań i pozwalają patrzeć na zagadnienie z wielu punktów widzenia. B. Fredrickson pisze: "poczucie szczęścia nie tylko wynika z powodzenia życiowego, ale także (a może przede wszystkim) buduje to powodzenie; szczęście jest głównym autorem szczęścia" (za: J. Czapińskim)⁶. Wydaje się to być szczególnie istotne dla sytuacji uczenia się i nauczania.

Sytuacja nauczania będzie dalej traktowana jako **interakcja między uczącym się i nauczającym**, między uczniem i nauczycielem, między uczniem a mistrzem. **W edukacji muzycznej właśnie takie ujęcie ma szczególnie istotne, specyficzne znaczenie**. Do relacji tej **obydwie ze stron wnoszą całość**

⁵ JUCZYŃSKI, Z., Przekonania i oczekiwania wyznacznikami zachowań związanych ze zdrowiem. W: Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2003, str. 48 - 62.

⁶ CZAPIŃSKI, J., Psychologiczne teorie szczęścia. W: Czapiński, J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2004, str. 51-102.

własnej tożsamości: osobowość, temperament, dotychczasowe doświadczenie, przekonania i postawy, oczekiwania, pragnienia i emocje, własną wiedzę i umiejętności, a także ogół zasobów indywidualnych. Podkreślić trzeba, że sytuacja ta ma **charakter dwupodmiotowy** i wydaje się ważne, aby pamiętały o tym obydwie strony, a szczególnie uczący, mistrz (wtedy będzie prawdziwym mistrzem). Takie interakcyjne i dwupodmiotowe ujęcie pozwala zakładać, że **jeśli jest to układ harmonijny, oparty na wzajemnym rozumieniu potrzeb, intencji, planów, osiągnięć i trudności wówczas staje się diadą, systemem, który zawiera i inspiruje własne zasoby** wynikające właśnie z tego, co zostało powiedziane na początku zdania. Aby diada funkcjonowała z pożytkiem dla obu partnerów interakcji, konieczne jest **wzajemne zaufanie, wspólnie podzielany system wartości i wspólne dążenia. Dopiero wtedy zasoby indywidualne obu partnerów połączą się w zasoby zespołu.**

Czas teraz wyjaśnić rozumienie powtarzanego już kilkakrotnie pojęcia „zasobów”. W literaturze spotkać można oczywiście wiele definicji. Najpierw może cytat: „jako zasoby mogą funkcjonować zarówno cechy człowieka (biologiczne, psychologiczne, społeczne i duchowe) oraz cechy środowiska (fizyczne, materialne, biologiczne), jak i cechy społeczne (więzi, grupy, instytucje, organizacje) gwarantujące wsparcie i pomoc oraz cechy kultury”⁷. Określenie to wydaje się zarówno dostatecznie szerokie jak i uniwersalne dla rozważań objętych tematem. Można wprowadzić jeszcze pewną modyfikację, zgodnie z którą zasoby to „cechy świata zewnętrznego, interpersonalnego i personalnego (podmiotowego), które w dynamice procesów konfrontacji człowieka z wymaganiami, jakie napotyka w życiu pełnią potrójną,

⁷ SĘK, H., Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia. W: Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2003, str. 17 - 32.

regulacyjną i prozdrowotną funkcję⁸: a - dają poczucie sprawowania kontroli nad sytuacją, b - sprzyjają przekształceniu wymagań sytuacji w wyzwanie, c - pozwalają zaangażować się w to, co się robi (S.C. Kobasa, 1981, za: J. Rodinem i P. Salovey'em)⁹. W sposób celowy w ostatnim zdaniu zastosowana została kompilacja określeń pochodzących od dwóch różnych autorek, gdyż wyznaczyło to w rezultacie pełniejszy obszar desygnatu.

Ponieważ trudno byłoby szczegółowo omówić wszystkie różnorodne zasoby (pewne ich grupy zostały już zresztą zasygnalizowane), jakie są ważne dla ucznia i jakie są ważne dla funkcjonowania diady uczeń-mistrz, szerzej rozpatrzone zostaną tylko niektóre z nich.

Rozpocznijmy od **obrazu siebie, umiejscowienia poczucia kontroli i przekonania o skuteczności własnej**. Zgodnie ze wspomnianą na wstępie koncepcją B. Fredrickson (za: J. Czapińskim), szczególne znaczenie ma doświadczanie emocji pozytywnych, samoświadomość własnych mocnych stron i możliwości korzystania z nich w odpowiedzi na zewnętrzne i wewnętrzne wymagania¹⁰. Konieczna jest wtedy oczywiście adekwatna znajomość siebie, nie tylko w aspekcie poznawczym, ale też emocjonalnym, osobowościowym i temperamentalnym. Wymaga to również kontroli nad reakcjami – zarówno behawioralnymi jak i emocjonalno-motywacyjnymi, wymaga inteligencji intrasubiektywnej (emocjonalnej) i intersubiektywnej (społecznej), empatii i asertywności. Oczywiście nauczający, jako osoba bardziej dojrzała, może mieć większą łatwość w tym obszarze, natomiast uczący się także i tego może się uczyć od swego mistrza. Ważne, aby mistrz zdawał sobie z tego sprawę.

⁸ SĘK, H., Wsparcie społeczne..., str. 17 - 32.

⁹ RODIN, J., SALOVEY, P., Psychologia zdrowia. W: Heszen - Niejodek, I., Sęk, H. (red.), *Psychologia zdrowia*, Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1997, str. 62-110.

¹⁰ CZAPIŃSKI, J., Psychologiczne teorie szczęścia..., str. 51-102.

Poczucie własnej skuteczności (określane też mianem oczekiwania skuteczności własnej, czy samoskuteczności) jest zbiorem przekonań danej osoby „co do jej szans osiągnięcia zamierzonego celu w konkretnej sytuacji”¹¹. Jak pisze A. Bandura, traktowany jako autor tego pojęcia, „aby podjąć określone działanie trzeba być przekonany, że posiada się odpowiednie kompetencje, które umożliwiają przeprowadzenie zaplanowanego działania” (za: Z. Juczyński)¹². Brak takiego przekonania spowoduje podanie się, wycofanie, rezygnację.

Stosowanie zamiennie określenia „przekonanie” i „oczekiwanie” jest uprawomocnione literaturowo (A. Bandura, za: Z. Juczyński)¹³

Rozróżnia się trzy obszary tego układu przekonań:

- samoskuteczność w planowaniu,
- samoskuteczność w podejmowaniu działania,
- samoskuteczność w kontynuowaniu działania.

Sukces jest zależny od kolejnego występowania każdego z tych typów. Można wyobrazić sobie sytuację, że zdolny uczeń bardzo chciałby wziąć udział w prestiżowym konkursie instrumentalnym. Szczegółowo więc planuje kolejne etapy pracy, które mogą go doprowadzić do tego celu. Nie wystarczy jednak tylko planować. Trzeba, w porozumieniu z nauczycielem, podjąć odpowiednie działanie. Dalej, wciąż pod kierunkiem mistrza, zgodnie z jego wytycznymi, należy to działanie systematycznie kontynuować. Będą okresy łatwiejsze i trudniejsze, mogą pojawić się momenty zwątpienia we własne siły, okresy gorszej kondycji fizycznej i psychicznej, ale osoba z adekwatnym

¹¹ JUCZYŃSKI, Z., *Przekonania i oczekiwania...*, str. 54.

¹² *Ibidem...* Łódź.

¹³ JUCZYŃSKI, Z., *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 2012.

oczekiwaniem dotyczącym skuteczności własnej, nie powinna się poddać, a mistrz powinien jej w tym dopomóc. Pojawiające się sytuacje trudne mogą, w tym współdziałaniu, zostać przekształcone w wyzwania. Przekonanie o skuteczności własnej jest przecież bardzo bliskie (a nawet traktowane jako tożsame (P. Schwarzer, za: Z. Juczyńskim))¹⁴ przekonaniu o sprawowaniu kontroli nad sytuacją, czy nad własnym działaniem (A. Bandura, za: Z. Juczyńskim).¹⁵

Jeśli chodzi o osobę mistrza w interakcji – tutaj również ważne są te trzy etapy realizacji oczekiwania. Inicjatorem planów mógł, w danym konkretnym przypadku, być nauczyciel, który dostrzegł wybitne zdolności ucznia i przekazywał mu swój optymizm i wiarę w jego możliwości. Planował szczegółowo jego działania i wspólnie z nim rozpoczął pracę nad przygotowaniem. Dostrzegł trudności ucznia, ale wierzył, że ten nie powinien się poddawać i podtrzymywał jego wiarę w siebie. Diada funkcjonowała kompetentnie, a współdziałanie było efektywne, wytyczając kolejne kroki pracy obydwu partnerów.

W trakcie tak realizowanej pracy, **zarówno nauczyciel jak i uczeń mogli doświadczać głębokiego zaangażowania. U ucznia ponadto, podczas gry mogły pojawiać się stany *flow*.** Podkreślić trzeba, że wprowadzone tutaj zróżnicowanie terminów „zaangażowanie” i „*flow*” jest celowe, ponieważ zgodnie z intencją twórcy tego terminu M. Cikszenmihalyi’a, doświadczenie *flow* zawsze jest zaangażowaniem, natomiast nie każde zaangażowanie ma charakter *flow*¹⁶. W ścisłym rozumieniu tego terminu, *flow* doznawane być może jedynie podczas wykonywania jakiegoś działania (przykładowo pojawia się podczas

¹⁴ JUCZYŃSKI, Z., Przekonania i oczekiwania..., str. 48 - 62.

¹⁵ JUCZYŃSKI, Z., *Narzędzia pomiaru...*, Warszawa.

¹⁶ CSIKSZENTMIHALYI, M., *Creativity. Flow and the psychology of Discovery and invention*, New York: Harper-Collins, 1996,

komponowania lub wykonywania muzyki, natomiast słuchając jej można przeżywać doświadczenie estetyczne, silne doświadczenie muzyczne, ekstazę, spotkanie). W dosłownym tłumaczeniu *flow* oznacza przepływ energetyczny, a bardziej obrazowo i metaforycznie – uskrzydlenie. Mimo tej różnicy w literaturze bardzo często obydwa te terminy stosowane są zamiennie. *Flow* można określić jako szczególny rodzaj stanu umysłu, motywowany wewnątrznie, powstały w wyniku dopasowania wyzwań i umiejętności podczas wykonywanych działań. Możliwości osoby dorównują wymaganiom sytuacji i jednostka jest w pełni oddana temu, co robi. M. E. P. Seligmann tak o tym pisze: „... to stan, gdy czas zatrzymuje się dla ciebie, gdy czujesz się jak u siebie i nie chcesz być w żadnym innym miejscu. Warunki, które wywołują zaangażowanie, występują wtedy, gdy największa z twoich zdolności pasuje dokładnie do największego z wyzwań, przed jakim stoisz”¹⁷.

Za charakterystyki *flow* można więc przyjąć:

- pełną koncentrację – zatopienie się w działaniu, zapomnienie o własnym Ja,
- doświadczenie transcendencji (łączności z wartościami), wyjście poza rutynę,
- poczucie szybkiego upływu czasu, a wręcz niezauważanie jego upływu,
- pełną odpowiedniość stopnia trudności zadania i subiektywnie ocenianych możliwości,
- motywację wewnętrzną, immanentną wobec działania, które dostarcza tego doświadczenia.

W odniesieniu do nauczającego lepiej jest używać określenia „zaangażowanie” (choć źródłem *flow* w jego przypadku może

¹⁷ SELIGMANN, M. E. P., Psychologia pozytywna. W: Czapiński, J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2004, str. 27.

być doświadczanie uskrzydlenia w związku z wielką satysfakcją z działań dydaktycznych wobec określonego ucznia). Warto wspomnieć tutaj kilka źródeł. Tak więc o zaangażowaniu pisali, między innymi¹⁸:

- N. Cantor i współpracownicy - podkreślali znaczenie aktywnego stosunku do zadań życiowych dla poczucia dobrostanu,
- K. M. Sheldon, R. Ryan i H. T. Reis zwracali uwagę, iż ludzie są najszczęśliwsi wtedy, gdy podejmują rozmaite działania ze względu na nie same,
- R. Emmons a także B. R. Little sygnalizowali, że posiadanie ważnych celów i dążenie do ich osiągnięcia są dobrymi predyktorami dobrostanu,
- L. McGregor i B. R. Little wskazywali, iż ludzie, którzy mają ważne cele, doświadczają więcej pozytywnych emocji i czują, że ich życie ma sens.

Wydaje się, że przytoczenie tych powołań skutecznie dopełnia spojrzenie na harmonijne funkcjonowanie dobrze dobranej diady.

W takim zespole, dzięki zaangażowaniu i *flow*, realizowane działania mogą prowadzić do **poczucia samorealizacji**, spełnienia. Potrzeba samorealizacji (najwyższa potrzeba w piramidzie sformułowanej przez A. Maslowa, 1970)¹⁹, to stawanie się w coraz większym stopniu tym, czym jednostka jest zdolna się stać, to prawidłowe, mądre, zgodne z własnymi celami, ale i możliwościami samourzeczywistnienie. I tutaj ogromna jest rola mistrza, aby właściwie pokierować uczniem w tym obszarze, aby nie dopuścić do tego, co w literaturze określone jest mianem **pseudosamorealizacji**²⁰. Oto

¹⁸ DIENER, E, LUCAS, R. F. OISHI, S., Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia. W: Czapiński, J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2004, str. 35-54.

¹⁹ MASLOW, A., *Motivation and personality*, New York: Harper and Row, 1970.

²⁰ ŁUKASZEWSKI, W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa: Książka

przykłady takiego negatywnego procesu: sztywne podejmowanie wciąż tych samych prób osiągnięcia czegoś, mimo kolejnych niepowodzeń (błędne koło fiksacji), nadmierne eksploatowanie siebie (wyniszczanie zamiast rozwoju), podejmowanie działań dla udowodnienia czegoś sobie lub innym (zaburzona, nieadekwatna samoocena). Nie można też dopuścić do realizacji własnych (w takiej sytuacji często niezrealizowanych) ambicji i aspiracji za pośrednictwem ucznia – może to dotyczyć zarówno nauczyciela jak i rodzica. Okolicznościami i czynnikami sprzyjającymi samorealizacji będą natomiast (w tym obszarze również może pomóc uczący, rodzice i środowisko rówieśnicze):

a. względna wolność od podstawowych trosk, zwłaszcza związanych z potrzebami niżej usytuowanymi w hierarchii A. Masłowa,

b. dobre warunki do nauki, do ćwiczenia,

c. poczucie akceptacji społecznej, poczucie afiliacji, wsparcie społeczne (będzie o tym szerzej mowa za chwilę,

d. samoakceptacja, co z kolei wiąże się, między innymi z (czynnik omawiany wcześniej):

- poczuciem sprawowania kontroli poznawczej i behawioralnej, wewnątrzsterownością, poczuciem sprawstwa,
- przekonaniem o samoskuteczności,
- zaangażowaniem w działanie,
- traktowaniem wykonywanych zadań jako wyzwania.

Jako jeden z czynników sprzyjających samorealizacji wymienione zostało **wsparcie społeczne**, warunek *sine qua non* prawidłowego, pozytywnego funkcjonowania diady, ale dostarczany też przez rodziców, rówieśników i inne grupy odniesienia. Zagadnienie to jest szeroko omawiane w literaturze przedmiotu – tutaj przytoczyć można kilkakrotnie wspomnianą pracę J. Czapińskiego²¹, a także H. Sęka²².

i Wiedza, 1984.

²¹ CZAPIŃSKI, J., Psychologiczne teorie szczęścia..., str. 51-102.

²² SĘK, H., Wsparcie społeczne..., str. 17 - 32.

Ogólnie, wsparcie różnicowane jest dychotomicznie: na wsparcie strukturalne i funkcjonalne. Pierwszy z typów wynika z samego faktu przynależności do jakiejś grupy, przekonania, że nie jest zaspokojona potrzeba afiliacji (jedna z podstawowych potrzeb w piramidzie A. Masłowa). W przypadku młodzieży uczącej się w szkole muzycznej nie jest to przypadek częsty, gdyż zazwyczaj potrzebę tę zaspokajają rodzina. Może się jednak zdarzyć brak poczucia przynależności do określonej grupy rówieśniczej, czy aspirowanej grupy odniesienia (np. wymarzonego zespołu muzycznego czy grupy o specyficznych osiągnięciach). Rodzi to wtedy każdorazowo frustrację i może odbić się na rezygnacji z własnych celów, obniżeniu obrazu siebie czy poczucia własnej wartości. Niekiedy nauczyciel może być bezradny wobec takiej sytuacji, choć powinien starać się dostarczać takiemu uczniowi innych wzmocnień pozytywnych.

Drugi typ wsparcia to wsparcie funkcjonalne, związane właśnie z korzystaniem z różnego typu pomocy ze strony innych. Podstawowymi formami wsparcia, jakie uczeń może otrzymać od uczącego, są wsparcie informacyjne, instrumentalne (dostarczanie instrukcji działania, uczenie umiejętności, pokazywanie wzorców wykonania, interpretacji, omawianie działań ucznia). Kolejny typ w tej kategorii, to wsparcie emocjonalne o dwu aspektach. Jednym z nich jest wsparcie w ocenie, tak ważne dla uczącego się, młodego muzyka, który bardzo często doświadcza stresu ekspozycji społecznej, tremy, lęku przed audytorium. Tutaj ogromnie ważny jest właśnie mistrz, także oczywiście rodzice, rówieśnicy. Nauczyciel może aranżować sytuacje, będące okazją do dostarczania takiego wsparcia. Z drugiej strony sympatia, zaufanie, podziw ze strony ucznia jest też czynnikiem wspierającym emocjonalnie nauczyciela. Drugim typem wsparcia emocjonalnego jest wsparcie w przynależności (kształtowanie u ucznia przekonania, że nie jest w swoich wysiłkach sam, że nauczyciel, do którego ma zaufanie, działa w jego najlepiej i najrozumniej pojętym interesie). Można powtórzyć, że każda

z tych form pomocy powinna być także dostarczana przez rodziców, kolegów i inne osoby znaczące. Truizmem będzie oczywiście stwierdzenie, że wiąże się to z wkładem pracy, obowiązkowością i zaangażowaniem w działania edukacyjne. Podkreślić też trzeba, że najsilniejszym wsparciem emocjonalnym będzie aplauz słuchaczy po udanym występie. Pozostają jeszcze dwa typy wsparcia funkcjonalnego: materialne, zdecydowanie mniej ważne w relacji nauczyciel-uczeń, i duchowe, związane w tym kontekście z eksponowaniem wartości i dostarczane przez kontakt z wartościami. Można jeszcze raz zaznaczyć, że samotność jest czynnikiem ryzyka załamania, problemów emocjonalnych i, w prawidłowo funkcjonującej diadzie, nie powinna się zdarzyć. Wsparcie sprzyja wierze we własne siły, optymizmowi, przekonaniu o samoskuteczności, dążeniu do samorealizacji. Z pewnością więc **wsparcie społeczne jest absolutnie niezbędne uczniowi w jego relacji z nauczycielem (a jak wcześniej zostało powiedziane – także nauczycielowi w pracy z uczniem - przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu, sprzyja zaangażowaniu), aby mógł w pełni korzystać w wewnętrznego potencjału.** Jest warunkiem koniecznym.

Zostały tutaj omówione tylko niektóre formy zasobów. Jednak właśnie te, mogą wydawać się szczególnie ważne w opisywanej sytuacji. Dodać można jeszcze, że dzięki odpowiedniemu poziomowi zasobów indywidualnych (u ucznia i u nauczyciela) diada osiąga **swoistą aurę (zasób systemowy)**, działa na silniejszym poczuciu **koherencji**²³, a to jeden z najważniejszych zasobów. Jak mówi autor tej koncepcji: „Poczucie koherencji (*sence of coherence*) jest globalną orientacją, która wyraża stopień, w jakim jednostka posiada trwałe, dojmujące, choć dynamiczne, uczucie pewności, że wewnętrzne i zewnętrzne środowiska są przewidywalne i że istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że

²³ ANTONOVSKY, A., Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia. W: Heszen - Niejodek, I., Sęk, H. (red.), *Psychologia ...*, str. 206-231.

sprawy potoczą się tak, jak można to sensownie przewidzieć²⁴.
Podejście to obejmuje trzy komponenty:

1. przekonanie o zrozumiałości świata, zdarzeń, własnego działania – wiem po co i dlaczego robię to, co robię,
2. przekonanie o zaradczości – dotyczy oceny własnych możliwości w radzeniu sobie z trudnościami, a także dostrzeganiu ewentualnych źródeł pomocy czy wsparcia – wiem, że stać mnie na to, aby dać sobie radę (oczywiście poza sytuacjami losowymi),
3. przekonanie o sensowności („ludzie, którzy cechują się wysokim stopniem sensowności czują, że życie ma sens emocjonalny, że przynajmniej niektóre problemy i wymagania przez nie stawiane warte są inwestowania energii, warte są poświęcenia i zaangażowania, i są raczej pożądanymi wyzwaniem niż zbędnymi obciążeniami, których lepiej byłoby unikać²⁵).

Cały ów system przekonań obniża napięcie stresowe, sprzyja odnoszeniu sukcesów, stanowi „zaplecze” dla obydwu podmiotów.

Dla zilustrowania empirią przedstawionych poglądów można jeszcze wspomnieć o niewielkich badaniach (E. Klimas-Kuchtowa, w druku), przeprowadzonych na Akademii Muzycznej w Krakowie (5 studentów. IV rok, Gr S) oraz w klasie maturalnej Zespołu Szkół Muzycznych im. M. Karłowicza w Krakowie (13 uczniów, Gr U), związanych z „Przedsiębiorczością w karierze muzyka”. Wśród kilku technik badawczych znalazł się ankietokwestionariusz dotyczący „Sukcesu zawodowego”. I oto jakie wyniki uzyskano w zakresie dwóch pierwszych rang - w obydwu grupach wszyscy badani wymienili tutaj talent, a prawie wszyscy dobrego nauczyciela/mistrza:

²⁴ ANTONOVSKY, A., Poczucie koherencji..., str. 214.

²⁵ Ibidem..., str. 216.

Tabela 1. Najczęściej wymieniane determinanty sukcesu w zawodzie muzyka

Ranga	Liczba wyborów - Gr U	Wskazane determinanty sukcesu	Liczba wyborów - Gr S	Wskazane determinanty sukcesu
1	13	talent muzyczny, pracowitość, radzenie sobie ze stresem	5	talent muzyczny
2	11	dobry nauczyciel/ mistrz, układy/ znajomości	4	dobry nauczyciel/ mistrz, pracowitość, wytrwałość, dyscyplina wewnętrzna, szczęście, predyspozycje twórcze

Rozwinięciem dla danych z tabeli niech będzie jeszcze kilka cytatów z ankiety „Wartości w karierze muzyka”, związanych z pytaniem „**jakie wartości są (...) najistotniejsze dla sukcesu zawodowego muzyka?**”:

- Dla sukcesu zawodowego muzyka „oczywiście najważniejsza jest praca no i talent. Te dwie rzeczy są uzależnione od siebie, bo bez pracy talent traci na wartości, a z drugiej strony talentu nie da się w pełni wypracować...”
- „Myślę, że najważniejsze dla sukcesu zawodowego muzyka jest wsparcie psychiczne rodziny, przyjaciół i nauczyciela. (...) Najważniejsza jest rodzina, ludzie i relacje. Człowiek nie będzie szczęśliwy sam ze swoim sukcesem”
- „Wiara w swoje możliwości i w Boga, bo musimy mieć świa-

domość, że jesteśmy dobrzy i możemy spełnić swoje marzenia o byciu zawodowym muzykiem, a Bóg tylko nam w tym pomoże i w trudniejszych momentach pomoże także się załamywać i próbować dalej”,

- „... bez ludzi, którzy w nas wierzą i pomagają nie osiągniemy nic. Zresztą gramy i tworzymy nie tylko dla siebie, ale przede wszystkim dla innych, żeby sprawić im radość, przenieść na chwilę w inny świat za pomocą muzyki”.

I na zakończenie jeszcze propozycja J. Vos (2000, str. 454), przedstawiona na prowadzonych przez nią międzynarodowych szkoleniach, dotyczących optymalizacji programów edukacyjnych. Sugestie te (jakkolwiek przygotowane dla szkolnictwa masowego), mogą być przydatne **mistrzom/nauczycielom** gry na instrumentach w realizacji pracy, w opartej na zaufaniu i zrozumieniu diadzie. Co więc jest szczególnie istotne w kształceniu uczniów (kolejność jest rankingiem, gdyż kolejne punkty wymagają bazy i podstaw, które osiąga się dzięki punktom wymienionym tutaj wcześniej):

1. rozwój osobisty, w tym kształtowanie poczucia własnej wartości i pewności siebie,
2. umiejętności życiowe, w tym twórcze rozwiązywanie problemów i kierowanie własnym życiem,
3. uczenie, jak się uczyć i jak myśleć, aby nauka trwała całe życie i sprawiała przyjemność,
4. nauczanie wiedzy przedmiotowej.

Bibliografia

5. ANTONOVSKY, A., Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia. W: *Psychologia zdrowia*, Heszen-Niejodek, I., Sęk, H. (red.), Warszawa: Wydaw. naukowe PWN, 1997.
6. BRUNER, J., *Poza dostarczone informacje*, Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1978.
7. CSIKSZENTMIHALYI, M., *Creativity. Flow and the psychology of Discovery and invention*, New York: Harper-Collins, 1996.

8. CZAPIŃSKI, J., Psychologiczne teorie szczęścia. W: Czapiński, J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2004.
9. DIENER, E., LUCAS, R. F., OISHI, S., Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia. W: Czapiński, J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2004.
10. DRYDEN, G., VOS, J., Rewolucja w uczeniu się, Poznań: Wyd. Moderski i S-ka, 2000.
11. JUCZYŃSKI, Z., Przekonania i oczekiwania wyznacznikami zachowań związanych ze zdrowiem. W: Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2003.
12. JUCZYŃSKI, Z., *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 2012.
13. KLIMAS-KUCHTOWA, E., Uczeń zdolny – kim jest, kim może być? W: Krzywoń, D., Matusek, B. (red.), *Szkoła na miarę możliwości dziecka*, Wyższa Szkoła „Humanist”, Sosnowiec 2009.
14. KLIMAS-KUCHTOWA, E., *Znaczenie przedsiębiorczości w zawodzie muzyka*, Kraków: Wyd. Akademii Muzycznej, w druku.
15. LIMONT, W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
16. ŁUKASZEWSKI, W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa: Książka i Wiedza, 1984.
17. MASLOW, A., *Motivation and personality*, New York: Harper and Row, 1970.
18. RODIN, J., SALOVEY P., Psychologia zdrowia. W: *Psychologia zdrowia*, Heszten-Niejodek, I., Sęk, H. (red.), Warszawa: Wydaw. naukowe PWN, 1997.
19. SELIGMANN, M. E. P., Psychologia pozytywna. W: Czapiński, J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2004.
20. SĘK, H., Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia. W: Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2003.
21. STRELAU, J., Inteligencja. W: Tomaszewski, T. (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 1995.

Streszczenie

Teoretyczną podstawę zaprezentowanych treści stanowi systemowe, holistyczne podejście do człowieka (człowiek jest jednością bio-psycho-spo-

łeczną) i do trwałych relacji, w jakie jest uwikłany, idee psychologii poznawczej (np. teoria aktywnego spostrzegania J. Brunera, społeczno-poznawcza koncepcja A. Bandury) oraz psychologii pozytywnej (przede wszystkim teoria poszerzania umysłu i budowy zasobów B. Fredrickson).

Nauczanie traktowane jest jako dwupodmiotowa interakcja między uczącym się i nauczającym. Nauczającym może być oczywiście także rodzic. W związku z powyższym wszystkie omawiane, ważne dla skutecznego, twórczego nauczania i uczenia się, charakterystyki odnoszą się do obydwu stron wzajemnej, dynamicznej relacji, do której partnerzy wnoszą całościowo kształt własnej tożsamości.

Wspomniane charakterystyki to, poza zdolnościami specyficznymi, ogólnym poziomem inteligencji, odpowiednimi cechami osobowości, przede wszystkim zaangażowanie w działanie (aż do poziomu „flow”), akceptacja siebie, przekonanie o skuteczności własnej, dążenie do samorealizacji oraz poczucie wsparcia społecznego. Determinanty te tworzą każdorazowo specyficzny układ, system, który znów trzeba rozumieć holistycznie.

Słowa kluczowe: mistrz - uczeń w nauczaniu muzyki, interakcja nauczania, cechy przydatne w efektywnym nauczaniu i uczeniu się

Abstract

The theoretical bases for presented paper are: holistic conception of human being as bio-psycho-social unit, ideas of cognitive psychology and of positive psychology.

An education is here understood as an interaction between an educator (sometimes it can be a parent also) and a pupil. That's why all important for successive and creative educational process and learning process characteristics are traits of both subjects of this action. Both subjects gave here the whole of theirs own identity.

The characteristics mentioned here are general intelligence, special gifts, some traits of a personality (first of all ability for commitment in action, even to flow level), self acceptance, self efficacy feeling, aim to self-realization and feeling of social support. All these factors are the holistic system here.

Keywords: master – pupil interaction in education of music, traits needed in effective teaching and learning